

Исследование влияния ситуационных факторов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий

Е.Л. Жадаева*,
педагог-психолог Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматриваются результаты исследования ситуационных влияний на поведение ребенка, его ориентацию на определенные ситуационные факторы при решении познавательных заданий. На основании анализа литературы и данных экспериментального исследования показано, что в случае эмоциональной насыщенности ситуации создается ее эмоциональный образ, причем в этот образ включаются элементы, с которыми ребенок непосредственно не взаимодействует («незнакомый предмет»). Возникающий целостный эмоциональный образ действует предвосхищающе на поведение ребенка. Кроме того, такое предвосхищающее воздействие оказывают и отдельные элементы ситуации, входящие в этот эмоциональный образ. Эксперимент проводился с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. В результате была выявлена возрастная динамика предвосхищающего действия эмоционального образа ситуации, в которой ребенок осуществлял выбор и решение познавательных задач. Исследование позволяет расширить представления о связи эмоций, мотивации и поведения детей дошкольного возраста и их обусловленности ситуационными факторами.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональный образ, эмоционально-образное предвосхищение.

Предвосхищение как психологическая категория

Проблема возможности предвосхищения собственных действий занимала многих именитых психологов. Они заложили фундамент данной проблемы в психологии. К таким исследованиям можно отнести как отечественных (А.В. Запорожец, А.Б. Брушлинский, И.А. Бернштейн, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Богоявленская, С.Я. Чернавский,

Л.Л. Гурова и др.), так и зарубежных (О. Зельц, Э. Клапаред, В. Вундт, Дж. Брунер, У. Найссер и др.) ученых. Предвосхищение, отличающееся образным характером, интересовало исследователей в основном в связи с проблемами развития мышления как процесса и как деятельности (мыслительная деятельность, или деятельность, направленная на решение мыслительных, познавательных задач). Несмотря на многообразие позиций и подходов к проблеме предвосхищающего образа, вы-

*elena7772@yandex.ru

деляется два содержательных аспекта в определении этого понятия [5]: согласно первому предвосхищение – это способность человека представить результат действия до его осуществления (В. Вундт), а также возможность «увидеть» способ решения проблемы до того, как она реально будет решена (А.Б. Брушлинский). Второй аспект заключается в том, что образ предвосхищения связывается со способностью организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления. Данная способность обеспечивается механизмом акцептора результатов действия (П.К. Анохин), образа потребного будущего (Н.А. Бернштейн).

В настоящее время эта проблема также занимает многих психологов (Н.Е. Веракса, И.Б. Шиян, А.И. Ахметзянова, Т.В. Рябова, В.Д. Менделевич), находя свое выражение в исследованиях, проводимых во многих областях психологической науки: общей, возрастной, педагогической, специальной. В этих исследованиях было показано, что предвосхищение может рассматриваться как «средство диалектического мышления дошкольников» (И.Б. Шиян). А.И. Ахметзянова понимает антиципацию «как специфический когнитивно-регулятивный процесс, в основе которого лежат интегральные механизмы работы мозга» [1, с. 12]. В исследованиях Т.В. Рябовой и В.Д. Менделевич, посвященных изучению особенностей креативности у больных шизофренией и людей психически здоровых, было установлено, что имеется «достоверная связь некоторых особенностей креативности больных шизофренией (гибкости) с прогностической компетентностью» [7, с. 75]. Так, было показано, что существует прямая зависимость между «личностно-ситуативной составляющей» антиципационной деятельности и такими составляющими структуры творческого мышления, как гибкость и беглость, а также обратная зависимость между оригинальностью мышления и «прогностической» деятельностью здоровых людей [там же].

