
Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека

Масалова В.С.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Ягловская Е.К.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

В статье представлены результаты исследований, в ходе которых авторы изучали динамику развития эмоциональной и социальной сфер дошкольников. На основе результатов рассматривается ряд вопросов, связанных с диагностикой и различными психологическими практиками, направленными на развитие этих сфер. Также даются результаты исследования, которое выявляет возрастные возможности детей дошкольного возраста, связанные с умением ориентироваться на эмоциональные состояния другого человека. Приведенные в статье результаты демонстрируют, что только на пятом году жизни большинство детей самостоятельно (без помощи взрослого) начинают выделять эмоциональные состояния человека как существенный признак. Но не используют свое умение, когда пытаются сориентироваться в смысле происходящего. Только к концу дошкольного возраста некоторые дети начинают определять смысл происходящего на основе эмоционального состояния другого человека. На основе полученных данных выдвигается предположение о необходимости развивающей, а не диагностической работы с детьми. Приведенная в статье методика формирующего эксперимента позволяет определить направления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, социальные эмоции, эмоциональный интеллект, ориентировка на эмоциональные переживания, понимание эмоциональных состояний дошкольниками.

Для цитаты: Масалова В.С., Ягловская Е.К. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170101>

To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person

Valentina S. Masalova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Elena K. Yaglovskaya,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>,
e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

The article presents the results of studies during which the authors studied the dynamics of the development of the emotional and social spheres of preschool children. Based on the results, a number of issues related to the diagnosis and various psychological practices aimed at the development of these areas are considered. Also given are the results of a study that identifies the age-related potential of preschool children associated with the ability to focus on the emotional states of another person. The results presented in the article demonstrate that only in the fifth year of life, most children on their own (without the help of an adult) begin to highlight the emotional state of a person as an essential sign. But they do not use their skill when they try to orient in the sense of what is happening. Only at the end of preschool age do some children begin to determine the meaning of what is happening on the basis of the emotional states of another person. Based on the data obtained, an admission is made about the need for developmental (not diagnostic) work with children. The methodology of the forming experiment described in the article allows one to determine the directions of psychological and pedagogical support of the emotional development of preschool children.

Keywords: preschooler, social emotions, emotional intelligence, focus on emotional experiences, understanding of emotional states by preschoolers.

For citation: Masalova V.S., Yaglovskaya E.K. To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170101>

Введение

В настоящее время в процессе образовательной и диагностической работы с дошкольниками большое внимание уделяется развитию социальных эмоций, социальной / коммуникативной компетенции, эмоционального интеллекта. Независимо от того, что из перечисленного конкретно оценивает психолог или формирует педагог, в большинстве случаев акцент делается на понимании ребенком эмоционального состояния другого человека.

Внимание к этой стороне эмоционального развития обусловлено теоретическими представлениями различных авторов о влиянии понимания эмоциональных состояний на поведение людей и их возможности его регулировать. При этом для решения исследовательских, образовательных или диагностических задач в работе с дошкольниками наиболее часто используют изображения лиц взрослых или детей, испытывающих различные эмоции. И если такая практика отчасти оправдана при развивающей работе, то применение изображений для диагностических целей вызывает ряд вопросов.

Первый связан, собственно, с целесообразностью таких «измерений». Проблема заключается в отсутствии жесткой, прямолинейной детерминации регуляции поведения знаниями эмоциональных состояний. К сожалению, этот очевидный (но не для диагностов) эмпирический факт экспериментально практически не изучен. Но можно сослаться на ряд исследований, показывающих, что знания ребенка, которые он демонстрирует в ситуации беседы со взрослым, в реальной ситуации не всегда регулируют его поведение [3; 7].

Таким образом, из-за характерной для дошкольников ситуативности поведения (которая, конечно же, снижается к концу дошкольного детства, но полностью еще не изживается) выявление уровня развития способности понимать (а фактически — знать) эмоциональные состояния превращается в диагностику ради диагностики. Ее результаты не позволяют спрогнозировать, как ребенок поведет себя в различных ситуациях взаимодействия, и определить причины особенностей его поведения в таких ситуациях.

Второй вопрос связан с практическим отсутствием данных о возрастной специфике восприятия изображения эмоций дошкольниками. Речь не идет об исследованиях (приобретающих в настоящее время неоправданно большую популярность) способности детей различать изображения разных эмоций в том или

ином возрасте. Результаты подобных исследований не дают ответа на такой простой и крайне важный вопрос: в каком возрасте эмоции другого человека (не родственников) начинают интересовать ребенка?

