И. О. Карелина

**РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ
В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС**

Монография

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

УДК 159.922.7

Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с. ISBN 978-80-7526-228-8

Рецензенты:

И. Г. Дорошина

кандидат психологических наук, доцент,
директор Vědecko vydavatel'ske centrum «Sociosfera-CZ»

В. М. Минияров

доктор педагогических наук, профессор,
Почетный работник высшего профессионального образования РФ,
заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии
Самарского государственного социально-педагогического университета

Монография посвящена проблеме понимания эмоций детьми дошкольного возраста и включает в себя результаты зарубежных и отечественных психологических исследований, в том числе результаты эмпирических исследований автора.

Представлен анализ особенностей развития у дошкольников понимания ключевых внешних аспектов эмоций, понимания различных ментальных аспектов эмоций и влияния на эмоции рефлексии. Прослеживается возрастная динамика развития у детей понимания собственных эмоциональных состояний и значений слов, обозначающих эмоции. Раскрывается взаимосвязь понимания эмоций с различными аспектами социального развития детей дошкольного возраста. В последней главе монографии освещаются дискуссионные аспекты проблемы понимания детьми эмоций: источники индивидуальных различий и гендерные различия в понимании эмоций, взаимосвязь понимания эмоций и модели психического в период дошкольного детства. В приложении представлен банк средств диагностики понимания детьми эмоций.

Монография адресована психологам, преподавателям вузов, аспирантам и студентам, обучающимся по направлениям подготовки бакалавров и магистров «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

DOI 10.24045/book.2017.4

ISBN 978-80-7526-228-8

© Vědecko vydavatel'ske centrum
«Sociosfera-Cz», 2017.
© Карелина И. О., 2017.

Karelina I. O. The development of emotion understanding at the preschool childhood: a psychological perspective : monograph. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 p. ISBN 978-80-7526-228-8

Reviewers:

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

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Honourable Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation,
Head of the Age-related and Pedagogical Psychology Department
of Samara State University of Social Sciences and Education
Valeriy M. Miniyarov

The monograph is devoted to the problem of emotion understanding by preschoolers. This book comprises the results of foreign and native psychological studies, including the results of the author's empirical researches.

The analysis of developmental peculiarities at preschoolers of understanding key external aspects of emotions, understanding the various mental aspects of emotions and impact of reflection on emotions is presented. The age-related dynamics of development of children's understanding of their own emotional states and the meanings of emotion-denoting words is traced. The interrelation of emotion understanding with the various aspects of preschoolers' social development is disclosed. At the last chapter of monograph the debatable aspects of the problem of emotion understanding by children such as the sources of individual differences and gender differences in emotion understanding are elucidated as well as the interrelation of emotion understanding and theory of mind at the preschool period. At the appendix the bank of the diagnostics means of emotion understanding by children is presented.

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

DOI 10.24045/book.2017.4

ISBN 978-80-7526-228-8

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-Cz», 2017.
© Karelina I. O., 2017.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	6
Введение	9
ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	13
1.1. Понимание детьми внешних аспектов эмоций	14
Распознавание лицевой экспрессии эмоций	16
Понимание влияния напоминания о событии как активатора эмоции	27
Понимание ситуативных причин возникновения эмоций	28
1.2. Понимание дошкольниками менталистской природы эмоций	33
Понимание связи между желанием и эмоцией	34
Понимание связи между убеждениями и эмоциями	35
Понимание потенциального расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией	36
1.3. Развитие у детей рефлексивной оценки как способа понимания эмоций	38
Понимание смешанных или амбивалентных эмоций	38
Понимание регуляции эмоций	43
Понимание моральных эмоций	49
ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ПОНИМАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ	52
2.1. Возможности осознания собственных эмоций детьми 3 лет	53
2.2. Возрастная динамика осознания эмоциональных состояний детьми 4–7 лет	55
ГЛАВА III. ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ	65
3.1. Специфика понимания дошкольниками значения словесных обозначений эмоций	66
3.2. Развитие у детей словаря эмоциональной лексики	74
ГЛАВА IV. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	81
4.1. Роль понимания эмоций и модели психического в развитии просоциального поведения детей дошкольного возраста	82
4.2. Понимание эмоций как условие успешной адаптации детей к школе	93

ГЛАВА V. ДИСКУССИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ	96
5.1. Источники индивидуальных различий в понимании эмоций детьми дошкольного возраста	96
5.2. Гендерные аспекты понимания детьми эмоций по экспрессивным и каузальным атрибуциям	104
5.3. Взаимосвязь понимания эмоций и модели психического в период дошкольного детства.....	109
Заключение	114
Библиографический список	117
Приложения	125
<i>Приложение 1. Средства диагностики понимания эмоций детьми дошкольного возраста</i>	125
1.1. Экспериментальная методика «Эмоциональная идентификация»	125
1.2. Экспериментальная методика «Изучение особенностей понимания детьми эмоциональных состояний»	144
1.3. Экспериментальная методика «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок»	146
1.4. Интервью с использованием кукольного персонажа.....	148
1.5. Экспериментальная методика «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния»	153
1.6. Экспериментальная методика «Ассоциативный эксперимент и подбор синонимов»	155
1.7. Беседа на осознание детьми собственных эмоций	156
1.8. Экспериментальная методика «Дневник настроений»	158
1.9. Наблюдение «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе»	161
1.10. Опросник для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка идентификации эмоций.....	164
1.11. Опросник для воспитателей.....	166
1.12. Анкета для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка представлений о собственных эмоциональных состояниях	167
1.13. Анкета для родителей на выявление особенностей проявления у ребенка эмпатии	169
<i>Приложение 2. Стимульный материал к экспериментальной методике «Эмоциональная идентификация»</i>	171
2.1. Модификация пиктограмм для детей 4–5 лет	171
2.2. Пиктограммы для детей 5–7 лет	172
2.3. Основные фотоэталоны. Серия для девочек.....	173
2.4. Карта-шаблон «Шесть гномов»	175
2.5. Тематические картинки.....	176

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография И. О. Карелиной представляет собой основательное теоретико-экспериментальное исследование психологических аспектов понимания детьми эмоций, выполненное на основе анализа имеющейся по данной проблеме отечественной и зарубежной психологической литературы, а также данных собственных экспериментальных исследований, которые проводились автором на протяжении более 10 лет.

Проблема понимания детьми эмоций относится к области социальной перцепции и, действительно, нуждается в осмыслении и специальном изучении. Как известно, процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения (перцептивная сторона), где понимание эмоциональных состояний партнера в значительной степени определяет эффективность социального взаимодействия, то есть адекватность планирования собственного поведения по отношению к нему, прогноз дальнейших социальных контактов и развития межличностных отношений. Говоря другими словами, точное «прочтение» и понимание эмоциональных состояний партнера в ходе взаимодействия с ним позволяет «заглянуть» в его внутренний мир и во многом определяет коммуникативную компетентность человека.

И в этом смысле изучение различных аспектов понимания дошкольниками эмоций других людей: распознавания эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям их возникновения, понимания зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний и убеждений, понимания связи морали и эмоций, осознания возможности человека испытывать противоречивые эмоциональные реакции, регулировать собственные эмоции и даже скрывать истинное эмоциональное состояние, — позволяет получить представление о развитии данного компонента социальной (межличностной) перцепции в период дошкольного детства. Таким образом, актуальность изучения заявленной проблемы обусловлена ключевой ролью понимания детьми эмоций в их социальном развитии.

Монография состоит из 5 глав, которые в совокупности дают теоретические представления о специфике понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей детьми 3–7 лет.

В первой главе монографии И. О. Карелина раскрывает возрастные особенности развития у детей понимания эмоций, опираясь на 9-компонентную модель понимания эмоций П. Харриса, целесообразность использования которой обоснована автором. Владение навыками перевода англоязычной научной литературы позволяет автору проанализировать основные достижения в рассматриваемой области психологии эмоций за рубежом и широко цитировать научные труды Пола Харриса, Сюзанны Денхэм, Кэролин Саарни и других ученых. Отдается должное уважение и достижениям отечественных ученых, в частности раскрывается вклад А. М. Щетининой, Ю. А. Свенцицкой, Е. М. Листик, О. А. Прусаковой и других исследователей в изучение особенностей восприятия и понимания детьми эмоцио-

нального состояния человека. Также в этой главе приводится анализ полученных автором эмпирических данных о понимании дошкольниками эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям, о понимании детьми возможности регуляции эмоций.

Во второй главе монографии представлены результаты экспериментальных исследований И. О. Карелиной, проведенных с детьми 3–7 лет с целью изучения возрастных особенностей понимания детьми собственных эмоций. На материале детских высказываний о субъективных эмоциональных переживаниях анализируется специфика понимания дошкольниками связей между собственными эмоциями положительной и отрицательной модальности, вызвавшими их факторами и действиями, к которым они побуждают. Автор приходит к выводу, что причины эмоциональных переживаний детей связаны в первую очередь со сферой их социальных контактов.

Третья глава посвящена проблеме развития у детей языка эмоций и содержит анализ результатов отечественных и зарубежных психологических исследований, а также полученного автором эмпирического материала (более 500 высказываний дошкольников об эмоциях), отражающего особенности понимания детьми 4–7 лет значений слов, обозначающих эмоции, и употребления ими разнообразных наименований эмоций.

Роль понимания эмоций и модели психического в развитии просоциального поведения детей дошкольного возраста раскрывается автором в 4-й главе. Этот аспект рассматриваемой проблемы понимания детьми эмоций является чрезвычайно актуальным, так как от знания факторов, определяющих развитие у дошкольников эмпатии, будет во многом зависеть успешность использования на практике различных способов формирования у детей гуманистического стиля поведения.

Исходная теоретическая позиция о взаимосвязи социально-когнитивных способностей и просоциального поведения детей подтверждается результатами зарубежных психологических исследований и данными проведенного автором эмпирического исследования о взаимосвязи понимания эмоций и проявления эмпатии к сверстникам у детей 4-го года жизни, а также имеет практический выход в форме рекомендуемых методов развития у дошкольников понимания эмоций и эмпатических проявлений по отношению к сверстникам.

Включение в содержание монографии отдельной главы, посвященной дискуссионным аспектам проблемы понимания детьми эмоций (5-я глава), представляется оправданным и позволяет увидеть перспективные направления дальнейших психологических исследований в рассматриваемой научной области, связанные с выявлением источников индивидуальных различий в понимании эмоций детьми дошкольного возраста, изучением гендерных различий в понимании детьми эмоций и характера взаимосвязей конструкций понимания эмоций и модели психического в разные возрастные периоды развития.

Монография дополнена приложением, где представлен банк средств диагностики понимания детьми эмоций. Это известные в психолого-

педагогической литературе диагностические методики, например, стандартизированный тест Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация»; малоизвестные экспериментальные методики оценки понимания детьми значения слов, обозначающих эмоции, разработанные в конце 1990-х гг. Н. В. Соловьевой; интервью с использованием кукольного персонажа, разработанное американскими исследователями (S. Bosacki, C. Moore) для оценки понимания эмоций детьми 3–4 лет; методики, модифицированные автором в плане уровневой дифференциации показателей (беседа на осознание детьми собственных эмоций), а также авторские экспериментальные методики («Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний», «Дневник настроений») и методы диагностики (наблюдение «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе», опросники и анкеты для родителей и педагогов).

Принимая во внимание тот факт, что в отечественной психологии проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста является гораздо менее изученной, чем за рубежом, считаем, что монография И. О. Карелиной в определенной степени может заполнить своеобразный информационный пробел.

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

ВВЕДЕНИЕ

Социально-когнитивные способности помогают нам существовать в социуме, информируя нас о людях, с которыми мы взаимодействуем. Из этих способностей наше понимание мыслей и эмоций других людей имеет первостепенное значение.

Генри Веллман и др.

Наверное, нет таких родителей, которые не желали бы видеть своего ребенка добрым, отзывчивым, заботливым, с удовольствием играющим в окружении симпатизирующих ему сверстников. Неудивительно, что в результате анализа данных анкетирования родителей мы часто получаем составленные из социально желательных утверждений портреты «идеальных» детей, которые всегда сочувствуют окружающим, стараются им помочь, пожалеть и утешить их, доброжелательны к сверстникам. Если принять во внимание высокую степень сложности задачи воспитания у дошкольников эмоциональной отзывчивости к другим людям, основу развития которой составляет способность *понять эмоциональное состояние другого человека*, то становится ясно, что наблюдаемые нами эмоциональные проявления детей по отношению к окружающим порой разительно отличаются от составленных взрослыми портретов.

Дело в том, что умения ребенка устанавливать и поддерживать успешную коммуникацию со взрослыми и сверстниками, разрешать возникающие конфликты во взаимодействии с другими детьми, организовывать позитивную игру, а также социометрический статус ребенка в группе сверстников и наличие просоциальной ориентации на них во многом зависят от сформированности у него *компонентов понимания эмоций*.

К таким компонентам относятся (S. A. Denham, 2007): первоначальная оценка аффективной информации, посылаемой другим человеком; истолкование воспринятого аффективного сообщения другого индивида; понимание эмоциональной информации в рамках ограничений правил отображения эмоций и ситуативном контексте; использование навыков понимания эмоций в ходе социального взаимодействия.

Процесс сообщения детьми информации об эмоциях другим людям и получения ими ответных эмоциональных сообщений от окружающих выглядит как своеобразная «игра–переключатель», успешность участия в которой требует умения отправлять и принимать эмоциональные сообщения (K. J. Herndon et al., 2013). В силу того, что внутренние переживания и межличностные отношения обусловлены эмоциональными транзакциями, от способности детей к пониманию собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей зависит успешность их контактов со взрослыми и

сверстниками и степень удовлетворенности содержанием социального взаимодействия.

Доказано, например, что дошкольники с выявленной агрессией, оппозиционностью или проблемами во взаимоотношениях с другими детьми имеют определенные недостатки в понимании лицевой экспрессии эмоций и ситуаций их возникновения. В свою очередь связь дефицита знаний об эмоциях с агрессивным поведением обуславливает более низкий статус таких детей в группе сверстников. И наоборот, дошкольники с развитым пониманием эмоций более просоциально реагируют на сверстников, демонстрируют адаптивное социальное поведение, поэтому оцениваются педагогами и другими детьми как социально компетентные (S. A. Denham, 2007).

Следует признать, что в отечественной психологии проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста изучена в значительно меньшей степени, чем за рубежом, и находит отражение в ряде диссертаций по психологии развития, посвященных проблеме восприятия и понимания детьми эмоций по выражению лица (М. Н. Андерсон, 2013; Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984 и др.). Наиболее важные выводы данных исследований мы приводим в первой и последней главах монографии при рассмотрении возрастных и гендерных особенностей понимания детьми внешних аспектов эмоций.

Если исходить из наиболее общей интерпретации *понимания* в отечественной психологии как когнитивного процесса постижения содержания, смысла, состоящего из последовательности стадий (уровней), то становится объяснимым внимание исследователей к выделению уровней понимания детьми эмоций (А. М. Щетинина, 1984 и др.).

Вместе с тем существуют психологические исследования (О. А. Прусакова, 2005), где понимание эмоций интерпретируется как компонент общей системы репрезентаций психических состояний, что обуславливает внимание к изучению особенностей идентификации детьми эмоций и формирования у них представлений о собственных эмоциональных состояниях и эмоциях других людей. Эти данные также находят отражение в содержании первой и второй глав монографии в контексте обсуждения генезиса понимания эмоций и развития у дошкольников понимания собственных эмоций.

Отличительной особенностью зарубежных психологических исследований различных аспектов понимания детьми эмоций является интерпретация понимания эмоций как части более широких конструктов: *эмоциональной компетентности* – демонстрации самоэффективности в эмоциогенных социальных транзакциях (С. Saarni et al., 2006) и *эмоционального интеллекта* – способности воспринимать и выражать эмоции, понимать и использовать их, управлять эмоциями для усиления личностного роста (Р. Salovey et al., 2008).

Так, в модели эмоционального интеллекта (J. D. Mayer & P. Salovey, 1997) выделен компонент *понимание и анализ эмоциональной информации*, который включает в себя набор способностей к пониманию связи разных

эмоций, осознанию их причин и последствий, интерпретации сложных эмоций (смешанных и амбивалентных эмоциональных состояний), пониманию и прогнозированию вероятных переходов между эмоциями.

В структуре эмоциональной компетентности (S. A. Denham, 2007) понимание эмоций определяется как *способность распознавать и словесно обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, связывать их с соответствующими ситуациями и понимать причины возникновения эмоций*. В этом значении мы и будем употреблять данный термин в монографии.

В силу того, что исследовательский поиск ученых различных университетов США, Великобритании и других стран сосредоточен не только на выявлении особенностей понимания детьми лицевой экспрессии эмоций и ситуативных причин их возникновения, но и на изучении более широкого диапазона компонентов понимания эмоций и их взаимосвязи с различными аспектами социального развития детей, нам видится более перспективным осмысление проблемы понимания эмоций детьми дошкольного возраста в ракурсе современных зарубежных психологических исследований.

Обратим внимание, что проблема понимания эмоций относится к области социальной перцепции – «...самой психологической из всех психологических проблем...»¹ – и включает в себя множество аспектов, полнота охвата которых в рамках одной книги вряд ли возможна. В связи с этим в содержании монографии представлены следующие аспекты рассматриваемой проблемы: развитие у детей дошкольного возраста понимания ключевых внешних аспектов эмоций, их менталистской природы и влияния на эмоции рефлексии; возрастные особенности понимания детьми собственных эмоциональных состояний; специфика понимания значений словесных обозначений эмоций и овладения детьми эмоциональной лексикой; роль понимания детьми эмоций в развитии их просоциального поведения и обеспечении успешной адаптации к школе. В последней главе монографии рассматриваются такие дискуссионные аспекты, как факторы индивидуальных различий и гендерные различия в понимании эмоций, а также специфика связи понимания эмоций и модели психического в дошкольном возрасте.

Одна из главных целей создания данной монографии – познакомить психологов, преподавателей вузов, аспирантов и студентов с результатами зарубежных и отечественных психологических исследований понимания детьми эмоций за более чем 30-летний период, начиная с 80-х гг. прошлого века и заканчивая новейшими достижениями в этой научной области. Также мы посчитали возможным включить в содержание монографии анализ результатов собственных экспериментальных исследований когнитивного компонента эмоциональной сферы детей (2003–2015 гг.), в которых приняли участие более 700 дошкольников разных возрастных групп и 29 до-

¹ Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 193.

школьных образовательных организаций г. Рыбинска и районов Ярославской области. Ряд экспериментальных задач потребовал включения в исследование 45 учащихся первых классов 2 средних общеобразовательных школ г. Рыбинска.

Мы выражаем глубокую надежду, что содержание монографии станет для предполагаемой целевой аудитории своеобразным ориентиром при выборе одного из аспектов дальнейших теоретических и эмпирических исследований в данной области психологии эмоций.

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

...Понимание ключевых внешних аспектов эмоций является предпосылкой для понимания психологических аспектов эмоций. В свою очередь понимание этих внутренних аспектов является предпосылкой для понимания влияния рефлексии и размышлений на эмоции.

Франсиско Понс, Пол Харрис и Марк де Росней

В отечественной психологии особенности понимания эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям изучаются преимущественно у детей старшего дошкольного возраста [1, 24, 34, 37]. Исключение составляет исследование О. А. Прусаковой [28], где предпринимается попытка проследить генезис понимания эмоций в период с 3 до 6 лет с точки зрения соотношения экспрессивных и каузальных атрибуций в понимании детьми эмоций и репрезентации ими собственных эмоций и эмоций других людей. Однако внимание автора сосредоточено в большей степени не столько на процессе развития компонентов понимания эмоций в этот возрастной период, сколько на логике развития ментальной структуры «модель психического» и формировании различных уровней в ходе становления субъектности на примере развития феномена понимания эмоций.

В связи с этим мы считаем целесообразным охарактеризовать в данной главе процесс развития понимания эмоций в период дошкольного детства, опираясь на 9-компонентную модель понимания эмоций профессора Гарвардского университета Пола Харриса (P. L. Harris, 2008). В контексте этой модели нами будут представлены данные ряда зарубежных и отечественных психологических исследований отдельных компонентов понимания эмоций детьми 3–7 лет.

Поясним, что П. Л. Харрис совместно с коллегами из Гарвардского и Оксфордского университетов (F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004) оценивал развитие у детей понимания эмоций посредством теста, проведенного в индивидуальной форме.

По каждому компоненту понимания эмоций экспериментатор в эмоционально нейтральной манере зачитывал ребенку краткую виньетку, сопровождаемую демонстрацией сюжетной картинки в иллюстрированной книге, и просил определить эмоцию главного героя (с непрорисованным выражением лица) посредством выбора одного из схематических изображений лицевой экспрессии эмоций (радость, печаль, страх, злость, нейтральное эмоциональное состояние). В качестве четырех возможных

вариантов эмоционального реагирования персонажей под каждой иллюстрацией были изображены в рамках две отрицательные эмоции («грустный» / «испуганный», «грустный» / «сердитый», «испуганный» / «сердитый») и две положительные эмоции («счастливый» / «все в порядке»). Мальчикам и девочкам были предложены разные версии книжки с картинками, а поддержанию интереса детей способствовал фиксированный порядок предъявления виньеток, позволяющий связать некоторые компоненты в повествовательной форме [92].

Уточним, что Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней проводили исследование на выборке детей от 3 до 11 лет, однако в данной главе мы раскроем особенности развития *9 компонентов понимания эмоций* у детей 3–7 лет: особенности понимания эмоций по лицевой экспрессии, понимание детьми внешних причин возникновения эмоций и влияния напоминания о событии как активатора эмоции; понимание дошкольниками связей между желаниями и эмоциями, убеждениями и эмоциями, а также различий между переживаемой и выраженной эмоцией; понимание детьми социальных эмоций, амбивалентных эмоций, регуляции эмоций.

1.1. ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ ВНЕШНИХ АСПЕКТОВ ЭМОЦИЙ

Первый период в развитии понимания эмоций характеризуется пониманием *общих социальных аспектов эмоций: способов их выражения, ситуативных причин их возникновения и влияния внешних напоминаний* [73].

Восприятие эмоций и их идентификация – способность выявлять и расшифровывать эмоции по лицам, изображениям, голосу и культурным артефактам – представляет собой основной аспект эмоционального интеллекта. Именно на основе восприятия эмоций осуществляется последующая обработка эмоциональной информации [95]. Умение распознавать эмоции других людей по ситуативным и экспрессивным сигналам также входит в структуру эмоциональной компетентности детей [94].

Уже на третьем году жизни дети начинают понимать и использовать положительные или отрицательные эмоциональные сообщения старших по возрасту сверстников о новых игрушках для регулирования собственных действий с этими игрушками. В силу стремления к автономии и заинтересованности предметной средой малыши более продолжительно действуют с игрушкой, вызвавшей у сверстника негативные эмоции, или сокращают продолжительность игры с игрушками, по отношению к которым другой ребенок проявляет страх [86].

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что *социальная компетентность дошкольников зависит от их способности точно распознать и понять эмоции других людей*.

Еще в 90-е гг. прошлого века Энтони Манстед, профессор в области социальной психологии Университета Амстердама (A. S. R. Manstead, 1995), подтвердил предположение о том, что дошкольники, которые относительно хорошо распознают лицевую экспрессию базовых эмоций, являются более популярными среди сверстников по сравнению с теми, кто менее успешно распознает и интерпретирует мимику [85].

Аналогичные данные были получены и отечественными психологами. В частности, факт наличия взаимосвязи развития социально-перцептивной способности детей 6–7 лет (распознавание эмоциональных состояний по лицевой экспрессии) и их социометрического статуса в группе сверстников был установлен в диссертационном исследовании Юлии Анатольевны Свенцицкой (1992) [34]. Статистически достоверная связь между успешностью распознавания эмоций ребенком 5–7 лет и его социометрической позицией в коллективе сверстников была выявлена и в диссертации Елены Марикиной Листик (2003) [24].

Связи между социальной эффективностью и эмоциональной осведомленностью дошкольников были также обнаружены в исследованиях, проведенных доктором наук, профессором Сюзанной Денхэм с коллегами из Университета Джорджа Мейсона (S. A. Denham et al., 1990). Оказалось, что младшие дошкольники (средний возраст 3,8), имеющие большую осведомленность об эмоциях, особенно в области понимания эмоций гнева и страха, воспринимались сверстниками как более привлекательные. Корреляционный анализ показал, что осведомленность об эмоциях и просоциальное поведение являются прямыми предикторами симпатии со стороны сверстников [62].

Роль понимания эмоций как предиктора отношений дошкольников и первоклассников со сверстниками была выявлена и в эмпирическом исследовании, проведенном доктором наук Джуд Кэссиди с коллегами из Университета штата Пенсильвания и Калифорнийского университета в Риверсайте (J. Cassidy et al., 1992). Понимание детьми эмоций измерялось посредством их интервьюирования на предмет идентификации эмоциональных выражений лица, выявления конкретных эмоций по ситуации и социальных последствий эмоций. Наиболее важный вывод состоял в том, что дети с более сложным уровнем понимания эмоций были в большей степени приняты сверстниками [48].

Результаты одного из современных экспериментов в области распознавания детьми базовых эмоций по лицевой экспрессии и позам, проведенного сотрудниками Исследовательского института в Дареме (A. E. Parker et al., 2013), также подтвердили наличие связи эмоциональной осведомленности детей 3–6 лет об эмоциональной экспрессии с их поведенческой и социальной компетентностью. Исследователи констатировали, что точность распознавания дошкольниками (особенно мальчиками) эмоций по фотографиям лиц детей, а также успешность идентификации телесной экспрессии эмоций по фотографиям положительно связаны с от-

четами педагогов о социальных навыках детей (оценивалась частота социально-компетентного, адаптивного и проблемного поведения детей) [89].

Следовательно, декодирование эмоциональных сигналов лица и тела имеет решающее значение для получения дошкольниками эмоциональных сообщений от взрослых и сверстников и участия в эффективном общении с ними.

Существует предположение, что агрессивное поведение детей дошкольного возраста может быть следствием неправильной обработки ими аффективной информации, приводящей к дефициту переживаний эмпатии и вины. Некоторые доказательства, подтверждающие эту гипотезу, приводятся исследователями из Колледжа Скидмора Джоан Барт и Андреа Бастиани (J. Barth & A. Bastiani, 1997).

В данном лонгитюдном исследовании взаимосвязей социального поведения дошкольников и точности распознавания эмоций изучались смещения в процессе распознавания 4-летними детьми лицевой экспрессии их сверстников по фотографиям. Дошкольникам в случайном порядке показывали 35–40 фотографий лиц сверстников с различными эмоциональными выражениями (счастливыми, грустными, злыми, удивленными, испуганными) и просили угадать, какую эмоцию показывает тот или иной ребенок. Также оценивалась степень принятия детей сверстниками на основании социометрического интервью. В ходе интервью испытуемые оценивали своих сверстников с точки зрения эмоционального отношения к ним и помещали фотографию конкретного ребенка в одну из трех коробок со счастливым, нейтральным или грустным схематичным выражением лица в соответствии с тремя типами оценок («очень нравится», «нравится совсем немного», «не нравится»). Общая социальная адаптация дошкольников измерялась на основании учительских рейтингов их социального поведения в дошкольном классе.

Было установлено, что смещения в распознавании лицевой экспрессии являются более важным показателем прогнозирования социального поведения ребенка и его признания со стороны сверстников, чем точность определения эмоций, а смещение в сторону опознания гнева отрицательно влияет на социальное поведение детей. Оказалось, что дошкольники, имеющие склонность «видеть» на фотографиях сердитые выражения лица, независимо от характера демонстрируемой сверстником эмоции, в действительности имеют менее удовлетворительные отношения со сверстниками, а учителя оценивают их как враждебно-зависимых [42].

Как видим, *способность воспринимать и понимать эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации детей в социуме.*

Распознавание лицевой экспрессии эмоций

Как известно, большую часть информации об эмоциональном состоянии человека мы получаем в процессе опознания его лицевой экспрессии,

так как мимика выполняет основную нагрузку в выражении эмоциональных состояний (В. А. Барабанщиков, 2007; А. А. Бодалев, 1982; Ю. В. Гранская, 1998; В. А. Лабунская, 1999; Т. Н. Малкова, 1981 и др.).

К опознавательным действиям относятся две операции перцептивного действия: *идентификация* – процесс отождествления объекта с эталоном, записанным в памяти, и *опознание* знакомых объектов, то есть отнесение стимула к определенной категории [13, с. 8–9]. С этой позиции *идентификация (распознавание) эмоций* рассматривается как психологический механизм их восприятия и понимания, как сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью опознания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений [15, с. 262].

Одно из первых отечественных экспериментальных исследований особенностей распознавания дошкольниками экспрессивного поведения людей (на примере восприятия выразительной стороны репродукций картин эмоционального содержания) было проведено еще в 60-е гг. прошлого века в Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР Татьяной Александровной Репиной. В качестве стимульного материала детям 3–7 лет предъявляли две группы репродукций картин, в одной из которых эмоции изображенных людей передавались главным образом мимикой и жестами, а в другой раскрывались взаимоотношения персонажей друг с другом или их отношение к окружающим предметам.

Т. А. Репина установила, что дошкольникам, особенно младшего возраста, легче понять эмоции по мимике изображенных персонажей, чем по их телесной экспрессии или характеру их взаимоотношений. Воспринимая эмоциональные переживания персонажа, выраженные в мимике, дети легче всего схватывают мимику радости и гнева, чем выражение грусти и печали [31].

Следует признать, что *особенности понимания эмоций детьми 3–4 лет* редко становились предметом специального анализа в отечественных психологических исследованиях, за исключением кандидатской диссертации Ольги Анатольевны Прусаковой [28], где в ходе анализа понимания детьми экспрессивных и каузальных атрибуций эмоций было установлено, что младшие дошкольники способны понять базовые эмоции по схематичным изображениям лицевой экспрессии, однако более успешны в понимании эмоций по ситуациям и действиям. В связи с этим наше внимание к содержанию и результатам зарубежных исследований, раскрывающих возможности понимания эмоций по лицевой экспрессии детьми младшего дошкольного возраста, а также заинтересованность в организации собственного эмпирического исследования с участием детей 3–4 лет становятся вполне объяснимыми.

Так, в упоминавшемся нами тесте на понимание эмоций (F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004) для оценки распознавания детьми эмоций использовалось диагностическое задание на невербальную идентификацию изображенных лиц с различными эмоциональными выражениями по сло-

весному обозначению эмоции экспериментатором. При выполнении задания чуть более половины трехлетних детей смогли распознать по экспрессивным признакам минимум четыре из пяти эмоций – радость, печаль, страх и гнев [92].

Аналогичные данные были получены и в ряде других экспериментов.

Например, исследователи Университета Джорджа Мейсона Сюзанна Денхэм и Элизабет Коушоу (S. A. Denham, E. A. Couchoud, 1990) при проведении диагностики с детьми 2–4 лет использовали в качестве стимульного материала схематические рисунки эмоциональных выражений – четыре выполненные из войлока шаблона лиц с экспрессией радости, печали, гнева и страха. Диагностические задания включали в себя, во-первых, идентификацию детьми экспрессии посредством наименования эмоции и невербального указания; во-вторых, интерпретацию ситуаций, выразительно разыгранных экспериментатором с помощью тряпичных кукол мужского или женского пола с нейтральными выражениями лица, и выбор для куклы лица-шаблона с соответствующим конкретной ситуации эмоциональным выражением.

Дошкольники 4 лет оказались более успешны, чем двухлетние дети, в наименовании и опознании эмоциональных выражений. Они лучше распознавали выражение радости и легче интерпретировали ситуации возникновения радости и грусти, однако при опознании отрицательных эмоций допускали ошибки: указывали на выражение страха при идентификации гнева и, наоборот, на схематичные изображения печали и гнева при определении страха. Эти данные позволили заключить, что основу представлений об эмоциональной экспрессии и эмоциогенных ситуациях составляет дифференциация эмоций на приятные и неприятные, поэтому *младшие дошкольники лучше отличают эмоцию радости от переживаний отрицательной модальности, чем дифференцируют конкретные отрицательные эмоции* (грусть, гнев и страх), представления о которых в этом возрасте имеют нечеткие границы. В дальнейшем дети дифференцируют ситуации проявления гнева от грусти, при этом наиболее сложными для них являются ситуации, вызывающие страх [60].

Уточним, что факт характерной для детей младшего дошкольного возраста дифференциации эмоций на положительные и отрицательные был выявлен и в исследовании О. А. Прусаковой. Были получены данные о том, что дети 3 лет достаточно легко определяют по схематичным выражениям лица радость, а все негативные эмоции (печаль, страх, гнев) рассматривают как ее противоположность и используют для их определения общее обозначение «плохой». При опознании эмоций младшие дошкольники ориентируются на изменения в области рта (улыбка, опущенные вниз уголки губ, открытый рот), путают печаль с недовольством, страх с гневом, не понимают выражение гнева [28].

Обратим внимание, что *графические схемы-эталоны мимических выражений основных эмоций* рассматриваются исследователями в качестве возможного инструмента оценки распознавания эмоций в первую очередь

у детей младшего дошкольного возраста. Это обусловлено большей степенью обобщенности схематичных изображений лицевой экспрессии по сравнению с фотографиями и уменьшением влияния на процесс опознавания несущественных элементов, таких как гендерная принадлежность и иные характеристики изображенной на фотографии модели [84].

Например, магистрант факультета гуманитарных наук Преторийского университета Наоми Виссер (N. Visser, 2006) в ходе изучения особенностей распознавания младшими дошкольниками базовых эмоций по графическим символам предлагала детям выбрать графический символ для эмоций радости, печали, гнева или страха при прослушивании коротких историй о мальчике Питере или девочке Мэри. Для мальчиков, например, были подобраны следующие ситуации: «У Питера день рождения. Он получил большой подарок. Он очень *рад*»; «Питер потерял свой новый мяч. Он очень *грустный*»; «Питер один в доме, и вокруг темно. Он очень *напуган*»; «Другой мальчик взял игрушечную машину Питера. Он очень *сердит*» и т. п.

Было установлено, что *при опознании эмоций радости и грусти наиболее значимы мимические изменения в нижней части лица, при опознании страха и гнева – в области бровей и лба*. 4-летние дети чаще выбирали следующие графические изображения основных эмоций, отражающие характерные мимические изменения в нижней части лица, в области глаз, бровей и лба [100]:

- *радость* – поднятые брови, прищуренные нижние веки, приподнятая верхняя губа и направленные вверх уголки губ;
- *печаль* – приподнятые вверх внутренние уголки бровей, опущенные верхние веки, слеза на щеке, опущенные уголки губ;
- *страх* – брови подняты и сдвинуты, лоб сморщен, верхние веки напряжены, глаза широко открыты, рот открыт, губы растянуты;
- *гнев* – опущенные внутренние углы бровей, искривленный рот, сжатые губы.

Почти все дошкольники легко определили эмоцию радости. Эмоции гнева, печали и страха, несмотря на допущенные ошибки опознавания (отождествление схематических изображений печали и страха), определили примерно три четверти детей *при условии предъявления ситуативных контекстов* [100].

При организации собственного экспериментального исследования с целью изучения особенностей понимания эмоций по схематическим изображениям лицевой экспрессии у детей младшего дошкольного возраста мы брали за основу экспериментальную методику Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» (диагностическая серия № 1, этап 1, форма А) и использовали сокращенный ряд эмоциональных модальностей: радость, печаль, гнев, страх. Схематичные изображения эмоций с характерными мимическими изменениями в трех зонах лица (пиктограммы) предъявлялись детям в контексте сказки о гномиках, имена которых соответствовали

наименованиям эмоций, и сопровождалось мимическим выражением эмоций экспериментатором.

Мы установили, что более половины дошкольников 4 лет (56 %) имеют *низкий уровень* понимания эмоций по схематическим изображениям лицевой экспрессии:

- дети могут верно определить эмоцию радости и одну из отрицательных эмоций (гнев или печаль), а также назвать отдельные признаки экспрессии 1–2 эмоций только при использовании двух видов помощи (пояснение и показ способов действий, конкретные совместные действия);

- при выделении экспрессивных признаков эмоций дошкольники ориентируются на мимическую складку рта (*«улыбается»*) или изменения в области глаз (*«глаза сердитые», «плачет»*), однако в целом воспринимают выражение эмоций поверхностно (*«он смеётся», «веселится»*), высказывают оценочные суждения (*«добрый», «хороший»*) или дают недифференцированный ответ (*«злой», «он на всех сердится, на всех гномов»*). Обратим внимание, что опознание эмоции печали сопровождается у некоторых дошкольников проявлением эмоционального отношения к гному Плаксе и высказыванием предположений о причине возникновения эмоции (*«он плачет, его обидели»*);

- дети допускают ошибки опознания, смешивая внешнее выражение эмоций печали, страха и гнева. Наибольшие затруднения вызывает идентификация эмоции страха: графическое изображение этой эмоции дошкольники могут понять только в контексте конкретной ситуации (*«его злой (злой гном – И. О.) обижает»*).

У остальных детей 4 лет (44 %) уровень развития понимания эмоций по экспрессивным схемам лица соответствует *возрастной норме*:

- дошкольники способны понять эмоции радости, гнева, печали, страха и выделить их экспрессивные признаки при условии содержательной помощи (обращение внимания на отдельные мимические признаки экспрессивных схем лица, показ мимикой);

- дети успешно определяют по пиктограмме эмоцию радости и не только указывают характерные мимические изменения в нижней части лица, но и выделяют причины возникновения эмоции, опираясь на собственный жизненный опыт (*«...радуется, что его хвалят», «...его все поздравляют, и он улыбается»*). Схематичные изображения эмоций гнева и печали дошкольники также определяют без затруднений по изменениям экспрессии в двух зонах лица (*«у него брови злые и лицо», «у него губы тонкие», «у него ротик грустный, брови туда-сюда»*). При обосновании выбора графического изображения страха ориентируются на мимические изменения в нижней части лица (*«у него рот дрожит»*) [19, с. 63–64].

В целом основные результаты изложенных выше психологических исследований согласуются между собой и свидетельствуют о наличии у детей 3–4 лет способности дифференцировать по схематическим изображениям следующий ряд эмоций, выстроенный по убывающей на основании результатов диагностики: *радость, гнев, печаль, страх*.

Считаем, что иная последовательность дифференциации негативных эмоций в исследовании О. А. Прусаковой, в частности данные о неспособности детей 3 лет понять выражение гнева, могут быть обусловлены особенностями стимульного материала, который содержит дополнительные детали (используются карточки со схематичными изображениями лицевой экспрессии человечка-джентльмена во фраке и цилиндре) и отражает характерные изменения лицевой экспрессии каждой эмоции только в двух зонах – в области бровей и нижней части лица.

Сходные данные об особенностях распознавания эмоций по лицевой экспрессии детьми младшего дошкольного возраста были получены и при использовании исследователями иного стимульного материала, например, фотографий лиц людей с различными эмоциональными выражениями.

Так, в эксперименте Джинни Харриган, сотрудника медицинского колледжа Университета Цинциннати (J. A. Harrigan, 1984), дети 3, 6, 9 и 12 лет оценивались по их способности идентифицировать по лицевой экспрессии эмоции счастья, печали, страха, гнева, отвращения и удивления. Использовались диагностические задачи на выбор фотографии с лицевой экспрессией определенной эмоции и вербализацию эмоционального состояния изображенного на фотографии лица. *Младшие дошкольники чаще идентифицировали счастье, печаль, гнев*, чем страх, отвращение и удивление. При решении задачи на распознавание эмоций по фотографиям показатели были значительно лучше, чем при решении задачи на вербализацию эмоций, что позволило выдвинуть предположение о меньшей степени сложности для детей распознавания эмоционального состояния по сравнению с его словесным обозначением [72].

В младшем дошкольном возрасте дети способны понять базовые эмоции не только по лицевой экспрессии, но и *по совокупности мимических и речевых средств экспрессии*. В частности, дети 2,9–4,5 лет способны точно идентифицировать эмоции счастья, печали и гнева независимо от канала презентации (выражение лица и / или интонация голоса) и дать им словесное обозначение [98].

В среднем дошкольном возрасте степень точности распознавания детьми эмоций по лицевой экспрессии повышается.

По данным исследования кандидата психологических наук, доцента Альбины Михайловны Щетининой, у детей 4–5 лет доминируют следующие типы восприятия изображения человека в определенном эмоциональном состоянии: *довербальный* – установление детьми соответствия выражения лица характеру конкретной ситуации при отсутствии словесного обозначения эмоции, чаще при опознании страха и удивления; *диффузно-аморфный* – поверхностное восприятие выражения эмоций, в основном радости и грусти («он веселится», «посмотрел и узнал, что он грустит»); *диффузно-локальный* – выделение отдельного, часто единичного элемента экспрессии (например, изменений в области глаз) при глобальном и поверхностном восприятии выражения эмоции, чаще при опознании гнева [37].

У детей 5-го года жизни можно наблюдать более *точную дифференциацию эмоций отрицательной модальности*: они способны распознать по мимике эмоции печали (более 2/3 детей), страха (более трети детей), в некоторых случаях могут верно определить эмоцию гнева, тем не менее продолжают смешивать печаль с недовольством, страх с гневом. К 5 годам существенно возрастает количество дошкольников, правильно определяющих по лицевой экспрессии эмоции печали, страха и гнева: дети начинают обращать особое внимание на область бровей, значимую для опознания выражения гнева, и перестают путать гнев со страхом [28].

Зарубежные исследователи также указывают на рост возможностей детей этого возраста в распознавании эмоций и приводят данные о том, что 3/4 5-летних детей могут распознать 4 базовые эмоции и нейтральное эмоциональное состояние по схематическим изображениям лицевой экспрессии [92].

Следует констатировать, что изучению особенностей распознавания эмоций у детей 5–7 лет посвящено гораздо больше психологических исследований, чем выявлению особенностей распознавания эмоций по лицевой экспрессии детьми 4–5 лет. Именно поэтому мы посчитали целесообразным провести собственное экспериментальное исследование с детьми среднего дошкольного возраста и посредством стандартизированного теста Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» (форма А) конкретизировать особенности понимания детьми эмоций радости, печали, гнева, страха по схематическим изображениям лицевой экспрессии (пиктограммам) и фотографиям.

Выделим характерные особенности распознавания эмоций по схемам лицевой экспрессии детьми 4–5 лет [19, с. 40–41]:

- около 2/3 детей средней группы (63 %) успешно опознают по пиктограммам 3–4 эмоции: радость («*глаза смеются, и рот широко раскрыт в улыбке*»), печаль («*из глаз льются слезы, он не улыбается*»), гнев («*глаза и рот злые*») и / или страх («*смотрит боязливо, и рот тоже испуганный*»). Из них 60 % детей способны установить соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 3–4 модальностям, например: «*Этот гномик весёлый, потому что он улыбается*»; «*Этот гном плачет, у него слезы. Его кто-то обидел, он обиженный*»; «*Глаза злые, брови нахмурил. Он злой гном*». Необходимым условием успешности опознания эмоций является показ экспериментатором опознаваемых эмоций с помощью мимики и обращение внимания детей на элементы экспрессивных схем лица (глаза, рот, брови);

- у 19 % детей 4–5 лет эталоны лицевой экспрессии основных эмоций не сформированы: они адекватно опознают 1–2 эмоции (радость, печаль) при условии конкретных совместных действий с экспериментатором, воспринимают выражение эмоций поверхностно («*веселится*», «*смеется*», «*плачет*», «*грустит*»), однако экспрессивный признак радости выделяют самостоятельно («*у него улыбка*»);

– часть детей среднего дошкольного возраста (18 %) способны самостоятельно и точно идентифицировать по схеме лица 4 основные эмоции, выделить соответствующие им элементы экспрессии, описать воспринимаемые эмоции через конкретные ситуации, а также выразить эмоциональное отношение к изображениям лиц гномов (пиктограммы эмоций предъявляются детям в контексте сказки о гномиках с разными настроениями). Приведем примеры ответов детей: *«Этого гнома зовут Весельчак: он веселый, он улыбается, глаза весёлые, рот в улыбке. Я тоже хочу с ним веселиться!»*; *«А это плакса. Слезки на глазах. Мне его жалко»*; *«Этот гном – злюка. У него злой вид, он на кого-то злится. У него хмурые брови и злые глаза, рот (уголки рта – И. О.) опущен вниз, он не улыбается»*; *«Это бояка. Он всего боится, рот открыл от испуга. Он трус: брови и глаза вытаращил, а рот – овал. Он зовет на помощь»*. Вместе с тем при опознании эмоций отвращения и презрения (в качестве усложнения) дети допускают ошибки сходства, отождествляя мимические проявления презрения с радостью, отвращения с гневом.