Таким образом, мы видим, что проблема исследуется в основном при изучении

различных видов мышления (как взрослых, так и детей). В рамках целостного подхода к пониманию личности проблема образного предвосхищения разрабатывалась под руководством А.В. Запорожца, который начал опыты по изучению эмоционального предвосхищения в структуре процессов восприятия, стремясь при этом включить этот процесс в целостную интегрированную систему психической деятельности ребенка в единстве всех психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих. «Эмоциональное предвосхищение, – отмечает А.В. Запорожец, – заключается в том, что ребенок приобретает способность не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков» [6, с. 4].

Кроме того, под руководством А.В. Запорожца были проведены исследования, показавшие, что эмоциональное предвосхищение, возникающее на основе эмоционального образа, может вызываться отдельными элементами ситуации, имеющими для ребенка определенное «субъективное значение». Это понятие в большей степени схоже с такими понятиями, как «личностный смысл» (по А.Н. Леонтьеву), «невербализованный операциональный смысл» (по О.К. Тихомирову), чем с понятием «собственно объективное, предметное значение» [4, с. 218].

Таким образом, при построении дальнейших исследований, направленных на изучение проблемы ситуационных влияний на поведение ребенка, его развитие и способности к вхождению в культуру своего общества, представляется возможным и целесообразным основываться именно на позиции А.В. Запорожца и его сотрудников (Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова и др.). Согласно этой позиции эмоциональное напряжение, возникшее в деятельности ребенка, содержит в себе такие элементы, которые в дальнейшем могут оказывать действие эмоционального предвосхищения. Более того, оно выступает источником дальнейшего развития эмоцио-

нальной сферы, ведь «внутреннее эмоциональное отношение субъекта к окружающей действительности является своеобразным дериватом его внешних практических взаимоотношений с этой действительностью, а новые эмоции у ребенка возникают и развиваются в процессе его чувственно-предметной деятельности» [6, с. 16].

Цели и задачи исследования

Цель проведенного нами исследования определяется необходимостью дальнейшего раскрытия категории «ситуация» как психологического контекста поведения ребенка дошкольного возраста. Была принята попытка изучить влияние отдельных ситуационных факторов на действия ребенка-дошкольника при решении им познавательных задач. Это важно, поскольку именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное познавательное развитие детей как в специфических детских видах деятельности, так и (большей части дошкольников) на занятиях в образовательных учреждениях. Кроме того, в познавательной деятельности старшего дошкольника начинают закладываться основы будущей учебной деятельности младшего школьника. Изучение ситуаций, в которых осуществляется познавательная деятельность дошкольника, может помочь и при раскрытии ситуационных влияний на дошкольника в старших возрастах, когда учебная деятельность (согласно деятельности подходу в психологии) становится ведущей в развитии.

Мы полагаем, что существуют возрастные особенности восприятия ситуации дошкольниками, а также влияния этой ситуации на поведение ребенка в разные периоды дошкольного детства, выделяемые в психологии (младший, средний и старший дошкольный возраст). Основания для этого предположения мы находим в таких данных возрастной психологии, как возрастные изменения связи аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский), изменение в течение дошкольного детства места эмоций в процессе деятельности (А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн и др.), развитие произвольнос-

ти поведения дошкольника, возможностей подчинить свое поведение определенным целям (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер и др.).

Одной из задач нашего исследования было с помощью разработанной нами методики выявить характер влияния отдельных компонентов эмоционального образа ситуации на поведение ребенка при решении познавательных задач. Под познавательными мы понимаем такие задачи, при решении которых активизируются те или иные познавательные процессы (восприятие, память, мышление). Кроме того, это задачи, которые связаны с активным преобразованием окружающих предметов (складывание пирамидки, геометрических фигур и т. д.).

Проведенное исследование носит характер пилотажного эксперимента. В нем приняли участие 30 детей младшего, среднего и старшего дошкольных возрастов (по 10 детей каждой возрастной категории) детских садов Москвы. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком в специально организованных ситуациях.