Они не могут ответить, пожалуй, на самый важный вопрос, в том числе и для решения затронутой проблемы о возможностях и необходимости диагностики эмоционального развития дошкольников с использованием изображений: для чего и как дети разного возраста используют информацию о наблюдаемых ими эмоциях другого?

Помимо этого необходимо отметить, что введение современными авторами в проблему эмоционального развития столь привлекательных для многих таких «новых» понятий, как «эмоциональный интеллект», «социальная компетентность», — не преодолело извечное противопоставление интеллекта и эмоций [см., например, 4]. На теоретическом уровне это препятствует пониманию того, как различные компоненты разработанных моделей эмоционального интеллекта (в том числе и понимание эмоций других) выполняют роль, «сочетающуюся и согласующуюся с регулируемыми функциями интеллекта» [2, с. 258]. На практическом же уровне — к фактической потере возрастной специфики становления «эмоционального интеллекта» как единства двух психических процессов.

Вместе с тем, еще исследования А.В. Запорожца [1; 2; 6], его идеи об эмоциональном предвосхищении и механизме эмоциональной коррекции свидетельствуют о том, что одной из базовых предпосылок полноценного развития дошкольника (в том числе и социального) является вовсе не простое различение или знание эмоций, а включенность их в ориентировочную часть действия.

А.В. Запорожец указывал на то, что в дошкольном возрасте происходит постепенное подключение к эмоциональным процессам познавательных, что приводит «к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов (А.В. Запорожец также использовал понятие «эмоциональный образ»), моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта» [2, с. 259]. Такие эмоциональные образы и оказывают «регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности» [2, с. 274].

А.В. Запорожец рассматривал аффективные образы как обобщение непосредственного эмоционального опыта ребенка, что позволяет ему осуществлять смысловую ориентировку в ситуации. Вместе с тем, можно предположить, что в аффективные образы входят и различные знания (полученные, в том числе, и через взрослого) об эмоциональных состояниях, что позволяет рассматривать такие образы и как средство решения и смысловых, личностных, и интеллектуальных задач.

Речь идет о возможности использовать информацию о своих эмоциональных состояниях и состояниях другого не для «повышения эффективности мышления и деятельности» [4, с. 31], а для смысловой ориентировки в различных ситуациях. А.В. Запорожец подчеркивал, что такая ориентировка сначала имеет форму практических действий, а потом становится внутренней — то есть имеет свою возрастную специфику. Представляется, что именно ориентировка (обращение внимания) ребенка на эмоциональное состояние другого человека, а не знание эмоций и способность их различать, свидетельствует о его психологической готовности учитывать настроение другого в своей деятельности и поведении.

Хотелось бы подчеркнуть, что отказываться от использования изображений эмоций при диагностике дошкольников вовсе не стоит. Такой стимульный материал как раз позволяет определить важные возможности ребенка: ориентируется ли он на эмоции другого; включает ли он информацию о них при определении особенностей ситуации. Но для разработки корректного инструментария необходимы соответствующие исследования.

Задачи, методы и результаты экспериментального исследования

Представленное исследование можно определить как пилотажное, необходимое для начала дальнейшего изучения возрастной специфики восприятия дошкольниками изображений эмоций, что, в свою очередь, позволит разработать надежный диагностический инструментарий. Но, пожалуй, основной задачей исследования было показать неправомотность использования существующих в настоящее время диагностических методик, в которых не учитывается возрастная специфика ни эмоционального, ни психологического развития дошкольника.

В исследовании приняло участие 99 детей дошкольного возраста: 14 детей 3–4 лет, 24 ребенка 4–5 лет, 32 ребенка 5–6 лет и 29 детей 6–7 лет.

Для определения возраста, в котором дети самостоятельно проявляют интерес (обращают внимание) к эмоциональным состояниям другого (речь не идет об обращении внимания на крайне выраженные эмоции (например, смех, плач и пр.), которое, по сути, является реакцией по типу рефлекса И.П. Павлова «что такое?»), была разработана методика «Классификация по разным основаниям».

Детям предлагалось восемь картинок, на которых были изображены лица 4 мальчиков и 4 девочек, из них 2 мальчика и 2 девочки были грустные и 2 мальчика и 2 девочки — веселые. При этом лица детей были изображены на голубом и зеленом фоне (1 мальчик и 1 девочка с позитивными эмоциями, 1 мальчик и 1 девочка с негативными эмоциями на каждом фоне). Детям предлагалось разложить подходящие друг к другу картинки на две группы. Таким образом, они могли по своему желанию разложить предложенные картинки по разным основаниям: цвет, пол, эмоциональные состояния. При обработке результатов рассматривались выборы только тех детей, которые смогли выполнить задачу на классификацию.