Поясним, что преимущественное внимание детей 5-го года жизни к изменениям экспрессии в области глаз объясняется тем, что глаза являются смысловым центром, аккумулирующим влияние сильных мимических изменений верхней и нижней частей лица [2; 26].

Охарактеризуем процесс идентификации эмоций по фотографиям детьми 4–5 лет [19, с. 41]:

– половина детей средней группы (51 %) адекватно опознают эмоции радости, печали, гнева и страха при условии содержательной помощи экспериментатора (объяснение и показ способов выполнения диагностической задачи). Эмоциональное состояние изображенного ребенка чаще обозначается глаголом (по мнению А. М. Щетининой, это указывает на слитный характер воспринимаемого эмоционального содержания): *«девочка улыбается широкой улыбкой»*; *«он плачет, наверное, он упал»*; *«девочка прищурила глаза, наморщила рот, злится»*; *«девочка испугалась, её напугали»*;

– процесс опознания базовых эмоций по фотографиям, особенно отрицательных эмоций, представляет сложность более чем для трети детей (38 %): они отождествляют страх с гневом, печаль с гневом, гнев с радостью вследствие тождества ведущих или неведущих признаков выражения данных эмоций;

– отдельные дошкольники (11 %) могут самостоятельно опознать эмоции изображенных на фотографиях детей и высказать собственные предположения о причинах их возникновения, например: *«У этой девочки радостное лицо. У неё хорошее настроение, она улыбается. Её кто-то смешит. Ей купили подарок, и она рада»*; *«Эта девочка чего-то испугалась: она кричит, ей страшно, у неё испуганный вид. Кто ей поможет?»*

Мы пришли к заключению, что в возрасте 4–5 лет дети гораздо более успешно опознают эмоции по пиктограммам (в силу большей обобщенности признаков отображаемых эмоций), чем по фотографиям лиц с различными эмоциональными выражениями: в последнем случае количе-

ство дошкольников с низким уровнем распознавания эмоций возрастает в 2 раза. Независимо от вида стимульного материала, дети *успешно ориентируются в мимических признаках эмоций радости и печали, при условии содержательной помощи распознают эмоции гнева и страха, могут выделить причины возникновения базовых эмоций*, опираясь на собственный опыт распознавания эмоций в различных жизненных ситуациях.

Как мы уже отмечали, *особенности распознавания лицевой экспрессии эмоций детьми 5–7 лет* достаточно широко освещаются в научных работах отечественных исследователей (М. Н. Андерсон, 2013; Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; Т. А. Репина, 1960; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984). Теоретический анализ данных психологических исследований позволяет нам выделить следующие особенности понимания базовых эмоций по лицевой экспрессии детьми старшего дошкольного возраста:

- дети 7-го года жизни *правильно понимают по схематическому изображению лицевой экспрессии эмоции радости, печали, страха и гнева*; способны выделить мимические признаки более сложных эмоций, таких как *гордость и недовольство* [28]. Эти данные согласуются с выводами зарубежных исследователей об успешности опознания 7-летними детьми базовых эмоций по экспрессивным признакам [92];

- 6-летние дети наиболее адекватно изображают в рисунках лицевую экспрессию радости, наименее адекватно – лицевую экспрессию гнева. При конструировании экспрессивных схем лица с использованием неподвижных (овал лица, волосы, уши, нос) и подвижных элементов (брови, морщинки возле бровей, глаза, носогубные складки, рот) *более близки к эталонам образы лицевой экспрессии радости, печали и спокойного состояния*, менее всего – образы лицевой экспрессии гнева и испуга [34];

- большинство дошкольников 5–7 лет *легко дифференцируют по фотографиям с женской и мужской лицевой экспрессией эмоции радости, злости, грусти, спокойствия*; около половины детей верно дифференцируют эмоциональные состояния удивления и страха [24];

- *адекватность оценки детьми лицевой экспрессии взрослых в определенной степени зависит от предъявления фотографии мужского или женского лица*. С одной стороны, приводятся данные о более адекватной идентификации дошкольниками лицевой экспрессии мужчин, чем лицевой экспрессии женщин (в силу ее меньшей фиксированности) [34]. С другой стороны, выдвигается предположение о существовании тенденции более успешного распознавания детьми женской лицевой экспрессии по сравнению с мужской, в связи с большей эмоциональностью женщин, более высокой частотой демонстрации ими эмоциональных проявлений и наличием у детей разнообразного опыта восприятия эмоциональных проявлений женского лица [24];

- *наибольшее затруднение у дошкольников 5–7 лет вызывает опознание эмоциональных состояний удивления и страха*: они часто путают данные выражения по фотографиям, выделяя в них схожие характеристики

(раскрытый рот, приподнятые брови) [24; 34]; некоторые дошкольники опознают выражение радости как удивление или страх вследствие подобия некоторых мимических признаков; опознание детьми эмоций злости и грусти как состояния спокойствия, по-видимому, связано с опытом восприятия ими эмоциональных проявлений родителей, когда, например, разозлившаяся или грустная мама перестает с ними разговаривать и выглядит «спокойной» [24];

– дошкольники 6 лет имеют стабильно высокие показатели успешности распознавания эмоции радости как по схеме лица, так и по фотографии, хорошо распознают эмоцию горя по схеме лицевой экспрессии и гораздо хуже – по фотографии (за исключением девочек). Независимо от вида стимульного материала, дети *менее успешно опознают эмоции гнева* (возможно, это обусловлено особенностями стимульного материала – изображениями лицевой экспрессии мужчин и женщин европейской внешности), *страха и удивления*; имеют *низкие показатели успешности распознавания эмоций презрения и отвращения* [1];

– к 6–7 годам *восприятие лицевой экспрессии становится более дифференцированным*, что свидетельствует об определенной степени сформированности эталонов экспрессии и сказывается на точности оценки эмоционального состояния изображенного человека. Ведущими типами восприятия детьми экспрессии становятся следующие: *аналитический* (выделение элементов экспрессии, преимущественно при опознании гнева), *синтетический* (обобщенное, целостное восприятие элементов экспрессии) и *аналитико-синтетический* (выделение элементов экспрессии и их обобщение, в основном при опознании радости и грусти). Тем не менее опознание детьми страха и удивления по-прежнему осуществляется по довербальному типу [37];

– дети старшего дошкольного возраста осознают сюжет и *правильно воспринимают эмоциональное содержание картин*, которое выражается не только в экспрессивном облике персонажей (мимика, позы), но и в сфере их взаимоотношений друг с другом или в отношении персонажей к окружающим предметам [31].

Как видим, данные о различиях в понимании детьми эмоций по экспрессивным схемам лица и фотографиям представлены только в одном исследовании (М. Н. Андерсон, 2013). В связи с этим мы считаем возможным привести конкретные примеры ответов старших дошкольников, подтверждающие существование различий в понимании лицевой экспрессии эмоций при предъявлении разного стимульного материала. И в этом мы будем опираться на данные собственного эмпирического исследования особенностей идентификации эмоций детьми 5–6 лет [79].

По сравнению с предыдущим возрастным этапом к старшему дошкольному возрасту *в 3 раза увеличивается количество детей с высоким уровнем восприятия схематичных изображений лицевой экспрессии базовых эмоций*. 35,7 % детей 5–6 лет самостоятельно опознают 6 модальностей по комплексу экспрессивных признаков (глаза, рот, брови):

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

У некоторых дошкольников восприятие экспрессивных схем лица сопровождается высказыванием предположений о ситуации возникновения той или иной эмоции (*«Это бояка Ой. Кричит потому что. Смотри-те, как рот-то открыл! Догоняет его завидя-ябеда, играют они так»*).

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

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

Напротив, количество старших дошкольников с высоким уровнем идентификации эмоций по фотографиям лицевой экспрессии базовых эмоций в 2 раза меньше по сравнению с количеством детей, успешно опознающих эмоции по экспрессивной схеме лица.

Только 15,8 % детей 5–6 лет способны адекватно опознать и вербализовать элементы лицевой экспрессии и причины возникновения эмоций изображенного на фотографии ребенка. Например: *«Голова опущенная, губы немного опущены тоже, глаза грустные. Наверное, ей грустно, потому что никто не приходит»* (фотоэталон «печаль»); *«Эта девочка сморщила лицо, наверное, она не хочет есть кашу, потому что она ее не любит, ей неприятно»* (фотоэталон «отвращение»). Сопоставляя фотографии лиц детей с разными эмоциональными выражениями и схематические изображения эмоций, дошкольники, наряду с поиском общих экспрессивных признаков, устанавливают причинно-следственные связи: *«Они улыбаются, смеются, им весело. Наверное, они торт вкусный ели»;* *«Не улыбаются, у них брови нахмурены, рот опущен вниз. Они злятся. Может быть, у них сломали игрушку или кто-то их толкнул и дразнит»* и т. п.

Более половины старших дошкольников (60,5 %) имеют средний уровень идентификации эмоций по экспрессивному комплексу (фотографиям лиц детей). При использовании содержательной помощи дети адекватно опознают и вербализуют по набору фотографий лицевую экспрессию 4–6

эмоций: радости, печали, гнева, страха, отвращения, презрения. Обращают внимание на мимические изменения в 3 зонах лица: на форму бровей, рта, выражение глаз. В ряде случаев высказывают предположения об эмоциональной ситуации и внутренних переживаниях человека, следствием которых является внешнее выражение той или иной эмоции. Считаем показательным следующий ответ: *«Она бабушку свою обозвала обидным словом. Потом подумала, и ей стало стыдно. Она печалится теперь»* (фотоэталон «печаль»). При соотнесении фотографий лиц детей и пиктограмм эмоций используют в качестве эталона пиктограммы, выделяют экспрессивные и импрессивные признаки опознаваемых эмоций, например: *«Они оба улыбаются»*; *«Они грустные: глаза грустят, плачут»*; *«Они очень сердитые, еще у них и рот кривой становится, и брови кривые»*.

По сравнению с детьми 4–5 лет, 38 % которых имеют низкий уровень опознавания лицевой экспрессии эмоций по фотографиям, в старшем дошкольном возрасте *уменьшается процент детей с низким уровнем идентификации эмоций по фотографиям (23,7 %)*. Наибольшие затруднения дети 5–6 лет испытывают при опознании эмоций отвращения и презрения. Они отождествляют выражение презрения с радостью, отвращения со злостью, что, возможно, связано с меньшим опытом распознавания детьми данных эмоций в различных жизненных ситуациях. Низкие показатели успешности распознавания эмоций отвращения и презрения в этом возрасте были выявлены и другими отечественными и зарубежными исследователями [1; 72].

Таким образом, *в старшем дошкольном возрасте повышается точность распознавания базовых эмоций по лицевой экспрессии, а внешнее проявление эмоционального состояния человека становится своеобразным объектом познания* и побуждает детей к поиску причин его возникновения. Более высокая точность опознавания лицевой экспрессии по схематическим изображениям в сравнении с фотографическими аналогами объясняется большей степенью обобщенности признаков отображаемых эмоций.

Понимание влияния напоминания о событии как активатора эмоции

Дети начинают осознавать связь между памятью и эмоциями в период дошкольного детства, однако уже в раннем возрасте около половины ссылок 2-летних малышей на эмоции связаны не только с текущими эмоциональными переживаниями, но и с прошлыми и повторяющимся переживаниями (Н. М. Wellman et al., 1995).

Большой вклад в развитие у дошкольников данного компонента понимания эмоций вносят разговоры детей и родителей об эмоциях, которые могут помочь детям понять, как можно восстановить ранее испытанное чувство спустя некоторое время после окончания воздействия эмоциональной ситуации [73].

Кристин Лагаттута, профессор Центра разума и мозга Калифорнийского университета, и Генри Веллман, профессор кафедры психологии и Центра человеческого роста и развития Мичиганского университета (К. Н. Lagattuta & Н. М. Wellman, 2002), на основе анализа содержания ежедневных разговоров детей и родителей об эмоциях выявили тенденцию сосредоточения взрослых на обсуждении негативных переживаний детей. Подобные беседы о негативных эмоциях, как оказалось, содержали примерно в три раза больше причинно-следственных заключений, чем беседы о положительных эмоциях. Это позволило исследователям выдвинуть предположение, что разговоры об отрицательных эмоциях являются основой для понимания детьми возможности возникновения эмоции под влиянием мыслей и напоминаний о прошлых ситуациях, то есть вне связи с происходящими в данный момент событиями.

Некоторые эмпирические данные о возрастных особенностях понимания детьми влияния напоминания о событии как активатора эмоции представлены в зарубежных исследованиях [92].

В частности, Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней при проведении теста на понимание эмоций с детьми 3–7 лет установили, что уже в возрасте 3 лет около половины детей при рассматривании последовательности сюжетных картинок в контексте знакомой им истории демонстрируют элементарное понимание того, что напоминание о прошлом событии (напоминание об утрате) влияет на текущее эмоциональное состояние героя и вызывает у него грусть.

Для большинства 5–7-летних детей понимание роли напоминаний об эмоциях в возникновении актуального эмоционального переживания человека не представляет трудностей.

Понимание ситуативных причин возникновения эмоций

Дети начинают понимать, как внешние причины воздействуют на эмоциональное состояние человека, на 4-м году жизни.

В 80-е гг. прошлого века профессор Том Трабассо с коллегами из Чикагского университета и Университета Бетеля (Миннесота) провели исследование понимания причинности у детей дошкольного возраста (Т. Trabasso, N. L. Stein & L. R. Johnson, 1981). В контексте данного исследования были получены данные о способности детей 3–4-лет изложить достаточно правдоподобные с точки зрения взрослых стандарты причины и последствия положительных эмоций (радость, восторг, удивление) и отрицательных эмоций (грусть, злость, испуг) при выполнении задания на завершение историй про мальчика / девочку, изображенных на рисунках [99].

В дальнейшем внимание зарубежных ученых было сосредоточено на выявлении *взаимосвязи между пониманием детьми внешних причин эмоций и их социальной компетентностью.*

Так, в исследовании трудноуправляемых детей 3–4 лет (С. Hughes, J. Dunn, A. White, 1998) была обнаружена значимая отрицательная связь между пониманием эмоций дошкольниками и наличием у них поведенческих проблем, таких как антисоциальное поведение, агрессивность и ограниченность эмпатии. В ряде лонгитюдных исследований (J. Dunn, C. Herrera, 1997) было показано, что способность 6-летних детей решать межличностные конфликты с друзьями в школе связана с их пониманием эмоций в возрасте 3 лет. Обратим внимание, что дошкольники с более глубоким пониманием базовых эмоций более популярны среди сверстников (S. A. Denham et al., 1990); общий балл первоклассников в интервью о причинах, последствиях и выражении эмоций коррелирует с их популярностью в классе (J. Cassidy et al., 1992).

Наконец, существуют убедительные доказательства в пользу того, что дошкольники, способные понять эмоции, вызываемые общими социальными ситуациями, более склонны реагировать просоциально на эмоциональные проявления сверстников [53; 58; 68]. Очевидно, что дети, осведомленные об эмоциях сверстников, будут более успешно взаимодействовать со своими друзьями, если те рассердились на них, будут проявлять большую эмпатию к упавшему на детской площадке сверстнику и т. п. Речь идет о том, что понимание детьми дошкольного возраста эмоциональных ситуаций во многом определяет успешность их социальных контактов и отрицательно связано с неконструктивным проявлением гнева во время совместной игры со сверстниками [52].

В 2004 г. Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней, изучая генезис понимания эмоций, разработали диагностическое задание для оценки понимания детьми причин возникновения базовых эмоций. Ребенку требовалось определить эмоциональное состояние героя по описанию экспериментатором той или иной ситуации, например: «Этот мальчик получает подарок на день рождения. Как себя чувствует этот мальчик? Он счастлив, расстроен, разозлен или доволен?» Анализ результатов выполнения задания позволил выявить следующую динамику в развитии данного компонента понимания эмоций у детей 3–7 лет [92]:

- около трети 3-летних детей способны понять, что получение желаемого (одаривание) вызывает у героя радость, ситуация потери – печаль, возникновение препятствия на пути достижения цели – гнев, угроза – страх, а бытовые ситуации, например, ожидание автобуса – нейтральное эмоциональное состояние;

- 2/3 детей 5 лет и все 7-летние дети правильно определяют внешние причины возникновения радости, печали, гнева, страха и нейтрального состояния.

Вывод о совершенствовании уровня понимания эмоций по ситуациям в период дошкольного детства был сформулирован и в ряде отечественных исследований [16; 24; 28; 37].

Подавляющее большинство дошкольников уже **в 3 года** в состоянии понять эмоции *радости* и *печали* по описанию типичных для каждой из

четырёх базовых эмоций ситуаций, где, например, эмоции радости соответствует рассказ о получении мальчиком желанного подарка на день рождения; более половины 3-летних детей могут верно определить по ситуациям *страх*, а в 4 года – *гнев* (около половины детей) [28].

Ранее мы приводили примеры полученных нами ответов детей 3–4 лет, отражающих понимание ими причин возникновения эмоций при опознании экспрессивных схем лица [19, с. 61–65]. Напомним, что в этом возрасте дети способны назвать причины возникновения эмоций *радости и печали*, связанные с действиями окружающих людей (радость – «*хвалят*», «*поздравляют*», печаль – «*обидели*»).

Рассматривая процесс идентификации эмоций по фотографиям **детьми 4–5 лет** [19, с. 41], мы уже отмечали, что примерно пятая часть дошкольников этого возраста могут самостоятельно описать эмоции изображенных детей через конкретные ситуации, основанные на собственном жизненном опыте (радость – «*купили подарок*», печаль – «*наверное, он упал*», гнев – «*наверное, его мама заругала*», страх – «*напугали*»). У **дошкольников 5–6 лет** процесс опознания по фотографиям лицевой экспрессии 6 базовых эмоций [79] в ряде случаев сопровождается достаточно развернутым описанием предполагаемой эмоциогенной ситуации (например, радость – «*чего-то мама купила, может, красивое, о чем она мечтала давно*»; отвращение – «*наверное, она не хочет есть кашу, потому что она ее не любит, ей неприятно*»).

В эксперименте А. М. Щетиной, проведенном **с детьми 4–5 и 5–7 лет**, умение охарактеризовать эмоциональное состояние изображенного человека через конкретную жизненную ситуацию рассматривалось в качестве одного из показателей понимания детьми его эмоционального состояния. Было установлено, что *основными уровнями понимания дошкольниками различных состояний человека* (радости, грусти, гнева, страха, удивления) являются *ситуативно-конкретный уровень*, то есть понимание эмоционального состояния в рамках конкретной ситуации, и *уровень словесного обозначения и описания экспрессии*.

Уровни осмысливания эмоционального состояния в форме *описания* (выделение и описание экспрессии, придумывание жизненной ситуации) или *истолкования и проявления эмпатии* (анализ экспрессии, домысливание соответствующей ситуации, высказывание суждений от лица изображенного человека и проявление эмоционального отношения к нему) нехарактерны ни для детей 4–5 лет, ни для старших дошкольников. Тем не менее пятая часть детей 6 лет могут истолковывать эмоциональное состояние изображенного человека по некоторым признакам [37].

Успешность понимания дошкольниками эмоционального состояния человека зависит не только от их возраста, но и от ряда других условий [37]: от знака и модальности эмоции (выявлен более высокий уровень понимания детьми эмоций радости, грусти, гнева по сравнению с состояниями страха и удивления); от содержания и характера изображения (так, более легкому домысливанию ситуации, соответствующей экспрессивному

состоянию человека, способствуют его поза и обстановка, в которой он изображен); от накопленных в процессе жизни и общения знаний и опыта детей; от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций; от сформированности эталонов выражений эмоций.

Основные результаты выполненного нами диссертационного исследования (И. О. Карелина, 2004) хорошо согласуются с результатами констатирующего эксперимента А. М. Щетининой, несмотря на то что мы использовали расширенный ряд эмоциональных модальностей (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) и изучали особенности понимания эмоций детьми *старшего дошкольного возраста* в форме беседы о героях мультфильмов и сказок без опоры на изображение, так как оценка эмоционального смысла ситуации и эмоциональных состояний окружающих формируется в процессе онтогенеза на основе эмоционального опыта.

У детей 5–6 лет преобладают ситуативно-конкретный уровень понимания эмоций (41 % ответов) и уровень понимания эмоциональных состояний в форме словесного обозначения и описания экспрессии (42,7% ответов). Только 10,5 % полученных ответов можно отнести к уровню осмысления эмоциональных состояний в форме описания, 1,8 % ответов – к уровню осмысления в форме истолкования (остальные 4 % ответов детей составляют неадекватный уровень понимания эмоций). Это означает, что в большинстве случаев *дошкольники понимают эмоциональное состояние, опираясь на один источник информации – ситуацию возникновения того или иного состояния или личную экспрессию персонажа.*

Следует указать на определенную зависимость уровня понимания дошкольниками эмоциональных состояний от их модальности.

Так, состояния *удивления* и *самодовольства* дети 5–6 лет понимают на конкретно-ситуативном уровне (45,5 % и 41,8 % детей) либо на уровне описания экспрессии (41,8 % и 38,2 %). Например, о понимании ребенком эмоции удивления по ситуации свидетельствует такой ответ: *«Он удивился, что там еще вот... вот человек потонул. Его тоже пираты, а он тоже, и вот его друзья накинута этот... спасательный круг, и человек сказал: “Гулял, гулял я, и большой ветер подул, и вот я перед вами”».*

Понимание эмоций *печали* и *страха* у половины дошкольников преимущественно ситуативное (47,3 % и 54,5 % детей). Дети способны прийти к заключению о том, что персонажи испытывают данные отрицательные эмоции, ориентируясь на конкретную ситуацию: *«Грустит, когда... когда чашку разобьет»;* *«Мальвина испугалась. Этот... потому что она его – Буратино – заперла на чердаке, а он сбежал через окно открытое».*

Эмоции *радости* и *злости* старшие дошкольники понимают на уровне описания экспрессии (60% и 52,7% детей) и по эмоциогенной ситуации (21,8 % и 34,5 % испытуемых). Например, в ходе просмотра мультфильмов дети способны понять причину переживания героем радости: *«Потому что он (Винни-Пух – И. О.) шел и напевал: “Лучший подарок, моему, мед, это и ослик сразу поймет!” (с интонацией радости)»* [16].

Факт успешного понимания детьми старшего дошкольного возраста 4–6 эмоциональных состояний по ситуациям был установлен и другими исследователями (Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005):

- 5–6-летние дошкольники успешно дифференцируют эмоции радости, печали, страха и гнева по рассказам, главный герой которых – мальчик Петя – попадает в ситуации, типичные для каждой из четырех базовых эмоций [28];

- большинство детей 5–7 лет при выполнении более сложных невербальных заданий на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния в историях о маме / папе (в наглядно-образном плане) и его нахождение на фотографиях с женской / мужской лицевой экспрессией могут понять по ситуациям эмоции радости и злости; около половины из них способны определить, что герои истории испытывают состояния грусти, удивления и спокойствия; треть детей понимают по ситуации переживание субъектом страха [24].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте дети *способны понять различные эмоциональные состояния субъекта* (радость, печаль, гнев, страх, удивление, спокойствие, самодовольство) и *раскрыть причину их возникновения*.

Во второй половине дошкольного детства дети также учатся *интерпретировать эмоции в зависимости от статуса целей субъекта*: достигнуты ли цели, нарушены ли они, находятся ли они под угрозой или потеряны. Этот факт был установлен в исследовании Линды Левин, профессора в области психологии и социального поведения, директора Лаборатории познания и эмоций Калифорнийского университета в Ирвине (L. J. Levine, 1995).

В ходе диагностики дошкольники 5–6 лет прогнозировали и объясняли эмоциональные реакции главного героя на различные гипотетические события. Были выделены следующие особенности истолкования детьми причин возникновения гнева и грусти в гипотетических виньетках, где главный герой из-за травмы должен был против своего желания остаться дома или хотел пойти играть, но беспомощно не мог [82]:

- дети чаще всего прогнозировали возникновение у героя эмоции гнева, когда полагали, что он может изменить нежелательные ситуации и восстановить собственные цели, и сосредоточивались при этом на человеке или условиях, которые привели к возникновению нежелательных ситуаций;

- наоборот, старшие дошкольники чаще предсказывали, что герой будет испытывать грусть, когда считали, что восстановление цели невозможно, и были сосредоточены на возможных потерях.

Говоря другими словами, в период дошкольного детства дети приобретают и начинают использовать контекстную информацию из собственного повседневного опыта для создания теорий о причинах возникновения радости, печали, гнева и страха. Понимая, что причина эмоции может варьироваться в зависимости от ее модальности, *дошкольники приписывают различные причины разным эмоциям и выстраивают понимание более общих эмоциональных ситуаций* для создания сценариев, включающих при-

чины возникновения собственных эмоций, эмоций родителей и сверстников [58]. В свою очередь понимание эмоциогенных событий, наряду с пониманием соответствующей экспрессии, повышает гибкость детей в интерпретации эмоциональных сигналов в социальном окружении и является значимым для их социальной адаптации.

Таким образом, данные различных отечественных и зарубежных исследований в области понимания детьми эмоций по лицевой экспрессии и эмоциогенным ситуациям, полученные посредством оценки детьми фотографий лиц с различными эмоциональными выражениями, гипотетических виньеток и иного стимульного материала, свидетельствуют об увеличении с возрастом степени точности опознания и понимания дошкольниками эмоциональных состояний других людей. Легче всего дошкольникам понять положительные эмоции (радость), тогда как понимание лицевой экспрессии отрицательных эмоций (грусть, страх, гнев) является для них более сложным, но при наличии детального ситуационного контекста они способны верно дифференцировать отрицательные эмоции. С возрастом дети объединяют в процессе различения и понимания эмоциональных переживаний окружающих как лицевую экспрессию, так и эмоциогенную ситуацию.

На основании вышеизложенного можно заключить, что дошкольный возраст характеризуется *пониманием детьми общих социальных аспектов эмоций*: способов их выражения, ситуационных причин и тех событий, которые служат напоминаниями, активирующими эмоцию.

Значимость понимания дошкольниками *внешних аспектов эмоций* становится очевидна, если принять во внимание иерархическую организацию компонентов понимания эмоций [92], где первоначальная осведомленность детей в лицевой экспрессии и связи эмоциональных реакций, внешних событий и напоминаний является необходимым условием понимания ими *менталистских аспектов эмоций* (взаимосвязи желаний, убеждений и эмоций, различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения), а понимание менталистской природы эмоций обуславливает *осознание детьми влияния рефлексии на возникновение переживаний* и приводит к пониманию смешанных эмоций, когнитивных стратегий регуляции эмоций и моральных эмоций.

1.2. ПОНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ МЕНТАЛИСТСКОЙ ПРИРОДЫ ЭМОЦИЙ

Совершенно очевидно, что знание паттернов лицевой экспрессии эмоций, вероятного контекста и причин возникновения конкретных эмоциональных переживаний не всегда позволяет понять внутреннее состояние человека.

По справедливому утверждению П. Л. Харриса, эмоции представляют собой особые скрипты (сценарии), основу которых составляет *психологическое* по своей сути событие, поэтому один из плодотворных подходов к изу-

чению понимания детьми эмоций заключается в признании их способности создавать сценарии для определенных эмоций, где ключевым элементом является оценка не самой эмоциогенной ситуации, а анализ того, как субъект оценивает эту ситуацию [73]. В свою очередь, это требует более сложных навыков понимания эмоций, формирование которых связано с переходом к основанной на убеждениях и желаниях модели психического.

Итак, второй период в развитии понимания детьми эмоций характеризуется пониманием менталистских аспектов эмоций [73; 92]: роли желаний и убеждений в возникновении эмоции, а также различий между переживаемыми и выраженными эмоциями. Возрастные особенности развития у детей данных компонентов понимания эмоций были предметом исследования ряда зарубежных ученых [92; 94]. Основные результаты проведенных в этой области экспериментов будут представлены нами ниже.

Понимание связи между желанием и эмоцией

Уже в младшем дошкольном возрасте дети начинают понимать, что характер возникающей у человека эмоции определяется соотношением между его желанием и ожидаемым результатом. Такое понимание становится возможным благодаря формированию к 4 годам отдельных аспектов *модели психического* – способности понимать собственные психические состояния и психические состояния других людей.

В тесте на понимание детьми эмоций (F. Pons et al., 2004) для оценки понимания связи между желанием и эмоцией использовалось диагностическое задание, требующее осознания позиции двух главных героев с противоположными желаниями. По сюжету изображенные на картинке мальчики стояли по обе стороны от закрытой коробки со съемной дверцей. Экспериментатор описывал следующую ситуацию: «Это Том, а это Питер. Том ненавидит салат-латук, а Питер очень любит-латук». После уточнения предпочтений каждого героя («Том любит салат? Любит ли Питер салат?») и коррекции неверных ответов («Ну вообще-то Том не любит салат») детям предлагали приподнять съемную дверцу коробки, в которой оказывался латук, и просили определить эмоции мальчиков: «В коробке лежит салат. Как чувствует себя Том? Он счастлив, расстроен, доволен или испугался? А как Питер чувствует себя?» [92].

Несмотря на то, что уже на третьем году жизни дети систематически говорят о желаниях и целях, употребляя термин «хотеть», а с 3 лет ссылаются на убеждения, используя термины «знать» или «думать» (K. Bartsch & H. M. Wellman, 1995), понимание младшими дошкольниками зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний весьма ограничено. Только пятая часть 3-летних детей смогли осознать позиции двух мальчиков с противоположными желаниями и понять, что в одной и той же ситуации один из мальчиков почувствует радость, а другой – грусть [92].

К 4–5 годам основанная на желаниях концепция эмоций усложняется и включает также убеждения и ожидания. Это позволяет детям осознать,

что оценка ситуации героем и его последующие отрицательные эмоции вызваны несоответствием между его желанием и ожидаемым результатом. В частности, половина участвовавших в обследовании дошкольников 5 лет и 3/4 детей 7 лет успешно справляются с выполнением этого диагностического задания и демонстрируют понимание обусловленности эмоциональных реакций людей их желаниями [92].

Таким образом, *во второй половине дошкольного возраста дети понимают, что характер возникающей эмоции определяется соотношением между желанием и ожидаемым результатом.*

Понимание связи между убеждениями и эмоциями

Для измерения понимания детьми взаимосвязи убеждений человека и его эмоций разработчики теста на понимание детьми эмоций – Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней – предложили оригинальное задание с использованием наглядных средств.

Дошкольники рассматривали сюжетную картинку, где на переднем плане был изображен кролик, который ест морковь, а на заднем плане – куст, за которым, как выяснялось позже, скрывается лиса (изображение лисы первоначально было закрыто створкой). После того, как ребенок узнавал, что за кустом скрывается лиса с намерением съесть кролика, его просили снова закрыть створку, «чтобы кролик не смог увидеть лису», и задавали контрольный вопрос: «Знает ли кролик, что лиса прячется за кустами?» После подтверждения экспериментатором правильного ответа ребенка и исправления ошибочного ответа («Ну на самом деле кролик не знает, что лиса прячется за кустами») ребенку предлагали определить эмоцию персонажа («Как чувствует себя кролик? Он счастлив, доволен, зол или напуган?») [92].

Было установлено, что большинство младших дошкольников еще не могут осознать факт влияния убеждений на эмоции: только пятая часть из них способны понять обусловленность эмоциональной реакции на ситуацию ложными убеждениями и, вопреки своей осведомленности об угрозе, дать правильный ответ, что изображенный на картинке кролик испытывает радость, так как не знает о спрятавшейся лисе.

Несмотря на то, что дети осознают факт влияния мыслей и убеждений на действия уже в возрасте 4–5 лет, *осознать влияние убеждений на возникновение эмоций они способны только во второй половине дошкольного детства.* Об этом свидетельствуют результаты выполнения данного диагностического задания детьми 5–7 лет [92]: более трети 5-летних детей и почти все испытуемые 7 лет демонстрируют понимание связи между убеждениями и эмоциями.

Понимание потенциального расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией

В дошкольные годы дети учатся проводить различия между собственным внутренним эмоциональным состоянием и внешним экспрессивным поведением, адресованным другим людям.

Предположительно, одной из ранних форм дифференциации внутреннего состояния и его внешнего выражения является *преувеличение эмоционально-экспрессивного поведения* (симуляция) с целью привлечения внимания, когда, например, незначительный ушиб малыша сопровождается его громким ревом. К подобной модификации эмоционального реагирования дети способны уже в 2–3 года, что находит отражение в их воображаемой игре, где они имитируют позы, экспрессию, интонацию голоса разнообразных воображаемых персонажей. Далее дошкольники овладевают *минимизацией* – подавлением интенсивности эмоционально-экспрессивного поведения. Еще одной стратегией является *замена* истинного эмоционального переживания на выражение непереживаемой эмоции. С возрастом дети приобретают знания о том, где, с кем и как выражать собственные эмоции [94].

Безусловно, умение дифференцировать внутреннее переживание от внешней эмоциональной экспрессии требует определенной сложности когнитивных представлений, в частности умения различать видимость и реальность.

В тесте на понимание детьми эмоций (F. Pons et al., 2004) с целью оценки понимания возможности человека скрыть истинное эмоциональное состояние экспериментатор зачитывал дошкольникам историю о мальчике, который пытался скрыть свой гнев, когда его дразнили, и поэтому улыбался: «Это Том, а это Даниэль. Даниэль дразнит Тома, потому что у Даниэля много шариков, а у Тома их нет. Том улыбается, потому что он не хочет показывать, как он чувствует себя». Далее участникам обследования предлагали определить, как чувствует себя Том на самом деле (сердится).

За исключением одного ребенка, *дети 3 лет оказались не способны осознать несоответствие между внешним выражением эмоции и испытываемой в действительности эмоцией* [92].

К аналогичному выводу мы пришли при проведении с детьми 3–4 лет экспериментальной методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной «Изучение эмоциональных проявлений детей 4–7 лет при разыгрывании сюжетных сценок» (с сокращенным набором ситуаций) [36]. Мы убедились, что в этом возрасте дошкольникам еще сложно понять несоответствие внутреннего переживания и его внешнего выражения, поэтому почти никто из младших дошкольников не смог определить состояние мальчика по ситуации («Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз») [17, с. 17–18].

Одно из объяснений полученных результатов состоит в том, что развитие этого компонента понимания эмоций требует навыков развития модели психического, в частности осознания того, что восприятие не всегда точно отражает действительность.

В этой связи считаем уместным остановиться на некоторых результатах одного из современных исследований связей эмоциональных и когнитивных процессов в младшем дошкольном возрасте, проведенном доктором наук, доцентом кафедры психологии Колледжа Спелмана Найеной Бланксоном с коллегами из Университета Северной Каролины в Гринсборо (A. N. Blankson et al., 2013). В данном лонгитюдном исследовании динамических связей между контролем эмоций, когнитивным контролем, пониманием эмоций и когнитивным пониманием (моделью психического) принимали участие 3-летние дети и их матери, которые затем были повторно обследованы через год.

Контроль эмоций измерялся посредством отчета матерей о типичных реакциях ребенка на широкий спектр ситуаций и решения детьми диагностических задач на фрустрацию (например, открыть коробку с находящейся внутри игрушкой неподходящим к замку ключом). Также измерялся когнитивный контроль детей, то есть использование исполнительных навыков (рабочей памяти и когнитивного ингибирующего контроля). *Понимание детьми эмоций* измерялось посредством диагностических задач С. Денхэм на наименование эмоций, принятие эмоциональной перспективы и знание причин возникновения эмоций. Для оценки *когнитивного понимания* использовались задачи на различие видимости и реальности, принятие концептуальной перспективы, определение истинных и ложных представлений о содержимом контейнера и местоположении объекта [43].

Наиболее важный вывод заключался в том, что *понимание детьми различий видимости и реальности формируется только к 4 годам*, при этом рост когнитивного понимания в период с 3 до 4 лет ускоряется посредством достижений в области когнитивного контроля и понимания эмоций в возрасте 3 лет. Следовательно, несмотря на способность детей младшего возраста принимать притворные выражения лица, они еще не могут осознать внутренние отношения, лежащие в основе намеренного эмоционального притворства.

Существенные изменения в понимании детьми данного компонента эмоций происходят в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте многие дети уже могут дать объяснения тому, как видимость (экспрессивное поведение) может скрыть реальность (подлинную эмоцию). Так, к 5 годам половина дошкольников способны понять возможное несоответствие между внешним выражением эмоции и испытываемой в действительности эмоцией, а к 7 годам почти 2/3 детей демонстрируют понимание того, что собственное или чужое внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует его внешнему выражению [92].

Кэролин Саарни, доктор наук в области психологии развития, профессор Государственного университета Сонома (C. Saarni, 2006), относит умение

детей дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание от внешней эмоциональной экспрессии к навыкам эмоциональной компетентности.

Изучая знания детей о способах управления эмоционально-экспрессивным поведением и мотивы выбора стратегий регуляции эмоций, К. Саарни выявила *четыре варианта объяснения детьми неискреннего выражения эмоций* персонажем истории: избегание негативных последствий или стремление к позитивным ситуативным последствиям; защита собственного достоинства (например, стремление скрыть страх из-за опасения выглядеть трусом в глазах сверстников); поддержание или улучшение отношений и забота о благополучии других; соблюдение норм и правил культурного отображения эмоций («Вы должны улыбаться, когда получаете подарок, даже если он вам совсем не нравится» и т. п.) [94]. Данные категории мотивации к маскировке выражения эмоциональных реакций не являются исчерпывающими, но все они связаны с межличностными последствиями эмоционального реагирования.

Как видим, умение интерпретировать истинные или ложные эмоциональные сигналы других людей отличается особой сложностью и требует развития способности к пониманию психологических причин атипичных реакций людей на эмоциогенные ситуации [54], которая приобретается детьми в период обучения в начальной школе.

Понимание детьми ментальных аспектов эмоций и возможности восприятия события более чем с одной точки зрения приводит в дальнейшем к одновременному пониманию смешанных чувств, когнитивных стратегий контроля эмоций и влияния размышлений о поступке или проступке на актуальное эмоциональное состояние человека.

1.3. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОЦЕНКИ КАК СПОСОБА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ

Третий период в развитии понимания эмоций характеризуется, во-первых, пониманием детьми способности человека воспринимать ситуацию с различных позиций или с точки зрения различных критериев и в результате испытывать различные чувства последовательно или одновременно (конфликтные чувства, дистресс при отказе признаться в проступке); во-вторых, пониманием возможности когнитивной регуляции эмоций [73]. Напомним, что предпосылкой осознания влияния рефлексии на возникновение эмоций является понимание дошкольниками внешних и менталистских аспектов эмоций.

Понимание смешанных или амбивалентных эмоций

Под *амбивалентностью переживаний* (от лат. *ambo* – оба + *valentia* – сила) понимается внутренне противоречивое эмоциональное состояние или переживание, связанное с двойственным эмоциональным отношением

к человеку, предмету, явлению и характеризующееся его одновременным принятием и отвержением [3, с. 29].

Обратим внимание, что в основу отечественных психологических исследований в этой области (Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин, 2000; О. А. Прусакова, 2005) положено понимание амбивалентности эмоций как *способности понимать противоречивую информацию об эмоциях*.

Так, в эксперименте Н. Д. Былкиной и Д. В. Люсина испытуемым в возрасте от 4 до 15 лет зачитывали рассказы, в которых два источника информации – внешнее выражение эмоции и эмоциогенная ситуация – были представлены в конфликтной форме (например, учительница ругает мальчика за проступок, а он улыбается, глаза веселые). Было установлено, что ответы детей, содержащие интерпретацию противоречивой эмоциональной информации, существенно отличались в зависимости от их возраста [5]:

- 4-летние дети на вопрос о том, что чувствует мальчик, отвечали: *«...что его обижают»*, то есть демонстрируемая персонажем эмоция сливалась с вызывающим ее воздействием (уровень 0);

- дети 5–6 лет идентифицировали эмоцию, основываясь только на одном источнике информации – ситуации, в которой оказался персонаж, или выражении его лица. Вопрос экспериментатора о несоответствующем ситуации выражении лица воспринимали с недоумением: *«Не знаю, так не бывает»* (уровень А);

- 6–7-летние дошкольники предпринимали попытки учесть оба источника информации при идентификации эмоции в рамках содержащейся в рассказе информации: они указывали либо на существование двух чувств, возникающих одно за другим (*«Сначала обрадовался, потом обиделся»*), либо на одновременное существование двух чувств, относящихся к разным объектам (уровень В);

- *только дети старше 7 лет могли совместить оба источника противоречивой информации об эмоциональном состоянии персонажа посредством привлечения дополнительной информации или введения ситуации в более широкий контекст: «Стоит спокойный, потому что знает, что учительница ему ничего не сделает»* (уровень С).

Аналогичная динамика в развитии понимания эмоций детьми 3–6 лет в случае амбивалентности эмоциональных компонентов была выявлена и в эксперименте О. А. Прусаковой [28]. С целью оценки понимания детьми несоответствия каузального и экспрессивного компонентов эмоций им последовательно предъявляли 12 картинок, изображающих мальчика в различных ситуациях, характерных для переживания 4 базовых эмоций, при этом мимика и действия мальчика противоречили ситуациям (*«На столе праздничный торт, рядом мама, а мальчик плачет»* и т. п.). Дошкольникам предлагали внимательно рассмотреть картинку, определить настроение мальчика и обосновать свой ответ.

Как и ожидалось, в случае амбивалентности основных эмоциональных составляющих дети 3–4 лет акцентировали внимание либо на экспрессивном компоненте, либо на каузальном. Однако в случае, когда лицевая

экспрессия или изображенная ситуация относились к переживанию радости, дети 5-го года жизни предпринимали попытки рассмотреть оба источника информации и использовали стратегию снятия противоречия (*«А он просто уколов не боится, он вообще смелый»*).

Старшие дошкольники были более чувствительны к противоречиям эмоциональных компонентов: 5-летние дети применяли стратегию снятия противоречий и, ориентируясь на мимику персонажа, придумывали, почему он так себя ведет; 6-летние дошкольники использовали своеобразную формулу «должно быть», демонстрируя понимание различий реальных и видимых эмоций (*«Он должен быть грустным, раз заболел, а он улыбается»*) [28].

В отличие от отечественных исследований, в зарубежных психологических исследованиях в рассматриваемой области понимания детьми эмоций амбивалентность эмоций рассматривается как *одновременность переживания эмоций противоположной валентности*.

Так, в тесте на понимание эмоций (F. Pons, P. L. Harris & M. de Rosnay, 2004) данный компонент оценивался посредством предъявления детям картинки и истории, сюжет которой может вызвать у главного героя двойственные чувства – радость и страх: «Том смотрит на новый велосипед, который он только что получил на день рождения. Но в то же время Том думает, что он может упасть и пораниться, потому что он никогда не ездил на велосипеде раньше». Под сюжетной картинкой были изображены 4 варианта эмоциональных выражений лиц («радость», «печаль» и «страх», «радость» и «страх», «страх») для определения эмоционального состояния героя.

Почти все 3-летние дети не смогли понять, что герой может одновременно испытывать противоречивые эмоции [92].

На существующие в младшем дошкольном возрасте ограничения в понимании эмоций и склонность детей опираться либо на внешнее выражение эмоций, либо на ситуативный контекст указывает и С. А. Денхэм, профессор психологии Университета Джорджа Мейсона (S. A. Denham, 2007). Вместе с тем она подчеркивает, что в этом возрасте дети постепенно приобретают более сложные знания об эмоциях: они начинают осознавать субъективный характер эмоций, оценивать противоречивые экспрессивные и ситуационные сигналы, использовать персонализированную информацию об эмоциональных реакциях, понимать возможность регуляции и правила выражения эмоций, их одновременность и амбивалентность [52].