Решая задачу эксперимента, мы предполагали, что главным, весьма значимым для ребенка объектом восприятия является то задание, которое он выполняет, особенно если при этом возникают отрицательные эмоции, связанные, к примеру, с невозможностью его выполнить. Такое отношение к этому заданию у разных детей проявляется по-разному. Это связано как с возрастными, так и с индивидуальными особенностями, которые весьма трудно выявить в полной мере. Мы полагаем, что помимо такого важного элемента ситуации должен существовать внешний для ребенка элемент эмоционально насыщенной ситуации, с которым ребенок непосредственно не взаимодействует, но может воспринимать его как относящийся к этой ситуации. Таким элементом в нашем исследовании явился бесцветный деревянный предмет, по форме не напоминавший ребенку конкретный предмет или игрушку. Как показали предварительные исследования, такой предмет для ребенка изначально является эмоционально нейтральным эле-

ментом ситуации. Это позволяет включать данный предмет в любую эмоционально насыщенную ситуацию, отношение ребенка к этому предмету не будет вступать в эмоциональное противоречие с создаваемыми в эксперименте эмоциями.

Эксперимент состоял из трех серий: двух установочных и одной контрольной.

Задачей первой серии была проверка возможности детей выполнить предлагаемые задания. Все задания подбирались с учетом актуальных возрастных возможностей детей. Необходимым условием являлось обязательное выполнение задания (оно должно было быть хорошо знакомо ребенку). Помимо указанной задачи в первой серии необходимо было установить контакт с ребенком, создать комфортную для него атмосферу доверительных отношений с незнакомым взрослым (экспериментатором).

Задачей второй серии эксперимента было создание напряженного, неопределенного отношения ребенка к ситуации, что (как мы вслед за А.В. Запорожцем предполагаем) должно создать у ребенка возможность появления эмоционального образа этой ситуации.

В третьей серии определялось действие эмоционального образа через действие выделенного нами фактора – внешнего предмета на выбор познавательной задачи. Между этим предметом и поведением ребенка в экспериментальной ситуации устанавливается возможная связь.

Методика

Первая серия представляет собой знакомство ребенка с познавательными заданиями. Детям предлагается последовательно выполнить каждое из заданий, входящих в набор. Набор для детей 3 – 4 лет включает следующие три задания: пирамидку, мисочки, вкладки (геометрические фигуры). Для детей 4 – 5 лет предназначены более сложная пирамидка, большее количество мисочек и, соответственно, большее количество геометрических фигур, более сложных конфигураций. Для детей пятого, шестого и седьмого годов жизни предлагаются разрезная картинка, «дорожки» (нахождение

двух концов линий, переплетенных друг с другом) и прохождение лабиринта.

В этой серии эксперимента такой элемент ситуации, как «неизвестный предмет», еще не вводится, так как ситуации решения каждого из заданий имеют для ребенка лишь ознакомительный характер (с игрушками, со взрослым) и не приобретают выраженной эмоциональной насыщенности. Важно создать такие условия для ребенка, чтобы он без особых проблем мог справиться с каждым заданием и этим вызвать одобрение взрослого.

Вторая серия заключается в создании необычной для ребенка ситуации, вызывающей отрицательные эмоции в связи с материалом одного из заданий. Отрицательные эмоции возникают тогда, когда ребенок не справляется с одним из знакомых заданий. При этом возникает напряжение, когда ребенок не понимает, с чем связана неудача, ведь все прежние условия остаются неизменными. Таким образом, возникшая неопределенность и связанное с ней напряжение, а также стремление ребенка все-таки выполнить задание приводят к появлению отрицательных эмоций. Тем самым создаются условия для формирования эмоционального образа этой ситуации в целом.

При построении экспериментальной ситуации мы основывались на том положении, что если возникает эмоциональный образ всей ситуации, то и отдельные элементы будут включены в этот образ, будут наполняться общим ситуативным смыслом и нести символическую нагрузку в дальнейшем. Поэтому в ситуацию решения познавательных заданий включается в качестве элемента «незнакомый предмет». Специально внимание ребенка к этому предмету не привлекается, но его размещают на столике в непосредственной близости к тому заданию, которое ребенок в этой серии выполнить не сможет.