Как видно на рис. 1, только с 5 лет большинство детей начинает ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека, и оно становится существенным признаком при решении задачи на классификацию.

Идеи А.В. Запорожца об эмоционально-гностических комплексах позволили сделать предположение, что появление у старших дошкольников самостоятельной ориентировки на эмоции не проявляется в равных для шести- и семилеток возможностях использовать информацию для определения смысла ситуации. Иными словами, было сделано предположение, что имеются возрастные особенности в использовании информации (результатов понимания) об эмоциональных состояниях, на которые дети сами обратили внимание.

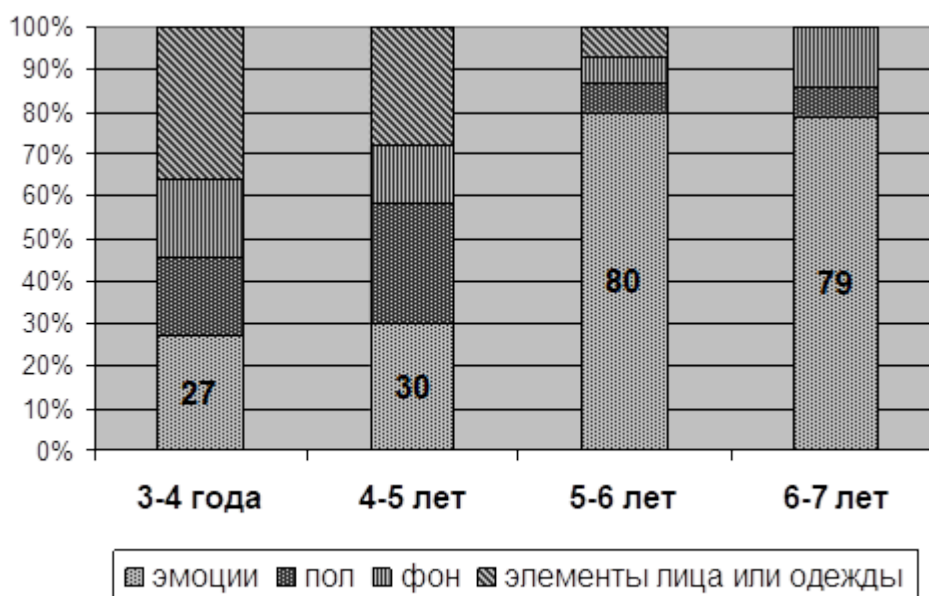


Рис. 1. Основания классификации у детей разного возраста

Для выявления указанных особенностей была разработана методика «Противоречивые ситуации». Детям предлагался набор из 9 картинок. На трех картинках набора были изображены реальные ситуации, а на шести — нереальные ситуации («нелепицы»). На трех картинках-нелепицах были изображены предметы или события, противоречащие друг другу (например, цветы, растущие зимой), а на других трех — дети, чьи эмоциональные переживания противоречили ситуации (например, девочка смеется на пожаре). Детям предлагалось определить, какие ситуации, изображенные на картинках, могут встречаться в жизни, а какие нет.

Обработка результатов, полученных с помощью методики «Противоречивые ситуации», показала, что только к концу дошкольного возраста чуть больше половины детей (54%) определили как невозможные ситуации все 3 изображения эмоциональных состояний других детей, противоречащих происходящим событиям. При этом, обосновывая свой выбор, они указывали именно на несоответствие эмоционального состояния персонажа происходящему (см. ниже). В старшем же дошкольном возрасте подобным образом выполнили методику только 18% детей.

Возрастные особенности в возможностях определять смысл ситуации на основе эмоциональных состояний других очевидны при сравнении обоснований выбора, данных детьми 6–7 лет и детьми 5–6 лет. Большинство детей старшего дошкольного возраста, которые смогли определить 1–2 картинки, изображающие противоречие эмоций событиям, как «не бывает», объясняли их «невозможность» внешними, иногда случайными особенностями картинок. Например, «Собака сама прыгает, такого не бывает», «Девочка скачет вокруг дома, а должна просто стоять возле него», «Девочка не должна в дом заходить». Тогда как дети 6–7 лет давали такие объяснения: «Пожар в доме, там мама и папа, надо, чтобы девочка грустила», «Мальчик плачет, а у него день рождения, надо, чтобы веселился», «Мальчик почему-то грустит, а это цирк».