Одно из исследований Сюзанны Денхэм и Элизабет Коушоу (S. A. Denham & E. A. Couchoud, 1990) было посвящено изучению способности детей 2,9–4,8 лет идентифицировать эмоции других людей в двусмысленных ситуациях и использовать при идентификации эмоций персонализированную информацию. Участникам эксперимента были предложены эмоционально неоднозначные ситуации с возможностью двух вариантов эмоционального реагирования, например: приход в дошкольное учреждение и расставание с матерью (радость / грусть); встреча с большой, но

дружелюбной собакой (радость / страх); ситуация, когда подают любимую или нелюбимую еду (радость / злость); другие дети не принимают ребенка в игру (злость / грусть); родитель грозит наказать ребенка за непослушание (грусть / испуг); получение шлепка (злость / испуг).

Средством диагностики выступали 12 виньеток, разыгранных в форме кукольного представления, в ходе которого дети должны были следить за выражениями лица и интонациями голоса кукловода, чтобы идентифицировать эмоции куклы с непрорисованной лицевой экспрессией. «Изображаемые» куклой эмоции были противоположны прогнозируемым эмоциональным реакциям самих детей в этих ситуациях (по данным заполненного матерями опросника). Детей спрашивали, как чувствует себя кукла, и предлагали выбрать и прикрепить к овалу лица куклы шаблон с соответствующим эмоциональным выражением.

Интересно, что все участники обследования сопротивлялись двусмысленности эмоциональных ситуаций: дошкольники демонстрировали нескрываемое удивление по поводу «странной» эмоциональной перспективы куклы («Но почему?», «Но я люблю картофель фри» и т. п.); задавали вопросы о характере ситуации; демонстрировали сложные реакции (например, один мальчик правильно определил, что кукла съела овсянку с удовольствием, но тут же стал просвещать куклу о таких неприятных деталях, как комочки в каше); некоторые дети пытались изменить рассказы и тем самым согласовать ситуацию и привычную для них эмоциональную реакцию в этой ситуации.

Исследователи подтвердили гипотезу о том, что уже в младшем возрасте дети способны использовать персонализированную информацию при идентификации эмоций других людей при условии, если чужие эмоциональные реакции и предполагаемые эмоциональные реакции самого ребенка в той или иной ситуации являются контрастными, то есть отличаются по валентности (положительная / отрицательная валентность). И, наоборот, дифференциация отрицательных эмоциональных реакций на одну и ту же ситуацию представляет для детей сложность и зависит от интерпретации ими ситуации. Например, в двусмысленной ситуации угрозы наказания за непослушание некоторые дети могут сосредоточиться на ожидании вреда и выбрать эмоцию страха, а другие, напротив, могут акцентировать внимание на утрате «лица» или близости с родителем и выбрать эмоцию печали [59].

Исследователи из Университета Северного Иллинойса Джеки Гнепп, доктор наук в области клинической психологии и психологии развития, и Марта Гулд (J. Gnepp & M. E. Gould, 1985) пришли к выводу, что *способность учитывать персонализированную информацию при прогнозировании эмоционального состояния других людей интенсивно развивается в период с 5 до 10 лет.*

Они изучали способность детей 5–10 лет учитывать предыдущий эмоциональный опыт другого человека при прогнозировании его эмоциональных реакций в другой ситуации (например, герой истории, ранее от-

вергнутый своим лучшим другом, в дальнейшем встречает своего друга на игровой площадке). При выполнении диагностического задания дошкольники чаще опирались на текущую ситуативную информацию, определяя эмоциональное состояние героя как положительное, а младшие школьники с большей вероятностью могли вывести эмоциональное состояние героя из предыдущего опыта (*«Ей было бы грустно видеться с ее самым лучшим другом»*) [70].

Это означает, что основу возрастных изменений в развитии понимания детьми противоречивых эмоциональных переживаний составляют их социальный опыт и когнитивная способность обрабатывать эмоциональную информацию.

Способность к осознанию множественных или противоречивых эмоций появляется у дошкольников в период с 5 до 6 лет (N. Stein, T. Trabasso & M. Liwag, 2000). Тот факт, что дети этого возраста охотно описывают людей, которые вызывают у них положительные или отрицательные чувства (тех, кого они любят и не любят), конечно, не означает, что они одновременно испытывают противоречивые эмоции. Скорее, они сначала сосредотачиваются на одной ситуации, которая вызывает у них эмоции одной валентности (*«Она мне не нравится, потому что...»*), затем – на другой ситуации с сопутствующими ей атрибуциями, вызывающей эмоции противоположной валентности (*«Но я люблю ее, когда...»*). Поэтому амбивалентность следует рассматривать как последовательный процесс оценивания, связанный с различными или поляризованными эмоциональными реакциями [94].

Общая последовательность в развитии у детей 4–11 лет способности понимать амбивалентность эмоций выглядит следующим образом (S. Donaldson, N. Westerman, 1986): первоначально дети признают существование только одной эмоции, затем – двух противоречивых эмоций, разделенных во времени или в пространстве, и, наконец, к 10–11 годам достигается полное понимание амбивалентности эмоций.

Сьюзан Хартер, профессор Денверского университета, и Нэнси Уайтселл, профессор Университета Колорадо в Денвере (S. Harter, N. R. Whitesell, 1989), в качестве предпосылок понимания детьми одновременности переживания множественных эмоций, встроенных в ситуацию или отношения, рассматривают когнитивное развитие и утверждают следующее: до тех пор, пока дети не способны координировать множество атрибутов ситуации с измерением эмоциональной валентности, то есть примерно до 10 лет, они могут осознавать эмоции противоположной валентности – радость и грусть – только в отношении одновременно возникающих в ситуации разных целей. Это значит, что «истинное» понимание амбивалентных эмоций дети обнаруживают только в младшем школьном возрасте.

Понимание детьми одновременности переживания двух эмоций последовательно развивается в период с 4 до 12 лет и включает пять ступеней (уровней), дифференцированных на основе комбинаций валентности

эмоций (одинаковой или различной валентности) и числа целей, на которые они направлены (одна или две цели). Первоначально дети не признают существования одновременно испытываемых эмоций (уровень 0); затем признают одновременность возникновения эмоций одной и той же валентности, направленных на одну цель (уровень 1) или на различные цели (уровень 2); наконец, признают одновременность переживания эмоций различной валентности, направленных на разные цели (уровень 3) или на одну и ту же цель (уровень 4) [74].

Независимо от способности испытывать одновременно две и более эмоции, *дошкольники могут выстроить объяснение, которое фокусируется только на одной эмоции*. Даже к концу дошкольного детства, то есть к 7 годам, только пятая часть детей способны понять, что человек может испытывать противоречивые эмоциональные реакции на одну и ту же ситуацию [92]. Это связано с тем, что способность интерпретировать сложные чувства, в частности смешанные и противоречивые эмоциональные состояния, относится к области эмоционального интеллекта, которая отличается повышенной сложностью.

Понимание регуляции эмоций

Регуляция эмоций – способность согласовать переживание и выражение эмоций соответствующими возрасту и социально целесообразными способами с контекстом (ситуацией) – является одним из компонентов эмоциональной компетентности детей [52; 94]. Вхождение ребенка в детское общество и первые социальные контакты со сверстниками становятся серьезной проверкой имеющихся у него навыков регуляции эмоций, поэтому развитие у детей «сторожа эмоций» и навыков адаптивного совладания с отрицательными эмоциями представляет особую значимость в условиях возрастающей сложности требований социального мира, насыщенного эмоциогенными ситуациями. В свою очередь понимание дошкольниками возможности регулирования эмоций позволяет укрепить их способность справляться с социально-эмоциональными проблемами [63].

С этих позиций актуальным представляется не только выявление особенностей регуляции дошкольниками отрицательных эмоций в конкретных условиях, но и изучение их осведомленности о *стратегиях регуляции эмоций* – более или менее эффективных средствах достижения поставленной цели регулирования эмоций, которая определяет, следует ли усилить, поддержать или уменьшить переживание, выражение и физиологические признаки эмоции по продолжительности и / или интенсивности [90].

Не отрицая значимости отечественных исследований динамики становления произвольной регуляции эмоций в период раннего и дошкольного детства (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович), мы остановимся на основных выводах зарубежных исследований, посвященных изучению понимания дошкольниками регуляции эмоций [63; 76; 92]. Это объясняется тем, что осведомленность детей о

поведенческих и когнитивных стратегиях управления отрицательными эмоциями не рассматривалась в отечественной психологии в качестве предмета исследования в данной области эмоционального развития дошкольников.

В контексте изучения генезиса понимания эмоций Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней оценивали способность дошкольников 3, 5 и 7 лет понять регуляцию эмоций на примере осознания возможности преодоления эмоционального состояния грусти. С этой целью ребенку демонстрировали сюжетную картинку с изображением мальчика Тома, который со слезами на глазах смотрит на фотографию своего кролика, и зачитывали историю о его утрате. Далее экспериментатор предлагал на выбор одну из следующих возможных стратегий регуляции эмоции грусти: *переключение внимания* («закрыть глаза, чтобы не грустить»); *поведенческое отвлечение* («выйти на улицу и заняться чем-то другим, чтобы перестать грустить»); *когнитивное отвлечение* («подумать о чем-то еще, чтобы перестать чувствовать грусть»); *вентиляция*, то есть непосредственное выражение негативных чувств («нет ничего, что Том может сделать, чтобы не грустить»).

В основном трехлетние дети ссылались на *поведенческие стратегии* преодоления грусти, и ни один ребенок не указал на возможность регуляции эмоции посредством когнитивной стратегии [92].

Треиси Деннис, сотрудник Хантерского колледжа Городского университета Нью-Йорка, и Дебора Келемен, сотрудник Бостонского университета (Т. А. Dennis & D. A. Kelemen, 2009), в ходе изучения представлений детей 3–4 лет о регуляции эмоций использовали более широкий диапазон стратегий регуляции отрицательных эмоций и иную процедуру диагностики: показ 3 сюжетных сценок с использованием кукол, которые испытывали гнев (конфликт персонажей из-за стремления обладать одной и той же игрушкой), печаль (огорчение персонажей из-за пропажи щенка) и страх (просмотр персонажами страшного фильма). В каждой ситуации герои демонстрировали три пары относительно эффективных / неэффективных стратегий регулирования отрицательных эмоций [63]:

- эмоционально-ориентированные когнитивные стратегии – *когнитивное отвлечение*, то есть переключение внимания на приятные мысли / *руминация* («застывание» на негативных переживаниях);
- эмоционально-ориентированные поведенческие стратегии – *поведенческое отвлечение* (переключение на другую деятельность) / *вентиляция*;
- проблемно-ориентированные стратегии – *изменение ситуации*, то есть ориентация на социально целесообразные действия по улучшению негативной ситуации / *обращение ко взрослому*, в частности к матери как посреднику в эмоционально напряженной ситуации.

Младшие дошкольники, применяя шкалу оценок в форме 4 схематических изображений лица с различной степенью интенсивности выражения одной из отрицательных эмоций, указывали как наиболее эффективные стратегии регуляции *изменение ситуации*, *поведенческое отвлечение* и – в меньшей степени – когнитивное отвлечение. Стратегию обращения к ма-

тери, отражающую поиск социальной поддержки для улучшения самочувствия, 4-летние дети считали более результативной в сравнении с руминацией и вентилицией, но вместе с тем отдавали предпочтение этим двум относительно неэффективным стратегиям регуляции эмоций чаще, чем взрослые участники обследования, заполнявшие аналогичный опросник.

Обратим внимание на выявленную *взаимосвязь представлений о стратегиях регуляции гнева, печали и страха с показателями социально-эмоциональной адаптации детей* [63]: более низкий уровень развития социальных навыков (сотрудничество, притязание, ответственность и самоконтроль) у детей, которые указали, что стратегия вентилиции снизит отрицательные эмоции; более низкие показатели развития настойчивости у дошкольников, считающих, что руминация уменьшает печаль; напротив, развитие способности задерживать удовлетворение у детей, указавших на возможность снижения страха посредством изменения ситуации.

Тот факт, что младшие дошкольники рассматривали проблемно-ориентированную стратегию изменения негативной ситуации в качестве лучшего способа снижения гнева, а эмоционально-ориентированную стратегию поведенческого отвлечения как эффективный способ преодоления печали и страха, позволил исследователям заключить следующее: дети 3–4 лет имеют *представления о функциональной связи между отрицательными эмоциями и конкретными стратегиями управления ими*.

Несмотря на то, что изучение представлений детей о способах регуляции эмоций не являлось основной целью проведенного нами эмпирического исследования особенностей осознания эмоций младшими дошкольниками [19, с. 19–22], в ходе анализа ответов детей о лично значимых эмоциогенных ситуациях и связанных с эмоциями действиях мы пришли к выводу, что дети 3 лет ссылаются на следующие стратегии регуляции отрицательных эмоций (в порядке убывания):

- *вентилиция* (гнев – «ногами топая», страх – «плачу», «кричу», печаль – «обижаюсь», «могу вот так глаза вниз опустить и грустить»);
- *поиск социальной поддержки* (печаль – «я маму зову», страх – «бегу за мамой», гнев – «когда я злюсь, я зову маму»);
- *поведенческое отвлечение* (печаль – «играю») и *отвлечение* от эмоционально напряженной ситуации на физическом уровне (гнев – «уши закрываю»).

Как видим, трехлетние дошкольники осведомлены об эмоционально-ориентированных поведенческих стратегиях и проблемно-ориентированной стратегии регуляции отрицательных эмоций. Осознание детьми наличия связи между предпринятыми действиями и изменениями в их эмоциональном состоянии позволит им в дальнейшем осуществить выбор оптимальных способов управления эмоциями в различных ситуациях.

Следовательно, *уже в возрасте 3–4 лет дети начинают рассматривать отрицательные эмоции как поддающиеся контролю*.

К выводу о неспособности детей младшего и среднего дошкольного возраста понять эффективность использования когнитивной регуляции

эмоций пришел Чарльз Калиш, сотрудник кафедры педагогической психологии Висконсинского университета в Мадисоне (С. Kalish, 1997). Он оценивал осведомленность детей 3–5 лет о преднамеренном контроле и понимании ими возможности произвольного контроля эмоции как психологической реакции (на примере эмоции «грусть») посредством предъявления коротких историй, главный герой которых заболел (3 рассказа), расстраивался (3 ситуации) или испытывал ощущения, которые могли быть намеренно изменены, например, герой мог закрыть глаза, чтобы избежать яркого света (3 рассказа).

Нас прежде всего интересуют рассказы, где детей спрашивали о возможности изменения героем состояния грусти, возникшей, например, из-за того, что его яблоко упало в мусор. Наряду с вопросом «Может ли ребенок почувствовать себя счастливым прямо сейчас, просто подумав об этом?» детям предлагали указать, каким образом можно изменить эмоциональное состояние или почему это невозможно. Все дошкольники отрицали, что грустный герой может почувствовать себя счастливым «прямо сейчас, просто подумав об этом»: ни один ребенок не дал объяснений, относящихся к ментальной деятельности вроде «думать о чем-то приятном». Напротив, дети сообщали, что изменения в эмоциональном состоянии требуют физических действий, поэтому герой может перестать грустить, только получив новое яблоко взамен упавшего [76].

Таким образом, *в первой половине дошкольного возраста дети рассматривают психические реакции (эмоции) вне когнитивного контроля.* Одно из объяснений заключается в том, что понимание возможности контролировать мысли, для того чтобы контролировать эмоции, требует уровня метарепрезентаций психических состояний, который достигается к концу дошкольного детства.

Совершенно очевидно, что осведомленность дошкольников о стратегиях регуляции эмоций и овладение адаптивными стратегиями регулирования эмоций во многом зависят от поддержки взрослыми попыток детей справиться с отрицательными эмоциональными переживаниями и оказания им помощи в применении конкретных поведенческих копинг-стратегий [18, с. 99] с учетом возможностей дошкольников этого возраста составить «концепцию действия» как способа регуляции эмоций.

Только в старшем дошкольном возрасте дети начинают признавать, что более эффективными могут быть стратегии когнитивной регуляции эмоций. В частности, пятая часть испытуемых 5 лет и треть 7-летних детей выбирают вариант «подумать о чем-то еще» в качестве способа преодоления героем отрицательного эмоционального состояния [92].

В возрасте 5–6,5 лет у детей появляется осознание возможности ослабления негативных эмоций посредством применения стратегий метакогнитивного регулирования эмоций. Этот факт был доказан в эмпирическом исследовании, проведенном доктором наук, доцентом кафедры психологии и социального поведения Калифорнийского университета Эли-

забет Дэвис с коллегами из Калифорнийского университета и Техасского университета А & М (E. L. Davis et al., 2010).

Под *метакогнитивным регулированием эмоций* понимается осознание человеком взаимосвязи целей, мыслей и эмоций и возможности изменения эмоционального переживания при изменении целей и мыслей, что находит отражение в использовании терминов, обозначающих ментальные состояния («думать», «знать», «представить себе», «притворяться», «хотеть» и др.), и ссылок на то, что изменения в одном из этих психических состояний приведут к снижению негативных эмоций или к увеличению положительных эмоций [50].

Старшие дошкольники оказываются удивительно изощренными в описании предполагаемых способов регуляции главным героем историй эмоций печали или гнева и демонстрируют понимание следующих стратегий регулирования эмоций, расположенных по убывающей в зависимости от частоты сообщения о них:

- *сохранение цели* (действие, направленное на достижение первоначальной цели) и ее *замена*, то есть достижение альтернативной цели;
- *первичная социальная поддержка* – обращение к другому человеку за помощью в достижении цели; *метакогнитивные стратегии* – *стратегии изменения мыслей* (забывание, изменение психического состояния посредством сна или мечтаний, умение представить себе, что все по-другому; положительная переоценка) и *стратегии изменения целей* (умение находить приятное в негативном исходе ситуации или находить другой удовлетворяющий человека выход; решение отказаться от первоначально желанного результата); *потеря цели*, то есть прекращение целенаправленного действия;
- *вторичная социальная (эмоциональная) поддержка* и *агент-ориентированная стратегия* (стремление отомстить обидчику).

Вспоминая и подробно описывая автобиографические события, которые вызвали у них отрицательные эмоциональные переживания, старшие дошкольники сообщают о сохранении первоначальной цели и использовании агент-ориентированной стратегии для облегчения гнева, о поиске эмоциональной поддержки для повышения эмоциональной уверенности и снижения страха и печали, а также *ссылаются на опыт применения метакогнитивных стратегий регулирования эмоций печали и страха*: преодоление грусти посредством изменения целей, преодоление собственных страхов посредством изменения мыслей [50].

Анализ результатов собственного экспериментального исследования, проведенного с детьми 5–7 лет, позволил нам подтвердить данные об осведомленности старших дошкольников о стратегиях метакогнитивного регулирования эмоций грусти и страха и прийти к выводу о том, что *дошкольники, осведомленные о стратегиях регуляции отрицательных эмоций, лучше контролируют эмоциональные проявления в условиях взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также в индивидуальной деятельности* [19, с. 119–124].

На основании анализа протоколов беседы на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровень дифференциация И. О. Карелиной) мы выделили используемые старшими дошкольниками *стратегии регуляции эмоций грусти, злости и страха с учетом уровня сформированности у детей произвольной регуляции эмоций*, который мы определили в ходе наблюдения и оценки эмоциональных проявлений детей 5–7 лет в дошкольной группе (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной):

- дети с низким уровнем регуляции эмоций реагируют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями, используя стратегию *вентиляции* («плачу», «топаю ногами и кричу», «прячусь» – 43,3 % ответов); предпринимают попытки *переключения внимания* («сильно закрываю глаза» – 13,3 %) и, реже, *подавления* эмоциональных проявлений и *обращения за эмоциональной поддержкой* (по 3,3 % ответов);

- дошкольники со средним уровнем произвольной регуляции эмоций используют не только *поведенческие стратегии* регулирования эмоций, такие как *вентиляция* («когда я злюсь, я ругаюсь, но не дерусь» – 57,1 % ответов), *переключение внимания* и *выбор ситуации* (по 4,8 % ответов), но и имеют опыт применения *проблемно-ориентированной стратегии* поиска эмоциональной поддержки («прошу, чтобы меня пожалели» – 19 % ответов), а также указывают на возможность использования *метакогнитивной стратегии* изменения цели для ослабления грусти («я придумываю себе игру или какое-нибудь занятие, и становится повеселей» – 4,8 %);

- дети 5–7 лет, не испытывающие затруднений в осуществлении контроля за эмоциональными проявлениями в различных социальных контекстах (высокий уровень регуляции эмоций), достаточно активно используют *метакогнитивные стратегии* изменения целей и мыслей для регуляции грусти и страха («я думаю о хороших зайчиках... и поэтому мне не так сильно страшно» – 21,4 % ответов), *стратегию модуляции эмоциональной реакции* («я делаю вдох – и потом у меня всё получается» – 21,4 %); *переключаются* на другую деятельность («можно пойти поиграть во что-нибудь интересное, например, в домино» – 14,3 % ответов); осуществляют *выбор эмоциональной ситуации* («...мама говорит, что нельзя разговаривать на улице с незнакомыми. Я и не разговариваю») и *поиск эмоциональной поддержки* (по 7,1 % ответов). Тем не менее некоторые дошкольники по-прежнему применяют стратегию *вентиляции* преимущественно при переживании грусти (28,6 % ответов).

Обратим внимание, что к концу дошкольного детства дети не только приобретают представления о различных стратегиях регуляции эмоций и понимают возможность их метакогнитивной регуляции, но и *способны дифференцировать «лучшие» и «худшие» регуляционные стратегии*, что было доказано в исследовании профессора Кэролин Саарни, проведенном на выборке детей 6–8 и 10–12 лет (С. Saarni, 1997).

В качестве основных К. Саарни рассматривала 5 копинг-стратегий: решение проблем; поиск поддержки (поиск утешения и помощи); дистанци-

рование / избегание; интернализация – внутренняя эмоциональная и когнитивная переработка отрицательных эмоций; экстернализация – снижение эмоционального напряжения посредством высвобождения отрицательных эмоций. Дети знакомились с 5 виньетками, главный герой которых испытывал умеренно сильные негативные эмоции (страх, обида, гнев, стыд, грусть) в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками, рассматривали соответствующие схематические рисунки, выбрали «лучшие» и «худшие» копинг-стратегии, обосновали свой выбор и сообщали о предполагаемой собственной эмоциональной реакции в подобной ситуации.

Конечно, объяснения 6–8-летних детей были менее сложными по сравнению с ответами школьников 10–12 лет. Тем не менее, независимо от возраста и пола, *дети предпочли социально эффективные копинг-стратегии*, такие как *решение проблем* (для преодоления эмоций стыда, гнева и страха) и *поиск поддержки* (при переживании грусти и страха), за исключением винетки, изображающей чувство обиды, для которой в качестве наилучшей стратегии испытуемые выбрали дистанцирование. Объяснения выбора «лучших» вариантов копинга сводились в основном к подчеркиванию социальных ситуативных преимуществ. Напротив, агрессивные экстернализированные копинг-реакции чаще всего рассматривались детьми как наихудший вариант реагирования во всех винетках [93].

На основании этих данных можно заключить, что *представления детей о социально желательных и адаптивных стратегиях регуляции отрицательных эмоций формируются к концу дошкольного детства и в период обучения в школе.*

Понимание моральных эмоций

В широком смысле слова, предметом социальных (моральных) эмоций является сам человек, но в связи с другими [29], а их сущность составляет «...постоянное эмоциональное отношение ребенка к нормам и правилам поведения, принятым в данном социуме» [23, с. 8].

К этому виду эмоциональных явлений относят группу эмоций, 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 [4]: социальные эмоции, направленные на себя (*стыд, чувство вины, гордость, смущение*) и на других (*эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность*).

Формирование зачатков моральных чувств гордости, стыда, вины, любви к близким, сопереживания горю близкого человека и отзывчивости к сверстнику происходит уже в раннем детстве, а появление на 4-м году жизни эмоционального предвосхищения позволяет ребенку эмоционально оценить возможные последствия до осуществления им каких-либо действий и активизирует его прошлый опыт, что находит отражение в способности ребенка переживать стыд и вину как эмоциональные последствия

совершенных в недавнем прошлом негативных действий [18, с. 79–80]. Формирующиеся социальные эмоции обуславливают согласование поведения дошкольника с личностным смыслом определенной социальной ситуации и выполняемых в ней действий для удовлетворения его потребностей и интересов [29].

Тем не менее *понимание взаимосвязи морали и эмоций*, то есть осознание самого факта возникновения негативных чувств в результате морально недостойного поведения (лжи, воровства, сокрытия проступка) и положительных чувств как следствия морально одобряемых действий (самопожертвования, сопротивления искушению, признания в содеянном), представляет для дошкольников особую трудность. Это объясняется тем, что для оценки детьми взаимосвязи между размышлениями других людей о социальной приемлемости собственных действий и возникающими у них в результате социальными эмоциями (одобрение, гордость и др.) необходимо скоординированное понимание психических и эмоциональных состояний [81].

Данные зарубежных исследований возрастных особенностей понимания детьми моральных эмоций [45; 54; 92] свидетельствуют о наличии трудностей в развитии данного компонента понимания эмоций у детей 3–7 лет.

Например, Ф. Понс, П. Л. Харрис и М. де Росней для определения возможностей понимания моральных эмоций детьми разного возраста использовали серию сюжетных картинок и зачитывали участникам эксперимента историю о главном герое по имени Том, который в гостях у своего друга без разрешения съел шоколадное печенье и скрыл проступок от своей мамы. Далее детям предлагали оценить эмоциональное отношение Тома к своему проступку и ответить, чувствует ли он себя счастливым / *растроенным* / сердитым / довольным (трудноразличимые для дошкольников социальные эмоции стыда и смущения не были предложены в качестве альтернативы).

Факт осознания 3-летними детьми того, что неспособность признаться в проступке вызывает у главного героя печаль, был констатирован в единичных случаях [92].

Сандра Босацки, профессор факультета образования Университета Брока, и Крис Мур, профессор кафедры психологии и нейронауки Университета Далхаузи (S. L. Bosacki, C. Moore 2004), изучали понимание детьми 3,5 лет простых эмоций (радость, печаль) и сложных эмоций (гордость, смущение) посредством интервью с использованием кукольного персонажа. Они установили, что при предъявлении ситуативного контекста, где «радость» связана с ситуацией одаривания, «грусть» – с потерей, «смущение» – с оплошностью ребенка, «гордость» – с одобрением действий ребенка, младшие дошкольники способны определить валентность эмоции (положительную / отрицательную) и *лучше понять и вербализовать базовые эмоции, чем сложные (социальные) эмоции* [45].

Изучая особенности понимания детьми эмоций посредством демонстрации сюжетных сценок, разыгранных специально подготовленными

старшими дошкольниками и отражающих ситуации из жизни детей, мы пришли к выводу, что дошкольники 3–4 лет наиболее успешны в определении по ситуации *обида* («Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет»). Вместе с тем дети 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»).

При проведении данной методики «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» [36] со старшими дошкольниками мы установили, что они гораздо адекватнее понимают и воспроизводят эмоциональные состояния в сюжетных сценках (адекватность понимания эмоциональных состояний в старшей группе составляет 37 %, в младшей группе – 21 %). Дети 5–7 лет, особенно девочки, *лучше понимают и воспроизводят социальные эмоции* (сорадование, сочувствие) [17, с. 17–18].

Следует признать, что *развитие понимания социальных эмоций происходит довольно медленно*, несмотря на то что дошкольники активно выражают социальные эмоции. Даже старшие дошкольники более склонны сообщать о простых эмоциях и не всегда ссылаются на чувства гордости, вины или стыда в случае успеха, неудачи или нарушения. К 7 годам данный компонент понимания эмоций сформирован только у трети детей [54; 92].

Как видим, в период дошкольного детства формируется понимание детьми ключевых внешних аспектов эмоций как предпосылки для понимания их когнитивных аспектов, которые в свою очередь являются необходимым условием для понимания детьми в последующий возрастной период влияния на эмоции рефлексии. С этих позиций речь идет о развитии у детей определенного *способа понимания эмоции*: внешней оценки (около 5 лет), ментальной (около 7 лет) и рефлексивной оценки (9–11 лет).

Совершенно очевидно, что развитие понимания эмоциональных состояний других людей осуществляется во взаимосвязи с повышением степени осознания человеком собственного эмоционального опыта.

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ПОНИМАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

...Понимание детьми их эмоциональной жизни не просто позволяет им предвидеть неизбежное; это позволяет им заглянуть в будущее и сделать выбор о том, какой должна быть их эмоциональная жизнь.

Пол Харрис

Зарубежные исследователи проблемы понимания детьми эмоций употребляют термин «понимание эмоций» для обозначения двух процессов: осознания детьми эмоций, которые они сами ощущают, и понимания ими эмоций, выраженных другими людьми [73]. Осознание собственных эмоций входит в структуру эмоциональной компетентности детей и интерпретируется как *осмысление собственного эмоционального переживания в контексте определенных скриптов (сценариев) эмоций и в социальном контексте*. Это означает, что основой развития у детей сознательной онлайн-оценки собственных эмоций являются знания об эмоциях [52; 54; 94].

В отечественной психологии процесс развития у ребенка осознания собственных эмоций изучается в контексте становления его отношений с миром: «...осознать свое чувство, – рассуждал С. Л. Рубинштейн, – значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое направляется. Основы чувства не в замкнутом внутреннем мире сознания, они в выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности» [33, с. 572]. Поскольку знание о собственном эмоциональном состоянии выражается в словесных (знаковых) категориях, *способность к осознанию собственных эмоций* следует рассматривать как *высшую психическую функцию* (Л. С. Выготский), условиями формирования которой выступают *игра* – именно в игре, основой которой является воображаемая ситуация, ребенок находится в определенной ролевой позиции, испытывая и осознавая чувства изображаемого персонажа, – и *общение*, а средством формирования – *речь*, то есть способность «...называть, связывать со словами наши внутренние состояния» [7, с. 379].

В данной главе мы проанализируем изменения в развитии осознания детьми эмоций в период дошкольного детства, опираясь на деятельностный подход к развитию эмоций, где во главу угла ставится обусловленность эмоций взаимоотношениями индивида с окружающим и собственной деятельностью.

2.1. ВОЗМОЖНОСТИ ОСОЗНАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ 3 ЛЕТ

Особенности осознания эмоциональных состояний детьми 3-го и 4-го года жизни эмпирически исследуются в аспекте использования ими наименований эмоций или описательных фраз как отражения субъективных переживаний детей и выявляются в знакомых межличностных контекстах, например, в ходе бесед детей с членами семьи [94]. В этом возрасте дошкольники спонтанно рассказывают о собственных эмоциональных состояниях, эмоциях других людей и интерпретируют собственные эмоции с точки зрения их направленности на что-то или на кого-то. Например, они злятся на кого-то, боятся змей, радуются вечеринке и т. п. (P. L. Harris, 1997 et al.). В целом представления младших дошкольников о собственных эмоциональных состояниях охватывают прошлое, настоящее и будущее [73].

Принимая во внимание недостаточность экспериментальных данных о возможностях осознания собственных эмоций детьми младшего дошкольного возраста, в данном параграфе мы, наряду с некоторыми выводами отечественных исследователей, представим также данные собственного эксперимента, проведенного с детьми 3 лет.

В диссертации О. А. Прусаковой, посвященной изучению генезиса понимания эмоций (О. А. Прусакова, 2005), раскрыты некоторые особенности репрезентации собственных эмоций детьми 3 лет в рисовании, то есть при изображении ребенком самого себя, когда он радуется, грустит, злится и когда ему страшно. Трехлетние дети, изображая на рисунке собственные эмоциональные переживания, используют портретную форму, но еще не отображают признаков экспрессии эмоций. Дети этого возраста способны составить стереотипные рассказы о собственных эмоциях, где в качестве причины *радости* указывается либо нахождение рядом с родителями, либо используется символ радости – солнце; состояние *печали* связано с ситуацией потери, например, с поломкой машинки; в качестве причины *страха* обычно называются сказочные персонажи [28].

Схожие данные об обнаружении у детей 3-го года жизни умения *частично осознавать эмоции* гнева, радости и печали, а с 3,5 лет – страха и удивления получены также в одном из современных психологических исследований (С. В. Маланов, 2015).

С целью изучения возможностей осознания детьми 3–3,9 лет положительных эмоциональных состояний (удовольствие, радость) и отрицательных эмоций (неудовольствие, грусть, злость, страх) мы проводили с ними беседу (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина) [9]. При ответе на вопросы детям необходимо было соотнести различные эмоциональные переживания с вызвавшими их ситуациями и объектами (установить причину возникновения переживаний), а также с собственными действиями (определить последствия эмоций).

На основании анализа ответов дошкольников мы пришли к двум наиболее важным выводам: во-первых, *дети 4-го года жизни способны дифференцировать причины возникновения собственных положительных и отрицательных эмоциональных состояний*; во-вторых, дети этого возраста частично осведомлены о последствиях эмоционального реагирования. Приведем аргументы, подтверждающие каждый из выводов [19, с. 20–22].

Итак, дети младшего дошкольного возраста способны осознать, что причина эмоции варьируется в зависимости от ее модальности:

- основные причины возникновения состояния *удовольствия* связаны с удовлетворением биологических и социальных потребностей детей, в частности с их вкусовыми предпочтениями (*«Люблю конфеты, шоколад»*), погодными условиями (*«Я люблю, когда на улицу выходишь – и хорошая погода, нет луж и грязи»*), собственными действиями (*«Люблю спать»*), присутствием мамы и совместной игрой со сверстниками (*«Люблю, когда играю с Ратмиром»*);

- отрицательный эмоциональный тон ощущений ребенка, то есть *неудовольствие*, чаще связано с ухудшением погоды (*«На небе тучи, когда я не люблю, и еще не люблю мрачную погоду»*), нелюбимой пищей (*«Лук мне не нравится»*) или отсутствует вовсе;

- причины возникновения эмоций *радости, грусти и злости* связаны преимущественно со сферой социальных контактов ребенка и отражают различные ситуации взаимодействия со сверстниками: принятие (*«С ребятами играть весело»*), отвержение (*«Не играют со мной, тогда и грустно»*), проявление симпатии (*«Ратмир вот не приходит в группу, и грустно»*), агрессивные проявления со стороны других детей (грусть – *«Когда обижают...»*), нарушение правил поведения в группе (злость – *«Себя плохо ведут когда...»*). Конечно, главный источник радости для трехлетних детей – это общение с родителями, особенно с мамой, одобрение родителями действий ребенка (*«Когда меня вот мама хвалит за хорошее поведение, тогда я веселюсь»*), одаривание (*«Угощают вкусным когда»*). Напротив, уход мамы вызывает злость у малышей, переживающих период адаптации к дошкольному учреждению;

- примерно треть дошкольников 4-го года жизни отрицают факт переживания злости (*«Я не злюсь»*), отдельные дети (мальчики) утверждают, что никогда не боятся (*«Я смелый, мне не бывает страшно»*). Скорее всего, это связано с усвоением детьми социального запрета на выражение гнева и гендерных стереотипов выражения эмоций;

- источники *страхов* трехлетних детей весьма разнообразны: это и природные явления (ветер, гроза), и разлука с матерью, и агрессия со стороны (*«Меня пугают когда, тогда и страшно»*), и так называемая триада страхов – боязнь одиночества, темноты и замкнутого пространства (*«Ну...если меня одну в темной комнате оставят...»*).

Примерно половина детей 4-го года жизни (45 %) при условии дополнительных вопросов могут выделить и достаточно подробно описать ситуации возникновения у них различных эмоциональных переживаний,

однако им еще сложно определить характерные для конкретной эмоции действия. Наряду с адекватным выделением действий (радость – «*улыбаюсь*», «*играю*», злость – «*ногами топаяю*») они часто дают недифференцированный ответ («*веселюсь*», «*грущу*», «*пугаюсь*», «*злюсь*») и даже указывают действия, не соответствующие модальности эмоции, например: «Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «*Вот так брови вниз опускаю (показывает) и злюсь на них*» (средний уровень осознания эмоций).

Треть младших дошкольников (35 %) не могут определить причины возникновения собственных эмоциональных переживаний, особенно отрицательных, и последствия эмоционального реагирования, даже при условии разъяснения экспериментатором смысла вопросов и постановки наводящих вопросов, что позволяет констатировать *низкий уровень* осознания эмоций. Для них характерны отрицательные (молчание, слова «не знаю»), недифференцированные и неадекватные ответы («Когда тебе грустно? Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «*Когда играю. Играю я*»).

Пятая часть трехлетних детей (20 %) достаточно хорошо осведомлены о причинах возникновения собственных положительных и отрицательных эмоциональных переживаний и связанных с ними действиях и способны дать самостоятельный, адекватный и развернутый ответ, например: радость – «*Когда ребят много в садике, и мы с ними играем. Играю, улыбаюсь*», грусть – «*Грустно мне, когда тучки. Я сижу и никуда не хожу, когда грустно. Я еще могу вот так глаза вниз отпустить и грустить*» (*высокий уровень* осознания эмоций).

Как видим, несмотря на то что осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и соответствующая структура переживаний возникают только к 7 годам (Л. С. Выготский), уже в младшем дошкольном возрасте примерно 2/3 детей имеют представления о причинах и последствиях собственных эмоциональных состояний.

2.2. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЬМИ 4–7 ЛЕТ

Как известно, любое событие в сознании порождается вследствие уникальных репрезентационных механизмов: осознавать объект – значит репрезентировать его разуму [14]. И в этом смысле нам представляется актуальным изучение особенностей осознания эмоций у детей 5-го года жизни и старше в связи с началом функционирования в этом возрасте *модели психического* – способности ребенка понимать такие невидимые аспекты реальности, как его или ее собственные психические состояния и психические состояния других людей (J. H. Flavell et al., 2002).

Динамика *репрезентации собственных эмоций в рисовании у детей 4–6 лет* прослеживается в исследовании О. А. Прусаковой [28]:

- дети 4 лет слабо отражают в рисунках лицевую экспрессию разных эмоций и чаще всего рисуют улыбающихся человечков; в силу ситу-

ативной зависимости ментальных моделей в этом возрасте *причина возникновения конкретной эмоции жестко закреплена за стандартными для каждого эмоционального состояния явлениями, предметами и ситуациями*: «радость» – солнце, новое платье, машинка; «печаль» и «страх» – одиночество, ночь, дождь;

- дошкольники 5 лет *изображают адекватную переживаемой эмоции лицевую экспрессию и соответствующую эмоциогенную ситуацию*, что свидетельствует о понимании причины возникновения той или иной эмоции, при этом используемые символы теряют жесткую привязку к определенной эмоции;
- 6-летние дошкольники *понимают, что эмоция – внутреннее состояние человека, его внутренний опыт*, который может быть выражен внешне через мимику, и рисуют портрет с ярко выраженной лицевой экспрессией, соответствующей определенной эмоции.

Подобная динамика наблюдается и в оценивании дошкольниками 4–7 лет *эмоционального смысла ситуации* [35, с. 81–82]: от *целостного* переживания ситуации (грусть – «на улице никто не играет») – к оцениванию *действий других*, которые создают эту ситуацию (радость – «дают в мячик поиграть, и я радуюсь»), выделению *собственных действий* как признака того или иного эмоционального состояния (радость – «хочется петь, танцевать, съесть половинку торта или пирога») и, наконец, к переживанию *самого чувства* (радость – «когда рисую, у меня доброе чувство»).

Именно таким образом вырабатывается *механизм осознания ребенком собственного эмоционального состояния* и отделения его от объективного мира. В результате к 7 годам ребенок «...открывает сам факт своих переживаний» [7, с. 379] и становится способен адекватно дифференцировать переживания грусти, страха, радости, злости, спокойствия, удивления [24].

Принимая во внимание недостаточность эмпирических данных о возрастных особенностях осознания детьми эмоций, далее в этом параграфе мы представим основные результаты собственных экспериментальных исследований, конкретизирующих особенности осознания эмоциональных состояний детьми 4–5 и 5–7 лет [16; 17; 19, с. 24–29; 77].

Поясним, что основным диагностическим средством являлась беседа на осознание детьми собственных эмоциональных состояний (Т. А. Данилина и др., уровневая дифференциация И. О. Карелиной). Беседа включала в себя перечень адресованных детям вопросов о ситуациях, объектах и действиях, связанных с переживаниями удовольствия-неудовольствия как эмоционального тона ощущений и базовых эмоций радости, грусти, страха, злости, удивления (приложение 1). Ответы дошкольников сопоставлялись с данными наблюдения «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной) по таким показателям, как диапазон эмоциональных состояний детей, ситуации их возникновения, особенности эмоционального реагирования ребенка в различных социальных контекстах.

При осуществлении уровневой дифференциации осознания эмоций (высокий, средний, низкий уровни) мы исходили из представлений о том, что *полное осознание эмоционального процесса предполагает понимание связей между эмоцией, вызвавшими ее факторами и действиями, к которым она побуждает* [30]. Основными критериями отнесения ответов детей к определенному уровню осознания эмоций являлись адекватность ответов и их развернутость:

- адекватными считались ответы, где указанные детьми ситуации, объекты и действия (последствия эмоционального реагирования) соответствовали содержанию эмоциональных модальностей, например: удовольствие – *«Люблю детский сад, карусели, игрушки»*; неудовольствие – *«Не люблю, когда дома холодно»*; радость – *«Весело, когда я играю... Когда я с папой. Я прыгаю, бегаю, скачу, хожу, люблю, желаю!»*; грусть – *«Когда идет дождь, мне грустно»*, *«Я играю в “Винкс”, и мне от этого становится повеселее»*; злость – *«Я злюсь, когда меня кто-то обижает»*, *«Когда я злюсь, я ни с кем не разговариваю»*; страх – *«Страшно, если монстры какие-нибудь из кино снятся»*, *«Когда мне страшно, я иногда прячусь под одеяло»*; удивление – *«Когда что-то новое дома появляется»*, *«Удивляюсь, когда меня ругает бабушка!»*;
- к неадекватным мы относили ответы, которые отражают недифференцированные представления детей об эмоциях (*«Удивляюсь, когда удивляюсь»*) или содержат ссылки на несоответствующие той или иной модальности причины и следствия эмоционального реагирования (*«Когда тебе грустно?» – «Когда прыгаю. Боюсь сломать себе ногу»*; *«Когда ты удивляешься?» – «Когда весело»*);
- молчание, слова «не знаю» или отказ отвечать (*«Не хочу ничего говорить, потому что я не знаю»*) мы рассматривали как отрицательный ответ.

Выделим особенности осознания собственных эмоциональных состояний детьми 4–5 лет [77].

Основными источниками эмоциональных переживаний детей средней группы являются различные *ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками*, особенно факты нарушения самим ребенком или другими людьми правил поведения и моральных норм: *«Мне страшно, когда меня ругают, и тогда я иду и говорю маме, что больше так не буду»*, *«Мне грустно, когда... кто-то стукнул, кто-то раскраску взял»*, *«Злюсь, если в автобусе бабушке некуда сесть»* и пр. Это связано, во-первых, с особой чувствительностью детей 4–5 лет к отношению взрослого к себе как к личности (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, 1974) и потребностью в признании и уважении сверстников; во-вторых, с зарождением у ребенка морального сознания, способности понимать смысл обращенных к нему требований и соотносить их с поступками и действиями, как собственными, так и других людей.

Обратим внимание, что эмпирические данные о взаимосвязи эмоциональных переживаний детей этого возраста со сферой их социальных контактов были получены и зарубежными исследователями (J. Carrol, M. Steward, 1984) в ходе изучения роли когнитивного развития в осознании собственных эмоций детьми 4–5 и 8–9 лет. Было установлено, что дошкольники описывают собственные эмоции в конкретных ситуативных терминах в связи с той или иной ситуацией взаимодействия («Я разозлился на старшего брата, когда он выключил мультик про черепашек-ниндзя»).