Третья серия эксперимента – контрольная, представляющая собой проверку существования влияния, которое оказывают на поведение ребенка введенный нами предмет как часть эмоционального образа, сформировавшегося у ребенка в

предыдущей серии эксперимента. Ребенку предлагаются те же задания, что и в первой серии, лишь «незнакомый предмет» размещается рядом с другим заданием (соответственно, не с тем, которое было unsuccessful). Действие эмоционального образа ситуации проверяется в условиях последовательного выбора ребенком типа познавательного задания.

Так создается ситуация, в которой ребенок может на основе эмоционального предвосхищения оценить, какое из заданий ему будет легче выполнить (оно не будет вызывать трудностей) и как не попасть в ситуацию неуспеха, вызывающую отрицательные эмоции, т. е. какое из представленных заданий будет наиболее эмоционально комфортным, а какое наименее. Показателем воздействия ситуации будет последовательность выборов ребенка, так как предполагается, что он станет выбирать задания по степени их эмоциональной значимости для него, т. е. от более эмоционально комфортного к менее комфортному. Например, если ребенок в последнюю очередь выбирает задание с игрушкой, то, вероятно, оно вызывает у него неприятные эмоции, возникающие прежде, чем задание будет выполнено, что свидетельствует о действии предвосхищающего эмоционального образа.

Результаты исследования

Анализ результатов показывает, что существуют определенные количественные и качественные различия в осуществлении выбора заданий детьми разных возрастных групп. Так, в группе детей младшего дошкольного возраста наблюдается довольно большой разброс по возможным вариантам последовательностей выборов, присутствуют все возможные варианты. Дети этого возраста с большим интересом воспринимают любую возможность взаимодействия с новым взрослым. Задания они выбирают довольно быстро, охотно принимаясь за любое из предложенных, даже если оно не получается с первого раза. Неудача с выполнением задания во второй серии эксперимента, по-видимому, не переживается боль-

шинством детей остро, но определенный дискомфорт и отрицательное отношение к этой ситуации возникают. Так, один мальчик после трех неудачных попыток просто отказался от выполнения заданий и предложил экспериментатору посмотреть, как он катается на машинке. В третьей серии этот мальчик последним выбрал задание с «неизвестным предметом», не получившее задание – вторым.

В целом по полученным результатам довольно трудно судить о действительном влиянии выделенного нами элемента ситуации на желание/нежелание части детей (4 ребенка) выполнять предложенные познавательные задания. Даже если эти элементы, попадая в эмоционально насыщенную ситуацию, становятся компонентами эмоционального образа этой ситуации и могут по отдельности вызывать эмоции, схожие с пережитыми прежде, под сомнение попадает факт существенности этих эмоций для ребенка данного возраста, их достаточной побудительной силы. Возможно, предлагаемые дошкольникам ситуации воспринимаются детьми еще и недифференцированно. Таким образом, можно предположить, что в этом возрасте, скорее всего, влияние эмоционального образа в целом и отдельных его компонентов в частности не является преобладающим или действенным в ситуациях решения младшими дошкольниками познавательных задач.

Однако количественные данные говорят и о том, что уже в этом возрасте можно выделить группу детей, которые ориентируются на введенный в ситуацию предмет (5 человек): последним выбирается задание, рядом с которым находится этот предмет – «условная игрушка», присутствовавшая во второй серии рядом с unsuccessful заданием. Таким образом, в младшем дошкольном возрасте уже есть такие дети, поведение которых определяется предвосхищающим влиянием отдельных элементов ситуации решения познавательных заданий.

Полученные результаты подтверждают возможность выделенного компонента эмоционального образа оказывать предвосхищающее воздействие на поведение

ребенка данного возраста. При этом в данном возрастном периоде возможности детей к предвосхищению результатов своей деятельности ограничены (в силу возрастных особенностей). Это, безусловно, сказывается на результатах эксперимента.