На основании полученных результатов можно говорить о том, что на протяжении всего дошкольного периода возможности детей ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека, понимать его настроение нуждаются не столько в психологической оценке, сколько в психолого-педагогической поддержке. Намечить ее направления позволяют результаты формирующего эксперимента, проведенного с 54 детьми 5–6-летнего возраста. И хотя результаты данного исследования находятся на стадии качественного анализа, но полученные в нем количественные данные настолько актуальны для рассматриваемой в статье проблемы диагностики эмоционального развития дошкольников, что необходимость их публикации даже в общем виде очевидна.

Эксперимент проводился в двух группах. В 1 группе детей знакомили с эмоциональными переживаниями и состояниями с помощью широко распространенных и наиболее популярных способов: выразительное чтение, проигрывание ситуаций с последующим обсуждением эмоций, которые испытывали персонажи, и способов реагирования на них. Во 2 группе дети с помощью условных заместителей эмоциональных состояний персонажей историй и рассказов моделировали различные ситуации взаимодействия и общения, возможные варианты развития дальнейших событий. При этом взрослый не ставил перед детьми задачу словесного обозначения, проживания, понимания эмоций.

До и после проведения эксперимента за детьми проводились наблюдения в трех разных ситуациях:

- 1) в ситуациях непосредственного влияния на поведение детей взрослого, указывающего (подсказывающего), как им правильно себя вести в случаях затруднений и конфликтов при взаимодействии со сверстниками;
- 2) в ситуациях, когда дети видели, что они находятся под присмотром взрослого, но он не вмешивался в их взаимодействие;
- 3) в ситуациях скрытого наблюдения (дети не видели взрослого и не предполагали, что он их контролирует).

Проведенные наблюдения позволили выявить количество детей, которые на протяжении всех наблюдений в большинстве случаев демонстрировали различные формы просоциального поведения (помощь, защита, утешение, уступчивость и пр.), — предполагается, что в этом случае дети ориентируются на эмоциональное состояние другого и учитывают его в своем поведении [5]. Эти данные отражены на рис. 2.

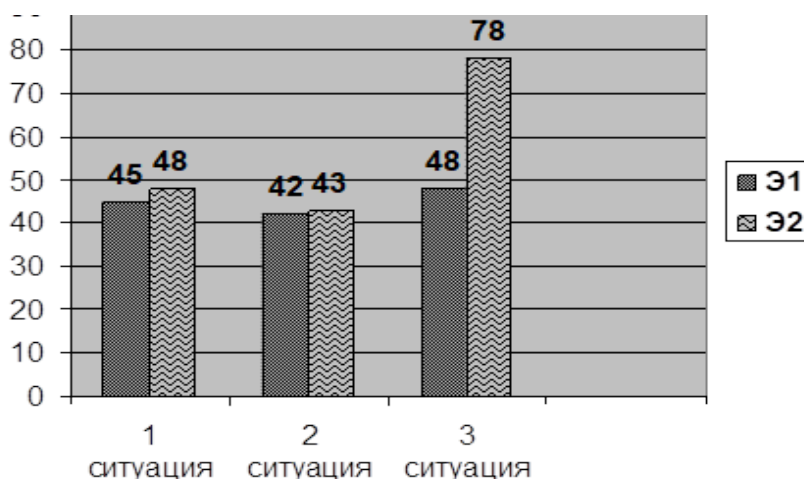


Рис. 2. Количество детей, учитывающих эмоциональное состояние партнера в своем поведении в разных ситуациях

Первое, что привлекает внимание при рассмотрении результатов, — это то, что почти половина детей, которые могут учитывать, понимать эмоциональные состояния другого, а вслед за этим и оказывать ему помощь, поддержку и пр., в ситуации присутствия взрослого такие способности не демонстрируют. Собственно, этот феномен противоположен феномену, упоминавшемуся выше, — когда обсуждался вопрос о том, что дошкольники далеко не всегда применяют свои знания о правильном поведении, охотно демонстрируемые в беседе со взрослым, в ситуации реального поведения.

Причины подобного явления нуждаются в дополнительном исследовании — скорее всего, оно обусловлено тем, что дети старшего дошкольного возраста начинают в присутствии взрослого испытывать неуверенность в «выборе» своего поведения, особенно в ситуациях, жестко контролируемых взрослым на его «правильность» (например, конфликта). Однако уже сейчас можно говорить, что полученные результаты ставят под сомнение и возможности других способов диагностической оценки способности детей регулировать поведение, опираясь на понимание эмоционального состояния другого.