Дошкольники 4–5 лет также способны выделить *собственные действия* как признак того или иного эмоционального состояния («*Люблю ходить в борьбу (в секцию – И. О.). Меня это радует*»). Разнообразные эмоциональные переживания возникают у детей в процессе восприятия *произведений детской художественной литературы, мультфильмов, кинофильмов* («*Весело мне, когда мультик смотрю про кота Леопольда и мышей*», «*Злюсь, когда принцессу не выпускают из замка к музыкантам*», «*Удивляюсь, когда Блум поражает злых ведьм*»). Это объясняется появлением на 5-м году жизни принципиально новой способности сопереживания вымышленным персонажам (А. В. Запорожец, Л. П. Стрелкова, 1985). Не следует забывать и о том, что именно в период с 3 до 5 лет воображение чувствительных и впечатлительных детей населяют Баба Яга и прочие «нелицеприятные личности», а у девочек в 5 лет наблюдается пик страхов перед сказочными персонажами (А. И. Захаров, 1986): «*Когда страшно? Когда кто-то в лесу, кто-то дремучий и сердитый – это маленький карлик*».

Внимание дошкольников к выделению *природных явлений* как источника возникающих у них внутренних переживаний («*Если радуга, то мне сразу весело*», «*Когда дождь идёт, гроза – удивляюсь*») обусловлено особенностями оценивания детьми эмоционального смысла ситуации и наличием тенденции к описанию окружающей обстановки при объяснении собственных переживаний (Н. В. Соловьева, 1999).

К наиболее важным тенденциям в развитии осознания собственных эмоций у детей 4–5 лет следует отнести, во-первых, усложнение способности к анализу социальных причин эмоциональных переживаний («*Мне грустно, когда я один сижу дома, когда со мной не дружат ребята, когда мама болеет. Когда мне грустно, я плачу*»); во-вторых, осознание возможности контролировать собственные эмоции («*Грустно, когда мамы и папы дома нет, и я одна, но вот я не плачу... Я привыкла одна оставаться*»).

У половины детей средней группы уровень осознания собственных эмоций соответствует *возрастной норме* (48,8 %). Дошкольники кратко отвечают на вопросы о причинах возникновения положительных и отрицательных эмоций, легко разворачивая ответ при наличии дополнительных вопросов, однако их рассуждения часто не выходят за рамки одной ситуации, например: радость – «*когда меня не обижают*», грусть – «*когда брат обижает как-нибудь*», злость – «*когда меня очень обижают*». Для многих детей 5-го года жизни характерно недифференцированное представление об эмоции удивления («*Удивляюсь, когда что-то удивительное*», «*Когда я хо-*

чу удивляться»). При соотнесении эмоций с конкретными действиями дети не всегда учитывают модальность эмоций и называют одни и те же действия («Что ты делаешь, когда тебе весело (грустно, страшно)?» – «Играю»).

Почти четверть детей средней группы (24,4 %) имеют *высокий уровень* осознания собственных эмоций: они способны адекватно, развернуто и эмоционально насыщенно описать не только ситуации, объекты и действия, соответствующие конкретным эмоциональным модальностям, но и содержание собственных переживаний. На наш взгляд, это особенно ярко отражено в следующих ответах: *«Радостно, когда мы едем в деревню. Там можно покататься, и папа все разрешает. Я долго не ложусь спать, и мне там хорошо»*; *«Удивляюсь? Вот папа когда давно-давно привёз мне куклу, а она на табуретке сидела. О-о-о! Я чуть не упала в обморок!»*

По сравнению с предыдущим возрастным этапом уменьшается количество детей с *низким уровнем* осознания эмоциональных состояний (26,8 %), которые испытывают затруднения в выделении связанных с эмоциями ситуаций, объектов и действий при ответе на большинство вопросов, имеют недифференцированные представления о собственных переживаниях («Когда тебе весело?» – «Всегда»; «Когда тебе грустно?» – «Когда мне просто грустно»; «Страшно, когда боюсь» и т. п.); дают неадекватные или отрицательные ответы.

Несмотря на то что в *старшем дошкольном возрасте* соотношение количества дошкольников с низким, средним и высоким уровнями понимания собственных эмоций остается примерно одинаковым в сравнении с предыдущим возрастным этапом, качественно меняется содержание ответов детей [19, с. 24–27].

Так, 5–7-летние дошкольники с *высоким уровнем* осознания эмоциональных состояний (22,3 %) не испытывают затруднений в выделении и анализе соответствующих конкретным эмоциональным модальностям ситуаций, объектов и действий, способны дать адекватный, развернутый ответ, который свидетельствует об их осведомленности не только в содержании эмоциональных переживаний, но и способах произвольной регуляции отрицательных эмоций. В качестве примера приведем ответ мальчика 6,5 лет: *«Мне грустно, когда я скучаю, когда нужно делать задание, которое я уже делал. Это совсем не интересно, поэтому я начинаю грустить... Я стараюсь развеселиться, я придумываю себе другие задания – тогда становится веселее. А еще можно пойти поиграть во что-нибудь интересное, например, в домино»*.

Несколько снижается количество детей с *низким уровнем* осознания собственных эмоций (22 %). Этот уровень характеризуется, с одной стороны, умением ребенка дать краткий адекватный ответ о причинах возникновения удовольствия-неудовольствия и 2–3 основных эмоций, чаще радости, грусти и злости; с другой стороны, затруднениями в анализе причин возникновения отрицательных эмоций («Когда тебе грустно?» – «Когда мне просто грустно») и связанных с эмоциями действий (в частности, имеет место подмена причины и следствия, например: «Что ты делаешь,

когда тебе весело?» – «*Когда с девочками играю*»); отказом детей отвечать на вопросы о внутренних переживаниях, неумением сформулировать ответ.

Одна из возможных причин слабой дифференцированности эмоциональной сферы и возникающих в результате сложностей в выделении и описании собственных эмоциональных переживаний может заключаться в обучении дошкольников культуре сдерживания (подавления) чувств прежде, чем они откроют для себя мир собственных эмоций (М. Битянова, 2002).

Самой многочисленной в старшем дошкольном возрасте по-прежнему является подгруппа детей со *средним уровнем* осознания собственных эмоциональных состояний (55,7 %). К отличительным признакам ответов детей, наряду с указанием одних и тех же действий как соответствующих разным эмоциональным состояниям и наличием затруднений в выделении причин возникновения удивления, следует отнести умение конкретизировать причины возникновения эмоций различной модальности при наличии дополнительных вопросов. Приведем пример размышлений 5-летнего ребенка о ситуации возникновения грусти: «*Когда со мной никто не играет. А еще когда я один дома. Когда я болею и мама уходит, чтобы мне купить лекарства. Еще когда мама уходит на работу ночью, и я один ночью*» (дополнительный вопрос «А еще когда ты грустишь?» позволяет мальчику вспомнить различные ситуации из собственного эмоционального опыта).

Анализ высказываний детей 5–7 лет о собственных эмоциях [19, с. 27–29] позволяет заключить, что состояния удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, злости, страха и связанные с ними ситуации, объекты и действия осознаются старшими дошкольниками достаточно хорошо, за исключением эмоции удивления, дифференциация которой по-прежнему представляет для детей наибольшую сложность (по данным исследования Е. М. Листик [24], только треть детей этого возраста осознают данное эмоциональное состояние). Вероятно, удивление является для детей пока еще неосознанным чувством, так как осознанное чувство, как мы уже отмечали, предполагает его соотнесенность с определенным предметом или лицом, которое его вызывает (С. Л. Рубинштейн).

Источником *радости* для детей являются в первую очередь ситуации взаимодействия с окружающими, насыщенные положительными эмоциями: одаривание («*Мне весело, когда у меня день рождения, потому что приходят гости, дарят подарки...*»), общение с родителями («*Мне бывает весело, когда... гуляем вместе все – мама и папа*»), совместная деятельность со сверстниками («*Мне весело, когда мы с ребятами вместе играем и смеёмся*»). Осознание ребенком себя субъектом деятельности также вызывает у него чувство радости: «*Мне весело, когда мы играем в “Больницу”: я превращаюсь в доктора и лечу других детишек от разных болячек*».

Напротив, *печаль* интерпретируется детьми как следствие отсутствия социальных контактов («*Когда у нас дома нет гостей, без ребят грустно. Нет друзей – скучно мне одному*») или неудовлетворенности их содержа-

нием («Грустно, когда спрашиваю у мамы: “Можно мне собачку, кошечку?”, – а она говорит: “Нет”»); как ощущение собственной неуспешности в деятельности («Когда у меня что-то не получается»). Обратим внимание, что у некоторых детей неуспех в деятельности вызывает гнев («Злюсь, когда у меня не получается решить задачу»).

Эмоциональное состояние злости чаще всего возникает у дошкольников в ситуациях нарушения правил поведения («Когда мальчики обзываются и берут без спроса мои игрушки»), при проявлении агрессии со стороны сверстников («Злюсь, когда моих подружек толкают»). Неодобрение действий ребенка взрослыми, наказание и запрет вызывают у детей особенно интенсивные негативные переживания, например: «Я злюсь, когда меня ругают, особенно я не люблю, когда меня наказывают»; «...Особенно злюсь, когда не разрешают играть в то, что я хочу».

Ситуации и объекты, вызывающие чувство страха, являются отражением доминирующих возрастных страхов детей 5–7 лет, таких как боязнь страшных сновидений («Я боюсь, когда сплю, во сне, потому что мне снятся страшные звери»), некоторых животных («Особенно страшно видеть большую собаку. Вдруг она меня укусит?»), сказочных персонажей («Боюсь страшных книжек»), нападения («Когда мальчики пугают»), темноты («Страшно, когда темно и дождь капает. Я лежу, слушаю – стучит. Очень страшно!»).

В качестве причины возникновения удивления дети обычно указывают ситуации новизны («Я удивляюсь, когда я вижу новый предмет... или новую игрушку у нас в группе», «Выпадает первый снег – все беленькое! Ой-ой, красота!»); неожиданные для них действия окружающих («Когда мама делает мне сюрпризы») или последствия собственных действий («Я удивляюсь, когда случается что-то, чего я не жду. Вот недавно я уронила дома кружку – очень удивилась!»).

Таким образом, содержание и модальность представлений старших дошкольников о собственных переживаниях зависят прежде всего от характера их взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также от степени успешности самостоятельной деятельности детей. Окружающая обстановка – природная среда и предметы, удовлетворяющие бытовые потребности, – указывается детьми как источник возникновения так называемых «предэмоций», то есть переживаний удовольствия и неудовольствия («Я люблю хорошую погоду, когда светит солнышко», «Я люблю сладости, раскраски»), и в ряде случаев становится источником удивления.

Мы пришли к выводу, что 3/4 детей 5–7 лет адекватно понимают собственные эмоциональные состояния удовольствия, неудовольствия, радости, печали, гнева, страха и, частично, удивления через призму различных ситуаций социального взаимодействия и собственных действий, а также начинают осознавать, что эмоция – это внутреннее состояние человека.

Если принять во внимание, что полное осознание эмоционального процесса предполагает исчерпывающую характеристику самой эмоции и понимание связей между эмоцией, эмоциогенными факторами и действия-

ми, к которым она побуждает, то следует согласиться с утверждением Л. С. Выготского: только к 7 годам «...мы имеем дело с *началом возникновения* (курсив наш – И. О.) такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчен”, “я сердит” <...>, т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [7, с. 379].

Учитывая, что изобразительная деятельность ребенка является внутренним событием и служит ключом к пониманию его актуального эмоционального состояния, в рамках диссертационного исследования мы разработали соответствующую экспериментальную методику для выявления особенностей понимания собственного эмоционального состояния детьми 5–6 и 7–9 лет [16]. Исследование проводилось с подгруппами детей, испытуемые сидели по одному за столом (партой). Детей спрашивали об их настроении в данный момент: младших школьников просили записать настроение на обратной стороне альбомного листа; дошкольников опрашивали индивидуально, письменная фиксация настроения осуществлялась взрослым. Затем детям предлагали изобразить собственное настроение на альбомном листе (экспериментатор наблюдал, но не вмешивался в процесс рисования).

При анализе рисунков мы обращали внимание на их содержание, образный ряд, цветовую гамму, величину изображения, характер линий. Опираясь на типологию В. В. Подпругиной и И. В. Блинниковой [27], мы дифференцировали рисунки на 3 категории в соответствии с их образным рядом: 1) рисунки, где настроение изображено в виде *символов лицевой или жестовой экспрессии* (например, «радость» – улыбающееся лицо, приподнятые брови, разведенные в стороны руки; «грусть» – опущенные уголки губ, прищуренные глаза, сведенные брови); 2) рисунки, для которых характерна *образная символика* («радость» – солнце, радуга, цветы; «грусть» – осень, стрелы и пр.); 3) изображения личностно значимых эмоциональных *ситуаций* («радость» – ребенок на прогулке, ребенок с любимой игрушкой и т. п.).

Остановимся на результатах, полученных нами на выборке дошкольников и отражающих *особенности понимания собственного эмоционального состояния детьми 5–6 лет* [16]:

- две трети старших дошкольников изображают актуальное эмоциональное состояние в виде символов экспрессии (67,3 %), что указывает на определенную степень сформированности эталонов лицевой экспрессии эмоций и осознание детьми универсального значения мимики как средства передачи внутреннего состояния;

- у пятой части детей старшей группы (20 %) в изображениях собственных переживаний различной модальности (радость, печаль, злость, страх) доминирует образная символика: «радость» – солнце и цветы, «грусть» – осень, «злость» – дерево с шипами, «страх» – черный дом и т. п. На наш взгляд, это свидетельствует о недостаточной представленности детьми экспрессивных признаков эмоциональных состояний, в первую оче-

редь отрицательных, поскольку стабильный тезаурус образов, «стоящий» за эмоциями, базируется на лицевой и жестовой экспрессии [27, с. 36];

– как уже отмечалось, дошкольники осмысливают эмоциональные состояния в контексте различных ситуаций, поэтому дети 5–6 лет почти в 2 раза чаще, чем дети 7–9 лет, изображают собственное состояние через личностно значимые ситуации (12,7 %). Так, рисуя радостное настроение, одна из девочек изображает себя на пляже, а мальчик рисует себя с лягушками в руках, поясняя, что у него дома есть аквариум с лягушками и ему нравится за ними наблюдать.

В целом 3/4 старших дошкольников способны *понять и изобразить собственное эмоциональное состояние, используя комбинацию способов кодирования понятий эмоционального реагирования*: сочетание экспрессивных эталонов, эмоциональных ситуаций и отдельных символических элементов.

С целью изучения особенностей осознания детьми 5–9 лет причин возникновения эмоциональных состояний и оценивания динамики развития у них способности к анализу собственных переживаний в ходе реализации комплекса развивающих занятий [20] мы разработали экспериментальную методику «Дневник настроений» [16]. Процедура состояла в следующем: во время утреннего приема в детском саду старших дошкольников в индивидуальном порядке спрашивали об их настроении и причине его возникновения, а во второй половине дня, перед уходом воспитанников из детского сада, их просили не только ответить на вопросы о настроении, но и подвести итог собственных переживаний и указать, что вызвало у них неприятное / приятное настроение в течение дня. Младшие школьники самостоятельно вели записи в дневнике настроений.

Представим результаты использования этой методики с детьми старшего дошкольного возраста.

На основании анализа 286 ответов дошкольников 5–7 лет мы выделили ряд стратегий в описании детьми собственных переживаний на основании событий, которые они указывали в качестве источника эмоциональных переживаний. И в этом мы опирались на событийный подход: «Личность живет событиями, а события эмоционально окрашены. Эмоции сопровождают события, они составляют определенный, ориентированный вовне на других и повернутый к себе план содержания событий, волнующих человека» [32, с. 80]. Условно мы выделили следующие *источники переживаний (эмоциональных состояний)* детей [16]:

– *переживания, вызванные окружающим: эмоциональной атмосферой* («все спокойно, ничего не произошло», «в садике весело» и т. п.), *режимными моментами* («сегодня был вкусный полдник», «у нас сегодня занятие по рисованию»), *погодой* («на улице солнце», «удивление из-за дождика: он такой большой!» и др.);

– *переживания, связанные с субъективным состоянием, собственными действиями, ощущениями* («я гулял, ел и спал, у меня все хорошо»);

– переживания социального характера, связанные с ожидаемыми, состоявшимися или несостоявшимися ситуациями взаимодействия с окружающими (одаривание, общение, совместная деятельность, агрессия со стороны, агрессия от ребенка). Сюда относятся переживания, связанные с ситуациями взаимодействия с воспитателем («на прогулке помогал воспитателю», «когда Н. Н. работает, у меня хорошее настроение» и др.); с членами семьи («мама порадовала: “Будь умничкой!”», «ссорился с бабушкой и мамой из-за того, что не слушался их»); со сверстниками («мы с Андреем немножко поругались», «я с друзьями дружу и целый день веселюсь» и т. п.).

Обратим внимание, что дети наиболее часто сообщали о переживании ими радости, спокойствия, реже – удивления, печали, злости. Это свидетельствует о благоприятном эмоциональном фоне психической жизни дошкольников.

Первоначально дети выделяли в качестве источника собственных переживаний и окружающую обстановку, и ситуации социального взаимодействия, и собственные действия, при этом треть из них, сообщая о причине возникновения радости или спокойствия, ориентировались преимущественно на *окружающую обстановку* («потому что солнце», «потому что каша сегодня вкусная», «потому что все спокойно» и т. п.). Мы пришли к выводу, что дети более успешно дифференцируют приятные и неприятные переживания: в этом случае значительную часть ответов составляют *переживания социального характера* («мы с воспитателем занимались, играли», «меня Стасик обидел» и пр.).

На заключительном этапе проведения комплекса развивающих занятий большинство детей 5–7 лет как при объяснении причины возникновения того или иного эмоционального состояния, так и при подведении итога собственных переживаний в течение дня ссылались на *ситуации взаимодействия со сверстниками* («потому что мы с Мишей будем играть на улице», «потому что мы играли с Даней» и др.). Учитывая особую значимость для дошкольников сферы взаимодействия со сверстниками, можно рассматривать увеличение количества ответов, раскрывающих социальные причины переживаний детей, как показатель социальной направленности предложенных нами занятий [16].

Наиболее важный вывод, на наш взгляд, состоит в том, что *развитая способность к пониманию и анализу собственных эмоциональных состояний позволяет ребенку осознать собственное эмоциональное отношение к окружающей среде*, что в свою очередь может содействовать эффективной регуляции эмоций в различных социальных контекстах.

ГЛАВА III. ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ

Эмоциональных состояний великое множество... Лишь те, что отличаются длительностью и переживаются чаще других, получают отражение в языке и обозначаются словесными терминами.

А. Н. Лук

На первый взгляд эмоции представляют собой физические состояния, не связанные с словами, используемыми для их обозначения. Однако на самом деле язык является своеобразным каркасом эмоциональной осведомленности человека и способствует формированию таких абстрактных понятий, как «радость», «печаль», «страх» и других, которые придают смысл воспринимаемым людьми эмоциональным переживаниям [83]. Это означает, что по мере усвоения и употребления детьми словесных обозначений эмоций в процессе взаимодействия со взрослыми они становятся все более компетентными в восприятии и вербализации эмоций.

Понимание эмоций рассматривается в структуре эмоционального интеллекта как *способность понимать язык эмоций* и оценивать сложные отношения между эмоциями [95]. И с этой позиции фундаментальными компетенциями являются способности словесно обозначить эмоции и осознать связи между типами эмоционального лексикона. Использование словаря эмоций и принятых в субкультуре терминов, обозначающих экспрессию, также является одним из стержневых навыков эмоциональной компетентности ребенка. Посредством доступа к языку эмоций дети учатся предсказывать собственные эмоциональные реакции, понимать эмоциональные реакции других людей и проявлять по отношению к ним эмпатию и симпатию [94].

Под «языком эмоций» в узком смысле понимаются слова, используемые людьми для описания эмоциональных состояний, например: «гнев», «отвращение», «страх», «радость» и т. д. [83]. Однако развитие языка эмоций, конечно, не сводится только к овладению и надлежащему использованию указанных терминов, но и включает термины, обозначающие намерения говорящего оказать воздействие на эмоциональные состояния других людей, и относящиеся к эмоциям термины в контексте различных ситуаций межличностного взаимодействия [46].

П. Л. Харрис, раскрывая роль языка эмоций в развитии понимания эмоций, утверждает, что способность выразить словами собственные чувства служит не просто для усиления предшествующей словам невербальной коммуникации, а представляет собой настоящую психологическую ре-

волюцию. Овладение языком эмоций «...позволяет людям сообщать о собственных чувствах, связанных не только с происходящими в данный момент ситуациями, но также с прошлыми, будущими, повторяющимися или гипотетическими ситуациями» [73, р. 321].

Формирование языка эмоций как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые служат средством их осознания, – одно из *новообразований* дошкольного детства. Общая возрастная динамика развития языка эмоций у детей заключается в переходе от вербально-неструктурированного обозначения эмоций к их структурированному обозначению через обобщенные понятия, которое позже сочетается с обоснованием эмоций и расширенным описанием различных эмоциональных состояний окружающих [8].

Словесное выражение чувств задействует сферу внутренней регуляции эмоций и тем самым инициирует изменения переживаемого человеком состояния, а также позволяет найти различные способы решения эмоционально напряженной ситуации при поддержке других людей [94]. Следует особенно подчеркнуть, что способность получить доступ к собственным эмоциям и сообщить о них другим может предсказать успех социальных отношений. В этом и заключается одна из важнейших функций эмоционального лексикона.

3.1. СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВЕСНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЭМОЦИЙ

Проблема изучения понимания людьми значений слов, обозначающих эмоции, имеет фундаментальное значение для психологии. Это объясняется тем, что употребляемые людьми слова и фразы для описания и обсуждения эмоциональных переживаний в различных жизненных ситуациях могут дать достаточно точную информацию о специфике испытываемых ими эмоций, а, как известно, восприятие и понимание эмоциональных состояний собеседника – неотъемлемый компонент процесса коммуникации.

«Попросите кого-нибудь описать, что происходит, когда человек находится в эмоциональном состоянии, и почти наверняка сообщение будет содержать несколько ссылок на чувственные состояния, физические ощущения, подобно «засосало под ложечкой», и ощущения того, что приятно-неприятно; будет дано описание экспрессивных черт лица, голоса и позы; будет упоминаться и инструментальное поведение – действия удаления, атаки или ласк и объятий; кроме того, специалисты могут упомянуть и важные биологические функции эмоциональных реакций; с наименьшей вероятностью будет указан и эффект, который эмоциональная реакция оказывает на ближайшее окружение, то есть ее социальные последствия» [80, р. 58]. Речь идет о том, что словесные обозначения категорий эмоций вы-

полняют функцию «клея», который помогает связывать воедино несопоставимые элементы: предшествующие телесные ощущения, экстероцептивные ощущения (образы, запахи, вкусы, звуки, ассоциированные с различными физическими условиями, в которых человек испытывал определенную эмоцию), модели типичных эмоциогенных ситуаций, – и придает форму непрерывному процессу обработки поступающей от тела текущей информации с целью создания эмоциональных переживаний и восприятия эмоций [83].

В исследованиях сотрудников научной лаборатории Университета Северной Каролины, возглавляемой доктором наук Кристен Линдквист (K. A. Lindquist et al., 2015), получены убедительные аргументы в пользу того, что затруднение доступа к значениям словесных обозначений эмоций впоследствии приводит к ухудшению способности людей воспринимать эмоции по лицевой экспрессии. Так, например, не имея доступа к значениям слов «отвращение», «гнев», «страх» и «печаль», испытуемые воспринимают и вербализуют предъявленные изображения лиц с этими эмоциональными выражениями лишь как неприятные. Следовательно, доступ к смыслу словесных обозначений эмоций и соответствующим понятиям является важным компонентом понимания значения лицевой экспрессии эмоций [83].

По данным зарубежных исследователей, в период с 2 до 5 лет дети создают скрипт (сценарий) для каждой категории эмоций, включающий выражение лица, наименование эмоции, изменения в поведении, оценку события и другие компоненты. Первоначально такие скрипты используются в широком контексте, но по мере появления новых компонентов происходит их сужение. Например, двухлетние дети употребляют наименование «сердитый» для обозначения всех негативных эмоций, затем данная категория сужается: дети по-прежнему используют термин «сердитый» при восприятии лицевой экспрессии гнева, но с меньшей вероятностью применяют его для обозначения эмоций печали и страха. Предположительно, это связано с использованием детьми такого измерения для различения отрицательных эмоций, как степень возбуждения [102].

Поясним, что степень удовольствия (гедонистический тон) и степень возбуждения как биполярные измерения обеспечивают организационную структуру многих связанных с эмоциями терминов. В частности, переживания удовольствия и неудовольствия имеют функциональное значение и встроены в наши действия приближения / избегания в различных жизненных контекстах (J. Russell, D. Ridgeway, 1983).

В силу отсутствия данных об универсальном индикаторе эмоции, который являлся бы основой скриптов всех эмоций, ученые из Бостонского колледжа Джеймс Рассел и Шерри Виден (S. C. Widen, J. A. Russell, 2008) выдвигают следующее предположение: основу скриптов счастья и печали составляет взаимосвязь лицевой экспрессии с ощущением хорошего или плохого самочувствия, а позже и с причинами возникновения данных эмоций; в основе скрипта гнева – взаимосвязь враждебного поведения и плохого само-

чувствия; основу скриптов страха и отвращения могут составить наименования «испуганный» и «испытывающий отвращение», побуждающие к поиску причин, отличающих эти эмоции от эмоций печали и гнева [102].

С возрастом дети конструируют все более сложные скрипты для различных эмоций, идентифицируют и запоминают типичные ситуации, действия и выражения, характерные для того или иного эмоционального состояния [99]. В целом понятие основанного на скриптах знания об эмоциях приравнивает понимание эмоций к обширной группе исследований понимания детьми последовательно организованных событий.

Вместе с тем одна из концептуальных трудностей, на которую указывает П. Л. Харрис, заключается в том, что одна и та же ситуация может вызывать у разных людей разные эмоции в зависимости от их оценки этой ситуации. Получается, что ребенку необходимо составить и сохранить список скриптов не только для разных эмоций, но и для разных людей [73]. С этой точки зрения более целесообразным будет определение эмоциогенной ситуации в абстрактных терминах.

Так, сторонники подхода «естественный семантический метаязык» выдвигают предположение о существовании метаязыка для описания конкретных слов, обозначающих эмоции, который включает набор универсальных семантических понятий: «человек», «хорошо», «плохо», «думать», «знать», «хотеть», «чувствовать», «делать» и пр. В рамках данного подхода специфические эмоциональные переживания рассматриваются в связи с типичным когнитивным сценарием использования семантического метаязыка. Например, «грусть» – «что-то плохое случилось», «радость» – «сейчас происходит что-то очень хорошее» и т. п. Подобные сценарии служат своего рода эталонными ситуациями, посредством которых может быть идентифицирована сущность связанных с ними эмоций [71].

По справедливому замечанию кандидата психологических наук Ольги Владимировны Гордеевой [8], в основе большинства зарубежных психологических исследований языка эмоций у детей имплицитно присутствует убеждение о сходстве значений используемых ребенком словесных обозначений эмоций с употребляемыми взрослыми наименованиями эмоций, тогда как в отечественной психологии факт несовпадения значений аналогичных слов ребенка и взрослого считается доказанным.

В частности, в монографии Л. С. Выготского, посвященной теоретическому исследованию проблемы мышления и речи и экспериментальному исследованию развития понятий, приводятся убедительные доказательства того, что «...ребенок не может усвоить сразу способ мышления взрослых, и он получает продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций... Получается по внешнему виду нечто, практически совпадающее с значениями слов для взрослых, но внутренне глубоко отличное от них» [6, с. 131]. В связи с этим проблема экспериментального изучения специфики понимания значений словесных обозначений эмоций детьми дошкольного возраста приобретает особую актуальность.

В данном параграфе мы представим основные выводы диссертации Натальи Васильевны Соловьевой (Н. В. Соловьева, 1999) – одного из первых отечественных исследователей проблемы понимания дошкольниками содержательной стороны слов, обозначающих эмоции [35], и приведем данные собственных экспериментальных исследований в рассматриваемой области развития у детей языка эмоций [19, с. 79–90; 78].

Поясним, что Н. В. Соловьева проводила исследование с детьми 5–7 лет. С целью определения способа объяснения значений слов, обозначающих эмоции – лингвистического или экстралингвистического, – участникам диагностического обследования задавали вопросы о том, что такое радость, гнев, удивление, грусть, горе, страх, стеснительность, стыд, презрение, отвращение. К *лингвистическим* реакциям были отнесены грамматические (словообразовательные и буквальное понимание слова), лексические (синонимический способ с элементами словообразования и обобщение) и фонетические (объяснение значения слова на основании звукового сходства и посредством интонационной передачи содержания). *Экстралингвистические* или ситуационные реакции объединяли ситуативный способ толкования значений словесных обозначений эмоций (объяснение содержания слова через описание субъективного состояния или окружающей обстановки), стратегию проявления индивидуального отношения, стратегию оценки и описание физических признаков эмоционального состояния.

Было установлено, что *в толковании старшими дошкольниками смысла слов, обозначающих эмоциональные состояния, отображаются ситуационные реакции*, а доминирующим способом объяснения содержательной стороны слова является ситуативный способ, то есть описание ситуации, в которой ребенок испытал или мог бы испытать то или иное переживание [35].

На наш взгляд, особый интерес может представлять эмпирический материал, отражающий специфику понимания значений словесных обозначений эмоций дошкольниками 4–5 лет. Несмотря на ситуативную зависимость ментальных моделей в этом возрасте, дети способны дифференцировать базовые эмоции и причины их возникновения у себя и других [28], при этом понимание словесных обозначений эмоций превосходит их способность к вербализации эмоций (L. Michalson, M. Lewis, 1985).

При организации собственного экспериментального исследования с детьми 4–5 лет мы опирались на методики диагностики Н. В. Соловьевой «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния», «Ассоциативный эксперимент и подбор синонимов» (приложение 1) и использовали сокращенный ряд эмоциональных модальностей, доступных для понимания детьми этого возраста: радость, злость, грусть, страх. На основании анализа 320 ответов детей, отражающих различные аспекты понимания ими словесных обозначений указанных эмоций, мы сформулировали ряд выводов, которые представим далее и подтвердим конкретными высказываниями дошкольников об эмоциях [19, с. 79–90].

Во-первых, рассмотрим *смысловой аспект* оценивания детских ответов.

Мы установили, что более 3/4 детей 5-го года жизни способны различить эмоции и смысловую сторону обозначающих их слов, при этом понимание детьми значения слов либо близко к пониманию, свойственному носителям языка (например, грусть – *«когда скучно и хочется плакать»*), либо основывается на их эмоциональном опыте (радость – *«когда танцуют, веселятся. Когда в “Макдональдсе” праздник»*; страх – *«когда змеи ползают. Страшно»*). Около четверти детей средней группы не могут объяснить содержательную сторону слов «грусть» и «страх»: они молчат, ограничиваются ответом «не знаю» или просто повторяют за экспериментатором названия эмоций (17 % отрицательных ответов). На затруднения детей 3–5 лет в дифференциации отрицательных эмоций мы уже указывали в первой главе монографии.

Во-вторых, остановимся на лингвистическом аспекте оценки ответов дошкольников, отражающих понимание ими значения слов «радость», «грусть», «злость» и «страх».

Мы пришли к выводу о доминировании у детей *ситуативного способа толкования значения словесных обозначений эмоций*. К этому способу относится описание окружающей обстановки и действий окружающих (радость – *«когда день рождения»*, грусть – *«когда по маме грустишь»*, злость – *«когда ругают и кричат на кого-то»* – 30,6 % ответов), а также описание детьми собственного состояния или переживаемых другими людьми эмоций (28,8 % ответов): радость – *«когда весело было мне с другом»*, грусть – *«когда человек грустит. Обидели»*; страх – *«было страшно, но я не боялся – папа был рядом»*; злость – *«когда человек злится. Расстроился, заплакал, успокоился – пошел сдачу сдавать»*.

Некоторые дошкольники 5-го года жизни пытаются обобщить содержание переживаний: радость – *«когда весело бывает»*, злость – *«когда сердятся из-за чего-то»*, страх – *«когда боятся чего-то»* (16,25 % ответов относятся к лексическому способу толкования значений слов). Менее характерны для детей этого возраста грамматические реакции (радость – *«радуешься»*, *«радоваться»*), синонимический способ с элементами словообразования (радость – *«весело»*, злость – *«злиться и обижаться»*), описание физических признаков эмоций (радость – *«улыбаться»*) и стратегия оценки (радость – *«хорошо»*).

В-третьих, выделим *совокупность признаков, на которые опираются дети 4–5 лет при объяснении значения словесных обозначений эмоций*. Анализируя детские ответы с этой позиции, мы опирались на перечень категорий и признаков эмоциональных состояний [Соловьева, с. 67–69], в основу которого положены параметры измерения значений эмоций (J. R. Davits, 1969):

- *активность* (двигательная активность, агрессия от ребенка, агрессия со стороны) / *пассивность*;
- *движение к ребенку* (одаривание, социальный контакт) / *движение от ребенка* (неодаривание, отсутствие социального контакта) / *движение против...* (запрет, сопротивление);

- *комфорт* (эмоциональный комфорт, эмоциональная поддержка, общение с родителями, здоровье) / *дискомфорт* (дискомфорт, одиночество, незащищенность, нелюбовь родителей, болезнь, центр внимания, потеря чего-то нужного) / *напряжение* (внезапность, неожиданность, страхи);
- *удовлетворенность* (удача, одобрение) / *неудовлетворенность собой* (неудача, неодобрение);
- *несоответствие ситуации, месту* и т. п. (разочарование, обман);
- *познание* (интерес, необычность, новизна).

Мы пришли к заключению (на уровне описания и первичного анализа материала), что *количество и выраженность перечисленных детьми признаков зависит от модальности эмоций.*

Наибольшее количество признаков (7) дошкольники выделяют при объяснении значения слова «грусть»: доминирующим является признак дискомфорта («*это когда ты грустишь*», «*когда кто-то плачет*» – 55 % ответов); в 10 % ответов указываются такие характерные для этого эмоционального состояния признаки, как «агрессия со стороны» («*плачешь, что Сема обижает*»), «отсутствие социального контакта» («*когда никто с тобой не дружит*») и «нелюбовь родителей» («*мама ругает*»); отдельные дошкольники связывают состояние грусти с отсутствием одаривания («*никакие подарки не подарили, и грустно*»), одиночеством («*по дому скучаешь*») и неодобрением («*сломалась игрушка. Мама ругать будет*»).

Вторую группу по количеству выделенных признаков (6) составляют эмоции радости и страха.

При объяснении значения слова «радость» доминируют признаки, объединенные в категории «комфорт» и «движение к ребенку» (60 % и 28 % ответов): «*когда все веселятся*», «*когда много подарков все подарили*», «*когда с друзьями рядом веселишься*». В единичных случаях дети выделяют в качестве признаков данного эмоционального состояния двигательную активность («*когда танцуют, веселятся...*»), одобрение («*мама и папа радуются, когда все прибрано*») и новизну («*радость, что мы котеночка завели*»).

Семантическое пространство эмоции страха составляют категории «напряжение» и «дискомфорт» (50 % и 30,8 % ответов), то есть в значении слова «страх» в большей степени находят отражение страхи самих дошкольников («*страшно бывает, когда ночью идешь*», «*змею боюсь черную*»), ощущение незащищенности («*это когда всем страшно*»), болезнь («*когда больно стукнешься, и будет кровь и сильно больно*»). Некоторые дети выделяют признак «агрессия со стороны» («*убил злодеев, боишься*» – 11,6 % ответов) и связывают ощущение страха с отсутствием социального контакта («*когда на тебя не обращают внимания*») и потребностью в поддержке («*...я не боялся – папа был рядом*»).

В объяснении значения слова «злость» доминируют 4 признака, объединенные в две категории: «активность» (77,3 % ответов) – агрессия со стороны («*когда ругают и кричат на кого-то*») и агрессия от ребенка («*...пошел сдачу сдавать*»); «дискомфорт» (22,7 % ответов) – эмоциональ-

ный дискомфорт («когда кто-то обижается») и нелюбовь родителей («когда мама на тебя злится»).

В-четвертых, укажем особенности семантической ориентировки детей 4–5 лет на слово–стимул, обозначающее эмоциональное состояние.

Для детей этого возраста типично использование двух способов. Во-первых, вычленение ассоциаций по сходству (38,1 % ответов): радость – «веселье», «веселый», «радостно»; грусть – «печаль», «грустный», «грустит»; страх – «страшно», «страшный», «бояться»; злость – «ненависть», «злой», «злиться». Во-вторых, использование стратегии ассоциирования по контрасту (15 % ответов): радость – «грусть», грусть – «радость», «веселость»; злость – «доброта», страх – «смелость», «смех». Такие типы реакций, как стратегия оценки (радость – «хорошо», грусть – «нормально») и экстралингвистические реакции (радость – «радуга. Много лет не видела радугу»), менее характерны для дошкольников.

Также мы пришли к выводу о наличии у детей 5-го года жизни затруднений в семантической ориентировке на слова-стимулы, обозначающие эмоции отрицательной модальности – «грусть», «злость», «страх». В этом случае почти треть полученных нами ответов составили отрицательные (23,7 %) и неадекватные ответы (6,9 %). На наш взгляд, этот результат следует интерпретировать в русле общей тенденции в развитии понимания эмоций в период дошкольного детства, которая состоит в движении от общего деления эмоциональных состояний на положительные и отрицательные к последующей более тонкой дифференциации отрицательных эмоций.

На основе вышеизложенного мы пришли к заключению, что используемые детьми 5-го года жизни словесные обозначения эмоций обладают *ситуативной соотнесенностью*, но вместе с тем уже содержат в себе обобщение. Следовательно, «когда речь идет об определении отвлеченных понятий, то все равно при их определении на первый план выступает конкретная, обычно действенная *ситуация* (курсив наш. – И. О.), которая и является эквивалентом детского значения слова» [6, с. 152].

Особенности понимания значений слов, обозначающих эмоции, детьми 5–6 лет также были конкретизированы нами в ходе констатирующего эксперимента, построенного на использовании экспериментальных методик Н. В. Соловьевой и предъявлении дошкольникам следующего ряда словесных обозначений эмоций: «радость», «грусть», «гнев» («злость»), «страх», «удивление». Анализ 200 ответов детей позволил нам выявить следующие изменения в понимании дошкольниками содержательной стороны слов, обозначающих эмоции [78].

Несмотря на увеличение количества ответов, относящихся к грамматическим реакциям, синонимическому способу с элементами словообразования, фонетическим (интонационная передача содержания) и ситуационным реакциям (описание физических признаков эмоций), у старших дошкольников сохраняется тенденция к интерпретации значений словесных обозначений эмоций через описание эмоциогенных ситуаций (47 % ответов).

Существенно сокращается количество ответов (более чем в 2 раза), где значение слова объясняется детьми посредством описания окружающей обстановки или действий других людей, и напротив, в связи с ростом способности к осознанию эмоций *увеличивается количество высказываний, отражающих эмоциональное состояние субъекта* (34 % ответов): 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»*.

Следует подчеркнуть, что у дошкольников 5–6 лет, в отличие от детей 5-го года жизни, появляются ответы (9 %), отражающие их *индивидуальный эмоциональный опыт* (удивление – *«Я удивляюсь, когда бабушка говорит: “Вера! Не ешь сладкого!” – а сама покупает!»*).

При объяснении значения слов «радость» и «грусть» старшие дошкольники, также как и 4–5-летние дети, сообщают прежде всего о переживаниях комфорта (*«когда человеку хорошо, радостно»*) или дискомфорта (*«настроение, когда хочется плакать»*), при этом пятая часть из них указывают на такой характерный признак состояния грусти, как разочарование или обман (*«когда мне обещали дать фишку и не дали»*). Как мы уже отмечали, значение слова «страх» дети 4–5 лет связывают с ощущением незащитности и собственными страхами, а 5–6-летние дошкольники, наряду с описанием характерных возрастных страхов, опираются также на признак «агрессия со стороны» (*«человек боится, когда его хотят убить»*), который доминирует в обеих возрастных группах при толковании значения слова «злость». Значение слова «удивление» устойчиво связывается детьми с категорией «познание» (*«если вижу чудеса»*).

Поясним, что наибольшее количество неадекватных ответов, связанных с ошибочным выделением существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова, получено при интерпретации дошкольниками значения слова «удивление» (*«Как ты думаешь, что такое удивление?» – «Когда приходит бабушка и дарит киндер, я радуюсь»*). Исходя из того, что эмоциональная категория «удивленный» осваивается детьми позже остальных категорий, первоначально употребляемых в широком контексте (S. C. Widen, J. A. Russell, 2008), логично предположить, что «базовым» для эмоции удивления является содержание значения слова «радость».

При изучении особенностей семантической ориентировки старших дошкольников на обозначающие эмоции слова-стимулы мы обратили внимание на резкое увеличение количества *экстралингвистических реакций* – слов или фраз, отражающих индивидуальный опыт детей (39 % ответов по сравнению с 11,9 % ответов в средней группе), например: радость – *«поцелуй. Я поцеловал сегодня Настю, она улыбнулась»*; удивление – *«монстр. Если бы я его увидел, удивился бы»*. Несмотря на то что наличие экстралингвистических реакций указывает на еще не сложившуюся лексико-семантическую структуру слова, характерную для взрослого носителя

языка, подобные ответы также можно рассматривать как свидетельство углубления представлений детей о содержании собственных эмоциональных переживаний и их более глубоком осознании.

Количество ответов, относящихся к стратегии ассоциирования по сходству, с возрастом существенно не меняется и составляет 33 % (радость – «счастье», «смех»; грусть – «несчастье», «горе»; злость – «злой», «злиться»; страх – «страшно», удивление – «удивиться»). Напротив, слова, связанные со словами-стимулами (наименованиями эмоций) отношениями антонимии, указываются старшими дошкольниками, по сравнению с детьми средней группы, в единичных случаях (ранее мы уже отмечали, что дети 3–5 лет лучше дифференцируют контрастные эмоциональные реакции). Стратегия ассоциирования по оценке (удивление – «хорошо»), так же как и в средней группе, не является широко используемой детьми.

Таким образом, дети 4–6 лет способны интерпретировать значение словесных обозначений эмоций посредством описания эмоциогенных ситуаций, действий окружающих, субъективного состояния и обобщения содержания эмоциональных переживаний, опираясь при этом на соответствующие эмоциональным модальностям признаки: радость – «комфорт», грусть – «дискомфорт», злость – «агрессия со стороны», страх – «напряжение», удивление – «познание». Полученные нами эмпирические данные об особенностях понимания детьми 4–5 и 5–6 лет значения слов, обозначающих эмоции, подтверждают тезис Л. С. Выготского о том, что значение слова – это динамическое образование, изменяющееся в ходе развития ребенка, при различных способах функционирования мысли [6, с. 268].

Следует особенно подчеркнуть, что умение ориентироваться в значениях слов, используемых для обозначения эмоций, развивает эмоциональную осведомленность дошкольников, стимулирует развитие самосознания, способствует обогащению и закреплению их эмоционального опыта: *«Если бы мы... не слышали о существовании таких-то чувств в таких-то обстоятельствах, то не сосредоточивали бы внимание на многих своих душевных движениях; они оказались бы скоропреходящими, могли бы не повториться»* [25, с. 28].

3.2. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СЛОВАРЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

К сфере *эмоциональной лексики* принято относить [22]: слова, выражающие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление с положительной или отрицательной стороны; слова, в которых эмоциональное отношение выражается не лексически, а грамматически (особыми суффиксами и префиксами). В этом параграфе нас будет интересовать в первую очередь процесс овладения детьми дошкольного возраста словами, обозначающими различные эмоциональные состояния.

Как известно, попытки говорить об эмоциях предпринимаются детьми уже в возрасте полутора лет [46]. В период *между 1,5 и 3 годами* дети начинают давать наименование собственным эмоциям и эмоциям других людей, обсуждать возникшие в прошлом и будущие эмоции, а также причины и последствия эмоциональных переживаний.

Каузальные высказывания детей раннего возраста, относящиеся к эмоциям, можно дифференцировать на три категории (I. Bretherton & M. Beeghly, 1982): высказывания о событиях или действиях, которые предшествуют возникновению определенного эмоционального состояния, то есть являются его причиной («Я обнимаю. Малыш будет счастлив», «Бобби напугал меня» и пр.); сообщения о включении в ситуацию, мотивированном воспринятым или переживаемым негативным эмоциональным состоянием («Не плачь, мама. Все будет в порядке»); высказывания, где эмоция объясняется с точки зрения психического состояния или поведенческих / экспрессивных компонентов («Я сейчас не плачу. Я счастлив», «У Кэти лицо не счастливое. Кэти грустно»).

