

УДК 159.922.77

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

И. О. Карелина

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
ORCID 0000-0003-2452-0054,  
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,  
г. Рыбинск, Ярославская область, Россия*

## THE DYNAMICS OF PRESCHOOLERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT AS AN ABILITY TO UNDERSTAND AND REGULATE EMOTIONS

I. O. Karelina

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
assistant professor,  
ORCID 0000-0003-2452-0054,  
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,  
Rybinsk, Yaroslavl region, Russia*

---

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the emotional intelligence development in preschool children. The main studying problems of the emotional intelligence in preschoolers caused by the complexity of the interpretation of this psychological phenomenon and its double status in psychology are considered. The article analyzes modern scientific approaches to the definition of the concept of “emotional intelligence”, testifying to the convergence of emotional intelligence in the content aspect with a number of concepts that constitute the terminological research field on emotional development in preschoolers. The content characteristics of the emotional intelligence development as the ability to understand and regulate emotions at different stages of preschool childhood are presented.

**Keywords:** emotional intelligence; emotional competence; emotion understanding; emotion recognition; emotion regulation; preschool children.

---

В последнее десятилетие проблемы изучения структуры, возрастной специфики, подходов к диагностике и развитию эмоционального интеллекта дошкольников стали приоритетным направлением психологических и педагогических исследований в области дошкольного образования. И связано это не только с изменением нормативно-правовой базы и утверждением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который задал курс на охрану и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоционального

благополучия, и развитие эмоционального интеллекта, но и с изменением социокультурной среды развития современных дошкольников, условием успешной социальной адаптации к которой является развитие личности, способной к пониманию собственных эмоций, эмоциональных состояний других людей и регуляции эмоций в различных социальных контекстах.

Не умаляя вклад современных психолого-педагогических исследований в обоснование актуальности развития эмоционального интеллекта ребенка на этапе дошкольного детства, в разработку моде-

лей и комплексов диагностических средств оценки различных компонентов эмоционального интеллекта, а также подходов к его развитию в дошкольной образовательной организации с позиций педагогической поддержки и сопровождения, обратим внимание на ряд существующих на данном этапе исследования эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника проблем, обусловленных сложностью интерпретации этого психологического феномена и его двойным статусом в психологии.

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

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

справляться с требованиями и воздействием окружающей среды.

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

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

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

ного интеллекта и не включаются в его модель.

Возвращаясь к проблеме двойного статуса эмоционального интеллекта, следует констатировать, что это не только научный, но и медийный концепт, начало активной популяризации которого связано с выходом бестселлера Д. Гоулмана (D. Goleman, 1995), где эмоциональный интеллект позиционировался как гарант успеха в разных сферах деятельности, а его модель была существенно расширена за счет включения социальных навыков (убеждение, коммуникация, разрешение конфликтов, лидерство, катализация изменений, создание связей, сотрудничество и кооперация, способность работать в команде) и расширения диапазона личностных характеристик: самосознания (эмоциональное понимание себя, адекватная самооценка, уверенность в себе), саморегуляции (самоконтроль, надежность, добросовестность, приспособляемость, открытость новому), мотивации (мотив достижения, обязательность, инициатива, оптимизм) и эмпатии (понимание и развитие других, ориентация на обслуживание, использование разнообразия, политическое чутье).

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

ка в себе, как фундамент безопасного и цивилизованного общества.

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

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

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

циональной сферы в контексте общей социализации ребенка:

– *изучение процессов кодирования – распознавания детьми экспрессивного поведения как различных аспектов становления эмоционального интеллекта в сфере общения со взрослыми и сверстниками* (В. А. Лабунская, 2014);

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

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

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

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

– *оценка уровня развития эмоционального интеллекта на основе системы показателей нормативного хода эмоционального развития детей, к числу которых относятся ситуативные и внеситуативные особенности эмоциональной регуляции, наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов (эмоциональная децентрация), сформированность компонентов процесса опознавания и произвольного выражения эмоций* (И. В. Фаустова, 2019);

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

Таким образом, в современных научных публикациях, посвященных исследованию различных аспектов эмоционального интеллекта дошкольников, понятие «эмоциональный интеллект» в содержательном плане сближается с понятиями эмоционально-экспрессивного и эмоционального развития, социальной и эмоциональной ориентации, социальной и эмоциональной компетентности, а также эм-

патии, выходящей за рамки эмоционального интеллекта как модели способностей (M. Zeidner et al., 2003); характерно синонимичное употребление понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная сфера».