Характерной особенностью результатов детей среднего дошкольного возраста является то, что все дети разделились на две группы в зависимости от того, какое задание они выполняли в последнюю очередь. Так, трое детей последним выполняли не получившееся ранее задание, а семеро – задание с «неизвестным предметом». В целом такое разделение результатов свидетельствует о том, что в этом возрасте у детей возникший эмоциональный образ ситуации уже достаточно действенный. В своем выборе дети ориентируются по большей части на наличие «неизвестного предмета». Кроме того, для детей этого возраста характерно увеличение времени на выбор. Они не сразу направляются к заданию, как некоторые дети в 3 года, а сначала осматривают все предложенные задания, хотя, так же как и более младшие, они охотно выполняют все задания взрослого. Об эмоциональной значимости неуспеха свидетельствуют поведение детей, их мимика и пантомимика. Некоторые из них с удивлением обнаруживают, что задание не удается выполнить (собрать мисочки), и обращаются за помощью к взрослому.

Здесь можно говорить о том, что предмет, оказавшийся в эмоциональной ситуации, включается в эмоциональный образ этой ситуации в качестве ее элемента. При этом интересным для нас является то, что результаты детей, в последнюю очередь выбирающих задание с «незнакомым предметом», свидетельствуют о том, что основную эмоциональную нагрузку берет на себя именно этот предмет, как часть эмоционального образа ситуации неуспеха. Именно он выступает тем элементом, который, попадая в поле восприятия ребенка и вызывая определенные эмоции, оказывает предвосхищающее воздействие. В дальнейшем этот элемент начинает обладать самостоятельным воздействием

на поведение ребенка при выборе заданий, т. е. в других ситуациях (другое задание, несколько другая обстановка).

Особое внимание хочется также обратить на результаты детей, отнесенных ко второй группе, но составляющих как бы особую подгруппу, эти дети выбирали в первую очередь «неуспешное» задание (3 человека). Возможно, по возрастным, индивидуальным или другим особенностям (дети до конца не поверили в нерешаемость задания; возник эффект действия, не доведенного до конца) у детей было особое отношение к этому заданию. Неприятные эмоции, связанные с ним, вызвали активизацию детского интереса к заданию и желание его завершить. Хотелось бы привести пример поведения одного из таких детей в экспериментальной ситуации. Маша С. (4 года 4 месяца) обнаружила, что не смогла найти место для двух мисочек, хотя довольно быстро с минимальным количеством проб справлялась с этим заданием раньше. На несколько секунд она остановилась, ничего не предпринимая, взглянула удивленно на экспериментатора. Разобрала все мисочки и попыталась сложить их медленнее. Опять не вышло. Затем она обратилась за помощью со словами: «Не получается» и вопросительной интонацией, держа в руках собранные и одну оставшуюся мисочку, протягивая их взрослому. Убедившись, что помощи не будет, но, получив поддержку, продолжила свои пробы. Деятельность явно не доставляла Маше удовольствия, но она продолжала, осуществив еще примерно 6 также неудачных проб. После этого вопросительно, с недоумением посмотрела на экспериментатора, который предложил ей закончить это задание, подбадривая ее и отмечая успехи при выполнении остальных заданий. В контрольной серии Машенька без долгих раздумий принялась за выполнение этого задания в первую очередь. На этот раз оно получилось, что вызвало некоторое мышечное расслабление в первые секунды, затем появились большая собранность и концентрация внимания на остальных заданиях. При осуществлении следующего

выбора: между эмоционально нейтральными заданиями, рядом с одним из которых стоял «незнакомый предмет», Машенька на некоторое время остановилась, оглядывая задания, после чего показала пальцем на задание без этого предмета.