Интенсивное увеличение объема словаря эмоций происходит в период раннего и дошкольного детства. Знание детьми словесных обозначений эмоциональных переживаний позволяет им осуществлять поиск поддержки в трудных обстоятельствах и взаимный обмен эмоциональным опытом с другими людьми, а также становится основой формирования представлений о причинах возникновения и последствиях собственных эмоций [94].

Начиная с 2 лет собственные и чужие эмоции становятся центральными переживаниями в социальной жизни детей. Они ссылаются на небольшой набор положительных эмоциональных переживаний (чувство счастья, ощущение хорошего самочувствия, смех, любовь) и отрицательных эмоциональных реакций (чувства гнева, тревоги, испуга или страха; печаль или плач). Подобные высказывания об эмоциях являются референтными сообщениями, соотнесенными с внеязыковой действительностью, и представляют собой описательные высказывания, которые иногда используются и в инструментальной манере для получения симпатии другого человека или воздействия на его эмоциональное состояние [46; 73].

Несмотря на то что способность к точному и гибкому лексическому оформлению собственных эмоциональных переживаний формируется на ранних стадиях онтогенеза в процессе общения с родителями, словарь эмоциональной лексики детей еще ограничен вследствие их небольшого индивидуального эмоционального опыта и внутренних возможностей.

В возрасте 3–4 лет диапазон понимаемых детьми эмоций расширяется. Поскольку преимущество девочек дошкольного возраста в развитии вербальных способностей является доказанным, неудивительно, что девочки 4-го года жизни успешнее мальчиков дают наименования простым (счастье, печаль) и сложным эмоциям (гордость, смущение) [45]. Вместе с тем следует обратить внимание и на имеющиеся у младших дошкольников трудности в употреблении соответствующих наименований для описания эмоций [96].

Основные тенденции развития языка эмоций в период с 3 до 5 лет и за пределами дошкольного детства можно представить следующим образом [46]:

- усложнение способности детей размышлять об эмоциогенных ситуациях (их причинах, последствиях, поведенческих изменениях); появление суждений об эмоциях, основанных на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях; осознание того, что эмоции могут вызвать продолжительные переживания, способные повлиять на дальнейшее поведение в непосредственно не связанных с эмоциогенным событием ситуациях; понимание субъективного характера оценивания участниками одного и того же эмоциогенного события;

- рост осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций, то есть осознание возможности контроля эмоциональных переживаний и различий видимых и переживаемых эмоций.

В период с 2,5 до 5 лет увеличивается количество используемых детьми наименований эмоций, при этом категории эмоций осваиваются ими в определенной последовательности: сначала употребляются наименования «счастливый», «сердитый» и «грустный», затем добавляются термины «удивленный», «испуганный» и, наконец, «испытывающий отвращение». В результате к 5 годам дошкольники могут словесно обозначить шесть эмоций (счастье, печаль, гнев, страх, удивление и отвращение) и описать причины их возникновения [102].

Приобретение детьми эмоционально-описательного языка и его богатство обусловлено контекстом внутрисемейных отношений и зависит от степени вовлеченности детей в беседы об эмоциях с родителями в период раннего и дошкольного детства. Этот факт был установлен в ходе анализа диалогов об эмоциях матерей с детьми, проведенного сотрудниками кафедры психологии Университета Джорджа Мейсона Сюзанной Денхэм и Шарон Ауэрбах (S. Denham & S. Auerbach, 1995).

Изучение содержания диалогов матерей и детей 2,9–4,8 лет осуществлялось во время совместного просмотра ими иллюстрированных книг эмоциогенного содержания. Язык эмоций был закодирован и включал не только явные ссылки на эмоциональные состояния, такие как счастье, печаль, гнев или страх, но и слова, отражающие удовольствие / неприязнь («нравится», «не нравится») и поведенческие проявления эмоций («плакать», «смеяться» и пр.). Также анализировались функции высказываний об эмоциях: указание на чье-то чувство без дальнейших объяснений или разъяснений; пояснение или уточнение причины и / или последствия эмоционального переживания; исправление неверного понимания эмоций; вопрос; актуализация эмоций персонажей с целью изменения их поведения («Его мама должна помочь ему, он очень расстроен»); социализация эмоций, то есть подтверждение или отрицание целесообразности эмоциональной реакции.

Оказалось, что такое взаимодействие между взрослыми и детьми богато сообщениями, содержащими наименования эмоций, их причины и последствия, а язык эмоций применяется матерями и детьми с целью оказа-

ния социального воздействия, при этом более сложный и детализированный эмоционально-описательный язык имеют те дети, чьи матери в большей степени используют словесное объяснение различных аспектов эмоционального реагирования [55].

Безусловно, существуют и гендерные различия в семейных диалогах об эмоциях: девочки получают больше комментариев и расспросов об эмоциях от своих матерей и старших братьев и сестер, чем мальчики (J. Dunn et al., 1987); матери 3-летних дошкольников склонны более подробно беседовать о грусти со своими дочерьми и обсуждать гнев со своими сыновьями (R. Fivush, 1991). В одном из современных исследований в области гендерных различий в социализации эмоциональной компетентности дошкольников в семье (S. A. Denham, 2010) было установлено следующее: матери ценят эмоциональный коучинг больше, чем отцы, чаще говорят о собственных негативных эмоциях, беседуют об эмоциях в равной степени как с мальчиками, так и с девочками, но обсуждают отрицательные эмоции гораздо чаще с сыновьями; отцы, напротив, в большей степени говорят об эмоциях самого ребенка и других людей, при этом больше разговаривают об эмоциях с дочерьми, чем с сыновьями [57].

По данным отечественных исследований, дети 4–5 лет охотно пользуются прилагательными *«веселое»*, *«грустное»*, *«сердитое»*, *«злое»*; примерно третьей части детей хорошо знакомы определения *«радостное»*, *«печальное»*, *«испуганное»*, *«удивленное»*. Около половины четырехлетних дошкольников при обозначении эмоциональных состояний активно используют глаголы (*«радуется»*, *«смеется»*, *«грустит»*, *«рассердился»*, *«испугался»*, *«боится»*, *«удивляется»* и пр.), что указывает на слитный характер воспринимаемого содержания [38].

Словарь эмоциональных состояний старших дошкольников расширяется и включает прилагательные *«радостное»*, *«веселое»*, *«грустное»*, *«печальное»*, *«испуганное»*, *«злое»*, *«сердитое»*, *«удивленное»*. Вместе с тем дети часто употребляют неверные словесные обозначения эмоциональных проявлений (*«испугливый»*, *«удивительный»*), используют кроме самих понятий эмоций их эквиваленты, например, вместо *«радостный»* – *«смешливый»*, *«хороший»*, вместо *«испуганный»* – *«непугливый»*, *«струсил»* [24; 38]. Также следует указать на имеющиеся затруднения в подборе синонимов к словесным обозначениям эмоций как у старших дошкольников с нормальным уровнем речевого развития, так и у детей с общим недоразвитием речи [21]. В частности, особенности подбора синонимов состоят в их образовании путем присоединения частицы «не» (*радостная* – *«негрустная»*, *злой* – *«недобрый»* и пр.), в попытке дать эмоциональную оценку слову-стимулу (*грустная* – *«плохая»*, *злой* – *«плохой»*), в смысловых заменах (*испуганный* – *«удивленный»* и, наоборот, *удивленный* – *«испуганный»*).

Представим результаты проведенного нами *сравнительного анализа словаря эмоций детей 4–5 и 5–6 лет* на примере распознавания и наимено-

вания дошкольниками эмоций радости, печали, гнева, страха и удивления по фотографиям лицевой экспрессии детей [19, с. 91–94].

Мы пришли к выводу, что дети 4–5 лет способны обозначить эмоции прилагательными: более трети из них употребляют определение «*веселая*», около половины – «*злая*», пятой части дошкольников знакомы наименования «*грустная*» и «*удивительная*». Если эмоциональное состояние радости более половины детей уверенно обозначают одним из прилагательных («*веселая*», реже «*радостная*» и «*довольная*»), то при распознавании отрицательных эмоций дошкольники склонны использовать глаголы. Почти 2/3 из них употребляют глаголы «*боится*» или «*испугалась*» при вербализации состояния страха, примерно четверть детей обозначают различными глаголами эмоции грусти («*грустит*», «*печалится*», «*плачет*») и гнева («*сердится*», «*злится*»).

Эти данные согласуются с данными исследования А. М. Щетининой [38] и свидетельствуют о недифференцированном характере восприятия четырехлетними детьми эмоций отрицательной модальности, особенно эмоции страха (только 8,3 % детей обозначают эту эмоцию прилагательным «*страшная*», искажая ее наименование).

Наименование эмоции удивления представляет для детей средней группы значительную сложность. Почти половина из них ошибочно опознают и вербализуют удивление как эмоцию страха вследствие сходства ведущих признаков экспрессии («*сильно страшно*», «*сильно испугалась*» и т. п.). Некоторые дошкольники вообще не могут назвать это эмоциональное состояние, предпринимая попытки дать эстетическую оценку воспринимаемого лица («*красивая*») или установить соответствие выражения лица характеру конкретной ситуации («*она говорит*»). Даже при успешном опознании эмоции удивления дети либо употребляют глагол «*удивляется*», либо неверно ее обозначают прилагательными «*удивительная*» и «*интересная*» вместо «*удивленная*» и «*заинтересованная*». Ранее мы уже поясняли, что у детей 5-го года жизни доминирует довербальный тип восприятия эмоции удивления.

Дошкольники 5–6 лет усваивают точные обозначения эмоциональных состояний прилагательными: «*веселая*», «*радостная*», «*грустная*», «*злая*», при этом частота употребления определений «*радостная*» и «*грустная*» возрастает вдвое. Заметим, что ряд используемых детьми словесных обозначений эмоций не отличается разнообразием: так, прилагательные «*довольная*», «*печальная*», «*несчастливая*», «*сердитая*» называют лишь отдельные дети этого возраста.

Несмотря на общую тенденцию к обозначению эмоций прилагательными, треть 6-летних детей употребляют глаголы «*грустит*» и «*боится*», поверхностно воспринимая выражение эмоций грусти и страха. Почти 2/3 старших дошкольников адекватно распознают эмоциональное состояние удивления, однако по-прежнему искажают его наименование, используют глаголы «*удивляется*», «*интересуется*». Эти особенности вербализации детьми отрицательных эмоций и эмоции удивления были выявлены и

А. М. Щетиной при составлении словаря обозначений эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста.

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

В рамках диссертации, посвященной изучению особенностей понимания и вербализации эмоциональных состояний детьми 5–6 и 7–9 лет, мы изучали *объем активного словаря детей в условиях распознавания эмоционального значения музыкальных фрагментов* (печаль, радость, страх, злость) [16].

В целях диагностики была использована экспериментальная методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной [27], модифицированная относительно музыкального репертуара (фрагменты музыкальных произведений были отобраны в соответствии с программой О. П. Радыновой «Музыкальные шедевры»). Мы предлагали участникам исследования прослушать фрагмент музыкального произведения и по окончании его звучания назвать чувства, настроения, которые передала музыка.

Основным критерием анализа ответов детей являлся *способ вербализации эмоциональных значений*: 1) ситуативный – описание внутреннего состояния или предметных образов; 2) оценочный – использование слов, выражающих оценки общего типа, этические и эстетические оценки; 3) определение настроения (по В. Г. Ражникову – «эстетических эмоций»); 4) определение средств музыкальной выразительности – темпа, динамики, звучащих музыкальных инструментов). Также осуществлялся подсчет количества определений (слов и словосочетаний), неверных суждений, пропусков.

Мы пришли к заключению, что при описании музыкальных фрагментов различной эмоциональной модальности старшие дошкольники используют следующие словесные обозначения эмоций: «веселая» (52,7 % детей), «грустная» (36,4 %), «злая» и «страшная» (по 12,7 % детей); в единичных случаях употребляют термины «радостная», «печальная», «сердитая», «настороженная». Около трети детей старшей группы определяют настроение как «хорошее» и «нехорошее», демонстрируя оценочный уровень понимания основных эмоций, выраженных посредством музыки.

При определении эмоционального значения фрагментов, воплощающих с помощью средств музыкальной выразительности эмоции страха и злости, дошкольники 5–6 лет употребляют слова и словосочетания, которые передают предметные образы (9,1 % и 20 % детей соответственно): «Баба-Яга на метле», «бой», «сражение», «про военные самолеты», «буря» и пр. По-видимому, «страх» и «злость» в музыке распознаются дошкольниками несколько хуже. К подобному выводу приходят и другие исследователи [27].

Как и ожидалось, испытуемые 7–9 лет более точно распознают эмоциональные значения предъявленных музыкальных фрагментов и упо-

требляют большее количество понятий (существительные, прилагательные, реже наречия), в которых осмысливается эмоциональная модальность музыкального произведения: «веселая» (71,1 %), «радость», «радостная» (28,9 %); «грусть», «чувство грусти», «грустная» (68,9 %); «печаль», «печальная» (13,3 %); «страх», «ужас», «страшная», «страшно» (28,9 % детей); «настороженная», «чувство опасности» (8,9 %); «злая», «зло» (17,8 %); отдельным детям знакомы определения «жалость», «тоска», «грозная», «трагическая», «напряженная» [16].

Таким образом, с возрастом словарь эмоций детей пополняется понятиями, обозначающими эмоциональные состояния, чувства и их оттенки. Принимая во внимание, что наименование эмоции представляет собой вид символизации аффективной жизни, можно заключить, что *расширение словаря эмоций проясняет и расширяет диапазон эмоциональных переживаний детей.*

Одним из условий развития языка эмоций является адекватное возрасту речевое развитие ребенка. Установлено, например, 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 [21; 22]. Также в качестве условия развития у детей языка эмоций следует рассматривать уровень и формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками, поскольку развитие способности говорить об эмоциях предполагает не просто овладение соответствующими терминами, но и способами межличностного взаимодействия.

Усвоение языка эмоций позволяет детям точно дифференцировать эмоциональные состояния, развивает способность к осознанию собственных эмоциональных состояний, а осознание эмоций – это первый шаг к насыщенной эмоциональной жизни.

ГЛАВА IV. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

...Эмоциональная осведомленность поддерживает социальную компетентность дошкольников и имеет основное значение для их ранней адаптации к школе.

Сюзанна Денхэм и др.

Присвоение социокультурных ценностей и становление социальной сущности человека, социально-психологической зрелости личности, индивидуальной позиции в обществе осуществляется в ходе *социального развития* ребенка, включающего в себя не только процесс усвоения социокультурного опыта в форме норм, правил, способов взаимодействия с другими людьми, но и процесс развития индивидуальности ребенка и его способности эффективно адаптироваться к меняющейся социальной среде [29; 38].

В данной главе мы представим аналитический обзор исследований, раскрывающих, с одной стороны, вклад понимания эмоций и модели психического в процесс развития просоциального поведения детей, с другой стороны, роль понимания эмоций в обеспечении социально-личностной готовности дошкольников к обучению в школе и успешной адаптации детей к школьному обучению.

Наше внимание к обсуждению результатов преимущественно зарубежных исследований при рассмотрении проблемы взаимосвязи понимания детьми эмоций с различными аспектами их социального развития обусловлено тем, что в отечественных исследованиях данная проблема не является предметом специального анализа.

Несмотря на то, что в отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения закономерностей возникновения и развития у дошкольников сопереживания, сочувствия и содействия сверстнику, отраженный в коллективной монографии под редакцией А. В. Запорожца «Развитие социальных эмоций детей» [29] и в содержании ряда диссертаций (Е. Р. Овчаренко, 2003; Ю. А. Приходько, 1980; Л. П. Стрелкова, 1994 и др.), изучение у дошкольников взаимосвязи понимания эмоций, модели психического и эмпатии как составляющей просоциальной ориентации представляет собой актуальное направление исследований в зарубежной психологии развития [53; 68; 75].

Также нельзя не отметить факт наличия большого числа отечественных научных и практических работ по проблеме адаптации детей к школе (М. М. Безруких, С. П. Ефимова, 1998; М. Р. Битянова, 1997; Л. И. Божович, 1968; Л. А. Венгер и др., 1994; Р. В. Овчарова, 1996; Г. А. Цукерман и др., 2003; Д. Б. Эльконин, 1974), в том числе диссертаци-

ций, посвященных изучению особенностей эмоциональной адаптации первоклассников к школе (Г. А. Дорофеева, 2001, А. В. Роженко, 2006). Однако эмпирические исследования взаимосвязи понимания детьми эмоций и их последующей адаптации к школе на сегодняшний день проводятся только за рубежом. В частности, ниже мы представим данные современных исследований сотрудников кафедры психологии Университета Джорджа Мейсона и Университета Массачусетса в Бостоне в этой области психологии эмоций [56; 61].

4.1. РОЛЬ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В РАЗВИТИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Первостепенное значение для повышения качества взаимодействия детей со сверстниками, их социально-психологического статуса в детской группе и поддержания позитивных взаимоотношений с другими людьми имеет *просоциальное поведение* – «добровольное поведение, направленное на пользу другого» [69, р. 646], которое возникает на втором году жизни и изменяется с возрастом с точки зрения его частоты и сложности.

Различные аспекты просоциального поведения детей изучаются преимущественно зарубежными учеными.

Профессор кафедры психологии университета штата Аризона Нэнси Эйзенберг и доцент кафедры психологии Университета Конкордия Кристен Данфилд (К. А. Dunfield, 2014; N. Eisenberg et al, 2006) выделяют *три разновидности просоциального поведения: помощь, разделение, утешение*. Эти ориентированные на других действия отражают реакции ребенка на три различные негативные психические состояния другого человека: инструментальную потребность, когда у человека есть трудности с достижением цели; неудовлетворенное материальное желание вследствие отсутствия доступа к определенному ресурсу; эмоциональный дистресс, когда человек испытывает негативное эмоциональное состояние. Соответственно, оказание ребенком помощи окружающим в преодолении каждого из этих негативных состояний требует реализации различных видов просоциального поведения: помощи другому (например, помощи в получении находящегося вне досягаемости объекта), разделения (совместного использования ограниченного ресурса) или утешения посредством вербальной или физической поддержки.

Указанные виды просоциального поведения возникают в разном возрасте и развиваются по несходным траекториям в силу того, что они полагаются на различные атрибуты психического состояния.

Одной из самых ранних форм просоциального поведения оказывается *помощь* (первая половина 2-го года жизни), так как в этом возрасте дети имеют возможность реагировать на инструментальную потребность друго-

го. Между 1,5 и 2 годами появляется *разделение*, что подтверждается четкой формулировкой желания, а затем и возможность облегчить эмоциональный дистресс другого человека с помощью *утешительного поведения* [64]. Поскольку все разновидности просоциального поведения основываются на различных социально-когнитивных оценках целей, желаний и эмоций другого человека, в данном параграфе мы раскроем роль социально-когнитивных способностей – понимания эмоций и модели психического – в развитии просоциального поведения детей.

Понимание эмоций – знание наименований эмоций, распознавание лицевой экспрессии эмоций, понимание причин их возникновения (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.

В этот период происходит переход к этапу возникновения *эмпатии на чувства другого* [75] в связи с появлением к 3 годам признаков эмоциональной децентрации, что позволяет ребенку дифференцировать собственные переживания как существующие отдельно от окружающего мира и осознать, что люди испытывают и другие чувства. Мартин Хоффман, почетный профессор в области клинической и развивающей психологии в Нью-Йоркском университете, подчеркивает, что зрелая эмпатия метакогнитивна, то есть человек осознает сопереживание и чувствует себя огорченным, но знает, что это ответ на чужое несчастье, а не на собственное. В свою очередь это требует наличия осознания себя и других как отдельных существ с независимыми внутренними состояниями (чувствами, мыслями, восприятием), которые лишь частично отражаются во внешнем поведении [75].

Доктор наук, профессор С. А. Денхэм, изучая *отношения между социально-когнитивными способностями, выражением эмоций и просоциальными реакциями на эмоции сверстников у детей 2–3,5 лет*, использовала комплекс адекватных для детей этого возраста диагностических средств:

- наблюдение за эмоциональными проявлениями ребенка (радость, печаль, гнев, боль) и его реакциями на эмоциональные проявления сверстников в условиях свободной игры;
- экспериментальную ситуацию для измерения просоциальных реакций (помощи) детей на отрицательное эмоциональное состояние заранее подготовленного 6-летнего дошкольника, который демонстрировал печаль из-за отсутствия печенья, и взрослого, который «случайно» укололся булавкой во время прикрепления значка на рубашку ребенка и почувствовал боль;
- диагностическое задание на распознавание и наименование детьми эмоций при предъявлении шаблонов лиц с различными эмоциональными выражениями (радость, печаль, гнев, страх);

– диагностические задания для оценки принятия детьми эмоциональной перспективы (просмотр разыгранных куклами виньеток различного эмоционального значения) и когнитивной перспективы (просмотр сценок и прогнозирование реакций куклы).

С. А. Денхэм пришла к заключению, что просоциальные реакции детей в ответ на страдания другого ребенка или взрослого в условиях экспериментальной ситуации, а также просоциальное поведение в условиях свободной игры, включающее в себя разделение положительных эмоций сверстника, вербальное или физическое подкрепление (прикосновения, объятия и др.), помощь, умение поделиться, утешение, уход в ответ на проявление сверстником гнева, – связаны с принятием детьми эмоциональной перспективы (способность понять эмоции других по ситуации). В свою очередь принятие эмоциональной перспективы связано с принятием когнитивной перспективы (восприятие позиции другого человека). В целом дети чаще разделяют и подкрепляют положительные эмоции сверстников, проявляют заботу по отношению к малышам, которые испытывают боль, и игнорируют агрессивные проявления ровесников или реагируют на них уходом [53].

Далее остановимся на некоторых *данных о взаимосвязи понимания детьми базовых эмоций и эмпатических проявлений по отношению к сверстникам*, которые были получены нами в ходе исследования особенностей эмоциональной сферы младших дошкольников (2013–2014 гг.). В эксперименте приняли участие 30 детей в возрасте от 2,11 до 3,8 лет (18 девочек и 12 мальчиков, средний возраст – 3 года 3 мес.) и 3 воспитателей вторых младших групп 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска Ярославской области. Прежде чем перейти к эмпирическим данным, рассмотрим некоторые наиболее общие позиции.

Способность к эмпатии и симпатической вовлеченности в эмоциональные переживания других рассматривается как показатель эмоциональной компетентности детей [94 и предпосылка для многих просоциальных моделей поведения (С. Zahn-Waxler et al., 1992).

Отечественные и зарубежные исследователи эмпатии [11; 12; 29; 69; 75] по-разному интерпретируют ее сущность, определяя данный конструкт как:

– особый класс эмоций, возникающих в процессе становления детских отношений (А. В. Запорожец и др., 1986);

– эмоциональный отклик, проистекающий из представления или понимания эмоционального состояния / положения другого человека и идентичный его переживаниям, либо очень похожий на то, что другой чувствует или должен чувствовать в данной ситуации (N. Eisenberg et al., 2006; M. L. Hoffman, 2008);

– способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого (Т. П. Гаврилова, 1984);

– проникновение и вчувствование в переживания другого человека (И. М. Юсупов, 1995);

- эмпатийный процесс сопереживания – сочувствия – внутреннего содействия (Л. П. Стрелкова, 1994);
- свойство личности, выражающееся в постижении эмоциональных состояний другого человека, понимании его чувств и переживаний, стремлении к оказанию поддержки и действенной помощи другим, а также самореализации во взаимодействии с ними (Е. Р. Овчаренко, 2003);
- толерантное качество личности, которое характеризует способность человека понять и прочувствовать эмоциональное состояние другого и воплощается в реальность в гармонии с другими толерантными качествами, такими как сострадание, благожелательность, милосердие, ещё более сильно сближающими людей и усиливающими симпатию между ними (И. Г. Дорошина, 2016);
- компонент просоциальной ориентации ребенка наряду с симпатией и просоциальным или «помогающим поведением» (N. Eisenberg et al., 2006).

Основу эмпатии составляют различные конвергентные процессы, в том числе обработка аффективных стимулов и понимание причин возникновения собственных эмоций и эмоций других [51].

Уровень понимания эмоций других людей детьми 3 лет оценивался нами посредством экспериментальной методики А. Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» (I серия), где заранее подготовленные воспитанники подготовительной группы разыгрывали перед малышами знакомые им ситуации, герои которых выражали разные эмоции: радость («Мальчик / девочка радуется за своего друга / подругу, чей рисунок оказался лучшим в группе»); печаль («Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет»); гнев («Мальчик за обедом пролил суп. Мама рассердилась и сказала, что нужно быть аккуратнее»); страх («Девочка играет в уголке. Вдруг она видит паука и пугается его»).

С целью определения формы эмпатии трехлетних детей применялся опросник А. М. Щетиной «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей». В опросе принимали участие по одному воспитателю от каждой из трех младших групп, чей график работы совпадал со временем проведения процедуры опроса. Для изучения эмоционального фона настроения детей и выявления дошкольников с агрессивным эмоциональным фоном, характерным признаком которого является доминирование проявлений гнева в ситуациях взаимодействия со взрослыми, сверстниками и индивидуальной деятельности, использовался метод наблюдения (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной).

Анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о наличии взаимосвязи между уровнем понимания 3-летними детьми эмоций других людей и формой проявления эмпатии по отношению к сверстникам:

- у младших дошкольников с *высоким уровнем понимания эмоций* (6,7 %), способных определить 4 базовые эмоции при восприятии сюжетных сценок, доминирует *гуманистическая форма эмпатии*, то есть спо-

способность проявить интерес к эмоциональному состоянию сверстника, ярко эмоционально на него отреагировать и идентифицироваться с ним, активно включиться в ситуацию и попытаться помочь другому, успокоить его, или *смешанный тип эмпатии* как промежуточный при переходе от эгоцентрической к гуманистической форме эмпатии. Следовательно, понимание эмоций способствует распознаванию и интерпретации детьми эмоционального отклика нуждающихся как сигнала их эмоционального неблагополучия и может привести к возникновению эмпатических переживаний;

- среди дошкольников со *средним уровнем понимания эмоций* (80 %), которые смогли определить 2–3 эмоциональных состояния людей (печаль, радость, гнев / страх) и установить взаимосвязь эмоциональных проявлений с ситуациями их возникновения, только у пятой части детей (20,8 %) эмпатические проявления сформированы на высоком уровне и соответствуют гуманистической форме эмпатии, тогда как более половины детей (58,3 %) имеют *смешанный тип эмпатии* или *эгоцентрическую форму* ее проявления, характерным признаком которой является стремление ребенка отвлечь внимание взрослого на себя и внешне «изобразить» сопереживание сверстнику ради получения похвалы и одобрения взрослого. Заметим, что в некоторых случаях трехлетние дошкольники с эгоцентрической эмпатией проявляют агрессию по отношению к сверстникам, стремясь завладеть понравившимся им предметом;

- ни у одного ребенка с *низким уровнем понимания эмоций* (13,3 %) не выявлена гуманистическая форма эмпатии: четверть из них вообще не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагируют на их переживания и совершают эмпатийные действия (успокаивают, гладят) лишь по побуждению взрослого, что соответствует *низкому уровню эмпатии*; у остальных дошкольников развитие эмпатии идет по типу *эгоцентрической*;

- у 75 % детей 3 лет, испытывающих затруднения в понимании отрицательных эмоций и ситуаций их возникновения (низкий уровень понимания эмоций), выражен *агрессивный эмоциональный фон настроения*: они враждебно настроены по отношению к сверстникам в ситуациях, когда последние не подчиняются их указаниям, например, не желают делиться привлекательным предметом. Эти данные согласуются с выводами С. А. Денхэм [Denham S., 1986] о взаимосвязи проявлений гнева с низкими уровнями принятия детьми эмоциональной перспективы и просоциального реагирования. Подобное отношение к другому ребенку как к помехе, препятствующей проявлению собственной активности, – показатель несформированности эмоциональной ориентации ребенка на сверстника.

Обратим внимание, что среди дошкольников 4-го года жизни с проявлениями гуманистической эмпатии большую часть (66,7 %) составляют девочки, так же как и среди детей со смешанной (переходной к гуманистической) формой эмпатии (75 %). Полученные данные согласуются с современным пониманием *гендерных различий в области эмпатии и просоциального поведения* [75]: девочки проявляют больше доброты и внимания к

другим людям, с большей вероятностью готовы помочь и поделиться, в меньшей степени склонны причинять вред другим и чувствуют себя виноватыми в этом случае. Предполагается, что подобные различия в проявлении эмпатии могут являться результатом гендерной социализации и адресованных девочкам требований быть добрыми и чувствовать ответственность за благополучие других.

По сравнению с мальчиками девочки лучше осведомлены об эмоциональных проявлениях людей: почти у всех 3-летних девочек (94,4 %) понимание эмоций сформировано на высоком или среднем уровне, тогда как мальчики этого возраста (91,7 %) имеют средний или низкий уровень понимания эмоций. Данные ряда зарубежных исследований (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; A. Cutting, J. Dunn, 1999) также свидетельствуют о преимуществе девочек младшего дошкольного возраста в выполнении задач на понимание эмоций.

Конечно, анализ гендерных различий в понимании детьми эмоций и проявлении эмпатии требует учета многочисленных переменных, поэтому мы можем уверенно констатировать только один факт: *способность понимать эмоциональные состояния окружающих по экспрессивным признакам и ситуации их возникновения является одним из факторов развития у дошкольников 3–4 лет эмпатических проявлений гуманистической направленности по отношению к сверстникам.*

Доктор наук Кимберли Райт Кэссиди с коллегами из колледжа Брин-Мар (K. W. Cassidy et al., 2003) установили, что понимание психических состояний и понимание эмоций в возрасте 3–5,5 лет положительно связаны с учительскими рейтингами социальных навыков дошкольников, с наблюдаемым просоциальным поведением детей в классе (сотрудничество, помощь и разделение) и их популярностью среди сверстников.

Натали Эггум, Нэнси Эйзенберг и другие исследователи факультета психологии Университета штата Аризона (N. D. Eggum, 2011) в ходе лонгитюдного исследования также получили доказательства *взаимосвязи социально-когнитивных переменных и просоциального поведения дошкольников*. Процедура диагностики осуществлялась трижды: в возрасте 3,5 лет (за исключением диагностики модели психического), 4,5 и 6 лет.

Оценка понимания эмоций радости, печали, гнева и страха у детей 3,5 и 4,5 лет осуществлялась посредством диагностических задач на наименование эмоций и принятие эмоциональной перспективы (S. A. Denham, 1986). С детьми 6 лет проводился тест на понимание эмоций по ситуациям (C. Izard, 1971), где требовалось соотнести описанную в виньетке эмоциональную ситуацию с фотографиями лиц детей с различными выражениями. Для оценки развития модели психического использовались задачи на понимание детьми ложных убеждений относительно содержимого коробки (J. Perner et al., 1987) и местонахождения собаки, которую опасается герой истории (J. Pyers & P. de Villiers, 2003).

Просоциальная ориентация дошкольников 3,5 и 4,5 лет изучалась посредством опроса родителей с использованием утверждений из подшкалы

эмпатии «Социально-эмоциональная оценка младенцев и детей раннего возраста» (A. Carter & M. Briggs-Gowan, 1999). Просоциальная ориентация детей 6 лет оценивалась посредством «Детской шкалы социального поведения», включающей ряд утверждений, например, «Этот ребенок пытается поднять настроение сверстников, когда они грустят или расстроены из-за чего-то» (N. R. Crick, 1996). Для оценки симпатии детей 3,5 и 6 лет – эмоциональной реакции, которая влечет за собой чувство жалости или заботы о другом, – использовались такие утверждения, как «Сочувствуют другим детям, которых дразнят» и др. (N. Eisenberg, 1996). 6-тилетние дети осуществляли также самооценку степени развития симпатии (адаптированная версия опросника для родителей содержала утверждения, которые зачитывались экспериментатором, например, «Мне жаль других детей, у которых нет игрушек и одежды»).

Было установлено, что понимание эмоций детьми 3,5 лет положительно связано с развитием их просоциальной ориентации, в частности эмпатии и симпатии одновременно и спустя год (по данным родительских отчетов), а также с развитием у дошкольников симпатии спустя 2,5 года (по данным самоотчета). Развитие модели психического в 4,5 года положительно связано с просоциальной ориентацией детей одновременно и в 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 [68].

Очевидно, по мере того как дети осознают мысли, убеждения и намерения других, они становятся более способны предсказать их 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.

В лонгитюдном исследовании, проведенном сотрудниками кафедры психологии Мичиганского университета (профессор Генри Веллман и др.) с коллегами из Университета штата Орегон и Колледжа Льюиса и Кларка, было подтверждено предположение о том, что *развитие модели психического и понимания эмоций у детей 3,5 лет одновременно прогнозируют развитие у этих же детей в старшем дошкольном возрасте моральных рассуждений* и способности принимать решения в ходе обсуждения просоциальных моральных дилемм, требующих выбора между удовлетворением собственных потребностей и оказанием помощи нуждающимся [81].

На первом этапе исследования, проведенном с младшими дошкольниками (средний возраст – 3,5 года), оценивалось понимание детьми эмоций радости, печали, гнева, страха и ложных убеждений. Понимание эмоций измерялось по методике С. А. Денхэм, включающей оценку понимания дошкольниками лицевой экспрессии эмоций и принятия эмоциональной перспективы, то есть идентификации эмоциональных реакций персо-

нажа в различных ситуациях. Понимание ложных убеждений измерялось посредством 8 задач (K. Bartsch & H. M. Wellman, 1989): при решении первых четырех задач детям необходимо было объяснить, почему главный герой, неосведомленный о действительном местонахождении желаемого объекта, искал его в другом месте; в последующих четырех задачах испытуемым требовалось предсказать, где будет искать объект главный герой, имеющий неточную информацию о его местоположении.

На втором этапе исследования, которое проводилось с этими дошкольниками 2 года спустя (средний возраст – 5,9 лет), в качестве критериев диагностики выступали: понимание видимых и реальных эмоций (детям зачитывали две истории (P. L. Harris et al., 1986), где один персонаж должен был скрыть эмоции от другого персонажа, и предлагали определить и объяснить, как главный герой пытался выглядеть и какие эмоции он испытывал в действительности); понимание ложных убеждений (6 диагностических задач на объяснение и прогнозирование ложных убеждений главного героя); моральные рассуждения и принятие решений.

Поясним, что средством диагностики нравственного развития старших дошкольников выступали просоциальные моральные дилеммы (N. Eisenberg-Berg, 1979) – три истории, сопровождаемые рисунками, где потребности главного героя вступают в противоречие с потребностями другого персонажа истории (например, ребенок очень торопится на день рождения друга, но по пути встречает мальчика, который повредил ногу из-за падения и просит привести его родителей, чтобы они могли отвезти его к врачу). После каждой дилеммы детям задавали вопросы о том, что должен сделать главный герой (ответ на этот вопрос требовал принудительного выбора между просоциальным и иным действием) и почему он должен так поступить. После обоснования детьми собственного решения экспериментатор уточнял, есть ли у героя еще какие-либо причины действовать таким образом и должен ли он поступить иначе.

Ответы дошкольников оценивались на основании их отнесенности к одной из 7 категорий моральных рассуждений, дифференцированных по уровням социальной ориентации дошкольников (N. Eisenberg, 1986):

- *ориентация на себя* (категории 1, 2) – *гедонистские ответы*, обусловленные стремлением получить материальное вознаграждение за помощь или потребностью в самосохранении; *эмоционально обусловленные ответы*, отражающие существующие эмоциональные отношения (привязанность, дружба, любовь) между главным героем и другим героем истории;

- *ориентация на других* (категории 3, 4) – *потребностно ориентированные ответы*, то есть ссылки на физические потребности персонажей истории (например, потребность в медицинской помощи при травме) или материальные потребности (например, достижение желаемого объекта); *рассуждения о психологических потребностях или аффективных состояниях* героев. Обратим внимание, что подобные аргументы использовались детьми 5–6 лет наиболее часто;

– *социально ориентированный уровень* (категории 5–7) – *стереотипные ответы* – формальные ссылки на предполагаемую социальную оценку действий как «хороших» или «плохих»; *социально-нормативные ответы* – прямое указание на социальные нормы или обязательства; *ответы, относящиеся к категории принятие–авторитет*: ответы, отражающие потребность получить одобрение от взрослых или соответствовать ожиданиям персонажа истории, и ответы, основанные на следовании правилам, советам авторитетных людей или стремлении не огорчить и не разочаровать их.

Исследователи пришли к выводу, что понимание эмоций других людей по ситуациям детьми 3,5 лет прогнозирует более широкое использование аргументации, относящейся ко второму уровню развития просоциальных моральных суждений (ориентация на других), в первую очередь суждений о физических и материальных потребностях людей. Более прогрессивный уровень развития модели психического предсказывает использование детьми рассуждений о психологических потребностях людей. Следовательно, развитое понимание эмоционального и психического состояния людей помогает дошкольникам увидеть потребности, лежащие за пределами их собственных потребностей.

Старшие дошкольники с более сложным, скоординированным пониманием психического и эмоций, способные понять различие видимых и реальных эмоций, чаще прибегают к моральным рассуждениям более высокого уровня (категория принятия–авторитета) вследствие растущей оценки знаний, которыми обладают авторитетные взрослые, особенно родители, и желания поддерживать или получать их одобрение [81].

На основании вышеизложенного можно заключить, что *понимание эмоций и модель психического как уровни обработки социальной и эмоциональной информации обеспечивают более глубокое понимание эмоциональных состояний и потребностей окружающих, гибкость в выборе просоциальных реакций*. Приобретенный с возрастом опыт взаимодействия со сверстниками также способствует повышению социально-когнитивных навыков дошкольников.

Новейшие данные о *взаимосвязи понимания эмоций и просоциальной ориентации в дошкольном возрасте*, полученные в эмпирическом исследовании Вероники Орнаги с коллегами из Миланского университета Бикокка (V. Ornaghi et al., 2016), позволили выявить такие значимые переменные, опосредующие отношения между пониманием эмоций и просоциальным поведением детей 4–6 лет, как языковая способность и понимание ложных убеждений [88]. Комплексная процедура диагностики включала в себя:

- 9-компонентный тест понимания детьми эмоций (F. Pons & P. L. Harris, 2004), содержание которого рассматривалась нами ранее;
- задание на завершение историй для оценки конкретных форм просоциального поведения дошкольников (V. Ornaghi, 2015) – четыре иллюстрированных сценария, представляющие собой знакомые детям ситуа-

ции (утешение, примирение, умение делиться, помощь сверстнику), с которыми сталкивается персонаж истории. Например: «Эндрю на игровой площадке с Люком и Эллиотом. Там только одни качели, а Люк и Эллиот хотят покачаться. Эндрю видит, что они начинают ссориться. Как вы думаете, чем закончится эта история?»;

- словарный тест в картинках Пибоди (L. M. Dunn & D. M. Dunn, 1981) для оценки рецептивного словаря детей 3–12 лет;

- «Тест Салли и Энн» (S. Baron-Cohen et al., 1985) на понимание ложных убеждений относительно изменения местоположения объекта, при выполнении которого дети предсказывали, где персонаж истории будет искать объект, перемещенный из одного места в другое без его ведома;

- задание на объяснение ложных убеждений (J. Peskin & J. W. Astington, 2004) для оценки концептуального понимания детьми того, что персонаж истории может быть не в курсе той ситуации, о которой они осведомлены.

Было установлено, что *связь между пониманием эмоций и просоциальной ориентацией полностью опосредована пониманием детьми ложных убеждений и их языковой способностью*. Во-первых, осознание дошкольниками мыслей, намерений и убеждений других людей позволяет им лучше связывать эмоции и чувства людей с их намерениями и поведением, точно различать трудности собеседника в той или иной ситуации, что в свою очередь может способствовать проявлению эмпатии и просоциальному поведению. Во-вторых, с помощью языка как системы символической связи дошкольники могут участвовать в социальном взаимодействии, диалоге, воображаемой игре, рассказывании историй и других видах деятельности, которые усиливают принятие перспективы, то есть видение ситуации с позиции других людей [88].

Таким образом, наблюдаемые различия в просоциальном поведении детей объясняются не только различиями в понимании эмоций, но и умениями, относящимися к области теории психического, а также языковой способностью. Следовательно, понимание детьми эмоций и психических состояний сверстников, например, их желаний и убеждений, умение словесно передать смысл собственного внутреннего состояния и состояния другого ребенка имеют решающее значение для формирования просоциального поведения дошкольников в группе сверстников.

Практическую значимость этого вывода мы видим в возможности *повышения результативности образовательной деятельности по развитию у детей дошкольного возраста понимания эмоций и эмпатических проявлений по отношению к сверстникам* посредством применения следующих методов, при определении которых мы руководствовались рекомендациями Сюзанны Адамс и Джоан Баронберг [39]:

- обсуждение способов выражения людьми эмоций в ходе рассматривания фотографий лиц детей с различными эмоциональными выражениями, иллюстраций, сюжетных картинок («Посмотрите на лицо мальчика.

Как он себя чувствует? Можно ли сказать, что он боится? Как определить по выражению его лица, что он испуган?» и т. д.);

- упражнения на определение эмоций героев рассказов по ситуациям и их действиям;

- ролевые игры на воспроизведение эмоций посредством мимики и пантомимы, соответствующих заданному ситуативному контексту («Покажите мне, как ваше тело и лицо будут выглядеть, если: вы получили подарок на день рождения; друг сломал вашу постройку» и т. п.);

- оказание детям помощи в различении лицевой экспрессии, телесных изменений, интонации голоса и ситуации возникновения эмоционального состояния как сигналов эмоционального самочувствия сверстника («Ей грустно. У нее слезы на глазах, уголки рта опущены. Она упала и ушибла колено» и пр.), а также в осознании дошкольниками того факта, что окружающие могут по-разному эмоционально реагировать на одно и то же обстоятельство и иметь разные предпочтения;

- демонстрация алгоритма понимания чувств другого человека и моделирования эмпатических реакций на конкретных примерах: заметить испытываемый другим ребенком дистресс; 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;

- разыгрывание кукольных сценок, содержанием которых являются различные ситуации эмоционального неблагополучия сверстника, например, огорчение мальчика из-за поломки любимого грузовика, для упражнения детей в способах проявления эмоциональной отзывчивости.

Безусловно, развитие сложных конструкций – понимания эмоций и модели психического – само по себе не всегда мотивирует ребенка к про-социальным действиям. Связь понимания эмоций с про-социальным и альтруистическим поведением опосредуется и другими переменными, такими как регулирование собственного эмоционального возбуждения, умение оценить поведение с точки зрения моральных норм, наличие мотивации к заботе и социальных навыков, необходимых для принятия мер [69]. Именно поэтому формирование у дошкольников эмпатийного стиля взаимодействия с другими является без преувеличения одной из самых сложных задач воспитания «человеческого в человеке». Успех в ее решении зависит прежде всего от характера задач, которые ставит перед ребенком взрослый, направляя его внимание на понимание эмоционального состояния сверстника и побуждая ребенка к проявлению сопереживания, сочувствия и содействия.

4.2. ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Достижения дошкольников в распознавании эмоциональной экспрессии и понимании ситуаций возникновения эмоций составляют их *эмоциональную осведомленность* – один из ключевых показателей готовности детей к школе, которая определяется как овладение навыками, обеспечивающими успех в школьных условиях (E. Hair et al., 2006). К таким навыкам относят социально-эмоциональную компетентность, позитивное отношение к обучению, настойчивость и предакадемические навыки, например, счет. Логично предположить, что дошкольники, осведомленные об эмоциях, в большей степени проявляют эмоциональную отзывчивость по отношению к сверстникам и в дальнейшем более позитивно оцениваются как учителями, так и одноклассниками. Вместе с тем, несмотря на очевидность данного утверждения, его доказательство потребовало организации лонгитюдных исследований, ход и результаты которых будут представлены ниже.

Доктора наук Сюзанна Денхэм, Хидэко Хамада Бассетт и другие исследователи Университета Джорджа Мейсона и Университета Массачусетса в Бостоне (S. A. Denham et al., 2012) обнаружили *взаимосвязь эмоциональной осведомленности детей 4 лет и их последующей адаптации к школе*.