Речь идет о наблюдении, которое в диагностической практике всегда использовалось в случаях изучения сложных, обусловленных разными факторами возможностей детей (к которым, безусловно, относится социальное развитие, как бы его ни называли).

Второе, что обращает на себя внимание при анализе полученных результатов, — существенная разница в возможностях учитывать эмоциональное состояние другого детей шестого года жизни, имеющих опыт практических действий с заместителями эмоциональных состояний (2 экспериментальная группа), и детей, имеющих опыт ознакомления и непосредственного проживания эмоциональных состояний.

Конечно же, полученные данные не могут опровергнуть необходимость использования традиционных способов развития эмоциональной сферы дошкольников (которые использовались в 1 экспериментальной группе). Тем не менее, они ставят вопрос о корректности использования таких способов в различные периоды дошкольного детства.

Учитывая работы и идеи А.В. Запорожца, можно предположить, что их применение будет более целесообразно в младших возрастах, когда происходит накопление представлений о многообразии эмоций, и в старших возрастах, когда оказывается педагогическое воздействие на возможности детей распознавать свои эмоциональные состояния.

Но начиная со старшего дошкольного возраста при решении развивающих задач, затрагивающих эмоциональную и социальную сферы, необходимо использовать не столько способы ознакомления, сколько моделирования.

Заключение

В целом, приведенные результаты исследований позволяют говорить о том, что только на седьмом году жизни больше половины детей не только ориентируются на эмоциональные состояния другого человека, но и используют их как средство решения проблемной ситуации.

Полученные результаты позволяют подтвердить идею А.В. Запорожца о том, что проявление эмоционального состояния другого является средством специфических ориентировочных действий, которые постепенно от практических действий переходят к внутренним действиям.

Игнорирование существования возрастной специфики в восприятии детьми изображений эмоциональных состояний может быть причиной неправомерных «диагнозов» о социальном и эмоциональном развитии конкретного ребенка и некорректным обоснованием вмешательства в такое развитие.

Ориентация образовательной работы с дошкольниками на простое ознакомление их с эмоциональными переживаниями человека без предоставления детям самостоятельного опыта использования внешних проявлений эмоций как средств ориентировочных действий тормозит появление у них возможностей самостоятельно регулировать свое поведение на основе понимания эмоционального состояния сверстника.

Литература

1. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезисе, функциях и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика 1986. 320 с.

2. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика 1986. 320 с.
3. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 144 с.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. С. 29–36.
5. Масалова В.С. Гендерные особенности просоциального поведения // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. М.: МГППУ, 2017. С. 117–119.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
7. Ягловская Е.К. Ориентация на моральную норму в действиях и высказываниях детей 5–7 лет // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1988. № 1. С. 69.

References

1. Zaporozhets A.V. K voprosu o genezise, funktsiyakh i strukture emotsional'nykh protsessov u rebenka [To the question of the genesis, functions and structure of emotional processes in a child]. In Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy: V 2 t. Tom 1* [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.
2. Zaporozhets A.V. Razvitie emotsional'noi regulyatsii deistvii u rebenka [The development of emotional regulation of actions in a child]. In Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy: V 2 t. Tom 1* [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.
3. Karpova S.N., Lysyuk L.G. Igra i нравственное развитие doshkol'nikov [Game and moral development of preschoolers]. Moscow: Moscow State University Publ., 1986. 144 p.
4. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern perceptions of emotional intelligence]. In Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.), *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2004, pp. 29–36.
5. Masalova V.S. Gendernye osobennosti prosotsial'nogo povedeniya [Gender Features of Prosocial Behavior]. *Molodye issledovateli obrazovaniya. XVI Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Tom I* [Young researchers of education. XVI All-Russian Scientific and Practical Conference. Vol. I]. Moscow: MGPPU Publ., 2017, pp. 117–119.
6. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z. (eds.), *Razvitie sotsial'nykh emotsii u detei doshkol'nogo vozrasta* [The development of social emotions in preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1986. 176 p.
7. Yaglovskaya E.K. Orientatsiya na moral'nuyu normu v deistviyakh i vyskazyvaniyakh detei 5–7 let [Orientation to the moral norm in the actions and statements of children 5–7 years old]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1988, no. 1, p. 69.

Информация об авторах

Масалова Валентина Сергеевна,

старший преподаватель факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Ягловская Елена Константиновна,

кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Information about the authors

Valentina S. Masalova,

Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Elena K. Yaglovskaya,

PhD in Psychology, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Получена 01.04.2020

Received 01.04.2020

Принята в печать 01.06.2020

Accepted 01.06.2020