Таким образом, дети среднего дошкольного возраста уже проявляют способность к эмоционально-образному предвосхищению результатов своей деятельности, способность определять смысл ситуации и последствий будущих действий еще до начала выполнения этих действий. Причем в этом возрасте предвосхищающую функцию могут выполнять отдельные внешние элементы ситуации, являющейся эмоционально значимой для дошкольника. Эта способность возникает благодаря активности самого ребенка в специально организованных условиях. Экспериментально заданные ситуации моделируют реальные, в которых ребенок оказывается в образовательном процессе, будь то в детском саду или дома, когда он сталкивается с решением познавательных заданий, предлагаемых взрослым.

Обратимся к результатам детей 5–7 лет. Здесь также выделяются две группы. В старшем дошкольном возрасте возросло число детей (8 человек), которые в своем выборе ориентировались на наличие «незнакомого предмета». Это также свидетельствует о том, что дети данного возраста ориентируются на эмоционально-образные элементы ситуации. В данном случае таким элементом выступил предмет, не обладавший ранее определенным значением, функцией употребления, не несущий определенного смысла, предмет, с которым ребенку не приходится действовать.

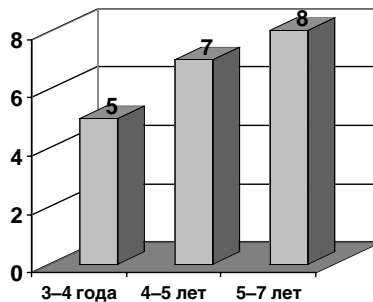
При этом важно отметить тот факт, что в этой возрастной категории в группе детей, ориентирующихся на «незнакомый предмет», появились дошкольники (2 человека), которые вообще отказывались выполнять задание, рядом с которым находится этот предмет. Так, например, Максим К. (5 лет 9 месяцев) на контрольную серию эксперимента идет охотно, довольно быстро выбирает первым задание эмоциональ-

но нейтральное, затем не получившееся. Успешно с ним справляется, после чего некоторое время смотрит на оставшиеся задания и сообщает экспериментатору, что он устал, не хочет складывать картинку, и отправляется в группу. Мальчик Саша И. (6 лет 2 месяца) не объясняет причин своего нежелания приступать к выполнению этого задания. «Это я не хочу», – говорит он, опуская голову и глядя в пол.

Вероятно, это можно считать некоторым показателем повышения значимости ситуации для данных детей. При этом негативно переживается именно ситуация неуспеха при выполнении познавательных заданий: предпочтение отдается нерешенной познавательной задаче. Элемент, связанный с переживанием неуспеха, – «незнакомый предмет» – вынуждает детей отказываться от задания, которое было выполнено в предыдущей серии.

Полученные результаты говорят о том, что в старшем дошкольном возрасте в основном меняются качественные показатели воздействия эмоционально-образных компонентов ситуации на поведение ребенка, тогда как количественные изменения выражены слабо (разница лишь в результатах одного ребенка по сравнению с результатами в средней группе).

Обобщенные данные, свидетельствующие о влиянии выделенного в эксперименте элемента ситуации на поведение детей по обследуемым возрастам, сведены в следующую диаграмму:



Число детей, выбравших задание с «незнакомым предметом» последним

На этой диаграмме видно, как изменяются количественные показатели изучаемого влияния от младшего дошкольного возраста к старшему.

Кроме того, при анализе данных по всем возрастным группам наблюдались изменения количества вариантов последовательностей выбора детьми предлагаемых заданий: если в младшем дошкольном возрасте их было 6, то у старших дошкольников их фактически 2. Вероятно, это свидетельствует о том, что ситуация выбора познавательных задач воспринимается дошкольниками дифференцированно, а выбор старшими дошкольниками осуществляется не случайно, как это, очевидно, происходило в ряде случаев в младшем дошкольном возрасте, а на основе сложившегося эмоционального образа значимой для них ситуации – ситуации выбора и выполнения познавательных заданий.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что в дошкольном возрасте помимо возникновения у детей особого отношения (различного у разных детей) к выполняемому заданию, активно включенному в эмоционально насыщенную ситуацию, дети могут ориентироваться на такие элементы ситуации, которые непосредственного отношения к выполнению познавательной задачи не име-

ют, но входят в состав эмоционального образа этой ситуации. Восприятие ребенком такого элемента (предмета) способствует возникновению эмоционально-образного предвосхищения в структуре поведения ребенка. Можно утверждать, что такой предмет приобретает глубокую эмоциональную значимость и способность придавать эту значимость содержанию ситуаций.