С целью оценки эмоциональной осведомленности дошкольников в первом полугодии и в конце учебного года проводился стандартизированный тест (S. A. Denham, 1986) с использованием кукол со съемными фетровыми лицами с различными эмоциональными выражениями (счастливыми, грустными, злыми, испуганными). По окончании детьми первой ступени дошкольного образования осуществлялся сбор данных с педагогов о прогнозе адаптации детей к школе, а после зачисления этих дошкольников в детские сады, которые в США эквивалентны нулевому классу школы, учителя оценивали уровень адаптации детей к школе и составляли рейтинг их академического успеха (язык и грамотность, общая осведомленность, математическое мышление).

Диагностика уровня адаптации детей к школе включала в себя следующие методы:

- оценку социальной компетентности и поведения дошкольников (P. J. LaFreniere & J. E. Dumas, 1996) по таким показателям, как «легко расстраивается» (шкала «злой–агрессивный»), «избегает новых ситуаций» (шкала «тревожный–замкнутый»), «успокаивает детей или помогает детям в случае затруднения» (шкала «восприимчивый–действующий совместно»);

- оценку подхода детей к обучению с использованием шкалы дошкольного обучения (P. A. McDermott et al., 2002) для измерения мотивационной компетентности, внимания / настойчивости и отношения детей к учению;

– учительский рейтинг адаптации детей к школе (G. W. Ladd et al., 1997) с целью оценки показателей, отражающих поведенческую и «отношенческую» адаптацию детей к обстановке в классе («следует указаниям учителя», «работает независимо», «нравится ходить в школу», «инициирует беседы с учителем»).

Результаты исследования позволили заключить, что соответствующие возрастным нормативам уровни развития эмоциональной осведомленности детей (понимание эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям, наименование эмоций) связаны с их последующим успехом в социальных / предакадемических областях и положительным прогнозом адаптации к школе, особенно для мальчиков. Следовательно, динамически изменяющаяся осведомленность детей о разнообразных эмоциях в период дошкольного обучения может повлиять на их дальнейший школьный успех через построение структуры знаний об эмоциях [56].

Действительно, для детей, имеющих соответствующие возрасту знания об эмоциях, существенно упрощается решение многих задач обучения в классе: во-первых, у таких обучающихся больше шансов приобрести друзей и установить эффективные социальные отношения в силу насыщенности их социальных контактов эмоциональной информацией о себе и о других; во-вторых, у них больше личных ресурсов для сосредоточения на учебной деятельности и более успешная обратная связь с учителями.

Навыки понимания эмоций задействованы не только в процессе обработки социальной информации. В связи с тем, что внешние социальные сигналы кодируются и интерпретируются в свете внутренних реакций, в том числе собственных эмоций и эмоциональных проявлений других людей, *навыки понимания эмоций в значительной степени обуславливают выбор ребенком поведенческих решений социальных проблем.*

Как показали исследования Сюзанны Денхэм с коллегами из Университета Джорджа Мейсона (Denham S. A., Kalb S. et al, 2013), *выбор дошкольниками конкретных комбинаций эмоций и поведенческих реакций связан с навыками их социальной компетентности* (сотрудничество, учет чувств других людей, воздержание от агрессии, направленной на сверстников, или стремление отстраниться от них), *с адаптацией детей к школе и результатами обучения.*

На наш взгляд, процедура диагностики, включающая специально сконструированный тест на прогнозирование реакций детей на провокации со стороны сверстников, заслуживает особого внимания для понимания логики данного лонгитюдного исследования.

С детьми 4,5 лет, окончившими первую ступень дошкольного образования – дошкольное учреждение Head Start или частный центр по уходу за детьми, – проводился тест на выявление специфических паттернов эмоций и поведенческих реакций в ответ на гипотетические социальные проблемы (S. A. Denham, 1994). Дошкольникам предъявляли 3 сюжетные картинки, краткое словесное описание проступка («Тейлор строил очень высокую башню из блоков. Бобби разрушил ее» и т. п.) и просили указать,

как они будут себя чувствовать в этой ситуации, выбрав один из четырех вариантов схематичных изображений лицевой экспрессии эмоций с соответствующими наименованиями: «счастливый», «грустный», «сердитый» и «просто хорошо». Затем детей спрашивали, что они будут делать в этой ситуации, и предоставляли на выбор четыре схематических картинки, изображающие социально целесообразный вариант поведенческой реакции в этой ситуации («построить другую башню»), агрессивный вариант («ударить Бобби или накричать на него»), нерегулируемый («заплакать») или пассивный вариант («найти кого-то другого для совместной игры»).

Дошкольники в каждом из предложенных сценариев чаще всего прогнозировали, что будут чувствовать злость (этот вариант выбирали мальчики) или грусть (данный вариант выбирали девочки), и только очень немногие отвечали, что будут чувствовать себя «просто хорошо». Большинство детей выбирали пассивные или социально целесообразные поведенческие реакции, лишь немногие выбрали ответ «плакать» (в основном девочки). Посредством кластерного анализа были определены 5 подгрупп дошкольников на основе их эмоционального и поведенческого выбора: «счастливые / пассивные», «печальные / социально компетентные», «печальные / пассивные», «злые / пассивные», «злые / агрессивные» [61].

По окончании детьми первой ступени дошкольного образования и второй ступени (детский сад / нулевой класс школы) педагоги предоставляли рейтинги поведения детей на основе оценки их социальной компетентности и поведения (P. J. LaFreniere & J. E. Dumas, 1996), составляли учительский рейтинг адаптации детей к школе (G. W. Ladd et al., 1997), осуществляли оценку поведения детей во время обучения в классе с использованием шкалы дошкольного обучения (P. A. McDermott et al., 2002) и определяли академическую готовность детей, посещающих детский сад.

Как оказалось, наиболее позитивную социальную компетентность и адаптацию к классу как в дошкольном учреждении, так и в детском саду, а также большее количество навыков академической готовности демонстрируют дети, относящиеся к подгруппе «печальные / социально компетентные». Следовательно, условная отнесенность дошкольников к той или иной подгруппе однозначно определяет одновременную и последующую социальную компетентность детей, их адаптацию к классу (позитивное отношение к школе, умение участвовать совместно и самостоятельно в деятельности класса) и академическую готовность – овладение определенными базовыми навыками (грамотность, счет), которые помогают обеспечить успех в новой учебной среде формального школьного образования [61].

Полученные данные убедительно доказывают, что *наличие навыков понимания детьми эмоций – это залог раннего школьного успеха*. Напротив, недостатки в эмоциональной осведомленности в период дошкольного детства связаны с социальными и поведенческими проблемами детей, предшествующими переходу в начальную школу и распространяющимися на период обучения в ней.

ГЛАВА V. ДИСКУССИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ

В ближайшие годы мы можем ожидать больше исследований по вопросу о том, как дети меняются в своем понимании эмоций... В этой связи мы можем предвидеть возрастающую интеграцию результатов исследований ранней привязанности, бесед детей о эмоционально заряженных событиях... и индивидуальных различий в понимании детьми психических состояний, включая эмоции. Подобная интеграция, вероятно, даст практические, а также теоретические преимущества.

П. Л. Харрис

5.1. ИСТОЧНИКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОНИМАНИИ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Истоки индивидуальных различий в понимании дошкольниками способов выражения и причин возникновения эмоций в первую очередь кроются в их **социальном окружении**. И здесь можно выделить несколько факторов, обуславливающих различия в понимании детьми эмоций: *привязанность между детьми и значимыми взрослыми, стиль эмоциональной экспрессии родителей, опыт внутрисемейной эмоциональной коммуникации ребенка, частота вовлечения детей в семейные разговоры об эмоциях и степень принятия ребенка группой сверстников*.

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

Связь *эмоциональной экспрессивности взрослых* как одного из механизмов социализации эмоций с развитием у детей понимания эмоций заключается в том, что в ходе наблюдения за эмоциональными проявлениями родителей и применения результатов этого познания в собственном экспрессивном поведении (посредством эмоционального заражения) дети приобретают знания о том, какие эмоции, как и когда демонстрировать [54]. Несмотря на то, что воздействие отчетливо выраженной отрицательной эмоции может быть положительно связано с пониманием детьми эмоций отрицательной модальности, частые и сильные негативные проявления родителей могут стать причиной возникновения у детей тревожности, пре-

пятствовать рефлексии и осложнять процесс приобретения детьми знаний об эмоциях. В этой связи напомним, что необходимым фактором эмоциональной уравновешенности и психического здоровья ребенка являются стабильность и благоприятная атмосфера семейной среды [10].

Совершенно очевидно, что достижение позитивных результатов в области эмоциональной осведомленности детей связано с их преимущественно позитивным в эмоциональном плане социальным окружением.

Реакции взрослых на эмоциональные проявления дошкольников также являются важным механизмом социализации эмоций и влияют на формирование у детей представлений об эмоциях. Речь идет о том, что родители, наряду с вполне обоснованным поощрением и препятствованием определенным типам эмоционального реагирования ребенка, могут также наказывать его за проявление эмоций, проявлять пренебрежительное отношение к эмоциональным переживаниям ребенка или вовсе игнорировать их. Понятно, что только положительные реакции взрослых (толерантность, утешение) позволяют ребенку получить представление о том, что эмоции управляемы и даже полезны [54].

В частности, различные стратегии реагирования педагогов детских центров на положительные эмоциональные проявления детей (счастье, гордость, интерес, привязанность, сверхвозбуждение) и их отрицательные эмоции (печаль, гнев, страх, обобщенный плач) могут помочь воспитанникам идентифицировать словесные обозначения эмоций, понять причины их возникновения и овладеть конструктивными средствами их регулирования. К таким выводам пришли исследователи Университета штата Пенсильвания Хэй Юн Ан и Синтия Стифтер (H. J. Ahn, C. Stifter, 2006).

Характер реагирования педагогов на эмоциональные проявления воспитанников определяется возрастом детей. Например, педагоги детей раннего возраста (2–3 года) чаще разделяют и поощряют выражение детьми положительных эмоций, а в ответ на отрицательные эмоции малышей используют физическое утешение (объятия или прикосновение к лицу или телу ребенка) и отвлечение (привлечение внимания ребенка к другим видам деятельности), считая детей менее способными к регуляции собственных эмоций. Напротив, педагоги дошкольной группы (дети 4–5 лет) разделяют положительные эмоции детей, но проявляют больше бдительности в осуществлении контроля за дошкольниками с высоким уровнем эмоционального возбуждения. Также они в большей степени вовлечены в поиск причины возникновения отрицательного эмоционального состояния ребенка и в процесс обучения его конструктивным или альтернативным способам выражения негативных эмоций (например, побуждают разгневанного, кричащего на своего друга ребенка к словесному выражению эмоций).

Педагоги дифференцированно реагируют на эмоции детей и в зависимости от их пола: в ответ на негативные эмоциональные выражения девочек используют стратегии физического утешения и отвлечения внимания, тогда как мальчиков в большей степени обучают конструктивным

способам выражения негативных эмоций и чаще индифферентно или сочувственно реагируют на их негативные эмоциональные проявления [40].

Таким образом, дети усваивают не только содержание эмоционального коучинга, но и его форму, что требует от взрослых умения дифференцированно реагировать на эмоциональные реакции детей с учетом их возможностей обучения и уровня развития.

При изучении связей между эмоциональной экспрессией в семье, пониманием детьми эмоций и их социальным пониманием Джуди Данн и Джейн Браун, исследователи из Университета штата Пенсильвания (J. Dunn & J. Brown, 1994), получили результаты, подчеркивающие *важность стиля выражения эмоций членами семьи для развития у детей понимания эмоций*. Они пришли к выводу, что частое выражение членами семьи гнева или беспокойства в период, когда детям было 2,9 мес., связано с более низкой успешностью детей в решении задач на понимание эмоций спустя 7 месяцев. Кроме того, в семьях, характеризующихся высокой частотой проявления гнева и дистресса, дети в меньшей степени вовлечены в беседы об эмоциях, поскольку в таких семьях эмоциональная реакция ребенка не очень важна [65].

Эмоциональный стиль родителей влияет на развитие понимания детьми эмоций посредством воздействия на их когнитивные схемы эмоций, которые представляют собой форму организации знаний об эмоциях в памяти человека (знаний о субъективном переживании эмоций, о причинах и проявлениях эмоций) [5]. *Четырехфакторная модель развития когнитивных схем эмоций у детей* включает [66]: стиль выражения эмоций членами семьи (частота, интенсивность, продолжительность, изменчивость выражения эмоций); родительские установки по отношению к эмоциональной экспрессии (относительная значимость, приемлемость, контроль эмоционального выражения); характеристики детей (личность, национальность, пол); культурный контекст (культурные скрипты). Эмоциональный стиль родителей, их отношение к эмоциям и культурные нормы преломляются через призму индивидуальных различий и обуславливают конструирование детьми сложных схем для интерпретации эмоциональной информации.

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

В магистерской диссертации Кимберли Итон из Университета штата Северная Каролина (K. L. Eaton, 2001) представлен глубокий теоретиче-

ский анализ взаимосвязи между стилями выражения эмоций родителями и способностью детей понимать эмоции. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие выводы [66]:

- *общая эмоциональная экспрессивность родителей имеет криволинейную связь с пониманием детьми эмоций*, которая является положительной в период с 3 до 12 лет и отрицательной в юности (18–21 год). Это означает, что дети из менее экспрессивных семей, которым требуется прилагать усилия для декодирования эмоций, демонстрируют в дошкольном детстве и за его пределами низкий уровень понимания эмоций, а в юности – высокий уровень;

- *влияние негативного эмоционального стиля родителей на понимание детьми эмоций неоднозначно*: общий негативный эмоциональный стиль взрослых (отвращение, нахмуренные брови, негативный эмоциональный отклик) связан с лучшим пониманием детьми эмоций в период с 3 до 12 лет вследствие наличия у них мотивации к распознаванию эмоций для избегания последствий выражения родителями огорчения и гнева; доминирующе-негативный эмоциональный стиль родителей (гнев, презрение, сжатые губы) препятствует развитию у детей понимания эмоций и заставляет их фокусироваться на механизмах самозащиты; подавленно-негативный (депрессивный) эмоциональный стиль родителей имеет значимую отрицательную связь с пониманием эмоций испытуемыми всех возрастных групп;

- *позитивный эмоциональный стиль родителей*, характерными признаками которого являются недифференцированный положительный отклик, интерес и удивление, *положительно связан с пониманием детьми эмоций*. Несмотря на то что в этом случае мотивация детей к изучению эмоций других людей может быть ниже, чем при проявлении взрослыми негативных эмоций, этот эмоциональный стиль дает детям возможность наблюдать эмоции в безопасных условиях и упражняться в их интерпретации.

В исследовании доктора наук, профессора Сюзанны Денхэм с коллегами из Университета Джорджа Мейсона была выявлена *специфика участия матерей и отцов в развитии эмоциональной осведомленности детей 3–6 лет* (S. A. Denham, 2010). Как оказалось, наблюдаемый экспрессивный баланс родителей, определяемый посредством вычитания процента проявлений гнева, печали и испуга из доли проявлений счастья, больше у отцов, чем у матерей. Это означает, что матери выполняют роль эмоционального «сторожа» в семье и выражают не только положительные, но и отрицательные эмоции, тогда как отцы действуют как партнеры и могут демонстрировать больше положительных эмоций.

Экспрессивный баланс матерей отрицательно связан с осведомленностью детей об эмоциях (в 3–4 года) и правилах отображения эмоций (в 5–6 лет). Вместе с тем употребление матерью словесных обозначений отрицательных эмоций предсказывает знание детьми правил отображения эмоций в старшем дошкольном возрасте. Напротив, экспрессивный баланс отцов является предиктором эмоциональной осведомленности дошкольни-

ков, в том числе их осведомленности о правилах выражения эмоций. Логично предположить, что преимущественно положительные эмоциональные проявления отцов обеспечивают детям надежный эмоциональный фундамент, а умеренно выраженные отрицательные эмоции матерей дают им возможность получить знания, необходимые для приобретения в дальнейшем богатой эмоциональной компетентности, в частности осведомленности о том, какие эмоции должны быть выражены, а какие – скрыты [57].

Среди отечественных психологических исследований в этой области следует особенно выделить экспериментальное исследование Елены Марикиной Листик (Е. М. Листик, 2003), в котором было выдвинуто предположение о влиянии качества взаимоотношений родителей с детьми 5–7 лет на способность ребенка к распознаванию эмоций у близких родственников и сверстников.

Было установлено, что благоприятное влияние на успешность распознавания ребенком эмоциональных состояний оказывает его включенность в близкие отношения с широким кругом членов семьи, а эмоциональный контакт ребенка с матерью или обоими родителями способствует осознанию им собственных эмоций на высоком уровне. Высокий коэффициент успешности распознавания детьми эмоций радости, грусти и злости соответствует тому, что матери проявляют их чаще других, несмотря на их желание при заполнении анкеты скрыть в ответах свои истинные социально неодобряемые эмоции (злость). В исследовании также была выявлена тенденция повышения количества дошкольников с высоким уровнем развития способности к распознаванию эмоций в семьях, где мать проявляет собственные эмоции более интенсивно и открыто.

Результаты исследования также позволили констатировать, что наличие опыта переживания ребенком семейной ситуации как проблемной оказывает влияние на успешность распознавания им эмоциональных состояний. С одной стороны, получается, что наличие дисгармонии в семье делает ребенка более чутким, компетентным в «прочтении» эмоционального состояния другого человека. С другой стороны, возможна и обратная связь: успешное распознавание эмоциональных состояний и восприимчивость к эмоциональным проявлениям родителей влияет на появление у ребенка чувствительности к семейным проблемным ситуациям и их переживанию [24].

Особенности влияния *опыта внутрисемейной эмоциональной коммуникации* на развитие у детей распознавания лицевой экспрессии эмоций раскрывает Сет Поллак, доктор наук, профессор, директор Лаборатории исследования эмоций ребенка Висконсинского университета в Мадисоне. В совместном исследовании С. Поллака с коллегами из Рочестерского университета (S. D. Pollak et al., 2000) убедительно показано, что дети 3,3–5,8 лет, имеющие эмоциональные проблемы или подвергшиеся жестокому обращению, обнаруживают существенные недостатки в понимании связей между лицевой экспрессией и эмоциями, в выражении эмоций посредством мимики и в распознавании внешнего выражения эмоций радости, печали, отвращения, страха и гнева.

В частности, у пренебрегаемых детей возникают трудности в различении эмоций из-за крайне ограниченной эмоциональной среды. Особенно удивительно, что эти дошкольники, по сравнению с другими детьми, видят большее сходство между счастливыми и грустными выражениями лица.

Напротив, дети, подвергшиеся физическому насилию, склонны к восприятию лицевой экспрессии гнева и даже проявляют своеобразную гиперчувствительность к гневу как сигналу угрозы, что закономерно приводит к снижению внимания к другим эмоциональным сигналам (S. Pollak, D. Kistler, 2002; S. Pollak, S. Tolley-Schell, 2003). Это было обнаружено при выполнении детьми задания на опознание предъявляемых на компьютере лиц с различным эмоциональным выражением и задания, требующего реакции на перемещение мишени, которая появлялась с правой или с левой стороны экрана после демонстрации лица с выражением радости или гнева. Очевидно, что выявленная гиперчувствительность детей к индикаторам гнева приводит в дальнейшем к неправильной интерпретации детьми социальных сигналов окружающих.

Еще одно открытие исследователей состоит в том, что подвергшиеся жестокому обращению или игнорируемые дошкольники приписывают гнев или печаль модели с эмоционально нейтральным выражением лица [91].

Эмпирические данные о наличии у детей из неблагополучных семей специфических особенностей опознания и интерпретации отрицательных эмоциональных реакций окружающих подтверждаются и в нашем исследовании, проведенном с воспитанниками приемно-реабилитационного отделения.

В ходе эксперимента мы изучали особенности осознания и распознавания эмоций детьми 4–7 лет из неблагополучных семей: асоциальных семей, где родители страдают алкоголизмом и пренебрегают нуждами детей, аморальных семей, характеризующихся жестоким обращением с детьми, и кризисных семей, переживающих смерть одного из родителей. Мы обратили внимание, что дошкольники чаще всего в качестве источника эмоциональных переживаний выделяют отсутствие или отрицательный характер контактов с родителями и имеют высокий уровень осознания отрицательных эмоциональных состояний: печали (*«Когда ко мне никто не приходит... Мама не приходит»*), страха (*«Когда собака зубы страшные показывает и прыгает на меня»*), злости (*«Когда у меня отнимают, бьют...»*), обиды (*«Когда ко мне никто не приходит, обидно же!»*), стыда (*«Когда мама не разрешает чего-нибудь, а я натворю»*).

Также дошкольники наиболее успешно идентифицируют по фотографиям лиц детей с различными эмоциональными выражениями отрицательные по знаку эмоции и дают развернутую характеристику предполагаемой ситуации, опираясь на собственный опыт пребывания в неблагополучной семье, например: *«Может, она плакает, ее выгнали из дома»* (фотоэталон «печаль»), *«Девочка заплакала, потому что ее выгнали из квартиры. Страшно на улице ночью одной, а тут собачка была»* (фотоэталон «страх») [17, с. 48].

Следовательно, ранний опыт внутрисемейной эмоциональной коммуникации влияет на обработку дошкольниками эмоциональной информации и может в ряде случаев нарушить процесс распознавания эмоций и адекватного реагирования на социальные сигналы.

Частота вовлечения детей в *семейные дискуссии об эмоциях* и причинах их возникновения также в значительной степени обуславливает индивидуальные различия в понимании эмоций и коррелирует с более поздней способностью дошкольников идентифицировать эмоции других людей (J. Dunn et al., 1991). Такая связь была обнаружена в раннем детстве в течение относительно короткого периода (2,9 мес. – 3,4 мес.), а также в дошкольный период (3–6 лет).

И здесь возможны две интерпретации [73]: во-первых, некоторые дети могут быть эмпатийными от рождения, следовательно, могут искать и добиваться большего числа разговоров об эмоциях, а также демонстрировать высокую способность к оценке чувств других людей; во-вторых, сами по себе разговоры об эмоциях способствуют повышению уровня понимания детьми эмоций и принятия эмоциональной перспективы. Например, использование матерями менталистских терминов при описании собственных детей (ссылок на их психологические, а не физические характеристики или поведение) положительно связано с точными атрибуциями детьми эмоций героям истории (M. de Rosnay, 2004).

Разговоры об эмоциях обеспечивают определенное пространство, в рамках которого дети могут интерпретировать и оценивать собственные переживания, отражать их причины и последствия [46; 65]. Подобный вербальный обмен эмоциональным опытом как форма эмоционального коучинга позволяет дошкольникам приобрести знания об эмоциональной экспрессии, разнообразных ситуациях и причинах возникновения эмоций, составляющие фундамент социальной компетентности детей.

Развитие способности к различению эмоциональных состояний других людей во многом зависит и от *социальной компетентности детей*, в частности от принятия ребенка группой сверстников.

Исследователи Университета Вандербильта Тедра Уолден и Линда Кнепс (T. Walden & L. Knieps, 1996) установили, что дошкольники, имеющие как партнеры по игре высокий социометрический статус в группе сверстников, лучше различают лицевую экспрессию эмоций и, как правило, демонстрируют высокую спонтанную экспрессивность. Аналогичные выводы о положительной связи социометрического рейтинга детей с их способностью распознавать эмоции по выражению лица были получены ранее Розелин Эдвардс с сотрудниками кафедры психологии Манчестерского университета (R. Edwards et al, 1984). Как и ожидалось, дошкольники с высоким социометрическим статусом получили значительно более высокие оценки по показателю «распознавание эмоций», чем дети с низким социально-психологическим статусом [67].

Следовательно, принятие ребенка сверстниками может увеличить его возможности для изучения эмоций и интенсифицировать позитивные кон-

такты с другими детьми, в ходе которых ребенок может приобрести больший опыт понимания собственных эмоций и эмоциональных проявлений других людей.

Наряду с влиянием социального окружения на развитие понимания детьми эмоций следует учитывать и тот факт, что некоторые дети могут быть наделены *когнитивными и вербальными навыками*, позволяющими им лучше понимать эмоции других людей и лучше вербализовать собственные эмоции, желания и цели в ходе социального взаимодействия.

Так, дошкольник с развитым экспрессивным языком может более ярко описать собственные эмоции и, соответственно, четко изложить собственную эмоциональную позицию в условиях общения со взрослыми и сверстниками. Кроме того, дети с развитыми вербальными способностями могут задавать более острые вопросы о собственных и чужих эмоциях, получать больше информации об эмоциях и в результате иметь особое преимущество в понимании эмоций и совладании с ними. Также дошкольник, способный рассуждать более гибко, с большей готовностью допускает возможность иной эмоциональной реакции другого человека на ситуацию, чем у него самого [54].

Как показали современные исследования в области понимания детьми эмоций (S. A. Denham, 2012), индивидуальные различия в понимании эмоций также могут быть обусловлены уровнем сформированности у дошкольников *саморегуляции*: «холодной» исполнительной функции (внимание и поведенческий ингибиторный контроль, рабочая память, способность подавлять доминантные реакции) и «горячей» исполнительной функции (способность задерживать удовлетворение при выполнении заданий, включающих эмоциональное и возбуждающее содержание).

Установлено, что «холодная» исполнительная функция задействована в ходе выполнения детьми 4 лет задач на распознавание эмоций и эмоциональных ситуаций вследствие их когнитивной сущности и требований внимания, а «горячая» исполнительная функция может приостанавливать умеренное возбуждение ребенка при просмотре эмоциональных сценок с участием кукол для осуществления корректного выбора лицевой экспрессии. Следовательно, дети с низким уровнем развития внимания и поведенческого ингибиторного контроля, рабочей памяти и способности подавлять доминантные реакции могут неправильно воспринимать эмоциональные выражения и пропускать ключевую информацию об эмоциональной ситуации. Дошкольники, имеющие низкий уровень сформированности обоих аспектов саморегуляции, могут спровоцировать негативные эмоциональные реакции со стороны окружающих, что в свою очередь нарушит процесс усвоения ими нормативных знаний об эмоциональной ситуации [56].

Таким образом, способность дошкольников сосредоточиться на идентификации эмоциональных выражений и их осведомленность об эмоциогенных ситуациях зависят от уровня саморегуляции детей. Отечественными исследователями также получены данные о более успешном распо-

знавании эмоций дошкольниками с низким уровнем интенсивности реакций и доминирующим позитивным настроением [24].

На основе вышеизложенного можно с уверенностью заключить, что *большая часть индивидуальных вариаций в понимании детьми эмоций происходит из социального опыта*, который они приобретают в семье и в дошкольном учреждении.

5.2. ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ ПО ЭКСПРЕССИВНЫМ И КАУЗАЛЬНЫМ АТТРИБУЦИЯМ

Одной из дискуссионных проблем психологии эмоций является проблема изучения гендерных различий в понимании детьми эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям их возникновения. Несмотря на недостаточность эмпирических данных в этой научной области и их противоречивый характер, *ряд отечественных и зарубежных исследователей приходят к выводу о преимуществе девочек в решении задач на понимание различных компонентов эмоций*.

В связи с этим в данном параграфе мы, прежде всего, представим основные выводы экспериментальных исследований, которые указывают на превосходство девочек 3–7 лет в понимании эмоциональных состояний [1; 17; 24; 34; 44; 45; 49]. Затем приведем данные двух зарубежных научных работ, авторы которых предпринимают попытки согласовать полученные ими данные о более успешном понимании эмоций мальчиками дошкольного возраста с «неоспоримым» фактом преимущества девочек в понимании эмоций.

Данные о гендерных различиях в понимании эмоций *дошкольниками 3–4 лет* приводятся в уже упоминавшемся нами исследовании Сандры Босакки и Крис Мур (S. L. Bosacki, C. Moore 2004), где в ходе интервью с использованием кукольного персонажа детям зачитывали 2 истории о простых эмоциях (радость, печаль), 2 истории о комплексных эмоциях (гордость, смущение) и предъявляли соответствующие сюжетные картинки. Исследователи установили, что девочки 3–4 лет успешнее мальчиков дают наименования простым и сложным эмоциям, лучше понимают социальные эмоции, особенно гордость [45].

В предыдущей главе монографии, рассматривая вопрос о роли понимания эмоций и модели психического в развитии просоциального поведения дошкольников, мы уже указывали данные собственного экспериментального исследования, свидетельствующие о лучшей осведомленности девочек 3 лет о способах выражения и причинах возникновения эмоций радости, грусти, злости и страха при восприятии сюжетных сценок. У большинства 3-летних девочек (94,4 %) мы констатировали высокий или средний уровень понимания эмоций, у мальчиков этого возраста (91,7 %) – средний или низкий уровень понимания эмоций.

Субъектами лонгитюдного исследования сотрудников Института психиатрии, психологии и нейронауки Королевского колледжа Лондона Александры Каттинг и Джуди Данн (A L. Cutting, J. Dunn, 1999) выступали *дети от 4 до 5 лет*. Понимание детьми эмоций оценивалось посредством различных диагностических заданий, разработанных С. Денхэм. Дошкольникам предъявляли изображения лицевой экспрессии счастья, печали, гнева, испуга и предлагали их идентифицировать вербально (дать наименование эмоции) и невербально (указать на лицевую экспрессию той эмоции, которую назвал экспериментатор). Также детям демонстрировали сценки различного эмоционального значения с участием куклы, пол которой соответствовал полу ребенка, и просили определить, что чувствует кукла. Несмотря на отсутствие статистически значимых гендерных различий в понимании эмоций, девочки, тем не менее, лучше мальчиков выполнили указанные задания [49].

Гендерные различия в понимании эмоций детьми 4–5 лет (на уровне тенденции), выявленные нами в ходе собственного экспериментального исследования, в целом подтверждают факт преимущества девочек в понимании собственных эмоций (по результатам беседы на осознание детьми эмоциональных состояний), а также в понимании эмоций по схематическим изображениям лицевой экспрессии и фотографиям (по результатам экспериментальной методики «Эмоциональная идентификация») [19, с. 47–48]:

- девочки 5-го года жизни, по сравнению с мальчиками, лучше осведомлены о собственных эмоциональных состояниях удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, злости, страха, удивления и имеют высокий уровень их осознания (46,7 % девочек против 33,3 % мальчиков). В отличие от мальчиков, 20 % из которых имеют низкий уровень понимания собственных эмоций, все девочки 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;

- девочки гораздо успешнее мальчиков опознают по схематическому изображению лицевой экспрессии основные эмоции (радость, печаль, гнев, страх) и дополнительные модальности (отвращение и презрение-зависть). В частности, высокий уровень восприятия экспрессии выявлен у 40 % девочек и 26,7 % мальчиков. Низкий уровень восприятия экспрессии имеют только 13,3 % девочек по сравнению с 26,7 % мальчиков;

- девочки лучше мальчиков опознают по фотографиям лицевую экспрессию эмоций радости, печали, гнева, страха и демонстрируют большую осведомленность о ситуации возникновения той или иной эмоции, например: *«Она улыбается, она добрая. Наверное, ей что-то подарили»*, *«Эта девочка злая, она с кем-то ругается, ей это не нравится»*. Уточним, что 33,3 % девочек имеют высокий уровень идентификации эмоций, 20 % – низкий, и наоборот, у 33,3 % мальчиков низкий уровень идентификации эмоций, у 20% – высокий.

Гендерные особенности понимания эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям *детьми 5–7 лет* освещаются в психологической литературе более подробно, преимущественно в научных работах отечественных исследователей (М. Н. Андерсон, 2013; И. О. Карелина, 2004; Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992):

- девочки 5–6 лет, по сравнению с мальчиками этого возраста, имеют склонность к объяснению эмоциональных состояний героев сказок или мультфильмов (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) в контексте ситуации, поэтому у них несколько выше показатель ситуативно-конкретного уровня понимания эмоций [17];

- у девочек 6 лет более определенно сформирован образ лицевой экспрессии печали, у мальчиков – гнева (по результатам выполнения задания на конструирование экспрессивных схем лица с использованием шаблонов лиц и подвижных элементов экспрессии). 6-летние девочки успешнее мальчиков выполняют задание на графическое изображение лицевой экспрессии эмоциональных состояний радости, печали, спокойствия, удивления, гнева и испуга [34], а также лучше понимают эмоции горя и гнева по схеме лица и фотографиям лицевой экспрессии мужчин и женщин европейской внешности [1];

- в целом девочки 5–7 лет имеют преимущество перед мальчиками в понимании эмоциональных состояний радости, грусти, злости, страха, удивления и спокойствия по фотографиям лицевой экспрессии взрослых, особенно мужчин. Кроме того, они лучше понимают эмоции по описанию ситуаций (по результатам выполнения задания на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния в истории о папе и нахождение на фотографиях). Предположительно, способность к распознаванию эмоций начинает формироваться у девочек раньше, чем у мальчиков, поэтому к концу дошкольного детства процент девочек с высоким уровнем развития этой способности превышает процент мальчиков [24];

- у девочек 5–8 лет существует взаимосвязь между пониманием ситуативных причин эмоций и самопознанием, что позволяет выдвинуть предположение о большей роли понимания эмоций в саморазвитии девочек по сравнению с мальчиками [44].

Итак, приведенные выше эмпирические данные, несмотря на различия в процедуре диагностики и диагностируемых компонентах понимания эмоций, доказывают превосходство девочек дошкольного возраста в понимании эмоций.

Напротив, сотрудники кафедры психологии Университета Небраски-Линкольна Дебора Лайбл и Росс Томпсон (D. J. Laible, R. A. Thompson, 1998) получили результаты, которые противоречат ранее выявленной тенденции девочек дошкольного возраста подчеркивать межличностные аспекты ситуации при объяснении эмоциональных реакций окружающих. В исследовании использовались два способа оценки понимания эмоций детьми 2,5–6 лет: диагностические задания С. Денхэм на распознавание лиц с прорисованной экспрессией печали, счастья, гнева, страха и определение эмо-

ций персонажей при просмотре сценок различного эмоционального значения; интервьюирование ребенка на предмет понимания эмоций сверстников в ходе наблюдений в детском саду за естественно возникающими в группе эмоциональными эпизодами (при сосредоточении на тех эпизодах, где обследуемый ребенок мог с наибольшей очевидностью наблюдать эмоциональные проявления сверстника и причину их возникновения).

Как оказалось, мальчики превзошли девочек при определении причинно-следственных компонентов эмоций сверстников в условиях интервью. Это означает, что мальчики, по-видимому, способны понять эмоциональные концепты, хотя и не всегда могут выразить собственную эмоциональную осведомленность в устной форме.

Исследователи из Лаврентийского университета Синтия Уисселл и Холли Николсон (С. Whissell, Н. Nicholson, 1991), ожидавшие подтверждения ранее установленного факта превосходства девочек в развитии вербальных и социальных способностей, также получили неожиданный результат.

Изучение процесса подбора детьми 5, 9 и 13 лет синонимов к словам, обозначающим эмоции («счастливый», «печальный», «испуганный», «злой», «спокойный», «гордый», «виноватый»), осуществлялось в условиях интервью. К удивлению исследователей, мальчики 5 лет назвали примерно в два раза больше синонимов, чем девочки. Ввиду того, что полученные данные отличались от существующих в этой области данных о гендерных различиях, экспериментаторы предположили два возможных объяснения. Первое объяснение было связано с особенностями обработки полученных данных (развернутый ответ, содержащий больше одного слова, не засчитывался в качестве синонима); второе – с особенностями полоролевого поведения участников обследования (возможно, мальчики более энергично отреагировали на предъявленную задачу или не захотели дать ответ «не знаю») [101].

С одной стороны, рассмотренные выше гендерные различия в результатах исследований отражают *гендерные стереотипы*, 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 [47]. В свою очередь усвоенные образцы социально приемлемых эмоций, наряду с направленностью и мотивацией, составляют гендерную структуру личности [10].

Если принять во внимание тот факт, что понимание эмоций считается стереотипно женской чертой, можно предположить, что девочки в период дошкольного детства усваивают ожидания окружающих и приобретают умение «читать эмоции». Напротив, одна из причин значительно более низкого уровня развития у мужчин способности к пониманию и вербализации собственных переживаний может заключаться в их склонности «зашнуровывать» собственные эмоции в связи с социально формируемыми нормами минимизации маскулинного эмоционального выражения [4].

Обратим внимание, что гендерные различия в эмоциональной сфере носят выраженный культурно-опосредствованный характер не только в социальных ожиданиях, но и в реально реализуемом отношении окружающих к детям разного пола. В частности, в условиях семейной социализации поддерживаются и транслируются ассиметричные нормы эмоционального выражения: родители склонны несколько завышать эмоциональность дочерей, поскольку она проявляется в их речи и выражена более наглядно, и не замечать переживаний сыновей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, 2001).

Существуют также гендерные различия в разговорах родителей с детьми об эмоциях, которые в дальнейшем в значительной степени определяют индивидуальные различия в использовании дошкольниками словесных обозначений эмоций.

В одном из современных исследований в области детско-родительских отношений Ана Аснар и Харриет Тененбаум из Университета Суррея (A. Aznar, H. R. Tenenbaum, 2015) изучали гендерные особенности использования родителями эмоциональной лексики во время разговоров со своими детьми дошкольного возраста (на примере рассказывания ребенку истории с использованием набора фигур, изображающих членов семьи, и обсуждения с ним различных событий из прошлого опыта: «день в зоопарке», «визит врача» и др.). Было установлено, что матери и отцы 4-летних дочерей упоминали в количественном соотношении больше словесных обозначений эмоций, чем родители 4-летних сыновей, при этом матери употребляли большую часть слов, относящихся к эмоциям, во время рассказывания историй, сохраняя своеобразную эмоциональную дистанцию, а отцы – во время обсуждения эмоционально насыщенных событий из жизненного опыта [41].

С другой стороны, исследователи не исключают наличия у женщин более сложных и фундаментальных для понимания социального мира эмоциональных концептов, специфики ментальных образов воспринимаемых эмоциональных событий и способности к более детальному кодированию эмоциональных переживаний, позволяющей быстрее обращаться к сфере собственных переживаний и вспоминать больше информации об эмоциях по сравнению с мужчинами [47].

В целом следует признать, что организация экспериментальных исследований в этой области гендерной психологии отличается повышенной сложностью вследствие наличия многочисленных переменных, определяющих понимание того, как, каким образом и когда возникают гендерные различия. Вместе с тем актуальность изучения гендерного аспекта понимания детьми эмоций не вызывает сомнений.

5.3. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Модель психического определяется как общая способность понимать собственные психические состояния (намерения, желания, убеждения или эмоции) среди других функций, предваряющих наши действия, и осознавать, что другие обладают такой же способностью (Н. Wellman et al., 2001). Она используется для объяснения и прогнозирования как собственных психических состояний и последствий поведения, так и ментальных состояний и поведения других людей. Навыки принятия перспективы имеют решающее значение для развития у детей способности дифференцировать собственный и чужой дистресс и точно понимать эмоциональные реакции других людей [75]. Также они могут быть задействованы в распознавании потребностей окружающих и пробуждении аффективной мотивации для просоциального действия [69].

Качественный сдвиг в развитии модели психического происходит к 4 годам, когда дети приобретают понимание ложных убеждений и могут сконструировать представления о внутренних состояниях других людей.

Очевидно, что *понимание эмоций и модель психического по-разному соотносятся в различные возрастные периоды развития*. Именно этим можно объяснить противоречивые на первый взгляд выводы исследователей, которые, с одной стороны, доказывают, что понимание эмоций детьми 3–4 лет прогнозирует развитие у них модели психического (O'Brien et al., 2011); с другой стороны, утверждают, что развитие модели психического предсказывает сложное каузальное объяснение эмоций печали и гнева детьми 4 и 7 лет (С. Hughes & J. Dunn, 2002), понимание причин конкретных эмоций детьми 4,5–6,5 лет (А. А. Weimer et al., 2012), принятие эмоциональной перспективы дошкольниками 3–5 лет (М. D. Harwood, М. J. Farrar, 2006) и развитие эмоциональной осведомленности у детей 4,6–6 лет (А. М. Seidenfeld, 2014).

Конечно, различия в результатах исследований могут быть обусловлены различиями в содержании процедуры диагностики, но нам представляется перспективным тезис о том, что связь между пониманием эмоциональных состояний и моделью психического может зависеть от возрастного периода развития и исследуемого навыка.

Действительно, *в младшем дошкольном возрасте понимание эмоций является предиктором развития модели психического*. Убедительным аргументом в пользу данного утверждения являются результаты лонгитюдного исследования, проведенного сотрудниками Университета Северной Каролины в Гринсборо под руководством профессора Марион О'Брайен (O'Brien M. et al., 2011). Остановимся на содержании процедуры диагностики и основных результатах, свидетельствующих о наличии специфической связи между пониманием эмоций детьми 3–4 лет и их осведомленностью о собственных и чужих психических состояниях [87].

Поясним, что *диагностика понимания детьми эмоций* осуществлялась посредством стандартной процедуры (S. A. Denham, 1986, 1994). Для оценки наименования и распознавания эмоций дошкольникам предъявляли шаблоны лиц с различными эмоциональными выражениями (радость, грусть, злость, испуг) и просили назвать эмоции, а затем указать на то или иное эмоциональное выражение по просьбе экспериментатора.

Принятие эмоциональной перспективы оценивалось посредством виньеток (сценариев) с участием куклы с непрорисованной лицевой экспрессией, после просмотра которых детей просили определить, что чувствует кукла, и прикрепить к ней лицо с соответствующей экспрессией счастья, грусти, гнева или страха (4 виньетки отражали ситуации, вызывающие однозначные эмоциональные реакции, например, «получение мороженого – радость», а 6 виньеток – двусмысленные ситуации, где реакция куклы отличалась от прогнозируемой реакции ребенка по данным опроса его матери). Для оценки способности детей объяснять причины возникновения эмоций их попросили идентифицировать эмоции куклы по выражению ее лица и высказать предположение о причинах их возникновения.

Осведомленность детей о собственных и чужих психических состояниях оценивалась посредством комплекса диагностических задач:

- задача на понимание ложных убеждений о местоположении объекта (S. Baron-Cohen et al., 1985; S. Hala & M. Chandler, 1996) заключалась в прогнозировании ребенком поведения экспериментатора на основе его ошибочного представления о местонахождении игрушки, которая была перемещена ребенком в отсутствие экспериментатора;

- задача на понимание истинных и ложных представлений о содержимом двух контейнеров (J. W. Astington & A. Gopnik, 1988; J. Perner et al., 1987) состояла в следующем: 3-летним детям показывали аптечку, в которой были кубики, и коробку с карандашами, в которой были ложки, а 4-летним – коробку из под хлопьев, содержащую карандаши, и емкость для мыльных пузырей, содержащую соломинки. После адресованных ребенку вопросов о содержимом контейнеров и демонстрации их фактического содержимого его просили ответить, что может подумать его друг, который не видел содержимого коробки, о том, что находится внутри;

- задача на понимание различий видимости и реальности (J. H. Flavell et al., 1983) оценивала способность дошкольников точно описывать различия между реальным и видимым состоянием объекта посредством его перцептивной модификации. Испытуемым показывали реалистично симитированные объекты: свечу в форме яблока и яйцо из дерева (для детей 3 лет), точилку для карандашей в форме лампочки и ластик, похожий на карандаш (для детей 4 лет). После вопросов о том, что представляет собой объект в реальности и на что он похож, экспериментатор изменял его цвет и размер посредством тонированного пластика и увеличительной линзы и просил ребенка ответить, как выглядит измененный объект и какие свойства он имеет на самом деле;

– задачи на принятие концептуальной перспективы (J. H. Flavell et al., 1981; M. Taylor, 1988) были дифференцированы по уровням сложности. Для выполнения трех задач 2-го уровня сложности ребенку требовалось умение дифференцировать собственные и чужие взгляды. Экспериментатор по очереди выкладывал на столе две разные картинки и книгу, которые располагались надлежащим образом либо по отношению к ребенку, либо к экспериментатору, и задавал вопросы, требующие учета его перспективы («Когда я смотрю на черепаху, вижу ли я, что она стоит на ногах или лежит на спине?» и пр.). Задача 1-го уровня сложности оценивала способность ребенка понять, что другой человек не всегда может видеть те же самые вещи так, как их видит он сам. Ребенку показывали карту с двухсторонними изображениями, затем располагали ее вертикально между ним и экспериментатором так, чтобы каждый мог видеть изображение только с одной стороны, и просили определить, что видит он сам и что в этот момент может видеть экспериментатор.

Была подтверждена гипотеза о том, что раннее понимание эмоций в возрасте 3 лет, особенно понимание эмоций с позиции других людей, распознавание и словесное обозначение эмоций, предсказывает развитие модели психического в период с 3 до 4 лет в плане понимания детьми различий видимости и реальности, принятия концептуальной перспективы и понимания истинных и ложных убеждений о содержимом объекта [87].

По-видимому, 3-летним детям легче дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, чем осознать отличие собственного психического состояния от психического другого, поскольку эмоции, в отличие от ментальных состояний, обычно отображаются внешне. В дальнейшем опыт распознавания эмоциональных состояний окружающих, особенно неожиданных для ребенка эмоциональных реакций людей, дает ему преимущество в понимании того, что другие люди могут думать по-разному об одном и том же событии.

С возрастом соотношение модели психического и эмоциональной осведомленности меняется. Данные о влиянии модели психического на развитие у детей понимания эмоций были получены в лонгитюдном исследовании Адины Сейденфельд с коллегами из Делавэрского университета на выборке детей 4,6–6 лет (A. M. Seidenfeld et al., 2014).

Уровень *эмоциональной осведомленности* детей – способности идентифицировать собственные эмоции и эмоции других людей, распознавать эмоции в сложных социальных ситуациях – измерялся дважды.

С детьми 4,6 лет, окончившими первую ступень дошкольного образования, проводился тест на сопоставление эмоций (C. E. Izard et al., 2003), который оценивал 3 показателя: умение устанавливать соответствие между заданной лицевой экспрессией и другим лицом с тем же эмоциональным выражением; рецептивный эмоциональный словарь детей (идентификация эмоции по ее наименованию) и экспрессивный словарь (наименование эмоции по ее внешнему выражению); знание эмоциональной ситуации. В качестве стимульного материала выступали фотографии этнически разно-

образных мальчиков и девочек с различными выражениями (счастье, печаль, страх / удивление, гнев, нейтральная экспрессия).

Спустя год, по окончании этими детьми второй ступени дошкольного образования (детский сад), проводилась процедура оценки их эмоциональной компетентности (D. Schultz, 2004), включающая 3 субтеста: лицевая экспрессия (рецептивный эмоциональный словарь), описание поведенческих действий (идентификация эмоционального поведения) и ситуационные виньетки (знание эмоциональной ситуации).

Для диагностики *модели психического* использовались 3 задачи на понимание дошкольниками ложных убеждений (H. M. Wellman & D. Liu, 2004). По условиям задачи «Доступ к знаниям» дети, в отличие от персонажа, были в курсе содержимого коробки и должны были ответить, знает ли персонаж о том, что в ней находится. Суть задачи «Содержание ложного убеждения» заключалась в том, что испытуемым сообщали знания, которые противоречат убеждениям обычных наблюдателей, и просили ответить, во что будет верить другой персонаж. По условиям задачи «Явное ложное убеждение» детей информировали о неверном убеждении персонажа и просили указать, какие действия он предпримет.

Вербальная способность дошкольников оценивалась посредством словарного теста в картинках Пибоди (L. M. Dunn & D. M. Dunn, 1997).

Исследователи пришли к заключению, что эффективность выполнения детьми заданий на понимание ложных убеждений в возрасте 4,6 лет предсказывает индивидуальные различия в их эмоциональной осведомленности спустя год и опосредует связь между развитием вербальной способности и эмоциональной осведомленностью [97].

Это означает, что ментальные репрезентации, с одной стороны, могут способствовать непрерывному развитию у детей распознавания лицевой экспрессии эмоций людей и множества поведенческих antecedентов и последствий эмоций. С другой стороны, модель психического может быть одним из механизмов, посредством которого дети учатся говорить о внутренних состояниях других людей, что приводит к большему эмоциональному пониманию окружающих.

Результаты, подтверждающие предположение о *связи уровня развития модели психического и понимания эмоций* были получены и в отечественном исследовании (О. А. Прусакова, 2005). Изучая генезис понимания эмоций, автор пришел к выводу, что интегрированное понимание эмоций в случае амбивалентности лицевой экспрессии и ситуации формируется только к пяти годам. Для успешной интерпретации противоречивых стимулов детям требуется умение понять различие видимости и реальности, которое в свою очередь требует метарепрезентационных навыков, понимания индивидуальности ментального опыта и психических свойств субъекта [28].

В силу того, что способность мысленно представлять собственные внутренние состояния и состояния других людей позволяет детям признать возможность наличия у людей разных убеждений относительно одной и

той же ситуации, развитие модели психического может способствовать осознанию дошкольниками присущей эмоциям изменчивости и содействовать развитию ситуационно обусловленного понимания эмоций.

Таким образом, *понимание эмоций и модель психического представляют собой отдельные, но взаимосвязанные и совместно функционирующие конструкции*, которые оказывают влияние на понимание детьми их социального окружения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С умением лучше или хуже видеть и дифференцировать особенности экспрессии человека прямо связано формирование способности личности психологически адекватно взаимодействовать с другими людьми...

А. А. Бодалев

Актуальность изучения особенностей понимания эмоций детьми дошкольного возраста обусловлена ключевой ролью этого компонента эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта в личном и социальном успехе детей. Развитие у ребенка способности ориентироваться в признаках различных эмоций, оценивать эмоциональные сообщения других людей, понимать эмоциональную информацию и использовать ее в ходе социального взаимодействия является фактором формирования его отношений с другими людьми. В свою очередь приобретаемый социальный опыт определяет значительную часть индивидуальных вариаций в понимании детьми эмоций.

Период дошкольного детства характеризуется пониманием детьми важных социальных аспектов эмоций: лицевой экспрессии, ситуационных причин возникновения эмоций и тех событий или объектов, которые служат напоминаниями, активирующими эмоцию. Данные психологических исследований свидетельствуют о преимуществе девочек дошкольного возраста в понимании эмоций по экспрессивным и каузальным атрибутам.

В возрасте 3–4 лет дети способны дифференцировать по схематическим изображениям лицевой экспрессии эмоции радости, гнева, печали, страха (в порядке убывания). Они лучше отличают эмоцию радости от эмоций отрицательной модальности, представления о которых имеют нечеткие границы, поэтому для их опознания требуется ситуативный контекст. Дети 4-го года жизни понимают, что причина эмоции зависит от ее модальности и что напоминание о прошлом событии может повлиять на актуальное эмоциональное состояние человека, и используют персонализированную информацию при распознавании эмоций других людей. Также они имеют элементарные представления о функциональной связи между отрицательными эмоциями и стратегиями их регуляции. Доказано, что понимание эмоций детьми 3–4 лет предсказывает развитие у них модели психического.

К 4–5 годам повышается степень точности распознавания эмоций по лицевой экспрессии: дошкольники успешно ориентируются в мимических признаках эмоций радости и печали, при условии содержательной помощи распознают эмоции гнева и страха, а также выделяют причины возникновения различных эмоций, опираясь на собственный жизненный опыт. Более высокая точность опознания эмоций по схематическим изображениям

лицевой экспрессии объясняется большей степенью обобщенности признаков отображаемых эмоций. Несмотря на понимание возможности регуляции эмоций, дети этого возраста рассматривают эмоции вне когнитивного контроля.

К 6–7 годам восприятие лицевой экспрессии эмоций становится более дифференцированным, что указывает на определенную степень сформированности эталонов экспрессии и положительно сказывается на точности опознания и интерпретации детьми эмоций, за исключением эмоций удивления и страха. Большинство детей этого возраста способны понять роль напоминаний об эмоциях в возникновении актуального эмоционального состояния человека и раскрыть причины возникновения эмоций различной модальности. Развитию у дошкольников распознавания лицевой экспрессии эмоций, поведенческих antecedентов и последствий эмоций способствуют ментальные репрезентации.

Осведомленность в экспрессивных признаках эмоций и связи эмоций, внешних событий и напоминаний обуславливает *понимание дошкольниками менталистских аспектов эмоций*. К 5–7 годам дети становятся способны осознать связь эмоций с желаниями, убеждениями и различия между видимыми и реальными переживаниями субъекта.

Понимание менталистской природы эмоций становится основой *развития у детей рефлексивной оценки как способа понимания эмоций*.

К 7 годам дошкольники начинают осмысливать эмоциогенные ситуации с разных позиций, понимать возможность использования различных стратегий регуляции эмоций, в том числе стратегий метакогнитивного регулирования. Они проявляют чувствительность к противоречиям в случае несоответствия внешнего выражения эмоции и эмоциогенной ситуации, учитывают персонализированную информацию при прогнозировании эмоционального состояния человека, однако полное понимание одновременности переживания эмоций противоположной валентности становится возможным только за пределами дошкольного детства, так как данная область эмоционального интеллекта отличается повышенной сложностью. Развитие понимания моральных эмоций также происходит довольно медленно в силу того, что оценка взаимосвязи между размышлениями людей о социальной приемлемости собственных действий и возникающими у них в результате моральными эмоциями требует скоординированного понимания психических и эмоциональных состояний.

Можно с уверенностью заключить, что *к концу дошкольного детства эмоциональное состояние человека становится для детей значимым объектом познания и побуждает к поиску причин его возникновения*.

Усложняется способность детей к анализу собственных эмоциональных переживаний, содержание и модальность которых зависят от характера взаимоотношений дошкольников с окружающими и степени успешности их самостоятельной деятельности. Происходит переход к структурированному обозначению эмоций через обобщенные понятия, увеличивается объем словаря эмоциональной лексики детей, при этом значения словес-

ных обозначений эмоций интерпретируются дошкольниками посредством описания эмоциогенных ситуаций, субъективного состояния и обобщения содержания переживаний. Повышается уровень понимания детьми эмоций окружающих, что находит отражение в умении реагировать на эмоциональные состояния взрослых и сверстников, проявлять эмпатию.

Указанные достижения дошкольников в понимании эмоций составляют их эмоциональную осведомленность и являются условием успешной адаптации к школе.

Представленная монография, конечно, не исчерпывает всех аспектов проблемы понимания детьми эмоций. Как нам представляется, перспективным направлением *психологических исследований* понимания эмоций может быть углубленное изучение индивидуальных и гендерных различий процесса обработки и анализа детьми эмоциональной информации, а также изучение специфики соотношения на разных этапах дошкольного детства различных компонентов понимания детьми эмоций с другими показателями их когнитивного и социального развития.

Направления *педагогических исследований* в рассматриваемой области могут быть связаны с поиском и конструированием разнообразных педагогических способов, форм организации образовательной деятельности и психолого-педагогических условий, ориентированных на повышение эмоциональной осведомленности детей разных возрастных групп о собственных эмоциональных состояниях и эмоциях других людей с целью формирования у них основ гуманистической направленности поведения.

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. Барабанщиков В. А., Малкова Т. Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 131–140.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
4. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Смысл, 2004. – 544 с.
5. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38–47.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Полиграфкнига, 1934. – 325 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4: Детская психология / под. ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
8. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 137–149.
9. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
10. Дорошина И. Г. Гендерный аспект психологических взаимоотношений в современной семье : монография. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 244 с.
11. Дорошина И. Г. Мораль как основа толерантности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 12. – С. 92–97.
12. Дорошина И. Г. Толерантность: психологический ракурс // Akademická psychologie. – № 1. – 2016. – С. 15–18.
13. Зинченко Т. П. Опознание и кодирование. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – 183 с.
14. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
15. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
16. Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.
17. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.
18. Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с. DOI: 10.24045/book.2017.3

19. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с. DOI: 10.24045/book.2017.2
20. Карелина И. О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 144 с.
21. Кондратенко И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2002. – № 6.
22. Кондратенко И. Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. – 2001. – № 6.
23. Конева О. Б. Влияние социальных эмоций на процесс социализации детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 16 с.
24. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
25. Лук А. Н. Эмоции и личность. – М. : Знание, 1982. – 176 с.
26. Малкова Т. Н. Восприятие экспрессии человеческого лица : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981. – 24 с.
27. Подпругина В. В., Блинникова И. В. Ментальные репрезентации эмоций у учащихся общеобразовательной школы и школы искусств // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 3. – С. 31–44.
28. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
29. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
30. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
31. Репина Т. А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 115–124.
32. Розин В. М. Эмоции в искусстве, искусство – психотехника эмоций // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 71–85.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
34. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
35. Соловьева Н. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 126 с.
36. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся

- педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой – М. : Владос, 1995. – 291 с.
37. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.
 38. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
 39. Adams S. K. & Baronberg J. Promoting positive behavior: guidance strategies for early childhood settings. – Upper Saddle River, N. J. : Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. – P. 58–59.
 40. Ahn H. J. & Stifter C. Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression // *Early Education & Development*. – 2006. – 17 (2). – P. 253–270. doi:10.1207/s15566935eed1702_3.
 41. 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.
 42. 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.
 43. Blankson A. N., O'Brien M., Leerkes E. M., Marcovitch S., Calkins S. D. & Weaver J. M. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers // *Child Development*. – 2013. – 84 (1). – P. 346–360. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x
 44. 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
 45. 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.
 46. 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.
 47. Brody L. R., Hall J. A. Gender and Emotion in Context // *Handbook of emotions* / edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 395–408.
 48. Cassidy J., Parke R., Butkovsky L. & Braungart J. 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.
 49. 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.
 50. Davis E. L., Levine L. J., Lench H. C. & Quas J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals

- Can Alleviate Negative Emotions // *Emotion*. – 2010. – 10 (4). – P. 498–510. DOI:10.1037/a0018428.
51. Decety J. & Svetlova M. Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy // *Developmental Cognitive Neuroscience: a Journal for Cognitive, Affective and Social Developmental Neuroscience*. – 2012. – 2 (1). – P. 1–24. DOI:10.1016/j.dcn.2011.05.003.
 52. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // *Cognition, Brain, Behavior*. – 2007. – Vol. 11. Issue 1. – P. 1–48.
 53. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // *Child Development*. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI:10.2307/1130651.
 54. 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. – P. 85–103.
 55. Denham S. & Auerbach S. Mother-child dialogue about emotions // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 1995. – 121 (3). – P. 313–337.
 56. Denham S. A., Bassett H. H., Way E., Mincic M., Zinsser K. & Graling K. Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success // *Cognition & Emotion*. – 2012. – 26 (4). – P. 667–679. DOI:10.1080/02699931.2011.602049.
 57. 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 Directions for Child and Adolescent Development*. – No. 128 / eds. A. K. Root & S. Denham. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – P. 29–49. DOI:10.1002/cd.267.
 58. Denham S. A., Burton R. Emotion Understanding and Emotion Regulation: Twin Keys to Preschool Self // *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. – New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2003. – P. 97–114. DOI:10.1007/978-1-4615-0055-1.
 59. Denham S. A. & Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
 60. Denham S. A., Couchoud E. A. Young Preschoolers' Understanding of Emotions // *Child Study Journal*. – 1990. – 20 (3). – P. 171–192.
 61. Denham S. A., Kalb S., Way E., Warren-Khot H., Rhoades B. L. & Bassett H. H. Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? // *Early Child Development and Care*. – 2013. – 183 (5). – P. 667–688. DOI:10.1080/03004430.2012.682728.
 62. Denham S. A., McKinley M., Couchoud E., Holt R. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings // *Child development*. – 1990. – 61 (4). – P. 1145–1152. DOI:10.2307/1130882.

63. 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.
64. 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.
65. 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.
66. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-Analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : Masters Dissertation. – Raleigh, 2001. – 53 p.
67. 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.
68. Eggum N. D., Eisenberg N., Kao K., Spinrad T. L., Bolnick R., Hofer C., Fabricius W. V. 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.
69. Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T. L. Prosocial development // *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development / ed. W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg. – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – P. 646–718. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0311.
70. Gnepp J. & Gould M. E. The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences // *Child Development*. – 1985. – 56 (6). – P. 1455–1464. DOI:10.2307/1130465.
71. Goddard C. Explicating Emotions Across Languages and Cultures: A Semantic Approach // *The Verbal Communication of Emotion: Interdisciplinary Perspectives* / edited by S. R. Fussell. – Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – P. 19–53.
72. Harrigan J. A. The Effects of Task Order on Children's Identification of Facial Expressions // *Motivation and Emotion*. – 1984. – 8 (2). – P. 157–169. DOI:10.1007/BF00993071.
73. Harris P. L. Children's Understanding of Emotion // *Handbook of emotions* / edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 320–331.
74. Harter S., Buddin B. J. Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence // *Developmental Psychology*. – 1987. – 23 (3). – P. 388–399. DOI:10.1037/0012-1649.23.3.388.

75. Hoffman M. L. Empathy and Prosocial Behavior // Handbook of emotions / edited by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York, 2008. – P. 440–455.
76. Kalish C. Preschoolers' understanding of mental and bodily reactions to contamination: What you don't know can hurt you, but cannot sadden you // Developmental Psychology. – 1997. – 33 (1). – P. 79–91. DOI:10.1037/0012-1649.33.1.79.
77. Karelina I. O. On the issue of peculiarities of awareness of emotional states by children aged 4–5 // New University. Topical issues of humanities and social sciences. – № 1. – Sheffield, UK : Scope Academic House, 2017.
78. Karelina I. O. Preschool Children's Understanding of the Meanings of Emotion-Denoting Words // 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.
79. Karelina I. O. The Problem of Emotions Identification by Preschool Children // Humanities in the 21st century: scientific problems and searching for effective humanist technologies : research articles. – San Francisco, California : B & M Publishing, 2016. – P. 103–105.
80. Klinnert V. D. et al. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy // Emotion. Theory, research and experience. V 2. – N. Y., 1983. – P. 57–65.
81. Lane J. D., Wellman H. M., Olson S. L., LaBounty J. & Kerr D. C. R. Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in Early Childhood // The British Journal of Developmental Psychology. – 2010. – 28 (4). – P. 871–889. DOI:10.1348/026151009X483056.
82. Levine L. J. Young children's understanding of the causes of anger and stress // Child Development. – 1995. – 66. – P. 697–709. DOI:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00899.x.
83. Lindquist K. A., MacCormack J. K. & Shablack H. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism // Frontiers in Psychology. – 2015. – 6: 444. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00444.
84. MacDonald P. M., Kirkpatrick S. W., Sullivan L. A. Schematic Drawings of Facial Expressions for Emotion Recognition and Interpretation by Preschool-Age Children // Genetic, Social & General Psychology Monographs. – 1996. – 122 (4). – P. 373–388.
85. Manstead A. S. R. Children's Understanding of Emotion // Everyday Conceptions of Emotion / J. A. Russell et al. – Kluwer Academic Publishers, 1995. – P. 315–331. DOI:10.1007/978-94-015-8484-5.
86. Nichols S. R., Svetlova M. & Brownell C. Toddlers' Understanding of Peers' Emotions // The Journal of Genetic Psychology. – 2010. – 171 (1). – P. 35–53. DOI:10.1080/00221320903300346.
87. O'Brien M., Weaver J. M., Nelson J. A., Calkins S., Leerkes E. & Marcovitch S. 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.

88. 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.
89. Parker A. E., Mathis E. T. & Kupersmidt J. B. How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses // *Early Education and Development*. – 2013. – 24 (2). – P. 188–211. DOI: 10.1080/10409289.2012.657536.
90. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M. & Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – 6: 160. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160.
91. Pollak S. D., Cicchetti D., Hornung K. & Reed A. 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.
92. 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.
93. Saarni C. Coping with aversive feelings // *Motivation and Emotion*. – 1997. – 21 (1). – P. 45–63. DOI: 10.1023/A:1024474314409.
94. Saarni C., Campos J. J., Camras L. A., Witherington D. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* / ed. W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg. – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – P. 226–299. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0305.
95. Salovey P., Detweiler-Bedell B. T., Detweiler-Bedell J. B., Mayer J. D. Emotional Intelligence // *Handbook of emotions* / edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 533–547.
96. Seefeldt C., Wasik B. A. Emotional Development in Preschool Age Children // *Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School*. – Merrill : Pearson Education Inc., 2006. – P. 46–48.
97. 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.
98. Stifter C. A., Fox N. A. Preschool children's ability to identify and label emotions // *Journal of Nonverbal Behavior*. – 1987. – 11 (1). – P. 43–54. DOI: 10.1007/BF00999606.
99. Trabasso T., Stein N. L. & Johnson L. R. Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure // *The psychology of learning and motivation. Vol. 15*. – New York : Academic Press, 1981. – P. 237–282. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60177-2.

100. Visser N. The Ability of Four-year-old Children to Recognize Basic Emotions Represented by Graphic Symbols : Masters Dissertation. – Pretoria, 2006. – 69 p.
101. 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.
102. Widen S. C., Russell J. A. Young Children's Understanding of Others' Emotions// *Handbook of emotions* / edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 348–363.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Экспериментальная методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова)

Методика «Эмоциональная идентификация» состоит из двух диагностических серий, каждая из которых имеет модификации, соответствующие возрастным особенностям дошкольников: форма А – для детей 4–5 лет, форма В – для детей 5–6 лет, форма С – для детей 6–7 лет. Диагностическое обследование осуществляет психолог дошкольной образовательной организации индивидуально с каждым ребенком.

Направленность экспериментальной методики:

- *общая* – выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальных особенностей эмоционального развития детей;
- *диагностическая серия № 1*: определение уровней сформированности у дошкольников двух компонентов процесса опознания эмоций – восприятия и понимания эмоциональных состояний;
- *диагностическая серия № 2*: определение уровня произвольного выражения детьми эмоций, объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений дошкольников, выявление фактора эмоциональной напряженности ребенка.

Показатели методики: 1) восприятие экспрессивных признаков (мимических); 2) понимание эмоционального содержания; 3) идентификация эмоций; 4) вербализация эмоций; 5) воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность); 6) актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений; 7) индивидуальные эмоциональные особенности (фактор эмоциональной напряженности, форма эмоционального реагирования, эмоциональный стиль).

Дифференциация результатов по показателям 1–5 осуществляется по трем уровням: низкому, среднему, высокому (таблица 1). Результаты по показателям 6, 7 дифференцируются по качественным характеристикам.

Методические и психотехнические приемы: демонстрация стимульного материала; описание эмоционального состояния человека и соответствующих жизненных ситуаций; обобщение экспрессивного и импрессивного компонентов эмоций; соотнесение полного (фотография) и схематичного (пиктограмма) изображений признаков эмоций; наглядная и скрытая трансформация стимульного и вспомогательного материалов (зональное и структурное изменение пиктограмм, фотографий, рисунков и т. д.); обыг-

рывание, вербализация, прорисовка идентифицированных объектов; имитация эмоциональных состояний; активизация лицевой мускулатуры (мимическая гимнастика); произвольная саморегуляция экспрессии с использованием зеркала; фиксирование эмоциональных проявлений (произвольных и произвольных).

Процедурный ход методики разработан в вербальном и невербальном вариантах для детей с различным типом направленности личности и особенностями компетентности в разных видах детской деятельности для обеспечения индивидуального подхода при диагностировании.

Стимульный материал: пиктограммы – схематичные изображения эмоций различной модальности; фотографии лиц людей (детей) с различными эмоциональными выражениями, карточки с изображениями ситуаций различного эмоционального значения, карта-шаблон «Цветные гномы» (приложение 2).

Констатирующий материал: специальные формы протокола.

Интерпретационный материал: таблица дифференциации результатов с учетом типа помощи, качественная интерпретация показателей.

Виды психологической помощи:

1) *ориентационная (о)* – вид помощи, основанный на вербальной ориентации ребенка в процедурных особенностях выполнения диагностического задания. Состоит в дублировании инструкции, наводящих и вспомогательных вопросах, является критерием возрастнo-адаптированной (детской) психодиагностики;

2) *содержательная (с)* – вид помощи, основанный на вербальном объяснении способов выполнения диагностических задач, а также на наглядном показе (обучение через пояснение, показ). Рассматривается как обучающая попытка и интерпретируется как способность ребенка к продуктивному обучению;

3) *предметно-действенная (п-д)* – вид помощи, основанный на конкретных совместных действиях с ребенком по выполнению диагностических задач. Констатирует низкий уровень сформированности возрастных показателей эмоционального развития, возможность эмоциональных отклонений и нарушений. Осуществляется с целью адаптации ребенка к взаимодействию в случае высокой ситуативной тревожности или завершения начатого действия для достижения эффекта продуктивности.

**Поуровневая дифференциация показателей экспериментальной
методики «Эмоциональная идентификация»**

Возраст	Дифференциация
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СЕРИЯ № 1	
Восприятие экспрессии	
4–5 лет	В/У: 4–6 адекватных выборов без использования помощи
	С/У: 3–4 адекватных выбора с использованием одного вида помощи (с)
	Н/У: 1–2 адекватных выбора с использованием двух видов помощи (с, п-д)
5–6 лет	В/У: 6 адекватных выборов без использования помощи
	С/У: 4 адекватных выбора без использования помощи
	Н/У: 2–4 адекватных выбора с использованием двух видов помощи (с, п-д)
6–7 лет	В/У: выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям (глаза + рот + брови)
	С/У: нестабильное выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям
	Н/У: выделение отдельных экспрессивных признаков (рот, глаза) по всем модальностям с использованием двух видов помощи (с, п-д)
Понимание эмоций	
4–5 лет	В/У: соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям
	С/У: соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 3–4 модальностям
	Н/У: соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 2–4 модальностям с использованием двух видов помощи (с, п-д)
5–6 лет	В/У: соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 6 модальностям
	С/У: соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям с использованием одного вида помощи (с)
	Н/У: затруднения в выявлении соответствия экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по всем модальностям с использованием двух видов помощи (с, п-д)

6–7 лет	В/У: соответствие экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 6 модальностям с определением характерных особенностей поведения
	С/У: соответствие экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям с определением характерных особенностей поведения с использованием одного вида помощи (с)
	Н/У: затруднения в установлении соответствия экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 4 модальностям с использованием двух видов помощи (с, п-д)
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СЕРИЯ № 2 Идентификация эмоций	
4–5 лет	В/У: адекватность опознания и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотографии) 4 модальностей с использованием ориентационной помощи
	С/У: адекватность опознания и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотографии) 3–4 модальностей с использованием содержательной помощи (с)
	Н/У: затруднения в опознании и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотографии) по всем модальностям с использованием двух видов помощи (с, п-д)
5–6 лет	В/У: адекватность опознания и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотографии) 6 модальностей без использования помощи
	С/У: адекватность опознания и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотографии) 4–6 модальностей с использованием одного вида помощи (с)
	Н/У: затруднения опознания и вербализации эмоционального состояния по экспрессивному комплексу (фотоэталон) всех модальностей с использованием двух видов помощи (с, п-д)
6–7 лет	В/У: комплексная интерпретация эмоциогенных ситуаций 4 основных и 4 дополнительных модальностей в сочетании со схематизацией экспрессивного эталона
	С/У: комплексная интерпретация эмоциогенных ситуаций 4 основных и 2–4 дополнительных модальностей в сочетании с частичной схематизацией экспрессивного эталона при использовании одного вида помощи (с)

	Н/У: затруднения в комплексной интерпретации эмоциогенных ситуаций всех модальностей при отсутствии или частичной схематизации экспрессивного эталона с использованием двух видов помощи (с, п-д)
Структура эмоциональных представлений	
4–5 лет	Возрастной норме (С/У) соответствует выделение экспрессивных признаков, причин возникновения базовых и некоторых социальных эмоций
5–6 лет	Возрастной норме (С/У) соответствует выделение экспрессивных и импрессивных признаков, содержательных характеристик с обозначением причин возникновения эмоций
6–7 лет	Возрастной норме (С/У) соответствует комплексное представление об эмоциональном процессе, включая его причины и последствия
Уровень произвольного выражения эмоций	
4–5 лет	Возрастной норме (С/У) соответствует способность произвольного воспроизведения различных эмоций в игровой и коммуникативной деятельности
5–6 лет	Возрастной норме (С/У) соответствует способность произвольного воспроизведения различных эмоций в игровой и коммуникативной деятельности в сочетании с выраженным контролем за собственными мимическими проявлениями в различных социальных контекстах
6–7 лет	В/У: адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 4 дополнительных модальностей с выраженной комплексной локализацией мимических признаков (активизация всей лицевой мускулатуры)
	С/У: адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 2–4 дополнительных модальностей с частичной локализацией мимических признаков (активизация нижнего или верхнего мимического паттерна)
	Н/У: затруднения в произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) всех модальностей в сочетании со слабой активизацией нижнего или верхнего мимического паттерна (гипомимия)

Диагностическая серия № 1: А-1 (для детей 4–5 лет)

Этап 1

Стимульный материал: 4–6 карточек с изображениями лиц гномов (приложение 2, модификация пиктограмм для детей 4–5 лет).

Инструкция 1: «Хочешь, я расскажу тебе сказку о гномиках? Жили-были неразлучные друзья-гномы: весельчак Эх, злюка Ух, плакса Ох, бояка Ой, привереда Фу, завиды (ябеда) Ага. Гномы всегда играли вместе, хотя иногда ссорились».

В процессе инструкции осуществляется показ мимикой, при необходимости анализируется соответствие имени каждого гнома определенному эмоциональному состоянию.

Далее ребенку показывают 4–6 карточек с лицами гномов. Первые четыре модальности – радость, гнев, печаль, страх – являются основным диагностическим полем и применяются для всех детей 4–5 лет; модальности зависти (завиды) и отвращения / презрения (привереда) могут рассматриваться как усложнение и использоваться как для детей данного возраста с высоким уровнем восприятия экспрессии, так и для детей следующей возрастной категории.

Инструкция 2: «Посмотри, здесь нарисованы все гномики. Попробуй, отгадай, кто из них весельчак, злюка, плакса, бояка, завиды (ябеда), привереда. Как ты догадался?»

При возникновении затруднений следует обращать внимание ребенка на брови, рот, глаза изображения, использовать показ мимикой. В процессе выполнения задания необходимо фиксировать в протоколе выбор, номер попытки с правильным выбором, вид помощи.

Этап 2

Стимульный материал: лист белой бумаги, цветные карандаши.

Инструкция: «А какой гномик тебе нравится больше? Почему? Расскажи о нем (нарисуй его). А какой гномик тебе нравится меньше всех? Почему? Расскажи о нем (нарисуй его)».

Диагностическая серия № 2: А-2 (для детей 4–5 лет)

Стимульный материал: набор фотографий (приложение 2), цветные карандаши, бумага. Набор фотографий лиц людей с определенным эмоциональным состоянием включает 8 фотографий: 4 основных (радость, печаль, гнев, страх) и 4 дублирующих, в качестве которых могут быть использованы лица людей противоположного пола, различного возраста при условии высокой степени интенсивности изображенного эмоционального состояния. В некоторых случаях вместо дублирующих можно использовать провокационные фотографии лиц людей (нейтральные эмоциональные состояния).

Инструкция 1: «Давай немного поиграем. Я буду тебе показывать фотографии людей, а ты – отгадывать, что с ними случилось и какое у них настроение».

Фотографии показывают по одной, к следующей переходят только после анализа и использования всех видов помощи. Фотографии, дублирующие одну эмоцию, чередуют. Первой лучше использовать фотографию с легко опознаваемой эмоцией (радость, печаль).

Инструкция 2 (после каждого предъявления): «Как ты думаешь, что произошло (случилось) с этим человеком? Почему у него такое лицо? Что он чувствует? Как называется такое чувство (настроение)?»

В случае возникновения затруднений можно предложить ребенку структуру рассказа: что было, что есть, будет с этими людьми. При наличии трудностей в идентификации эмоций следует обратить внимание ребенка на рисунок губ, глаз, бровей. В процессе выполнения задания в протоколе фиксируют точность идентификации эмоции, особенности соотнесения экспрессивных признаков эмоций, вид помощи в каждом предъявлении.

Инструкция 3 (после всех предъявлений): «А с тобой случалось такое? Или другие истории, когда ты радовался (боялся, грустил, злился)?»

Модификация 1: «Расскажи про свою радость, печаль, страх, злость»; *модификация 2:* «Нарисуй свою радость, печаль, страх, злость».

Выбор эмоциональной ситуации осуществляет сам ребенок.

Протокол

Ф. И. ребенка _____
 Дата рождения _____ Возраст _____
 Дата обследования _____ Время _____

Диагностическая серия № 1: А-1 (для детей 4–5 лет)

Этап 1

Модальность (характеристика гномика)	Номера пиктограмм						Обоснование выбора
Оптимистичность (весельчак – № 1)	1	2	3	4	5	6	
Агрессивность (злюка – № 2)							
Пессимистичность (плакса – № 3)							
Тревожность (бояка – № 4)							
Капризность (при- вереда – № 5)							
Завистливость (зави- да-ябеда – № 6)							

Примечания: _____

Этап 2

Рассказ: _____

Особенности рисунка: _____

Уровень восприятия экспрессии: _____

Уровень понимания эмоций: _____

Диагностическая серия № 2: А-2 (для детей 4–5 лет)

Фотографии (основные)	Идентификация (3 попытки)			Помощь	Обоснование
Радость (№ 1)					
Печаль (№ 2)					
Гнев (№ 3)					
Страх (№ 4)					
Фотографии (дублирующие)	Идентификация (3 попытки)			Помощь	Обоснование
Радость (№ 1а)					
Печаль (№ 2а)					
Гнев (№ 3а)					
Страх (№ 4а)					

Примечания: _____

Уровень идентификации эмоций: _____

Рассказ: _____

Рисунок: _____

Интерпретация индивидуальных показателей

Объем эмоционального опыта: _____

Структура эмоциональных представлений: _____

Фактор эмоциональной напряженности: _____

Эмоциональный стиль: _____

Уровень произвольного выражения эмоций: _____

Диагностическая серия № 1: В-1 (для детей 5–6 лет), С-1 (для детей 6–7 лет)

Этап 1

Стимульный материал: лист белой бумаги, цветные карандаши, 6 карт с изображениями лиц гномов (приложение 2, пиктограммы для детей 5–7 лет).

Инструкция 1: «Хочешь, я расскажу тебе сказку о гномиках? Жили-были неразлучные друзья-гномы: весельчак Эх, злюка Ух, плакса Ох, бояка Ой, привереда Фу, завидя (ябеда) Ага. Гномы всегда играли вместе, хотя иногда ссорились».

В процессе инструкции осуществляется показ мимикой, при необходимости следует проанализировать соответствие имени каждого гнома определенному эмоциональному состоянию.

Далее ребенку поочередно показывают 6 карт с лицами гномов.

Инструкция 2: «Посмотри, здесь нарисованы все гномики. Попробуй, отгадай, кто из них весельчак, злюка, плакса, бояка, завидя (ябеда), привереда. Как ты догадался?»

В случае затруднений необходимо обращать внимание ребенка на брови, рот, глаза изображения, использовать показ мимикой. В процессе выполнения задания в протоколе фиксируют выбор, номер попытки с правильным выбором, вид помощи.

Инструкция 3: «А какой гномик тебе нравится больше? Почему? Расскажи о нем. А какой гномик тебе нравится меньше всех? Почему? Расскажи о нем».

Этап 2

Для формы В-1 (для детей 5–6 лет) второй этап методики используется как усложнение для дошкольников с высокими показателями по первому этапу. Для формы С-1 (для детей 6–7 лет) второй этап процедуры диагностики является обязательным.

Стимульный материал: карта с цветным изображением 6 гномов с непрорисованными лицами (приложение 2), цветные карандаши.

Инструкция: «Однажды гномики попросили художника нарисовать их всех вместе на одном портрете. А художник забыл (не успел) нарисовать им лица. Может быть, ты закончишь портреты, ты же знаешь, как гномики выглядят? С кого начнешь? Выбирай! У каждого гнома свой любимый цвет, поэтому все колпачки должны быть разноцветные. Как ты думаешь, какой колпачок подходит каждому гному?»

При возникновении затруднений используется показ мимикой, показ карточек с лицами гномов. В процессе выполнения задания фиксируют очередность выбора при прорисовке лиц, цвет колпачка, вербальное сопровождение, вид помощи.

Диагностическая серия № 2: В-2 (для детей 5–6 лет)

Этап 1

Стимульный материал: набор из 10 фотографий лиц людей с эмоциональными состояниями радости, печали, гнева, страха, отвращения, стыда (вины). В набор входят 6 основных (приложение 2) и 4 дублирующих фотографии, модальности отвращения и стыда (вины) не дублируются.

Инструкция 1: «Давай немного поиграем. Я буду тебе показывать фотографии людей, а ты – отгадывать, что с ними случилось и какое у них настроение».

Карточки показывают ребенку по одной, к следующей переходят только после анализа и использования всех видов помощи. Фотографии, дублирующие одну эмоцию, необходимо чередовать. Первой лучше показывать фотографию с легко идентифицируемой эмоцией (радость, печаль).

Инструкция 2 (после каждого предъявления): «Как ты думаешь, что произошло (случилось) с этим человеком? Почему у него такое лицо? Что он чувствует? Как называется такое чувство (настроение)?»

В процессе выполнения задания в протоколе фиксируют точность идентификации эмоции, вид помощи в каждом предъявлении.

Этап 2

Стимульный материал: набор фотографий и пиктограмм 6 модальностей: радость, печаль и обида, гнев, страх, отвращение, презрение и зависть (приложение 2).

Инструкция: «Я буду тебе давать карточки с зашифрованными (загаданными) лицами, а ты будешь отгадывать лицо на фотографии».

Все фотографии раскладываются перед ребенком в ряд, карточки с пиктограммами предлагают по одной. Отгаданную пиктограмму ребенок должен положить под фотографией. После 2–3 предъявлений необходимо обратить внимание ребенка на то, что под каждой фотографией должна быть только одна карточка.

Этап 3

Стимульный материал: бумага, цветные карандаши, краски.

Инструкция: «А с тобой случилось такое? Или другие истории, когда ты радовался (боялся, грустил, злился и т. д.)? Расскажи (нарисуй) про свою радость, печаль, страх и т. д.».

Выбор эмоциональной ситуации осуществляет сам ребенок.

Диагностическая серия № 2: С-2 (для детей 6–7 лет)

Этап 1

Стимульный материал: набор картинок из 4 штук с изображениями эмоциональных ситуаций: «День рождения», «Драка», «Расставание», «Нападение» (приложение 2). При высоком уровне идентификации эмоциональных ситуаций набор можно расширить до 6–8 картинок («Отвержение пищи», «Наказание», «Сюрприз», «Отвержение людей»).

Инструкция 1: «Я буду тебе показывать картинки с разными историями, а ты будешь рассказывать про людей на этих картинках».

Картинки показывают ребенку по одной, к следующей переходят только после анализа и использования всех видов помощи. Первой лучше использовать картинку с легко опознаваемой ситуацией («Праздник»).

Инструкция 2 (после каждого предъявления): «Как ты думаешь, что произошло (случилось) с этими людьми? Почему у них такие лица? Что они чувствуют? Как называется такое чувство (настроение)?»

В процессе выполнения задания необходимо фиксировать в протоколе точность (адекватность) идентификации эмоциональной ситуации, особенности соотнесения экспрессивных признаков эмоции в мимике и жестах, фактор ситуативной реактивности на определенную ситуацию или персонажа, вид помощи в каждом предъявлении.

Этап 2

Стимульный материал: наборы фотографий (6–8 штук) и пиктограмм (6–8 штук) с изображениями людей с лицевой экспрессией радости, печали, гнева, страха, отвращения, презрения (приложение 2). При высо-

ком уровне декодирования экспрессии набор карточек можно расширить до 8 за счет изображений эмоций стыда-вины, удивления.

Инструкция: «Перед тобой с одной стороны лежат фотографии людей с разными настроениями, а с другой – карточки с зашифрованными лицами этих людей. Постарайся найти их и разложить по парам».

Фотографии и карточки с пиктограммами раскладывают перед ребенком с двух сторон – справа и слева. Ребенок должен соединить их попарно. Следует обратить внимание на то, какой вид стимульного материала (фотографии или пиктограммы) ребенок использует в качестве эталона. В случае возникновения затруднений можно использовать для показа одну из эмоций. После каждого предъявления ребенка спрашивают, как он отгадал лицо. В процессе выполнения задания в протоколе отмечают адекватность выбора пар, номер адекватной попытки, обоснование выбора, вид помощи.

Этап 3

Стимульный материал: настольное зеркало, набор из 4 фотографий с изображениями лиц людей (радость, печаль, гнев, страх) (приложение 2). При высоком уровне произвольной экспрессии ребенка можно расширить набор до 6–8 карточек (радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд-вина, удивление, презрение).

Инструкция: «Теперь давай поиграем. Перед тобой 4 картинки. Выбирай себе любую, посмотри на нее внимательно и загадай своим лицом то настроение, которое у человека на фотографии. Если я отгадаю правильно, то ты мне дашь фотографию, если нет, то загадаешь еще раз».

Карточки перед ребенком должны быть перевернуты изображением вверх. Он выбирает любую карточку. В случае возникновения затруднений при воспроизведении эмоций следует предложить ребенку настольное зеркало для самоконтроля или совместно с ребенком выполнить несколько упражнений мимической гимнастики для активизации лицевой мускулатуры. В процессе выполнения задания необходимо фиксировать в протоколе выбор эмоции, степень выразительности, локализацию мимических проявлений, степень произвольности, вид помощи.

Примечание. Особенности психического развития старших дошкольников позволяют в данной диагностической серии использовать наряду с наглядно-образными стимульными средствами (картинки) вербальные стимульные средства (описание различных эмоциональных ситуаций), которые характеризуются определенностью эмоционального значения той или иной ситуации и являются незаменимыми при отклонениях в развитии восприятия. При анализе необходимо учитывать различия имитации мимических признаков (при воспроизведении эмоций с фотографии) и произвольного воспроизведения различных эмоций.

Протокол

Ф. И. ребенка _____

Дата рождения _____ Возраст _____

Дата обследования _____ Время _____

Диагностическая серия № 1: В-1 (для детей 5–6 лет), С-1 (для детей 6–7 лет)

Этап 1

Номер пиктограмм	Попытки			Помощь	Обоснование
	1	2	3		
№ 1 (весельчак)					
№ 2 (злюка)					
№ 3 (плакса)					
№ 4 (бояка)					
№ 5 (привереда)					
№ 6 (завида-ябеда)					

Примечания: _____

Рассказ: _____

Этап 2

Гномы	Выбор цвета	Адекватность прорисовки (элементы)				Обоснование
		рот	глаза	брови	другое	
Весельчак						
Злюка						
Плакса						
Бояка						
Привереда						
Завида-ябеда						

Примечания: _____

Уровень восприятия экспрессии: _____

Уровень понимания эмоций: _____

Диагностическая серия № 2: В-2 (для детей 5–6 лет)

Этап 1

Фотографии (основные)	Идентификация (3 попытки)			Помощь	Обоснование
Радость (№ 1)					
Печаль (№ 2)					
Гнев (№ 3)					
Страх (№ 4)					
Отвращение (№ 5)					
Стыд-вина (№ 6)					
Фотографии (дублирующие)	Идентификация (3 попытки)			Помощь	Обоснование
Радость (№ 1а)					

Печаль (№ 2а)			
Гнев (№ 3а)			
Страх (№ 4а)			

Примечания: _____

Этап 2

Фотографии	Номера пиктограмм						Обоснование
	1	2	3	4	5	6	
Радость (Ф № 1)							
Печаль (Ф № 2)							
Гнев (Ф № 3)							
Страх (Ф № 4)							
Отвращение (Ф № 5)							
Презрение- зависть (Ф № 6)							

Примечания: _____

Уровень идентификации эмоций: _____

Этап 3

Рассказ: _____

Рису-
нок: _____

Интерпретация индивидуальных показателей

Объем эмоционального опыта: _____

Структура эмоциональных представлений: _____

Фактор эмоциональной напряженности: _____

Эмоциональный стиль: _____

Уровень произвольного выражения эмоций: _____

Диагностическая серия № 2: С-2 (для детей 6–7 лет)

Этап 1

Ситуации основные	Модальности								Обоснование
	Радость (№ 1)	Гнев (№ 2)	Печаль (№ 3)	Страх (№ 4)	Отвращение (№ 5)	Стыд-вина (№ 6)	Удивление (№ 7)	Презрение (№ 8)	
День рождения (№ 1)									
Драка (№ 2)									
Расставание (№ 3)									
Нападение (№ 4)									
Ситуации дополнительные									Обоснование
Отвержение пищи (№ 5)									
Наказание (№ 6)									
Сюрприз (№ 7)									
Отвержение людей (№ 8)									

Примечания: _____

Этап 2

Фотографии	Номера пиктограмм								Обоснование
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Радость (Ф № 1)									
Печаль (Ф № 2)									
Гнев (Ф № 3)									
Страх (Ф № 4)									
Отвраще- ние (Ф № 5)									
Презрение- зависть (Ф № 6)									
Стыд-вина (Ф № 7)									
Удивление (Ф № 8)									

Примечания: _____

Уровень идентификации эмоций: _____

Этап 3

Фотогра- фии	Воспроизведение (3 попытки)			Помощь	Локализация мимических проявлений			
					рот	глаза	брови	другое
Радость (№ 1)								
Печаль (№ 2)								
Гнев (№ 3)								
Страх (№ 4)								

Усложнения								
Отвраще- ние (№ 5)								
Стыд-вина (№ 6)								
Презрение (№ 7)								
Удивление (№ 8)								

Особенности эмоционального воспроизведения при вербальных ситуациях: _____

Уровень произвольного выражения эмоций: _____

Интерпретация индивидуальных показателей

Объем эмоционального опыта: _____

Структура эмоциональных представлений: _____

Фактор эмоциональной напряженности: _____

Эмоциональный стиль: _____

Качественная интерпретация индивидуальных показателей эмоционального развития

1- Эмоциональный опыт ребенка определяет эмоциональное проживание им конкретных событий или ситуаций различного модального содержания (радостного, печального и пр.). Учитываются события, вызвавшие у него эмоции высокой интенсивности, так как именно такие переживания определяют знак эмоционального опыта – негативный или позитивный. Для интерпретации необходимо обозначить реальные стимул-события в жизни ребенка, его возраст на момент их проживания, особенности эмоционального реагирования, а также факт эмоционального «застревания» на данной ситуации или напоминающих ее людях (предметах). *Объем эмоционального опыта* определяют индивидуализированные зна-

ния об эмоциях: чем шире и глубже знания ребенка о различных эмоциональных переживаниях, тем полнее объем его эмоционального опыта. При интерпретации необходимо обозначить наличие знаний о всех представленных эмоциональных модальностях.