Таким образом, элементы эмоционально насыщенной ситуации, становясь эмоционально-образными средствами, начинают оказывать определенное воздействие на поведение ребенка уже в других ситуациях, а в старшем дошкольном возрасте даже могут привести к нежеланию ребенка выполнять то или иное задание взрослого, прежде выполняемое без особых трудностей. Это вызывает особый интерес и выделяет важность данного исследования, так как открывает еще одну сторону ситуационных влияний на развитие ребенка. Оказывается, что снизить активность ребенка в дальнейшем может не только само неудачно решенное задание, но и дополнительные объекты, попадающие в поле восприятия ребенка, организуемые им в единый эмоциональный образ.

Кроме того, в исследовании показана возрастная динамика изменений места и роли этих внешних по отношению к ребенку объектов в общей структуре ситуационных влияний.

Литература

1. *Ахметзянова А.И.* Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
2. *Венгер Л.А.* Соотношение речи и образа в решении дошкольниками мыслительных задач // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1996.
3. *Выготский Л.С.* Психология. М., 2000.
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М., 1986.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986.
7. *Рябова Т.В., Менделевич В.Д.* Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и психически здоровых // Вопросы психологии 2002. №1.
8. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. №3.

A research on situational factors' influence on emotional anticipation in solving cognitive tasks in preschool children

Ye.L. Zhadaeva,

Psychologist, teacher at the Moscow State University of Psychology and Education

The article discusses the results of a research on situational influences on a child's behaviour, on his/her orientation towards the certain factors in solving cognitive tasks. Basing on the literature analysis and on the research data, the author shows that the emotional impregnation of a situations leads to the emergence of its emotional image that includes the elements with which a child does not interact directly (the so-called "unfamiliar objects"). This holistic emotional image has an anticipative influence over a child's behaviour, and so have the separate elements of a situation included in the emotional image. The experiment was carried out on preschool children. As a result, the author revealed the age-specific dynamics of anticipative action of the emotional image of a situation in which a child solved cognitive tasks. This research broadens the notions of the correlation between emotions, motivation and preschool children behaviour, and of their dependence on situational factors.

Keywords: preschool age, emotional image, emotional and imaginative anticipation.

References

1. *Ahmetzyanova A.I.* Osobennosti anticipacionnoi deyatelnosti pri obshem nedorazvitií rechi u detei doshkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
2. *Venger L.A.* Sootnoshenie rechi i obraza v reshenii doshkol'nikami myslitel'nyh zadach // Slovo i obraz v reshenii poznavatel'nyh zadach doshkol'nikami / Pod red. L.A. Vengera. M., 1996.
3. *Vygotskii L.S.* Psihologiya. M., 2000.
4. *Zaporozhchec A.V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 2. Razvitie proizvol'nyh dvizhenii. M., 1986.
5. Psihologiya. Slovar' / Pod obsh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1990.
6. Razvitie social'nyh emocii u detei doshkol'nogo vozrasta: psihologicheskie issledovaniya / Pod red. A.V. Zaporozhca, Ya.Z. Neverovich. M., 1986.
7. *Ryabova T.V., Mendelevich V.D.* Tvorcheskoe myshlenie i anticipaciya u bol'nyh shizofreniei i psihicheski zdorovyh // Voprosy psihologii. 2002. №1.
8. *Shiyan I.B.* Predvoshishayushii obraz v strukture dialekticheskogo myshleniya doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 1999. №3.