2- Под *фактором эмоциональной напряженности* понимается проявление в повседневном поведении дошкольника следующих симптомов как негативных показателей его эмоционального развития:

- *эмоциональная возбудимость* (проявляется в необоснованных и длительных эйфорических настроениях, которые часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью, переходящей в навязчивые двигательно-речевые комплексы);

- *эмоциональная заторможенность* (проявляется в полном или частичном отсутствии адекватных для детей данного возраста эмоциональных реакций; полная эмоциональная заторможенность часто сопровождается отказом от речевого общения (мутизмом) при отсутствии органических поражений речевого аппарата; частичная эмоциональная заторможенность в некоторых случаях выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными действиями ребенка);

- *ситуативная реактивность* (проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка в форме истерических, депрессивных, дисфорийных и других реакций на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями: например, ситуации взаимодействия с отчимом, братьями и сестрами, животными; запреты и наказания, болезни и несчастные случаи, местонахождение в темном помещении и пр.).

При определении фактора эмоциональной напряженности ребенка учитываются реакции, повторяющиеся с определенной периодичностью и характеризующие состояния беспокойства, тревоги, страха.

3- В *структуру эмоциональных представлений* входят: экспрессивное значение эмоции (выражение), импрессивное значение эмоции (переживание), ситуационное значение (содержание). Дошкольник должен ориентироваться в совокупности экспрессивных и импрессивных признаков различных модальностей, соотносить их с причинами и последствиями возникновения определенной эмоции.

4- *Эмоциональный стиль* ребенка определяется на основе преобладающих эмоциональных состояний, их знака и модальности. Знак эмоциональных состояний дифференцирует *эмоциональный фон настроения*: положительный – достаточно стабильное и конструктивное принятие себя и окружающей действительности; отрицательный – деконструктивное отношение к себе или окружающей действительности; нейтральный – «отсутствие» выраженного отношения к себе и окружающей действительности. Основу валидного для дошкольников *модального ряда* составляет следующий перечень: радость, гнев, страх, печаль, презрение, отвращение, обида, стыд (вина), зависть; преобладание одной или устойчивого сочетания модальностей позволяет судить о закреплённом эмоциональном реагиро-

вании ребенка. Высоко дифференцированным у детей дошкольного возраста является сочетание отрицательного эмоционального фона и модальностей страха (тревожность), гнева (агрессивность), печали-обиды (депрессивность), презрения-зависти (демонстративность) и т. д.

При анализе эмоционального стиля ребенка необходимо обратить внимание на доминирование той или иной эмоциональной модальности и частоту ее проявлений, стимул-факторы, вызывающие эмоции, формы закрепленного эмоционального реагирования. Все интерпретационные единицы должны носить стабильный и продолжительный характер.

1.2. Экспериментальная методика «Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний» (И. О. Карелина)

Цель: определить уровень понимания детьми 4–7 лет эмоциональных состояний (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство).

Проведение исследования: исследование проводится психологом дошкольной образовательной организации в форме индивидуальной беседы. Ребенку предлагается, во-первых, назвать героя сказки или мультфильма, который был веселым, грустным, злым, испуганным, удивленным, хвастливым (каждое эмоциональное состояние называется по мере выполнения задания). Во-вторых, объяснить, как он узнал, что чувствует герой. С целью выяснения особенностей восприятия эмоций экспериментатор уточняет: «Можешь рассказать, как меняется выражение лица героя (брови, глаза, рот)? Как изменяются движения героя?»

Примечание: если ребенок затрудняется привести пример того или иного героя, ему задают дополнительные вопросы: «Как нам узнать героя, который... (радуется, грустит, злится, боится, удивляется, хвастается)? Как меняется выражение лица, движения героя? Когда герои... (радуются, грустят, злятся, пугаются, удивляются, хвастаются)?»

Обработка данных: особенности вербализации ребенком перцептивного образа позволяют судить об уровне понимания того или иного эмоционального состояния – экспрессивного значения эмоции (выражения) и ситуационного значения (содержания). Данные заносят в протокол, по результатам анализа ответов детей средней, старшей или подготовительной группы оформляют таблицу (таблица 2). Формулируется вывод о преобладающих уровнях понимания дошкольниками основных эмоциональных состояний, о зависимости уровня понимания эмоций от их модальности.

Уровни понимания детьми эмоциональных состояний (по типологии А. М. Щетининой):

1. *Неадекватный.* Дети не понимают эмоциональное состояние, отказываются отвечать или допускают грубые ошибки.

2. *Ситуативно-конкретный.* Дошкольники понимают эмоциональное состояние, ориентируясь на ситуацию его возникновения.

3. *Уровень описания экспрессии.* Дети демонстрируют понимание эмоционального состояния по экспрессивным признакам, в ряде случаев выделяют и описывают некоторые элементы экспрессии.

4. *Уровень осмысления в форме описания.* Дошкольники описывают не только ситуацию возникновения того или иного эмоционального состояния, но и изменения экспрессии, в ряде случаев перечисляют экспрессивные элементы.

5. *Уровень осмысления в форме истолкования.* Дети истолковывают эмоциональное состояние, анализируют ситуацию его возникновения и сопутствующие экспрессивные изменения.

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Модальность эмоции	Ответ	Примечания
Радость		
Печаль		
Страх		
Злость		
Удивление		
Самодовольство		

Интерпретация результатов: _____

Уровневая дифференциация понимания детьми эмоций

Модальность эмоции	Уровни понимания детьми эмоциональных состояний (процент ответивших от общего количества детей)				
	Неадекватный	Ситуативно-конкретный	Уровень описания экспрессии	Уровень осмысления в форме описания	Уровень осмысления в форме истолкования
Радость					
Печаль					
Страх					
Злость					
Удивление					
Самодовольство					
Модальность эмоции	Процент от общего количества ответов по всем эмоциональным модальностям				
Все модальности					

Интерпретация результатов: _____

**1.3. Экспериментальная методика
«Изучение эмоциональных проявлений детей
при разыгрывании сюжетных сценок»
(А. Д. Кошелева)**

Цель: определить адекватность понимания и воспроизведения эмоциональных состояний детьми 4–7 лет при разыгрывании сюжетных сценок.

Экспериментальную методику проводят педагоги групп детей дошкольного возраста или психолог дошкольной образовательной организации.

Подготовка исследования. Подобрать ситуации из жизни детей, близкие и понятные им. Например:

1- Больная мама лежит в постели, старшая дочка (девочка из подготовительной группы) приводит брата (мальчик из ясельной группы).

2- Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются, мальчик испуган. Воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.

3- Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз.

4- Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

5- Мальчик /девочка радуется за своего друга /подругу, чей рисунок оказался лучшим в группе.

Проведение исследования. Исследование проводится с небольшими подгруппами дошкольников.

Первая серия. Подготовленные заранее дети разыгрывают перед группой сценку, затем экспериментатор спрашивает у ребят, что чувствуют персонажи этой сценки.

Вторая серия. Экспериментатор описывает и предлагает детям изобразить следующие ситуации:

I ситуация – показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки;

II ситуация – показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика;

III ситуация – продемонстрировать, как мальчик не хочет показать, что он замерз;

IV ситуация – показать обиду девочки;

V ситуация – показать неподдельную радость за другого.

Примечание. Если дети недостаточно выразительно или неточно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что чувствует каждый из персонажей.

Обработка данных. Анализируют, как дошкольники понимают и воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о сформированности у детей умения сопереживать другим людям. Данные оформляют в таблицу (таблица 3), используя условные обозначения, отражающие степень понимания и произвольного воспроизведения детьми эмоций («+», «-», «±»).

**Адекватность понимания и воспроизведения детьми эмоций
при разыгрывании сюжетных сценок**

№	Имя и фамилия ребенка, возраст	Адекватность понимания и воспроиз- ведения эмоций по ситуациям					Всего
		I	II	III	IV	V	
1							
2							
3							
4							
5							
...							
	Итого:						

Интерпретация результатов: _____

1.4. Интервью с использованием кукольного персонажа (S. Bosacki, C. Moore)

Концептуальная основа методики: исследования, в которых вербальный отчет рассматривается как надежный показатель переживания детьми эмоций (S. Denham, 1998) и подтверждается возможность изучения понимания детьми эмоций посредством интервью с использованием кукольного персонажа (J. Dunn, C. Hughes, 1998).

Направленность методики: оценка понимания эмоций детьми 3–4 лет.

Показатели методики: наименование эмоций, объяснение причин возникновения собственных эмоций и эмоций сверстников.

Стимульный материал: 2 истории о простых эмоциях (радость, печаль) и 2 истории о комплексных эмоциях (гордость, смущение); набор сюжетных картинок. Предъявление ребенку историй о простых эмоциях и соответствующих сюжетных картинок предшествует зачитыванию историй о комплексных эмоциях и демонстрации соответствующих картинок.

Атрибуты: сюжетная игрушка-обезьянка, от лица которой зачитываются истории.

Констатирующий материал: индивидуальная форма протокола.

Организация исследования: интервьюирование ребенка проводится психологом в индивидуальной форме в течение 10–15 минут, допускается присутствие одного из родителей дошкольника при условии невмешательства в процедуру диагностики в плане дополнения ответов ребенка и уста-

новления с ним обратной связи. До предъявления заданий дошкольника знакомят с кукольным персонажем, который будет рассказывать истории и задавать вопросы, и предоставляют ребенку возможность задать любой вопрос. Затем персонаж начинает поочередно зачитывать истории², основу которых составляют стереотипные сценарии, например, «День рождения – радость». По окончании каждой истории ребенку последовательно задают 3 вопроса:

– вопрос «*Что чувствует мальчик?*» оценивает способность дать наименование эмоции, то есть эмоциональный словарь дошкольника. В случае возникновения затруднений экспериментатор предлагает ребенку выбрать наименование из предложенной пары противоположных эмоций, например: «Что чувствует мальчик: радость или печаль (гордость или смущение)?»;

– вопросы «*Что может тебя обрадовать?*» и «*Представь, что ты видишь, что твой друг радуется. Как ты думаешь, чему он(а) радуется?*» оценивают понимание детьми причины возникновения той или иной эмоции у себя и у сверстников.

Ход проведения.

Экспериментатор обращается к ребенку: «Поздоровайся с обезьянкой! Она хочет узнать, какие у людей бывают чувства. Ты можешь помочь обезьянке, потому что ты знаешь, какие бывают чувства».

Обезьянка (роль озвучивает экспериментатор): «Привет, я – обезьянка. Сейчас мы с тобой поиграем. Мы будем рассматривать картинки про одного мальчика (указывает на изображение мальчика на обложке книги с иллюстрациями), а ты мне будешь рассказывать, что чувствует мальчик, потому что я – обезьянка, и не знаю, какие у людей бывают чувства».

Пояснение. Перед зачитыванием каждой истории экспериментатор просит ребенка указать на изображение мальчика на картинке.

История 1 (радость): «У мальчика день рождения, ему исполняется 4 года. Мальчику подарили много новых игрушек. Ему так хочется поиграть с ними! Что чувствует мальчик?»

Пояснение. Если дошкольник дает отрицательный ответ («не знаю») или не может назвать эмоцию, вопрос повторяют. При отрицательном результате предлагают выбрать наименование эмоции из предложенных: «Мальчик чувствует радость или печаль?» Если ребенок сразу называет эмоцию, обезьянка одобряет его: «Верно. Мальчик чувствует радость. Я часто слышала это слово – радость, но я ведь обезьянка, и не знаю, что такое радость. Ты мне поможешь узнать, что такое радость?»

Далее ребенку последовательно задают вопросы от имени обезьянки: «Что может тебя обрадовать? А что еще может порадовать тебя? Вспомни, когда ты радовался. Что тебя обрадовало? А что еще случилось тогда?

² Осуществлен подбор эмоциогенных ситуаций, адекватных эмоциональному опыту русскоязычного ребенка. Допускается изменение содержания ситуаций с учетом эмоционального опыта ребенка и его пола.

Представь, что твой лучший друг радуется. Как ты думаешь, что его (ее) могло обрадовать?»

Пояснение. Данная процедура повторяется при предъявлении остальных историй и картинок, оценивающих понимание детьми эмоций печали, гордости, смущения.

История 2 (печаль): «Мальчик только что уронил мороженое. Это было его самое любимое мороженое, а он даже не успел его попробовать. Что почувствовал мальчик?»

История 3 (смущение): «Мальчик пришел в гости и случайно опрокинул чашку с чаем. Чай пролился прямо на скатерть. Что почувствовал мальчик?»

История 4 (гордость): «Мальчик пришел в детский сад. Он очень хорошо отвечал на занятия и воспитательница его похвалила: «Молодец!» Что почувствовал мальчик?»

Обработка данных. Осуществляется кодирование (балльная оценка) полученных ответов.

Критерии оценки понимания детьми эмоций:

- 1) точность словоупотребления (наименование эмоции);
- 2) уровень концептуализации эмоций – понимание причин возникновения собственных эмоций и эмоций сверстников.

Точность словоупотребления оценивается по 4-балльной шкале:

- 0 баллов – отрицательный ответ («не знаю», отказ отвечать);
- 1 балл – соответствующий знак эмоции, но некорректный выбор модальности из предложенной пары. Например, при зачитывании истории 1 (радость) ребенок первоначально дает спонтанный адекватный ответ об эмоциональном состоянии персонажа («хорошо»), но при выборе наименования эмоции из пары «радость–печаль» дает ошибочный ответ «печаль»;
- 2 балла – соответствующий знак эмоции и адекватный выбор эмоциональной модальности. Например, при зачитывании истории о гордости ребенок отвечает, что персонаж чувствует радость, и адекватно выбирает наименование «гордость» из предложенной пары «гордость–смущение»;
- 3 балла – адекватный ответ без уточняющих вопросов.

Осведомленность о причинах возникновения собственных эмоций и эмоций сверстников оценивается по 3-балльной шкале. Умения объяснить причины собственных переживаний и эмоций сверстников оцениваются отдельно:

- 0 баллов – отрицательный ответ («не знаю», отказ отвечать);
- 1 балл – соответствующий и правдоподобный ответ, обобщенный способ объяснения причин возникновения эмоции (одним словом, простым предложением). Например, ответ «подарки» на вопрос о причинах возникновения радости или обобщенный ответ «Я горжусь, когда у меня что-нибудь получилось»;

– 2 балла – конкретный ответ, содержащий указания времени и места («Я радуюсь, когда я рисую вместе с мамой») или ссылку на субъективное состояние ребенка («Я горжусь, когда сам вымыл посуду»).

Показатели уровня понимания детьми эмоций (минимальное и максимальное количество баллов):

1) понимание каждой эмоции (наименование эмоции, объяснение причин возникновения эмоции как субъективного состояния, как состояния сверстника): 0–7 баллов;

2) наименование простых эмоций (радость, печаль): 0–6 баллов;

3) объяснение причин возникновения простых эмоций (причин возникновения радости как субъективного состояния, как состояния сверстника; причин возникновения печали как субъективного состояния, как состояния сверстника): 0–8 баллов;

4) наименование комплексных эмоций (гордость, смущение): 0–6 баллов;

5) объяснение причин возникновения комплексных эмоций (причин возникновения гордости как субъективного состояния, как состояния сверстника; причин возникновения смущения как субъективного состояния, как состояния сверстника): 0–8 баллов;

6) *наименование эмоций* (обобщенный показатель, суммируется балльная оценка наименования каждой эмоции – радости, печали, гордости, смущения): 0–12 баллов;

7) *объяснение причин возникновения эмоций* (обобщенный показатель, суммируется балльная оценка осведомленности о причинах возникновения каждой эмоции как субъективного состояния, как состояния сверстника): 0–16 баллов;

8) *понимание собственных эмоций* (обобщенный показатель, суммируется балльная оценка наименования простых и комплексных эмоций, объяснения причин возникновения собственных эмоций радости, печали, гордости, смущения): 0–20 баллов;

9) *понимание эмоций сверстников* (обобщенный показатель, суммируется балльная оценка наименования простых и комплексных эмоций, объяснения причин возникновения у сверстников эмоций радости, печали, гордости, смущения): 0–20 баллов;

10) *понимание эмоций* (обобщенный показатель, суммируется балльная оценка понимания каждой эмоции – радости, печали, гордости, смущения): 0–28 баллов. Получение ребенком высоких баллов по данному показателю свидетельствует о высоком уровне понимания эмоций.

Примечание. Установлено, что дети 3–4 лет лучше вербализуют и понимают простые эмоции по сравнению с комплексными, способны понять позитивный или негативный знак эмоции, имеют более высокие показатели понимания собственных эмоций, чем эмоций сверстников. Эти данные можно рассматривать как показатели возрастной нормы понимания младшими дошкольниками простых и комплексных эмоций.

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Показатели	Ответ	Кол-во баллов
Радость		
Наименование эмоции		0 1 2 3
Осведомленность о причинах возникновения эмоции: – у себя		0 1 2
– у сверстников		0 1 2
Печаль		
Наименование эмоции		0 1 2 3
Осведомленность о причинах возникновения эмоции: – у себя		0 1 2
– у сверстников		0 1 2
Смущение		
Наименование эмоции		0 1 2 3
Осведомленность о причинах возникновения эмоции: – у себя		0 1 2
– у сверстников		0 1 2
Гордость		
Наименование эмоции		0 1 2 3
Осведомленность о причинах возникновения эмоции: – у себя		0 1 2
– у сверстников		0 1 2

Интерпретация результатов: _____

1.5. Экспериментальная методика «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния» (Н. В. Соловьева)

Цель: выявить умение ребенка определять значения словесных обозначений эмоций («радость», «грусть», «гнев», «страх», «удивление», «стыд», «отвращение», «презрение», «стеснительность»).

Беседу проводит психолог дошкольной образовательной организации.

Инструкция: «Как ты думаешь, что такое радость (грусть, злость и т. д.)?» Если ребенок сразу дает развернутый ответ, уточняется, почему он так думает. В случае односложного ответа экспериментатор задает дополнительный вопрос: «Объясни, пожалуйста, как ты это понимаешь?»

Примечание. Экспериментальная методика ориентирована на дошкольников 5–7 лет, поэтому при диагностировании детей младшего и среднего дошкольного возраста рекомендуется сократить модальный ряд: для детей 3–4 лет – радость, злость, грусть, страх; для детей 4–5 лет – радость, злость, грусть, страх, удивление.

Обработка данных. Ответы детей оцениваются с разных позиций.

I. Первый аспект оценки – *смысловой*, то есть понимание значения слова, обозначающего эмоциональное состояние. Критерии оценки ответов:

- *адекватные ответы* – соотнесенные со смыслом (например, *радость* – «это когда купили что-то, о чем мечтал, то стал радостный»);
- *неадекватные ответы* – не соотнесенные со смыслом (например, *гнев* – «гнилой»);
- *отрицательные* (отказ отвечать, неумение сформулировать ответ – молчание, слова «не знаю», «не могу» и т. д.).

II. Второй аспект оценки – *лингвистический* – анализ грамматических, лексических и фонетических особенностей высказываний детей, их структуры. В зависимости от способа объяснения значения слова адекватные и неадекватные ответы подразделяются на лингвистические и экстралингвистические.

1. *Лингвистические:*

- грамматические: словообразовательные (*радость* – «радостный»), буквальное понимание слова (*стеснительность* – «значит тесно»);
- лексические: синонимический способ с элементами словообразования (*грусть* – «грустный», «печальный», «обиженный», «скучный»), обобщение (*злость* – «когда что-нибудь неприятно»);
- фонетические: по звуковому сходству (*гнев* – «гнилой»), интонационная передача содержания.

2. *Экстралингвистические (ситуационные):*

- ситуативный способ – объяснение содержания слова через описание состояния субъекта (*радость* – «когда я рисую, у меня доброе чувство»), окружающей обстановки (*грусть* – «грустно, идет дождь, никто не идет гулять»);

- проявление индивидуального отношения (*удивление* – «Удивление? Я удивляюсь, как у мамы есть силы работать, она же не лесной трактор!»);
- стратегия оценки (*радость* – «хороший», *злость* – «плохой»);
- описание физических признаков («красные щеки», «улыбка на лице»).

III. Третий аспект оценки – *тип высказывания*:

- *свернутое* – одним словом, словосочетанием, простым предложением, в котором ребенок отмечает один признак эмоции;
- *развернутое описание* – использование распространенных и сложных предложений.

IV. Четвертый аспект оценки – *признаки, на которые опирается ребенок при объяснении значений слов, обозначающих эмоциональные состояния (ЭС)*:

- *активность* (двигательная активность, агрессия от ребенка, агрессия со стороны) / *пассивность*;
- *движение к ребенку* (одаривание, социальный контакт) / *движение против...* (запрет, сопротивление);
- *комфорт* (эмоциональная поддержка, общение с родителями, здоровье) / *дискомфорт* (одиночество, незащищенность, центр внимания, болезнь, потеря чего-то нужного);
- *напряжение* (внезапность, неожиданность);
- *удовлетворенность собой* (удача, одобрение) / *неудовлетворенность собой* (неудача, неодобрение);
- *несоответствие* ситуации, месту и т.п. (разочарование, обман);
- *познание* (интерес, необычность, новизна).

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Модальность эмоции	Ответ	Примечания
Радость		
Грусть		
Гнев		
Страх		
Удивление		
Стыд		
Отвращение		
Презрение		
Стеснительность		

Интерпретация результатов:

Понимание значения слов, обозначающих ЭС: _____

Способ толкования значения слов, обозначающих ЭС: _____

Тип высказывания: _____

Признаки, на которые опирается ребенок при объяснении значения слов, обозначающих ЭС: _____

1.6. Экспериментальная методика «Ассоциативный эксперимент и подбор синонимов» (Н. В. Соловьева)

Цель: выявить сложившиеся в языковом сознании ребенка семантические связи между словами методом ассоциативного эксперимента.

Беседу проводит психолог дошкольной образовательной организации.

Инструкция: «Я скажу тебе слово, а ты мне скажешь свое». Называются слова: «радость», «злость», «грусть», «страх», «удивление», «стеснительность». После этого ребенка просят объяснить, почему он назвал это слово.

Примечание. Экспериментальная методика ориентирована на детей 5–7 лет, поэтому при организации диагностики с детьми младшего и среднего дошкольного возраста рекомендуется сократить модальный ряд: для детей 3–4 лет – радость, злость, грусть, страх; для детей 4–5 лет – радость, злость, грусть, страх, удивление.

Обработка данных. Определяется тип реакции ребенка на предлагаемое слово-стимул.

1. *Адекватные реакции* – подбор слов, связанных со словом-стимулом определенными семантическими отношениями, независимо от того, какие именно элементы семантической структуры слова – грамматические или неграмматические – определяют эти отношения. Дети выделяют ассоциации:

- по контрасту – отношения антонимии (*грусть* – «веселость», «негрусть»);

- по сходству – отношения синонимии (*радость* – «веселый», «добро», «смех»);

- по оценке (*удивление* – «хорошо»).

2. *Экстралингвистические (ситуационные реакции)* – ответы, отражающие индивидуальный опыт дошкольника. В этом случае связь между словом-стимулом и словом-реакцией возникает из ситуаций, известных ребенку и неизвестных окружающим. Ребенок способен объяснить, почему он назвал именно это слово (*удивление* – «когда пришла в гости, все без меня собрались»).

3. *Неадекватные реакции* – подбор слов к слову-стимулу на основании несущественных с точки зрения семантики признаков при отсутствии связи с индивидуальным опытом ребенка (*грусть* – «кружок»).

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Слова, обозначающие эмоции	Ответ	Примечания
Радость		
Грусть		
Злость		
Страх		
Удивление		
Стеснительность		

Интерпретация результатов: _____

1.7. Беседа на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровневая дифференциация И. О. Карелиной)

Цель: выявить уровень осознания собственных эмоциональных состояний у детей 3–7 лет; определить ситуации, объекты, действия, вызывающие эмоциональные переживания дошкольников.

Беседу проводит психолог дошкольной образовательной организации.

Подготовка исследования: выучить наизусть вопросы.

Вопросы:

1. Что ты любишь?
2. Что ты не любишь?
3. Когда тебе весело?
4. Что ты делаешь, когда тебе весело?
5. Когда тебе грустно?
6. Что ты делаешь, когда тебе грустно?
7. Когда тебе страшно?
8. Что ты делаешь, когда тебе страшно?
9. Когда ты злишься?
10. Что ты делаешь, когда злишься?
11. Когда ты удивляешься?

Обработка данных. Определяется уровень осознания детьми собственных эмоциональных состояний, анализируются причины переживаний детей. Полученные данные сопоставляются с данными наблюдения и оценки эмоциональных проявлений ребенка в детской группе (диапазон и ситуации возникновения эмоциональных состояний).

Примечание. При диагностировании детей 3–4 лет используется сокращенный модальный ряд: удовольствие, неудовольствие, радость, грусть, страх, злость.

Уровни осознания детьми собственных эмоциональных состояний.

Высокий уровень: адекватное описание ребенком эмоциогенных ситуаций, объектов и действий по всем эмоциональным модальностям (удовольствие, неудовольствие, радость, грусть, страх, злость, удивление); развернутый и подробный ответ.

Средний уровень: действия, которые ребенок связывает с определенной эмоцией, не всегда соответствуют ее модальности, ребенок называет одни и те же действия, как соответствующие разным переживаниям; ответ краткий, но становится более развернутым при дополнительных вопросах взрослого.

Низкий уровень: затруднения при выделении эмоциогенных ситуаций, объектов и действий при ответе на большинство вопросов, неадекватные ответы, свидетельствующие о неумении установить взаимосвязь между действием и эмоцией, или отказ отвечать.

Ситуации, объекты и действия, вызывающие переживания детей:

- *природные явления* («Люблю, когда тепло на улице, светит солнышко» и пр.);
- *предметы, удовлетворяющие бытовые потребности* («Люблю вкусные конфеты», «Не люблю пить лекарства» и др.);
- *взаимоотношения со взрослыми и сверстниками* («Люблю, когда рядом мама», «Люблю играть с мальчиками, мне с ними весело» и т. п.);
- *нарушение или соблюдение правил поведения и моральных норм* («Не люблю, когда дерутся»);
- *ситуации из детской художественной литературы, кинофильмов, мультфильмов* («Боюсь привидений», «Я люблю ужастики» и т. п.);

- деятельность или действия, совершаемые самим ребенком («Люблю играть», «Люблю рисовать» и др.);
- недифференцированные представления об эмоциях («Я веселый, когда веселый»).

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Номер вопроса	Ответ	Примечания
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

Интерпретация результатов: _____

1.8. Экспериментальная методика «Дневник настроений» (И. О. Карелина)

Цель: выявить особенности осознания собственных эмоциональных состояний детьми 3–7 лет.

Проведение исследования. На каждого дошкольника воспитатель ежедневно заполняет бланк настроений. В индивидуальном порядке педагог спрашивает детей об их настроении, просит указать соответствующую пиктограмму из числа изображенных на бланке (1 – радость, 2 – грусть, 3 – страх, 4 – злость, 5 – удивление, 6 – спокойствие), объяснить причину возникновения переживания. Для детей 3–4 лет используется сокращенный модальный ряд: радость, грусть, страх, злость.

Вопросы задаются в момент прихода детей в детский сад и перед их уходом домой. При уходе воспитанников из ДОУ педагог просит их подвести итог собственных переживаний и ответить на вопросы: «Что вызвало у

тебя неприятное настроение в течение дня? Что вызвало у тебя приятное настроение в течение дня?» Ответы фиксируются дословно.

Обработка данных. На основании анализа полученных в течение недели ответов ребенка составляется сводный протокол и формулируется вывод о диапазоне и источниках возникновения у ребенка эмоциональных переживаний, о его способности к осознанию актуального эмоционального состояния и обобщению переживаний.

Примечание. Полученные ответы необходимо сопоставить с данными наблюдения за эмоциональными проявлениями ребенка в группе, обращая внимание на диапазон его эмоционального реагирования и ситуации возникновения положительных и отрицательных эмоций.

Источники переживаний:

1. *Переживания, связанные с окружающей обстановкой* (с эмоциональной атмосферой, режимными моментами, погодой).
2. *Переживания, связанные с субъективным состоянием ребенка.*
3. *Переживания социального характера, связанные с ситуациями взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками* – ожидаемыми, состоявшимися или несостоявшимися (одариванием, общением, совместной деятельностью, агрессией со стороны, агрессией от ребенка).
4. *Переживания, обусловленные несколькими источниками.*

БЛАНК НАСТРОЕНИЙ

(Имя, фамилия, возраст ребенка)

Код настроения	Почему у тебя такое настроение?	Что вызвало у тебя неприятное настроение в течение дня?	Что вызвало у тебя приятное настроение в течение дня?
<i>Приход в ДОУ</i> ☐			
<i>Уход из ДОУ</i> ☐			

Сводный протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Дата	Настроение (приход в ДОУ / уход)	Причина	Источник не- приятного настроения	Источник при- ятного настро- ения
Пн				
Вт				
Ср				
Чт				
Пт				

Интерпретация результатов: _____

1.9. Наблюдение «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе» (И. О. Карелина)

Цель: определить особенности проявления у ребенка 3–7 лет эмоциональной ориентации на сверстника.

Наблюдение осуществляют педагоги групп детей дошкольного возраста или психолог дошкольной образовательной организации.

Единицы наблюдения (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина):

1- эмоциональное отношение ребенка к сверстникам;

2- ориентация на эмоциональное состояние сверстника (замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует);

3- проявление содействия (оказывает ли помощь, по какой причине, каким образом);

4- проявление чувства долга (в каких ситуациях, в чем выражается);

5- проявление заботы о сверстниках (что побуждает заботиться о других, в каких действиях выражается забота);

6- наличие адекватной реакции на успех и неудачу сверстника.

Обработка данных. Особенности проявления эмоциональной ориентации ребенка на сверстника фиксируются в протоколе (индивидуальная форма). На основе анализа протоколов оформляется сводный протокол результатов наблюдения и оценки эмпатических проявлений детей с использованием 3-балльной шкалы оценок: 2 б. – обычно, 1 б. – иногда, 0 б. – очень редко.

Уровни сформированности у ребенка эмоциональной ориентации на сверстника.

Высокий уровень – 11–12 баллов: проявление эмоциональной ориентировки на сверстника стабильно, адекватно ситуации. Дошкольник умеет установить дружеские отношения со сверстниками, замечает эмоциональное состояние другого ребенка и адекватно реагирует на его отрицательные переживания, с желанием оказывает действенную помощь, действует по собственной инициативе, проявляет чувство долга; проявление заботы о сверстниках постоянно; ребенок способен адекватно отреагировать на успех и неудачи сверстников.

Средний уровень – 5–10 баллов: нестабильное проявление эмоциональной ориентации ребенка на сверстника. Дошкольник способен установить дружеские отношения с другими детьми, однако не всегда замечает эмоциональное состояние сверстника и действует по собственной инициативе, в ряде случаев не может адекватно отреагировать на успех или неудачу сверстника.

Низкий уровень – 0–4 балла: проявления эмоциональной ориентации ребенка на сверстника эпизодичны или не выражены. Характерно отсутствие внимания к эмоциональному состоянию сверстника, наличие выраженных неадекватных реакций на эмоциональное состояние другого ребенка.

Протокол

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата обследования _____

Ситуации проявления эмоциональной ориентации на сверстника		
Деятельность в режимные моменты	Организованная деятельность (образовательная, развлекательная)	Неорганизованная деятельность (свободная игра)

Интерпретация результатов: _____

**Сводный протокол результатов наблюдения и оценки
эмпатических проявлений детей**

№	Фамилия, имя, возраст	Показатели эмоциональной ориентации ребенка на сверстника						Уровень
		Устанавливает дружеские отношения со сверстниками	Ориентируется на эмоциональное состояние сверстника	Оказывает помощь сверстнику	Проявляет чувство долга по отношению к сверстникам	Проявляет заботу о сверстниках	Адекватно реагирует на успех и неудачу сверстников	
1								
2								
3								
4								
5								
...								
	Итого:	2б. – 1б. – 0б. –	2б. – 1б. – 0б. –	2б. – 1б. – 0б. –	2б. – 1б. – 0б. –	2б. – 1б. – 0б. –	2б. – 1б. – 0б. –	В/У – С/У – Н/У –

1.10. Опросник для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка идентификации эмоций (И. О. Карелина)

Цель: выявить особенности сформированности идентификации эмоций у ребенка 3–7 лет, особенности эмоционального взаимодействия родителей с ребенком.

Анкетный опрос проводят педагоги групп детей дошкольного возраста или психолог дошкольной образовательной организации.

Текст опросника

№	Вопросы	Варианты ответов		
		да	нет	иногда
1	Может ли Ваш ребенок догадаться об испытываемых Вами чувствах?			
2	Может ли Ваш ребенок заплакать или засмеяться, сопереживая: – Вам?			
	– другим людям?			
	– литературным и телевизионным персонажам?			
3	Рассказывает ли Вам ребенок о своих чувствах?			
4	Обращает ли Ваш ребенок внимание на настроение других людей?			
5	Понимает ли Ваш ребенок эмоциональное состояние окружающих людей по выражению лица?			
6	Охотно ли отзывается Ваш ребенок на просьбу о помощи?			
7	Рассказываете ли Вы ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми?			
8	Свойственно ли Вам открыто выражать эмоции?			
9	Обращаете ли Вы внимание ребенка на самочувствие близких?			
10	Хотели бы Вы получить больше информации об эмоциональном развитии ребенка?			

Обработка данных. Анализ полученных данных осуществляется по следующим показателям:

- способность ребенка к распознаванию эмоциональных состояний (вопросы 1, 4, 5);
- способность к вербализации эмоциональных состояний (вопрос 3);
- особенности эмоционального взаимодействия родителей с детьми (вопросы 7, 8, 9);
- способность дошкольника к эмоциональному сопереживанию, содействию (вопросы 2, 6);
- позиция родителей по отношению к развитию эмоциональной сферы ребенка (вопрос 10).

1.11. Опросник для воспитателей (И. О. Карелина)

Цель: определить возможности детей 3–7 лет в распознавании, воспроизведении эмоций, проявлении эмоциональной отзывчивости; выявить позицию воспитателя по отношению к эмоциональному развитию детей.

Текст опросника

№	Вопросы	Варианты ответов		
		да	нет	иногда
1	Способны ли дети открыто проявлять эмоции?			
2	Можно ли по выражению лица детей догадаться об испытываемых ими чувствах?			
3	Испытывают ли дети затруднения в выражении эмоций?			
4	Способны ли дети выразить сочувствие кому-либо?			
5	Испытывают ли дети трудности в понимании эмоций окружающих?			
6	Свойственно ли Вам открыто выражать эмоции?			
7	Является ли развитие эмоций дошкольников приоритетной задачей Вашей работы?			

Обработка данных. Анализ полученных данных осуществляется по следующим показателям:

- особенности эмоционального реагирования детей (вопросы 1, 2, 3);
- способность дошкольников к распознаванию эмоциональных состояний (вопрос 5);
- способность детей к эмоциональному сопереживанию (вопрос 4);
- особенности эмоционального взаимодействия воспитателя с детьми (вопрос 6);
- позиция воспитателя по отношению к развитию эмоциональной сферы дошкольников (вопрос 7).

1.12. Анкета для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка представлений о собственных эмоциональных состояниях (И. О. Карелина)

Цель: выявить особенности сформированности представлений о собственных эмоциональных состояниях у ребенка 3–7 лет, особенности эмоционального взаимодействия родителей с ребенком.

Анкетный опрос проводят педагоги групп детей дошкольного возраста или психолог дошкольной образовательной организации.

Текст анкеты

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на вопросы об эмоциональном развитии Вашего ребенка. Пожалуйста, подчеркните ответ (обведите букву), с которым Вы согласны, или дайте свой вариант ответа.

1. Фамилия, имя, возраст ребенка _____
2. Кто из родителей заполняет анкету:
мать _____
отец _____
3. Рассказывает ли Ваш ребенок о своих переживаниях?
а) Всегда, легко;
б) приходится спрашивать;
в) чаще не хочет говорить;
г) ребенку еще трудно словами объяснить свое состояние;
д) _____
_____ (Ваш ответ).
4. Рассказываете ли Вы ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми?
а) Часто;
б) если спрашивает;
в) редко;
г) нет.
5. Употребляет ли Ваш ребенок в общении с близкими слова, обозначающие эмоции (например, «веселый», «злой», «боится», «грустный» и пр.)?
а) Да _____
_____ (подчеркнуть перечисленные выше слова или дать свой ответ);
б) нет.
6. Знакомите ли Вы ребенка с названиями переживаний, чувств людей?
а) Да;
б) если подходящий момент;
в) нет;

г) считаю, что это задача детского сада.

Какие слова Вы используете для объяснения ребенку проявлений чувств в жизни, литературе, кинофильмах?

7. Какое событие своей жизни Ваш ребенок вспоминает чаще всего?

а) Радостное _____

б) печальное _____

в) не могу сказать;

г) _____

(Ваш ответ).

8. Хотели бы Вы получить больше информации о развитии эмоциональной сферы ребенка?

а) Да;

б) затрудняюсь ответить;

в) считаю, что основное внимание следует уделять развитию интеллекта ребенка, а не развитию его эмоций;

г) нет.

Спасибо за ответы!

Обработка данных. Анализ полученных данных осуществляется по следующим показателям:

– эмоциональный опыт ребенка (вопрос 7);

– способность к вербализации эмоциональных состояний (вопросы 3, 5);

– особенности эмоционального взаимодействия родителей с детьми (вопросы 4, 6);

– позиция родителей по отношению к развитию эмоциональной сферы ребенка (вопрос 8).

1.13. Анкета для родителей на выявление особенностей проявления у ребенка эмпатии (И. О. Карелина)

Цель: выявить особенности проявления эмпатии у ребенка 3–7 лет.

Анкетный опрос проводят педагоги групп детей дошкольного возраста или психолог дошкольной образовательной организации.

Текст анкеты

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на вопросы об эмоциональном развитии Вашего ребенка. При ответе на вопрос подчеркните выбранный вариант ответа или укажите свой вариант ответа.

1. Фамилия, имя, возраст ребенка _____

2. Кто из родителей заполняет анкету:

мать _____

отец _____

3. Как Вы считаете, ребенок способен понять Ваше настроение? (Да; все зависит от ситуации; нет, ему еще трудно разобраться в переживаниях людей).

4а. Может ли Ваш ребенок выразить сочувствие близким? (Да; редко; нет).

4б. В чем выражается сочувствие ребенка? (Старается пожалеть; утешить; помочь).

_____ (Ваш ответ).

5а. Оказывает ли Ваш ребенок помощь членам семьи? (Да; редко; если попросить; нет).

5б. Как он это делает? (Охотно; начинает помогать с энтузиазмом, но быстро остывает; формально).

_____ (Ваш ответ).

6а. Проявляет ли Ваш ребенок заботу по отношению к близким? (Да; редко; нет).

6б. В каких действиях выражается забота ребенка о близких?

_____ (Ваш ответ).

7. Может ли Ваш ребенок заплакать или засмеяться, сопереживая другим людям, литературным и телевизионным персонажам? (Да; затрудняюсь ответить; не обращал(а) внимания; скорее да, чем нет; нет).

8. Обращаете ли Вы внимание ребенка на самочувствие близких родственников? (Да; всегда; если подходящая ситуация; нет).

9. Какой Ваш ребенок в общении с другими детьми? (Уравновешенный; терпеливый; чуткий; уступчивый; приветливый; вспыльчивый; склонный чаще командовать, чем подчиняться).

10. Что Вам хотелось бы изменить в отношениях Вашего ребенка с другими детьми?

(Ваш ответ).

11. Какие эмоции наблюдаются у ребенка в игре по отношению к предметам и игрушкам? (Доброжелательный интерес; агрессивность; безразличие).

12. Как Ваш ребенок относится к животным? (Доброжелательный интерес; желание поиграть; страх; агрессивность; безразличие).

13. Хотели бы Вы получить информацию о том, как развивать у ребенка сочувствие, сопереживание? (Да; трудно сказать определенно; нет; считаю, что это задача детского сада).

(Ваш ответ).

Благодарим за сотрудничество!

Обработка данных. Анализ полученных данных осуществляется по следующим показателям:

- особенности проявления эмоциональной отзывчивости у детей в семье (вопросы 3, 4а, 4б, 5а, 5б, 6а, 6б);
- способность ребенка к эмоциональному сопереживанию (вопрос 7);
- эмоциональное отношение дошкольника к сверстникам (вопрос 9);
- эмоциональное отношение ребенка к предметам и игрушкам (вопрос 11);
- эмоциональное отношение ребенка к животным (вопрос 12);
- позиция родителей по отношению к социальным контактам ребенка со сверстниками (вопрос 10);
- позиция родителей по отношению к развитию у детей эмпатии (вопросы 8, 13).

**СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
МЕТОДИКЕ «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ»
(Е. И. ИЗОТОВА)**

2.1. Модификация пиктограмм для детей 4–5 лет

2.2. Пиктограммы для детей 5–7 лет

Радость

Гнев

Страх

Печаль и обида

Отвращение

Презрение и зависть

Удивление

Стыд — вина

2.3. Основные фотоэталоны. Серия для девочек

Радость

Гнев

Страх

Печаль

Отвращение

Удивление — интерес

Презрение

Стыд — вина

2.4. Карта-шаблон «Шесть гномов»

2.5. Тематические картинки

День рождения (радость)

Драка (гнев, ярость)

Нападение (страх)

Расставание (печаль)

Отвержение пищи (отвращение)

Наказание (стыд — вина)

Сюрприз (интерес — удивление)

Отвержение людей (презрение)

И. О. Карелина

**РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ
В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС**

Монография

В оформлении обложки использована репродукция картины «Friendship»
Victor Gabriel Gilbert (1847–1933), частная коллекция

Redaktorka – Ž. V. Kuznecova
Produkce – I. G. Balašova

Podepsáno v tisku 28.08.2017. 60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 12,4.
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