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

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

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

тегий регуляции эмоций для изменения их интенсивности и валентности).

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

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

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

в том числе на данные эмпирических исследований автора [3; 4].

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

***Развитие понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства.***

*Распознавание лицевой экспрессии.*

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

Младшим дошкольникам легче понять эмоции персонажей по мимике, чем по пантомимике или характеру их взаимоотношений: при опознании графических изображений эмоций радости и грусти дети 4 лет ориентируются на мимические изменения в нижней части лица, при опознании эмоций страха и гнева – на характерные мимические изменения в области бровей и лба. Дети этого возраста способны понять базовые эмоции по совокупности мимических и речевых средств экспрессии, однако в целом восприятие эмо-

ций носит поверхностный характер, а графическое изображение страха понимается только в контексте ситуации.

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

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

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

Дети 4–5 лет используют прилагательные, выражающие эмоции понятийно: «веселая», «радостная», «грустная», «злая», «удивительная»; отрицательные эмоции чаще обозначаются глаголами:

«грустит», «печалится», «плачет», «сердится», «злится», «боится», «испугалась».

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

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

Дошкольники 5–7 лет точно обозначают эмоциональные состояния прилагательными «веселая», «радостная», «довольная», «грустная», «печальная», «несчастливая», «злая», «сердитая», «удивительная»; сохраняется тенденция к обо-

значению грусти и страха глаголами «грустит» и «боится».

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

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

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

Дошкольники 5–7 лет не испытывают затруднений в понимании базовых эмоций и нейтрального состояния по ситуациям, а также в понимании роли напоминаний об эмоциях в возникновении актуального эмоционального состояния человека. Они могут высказать предположения о причинах возникновения эмоций («...наверное, она не хочет есть кашу, потому что она ее не любит, ей неприятно», «...наверное, ей грустно, потому что никто не приходит» и

т. п.); учатся интерпретировать эмоции в зависимости от статуса целей человека, прогнозируя возникновение у героя гнева или печали в зависимости от его возможности или невозможности восстановить собственные цели. Особенно ярко понимание ситуативных причин возникновения различных эмоций (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) обнаруживается в ходе беседы с детьми о героях мультфильмов и сказок.

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

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

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

Дети 7 лет, наряду с пониманием зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний, осознают обусловленность реакции на ситуацию ложными убеждениями. К концу дошкольного детства происходят существенные изменения не только в понимании детьми несоответ-

ствия собственного или чужого внутреннего состояния и экспрессивного поведения, но и в понимании мотивов маскировки людьми эмоций, таких как избегание негативных последствий и стремление к позитивным ситуативным последствиям, защита собственного достоинства, поддержание или улучшение межличностных отношений, соблюдение принятых норм и правил культурного отображения эмоций.

*Понимание регуляции эмоций.*

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

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

В возрасте 5–7 лет дети, наряду с осведомленностью о стратегиях поведенческой регуляции отрицательных эмоций, осознают возможность метакогнитивной регуляции – возможность изменения эмоционального состояния человека в резуль-



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

*Понимание смешанных или амбивалентных эмоций.*

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

В старшем дошкольном возрасте происходят изменения в понимании амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов эмоций, что выражается в использовании детьми своеобразной формулы «должно быть» («Он должен бояться и убежать, а у него лицо злое»). Не-

смотря на то, что полное понимание амбивалентности эмоций достигается только к 10–11 годам, к 7 годам дети начинают осознавать способность человека воспринимать ситуацию с разных позиций и испытывать амбивалентные чувства, возникающие последовательно («Сначала обрадовался, потом обиделся») или одновременно по отношению к разным объектам («Он огорчен, что разбил коленку, а радуется, что велосипед не сломался»).

*Понимание социальных эмоций.*

Осознание взаимосвязи между размышлениями человека о социальной приемлемости его действий и возникающими у него эмоциями, лежащее в основе понимания социальных эмоций, в дошкольном детстве происходит довольно медленно и представляет особую трудность для детей 3–4 лет, которые понимают гораздо лучше базовые эмоции, чем социальные. Они способны понять переживание обиды в ситуации, когда ребенка не приняли в игру, но понимание сочувствия, сорадования, вины, гордости и смущения, несмотря на наличие ситуативного контекста, вызывает у детей затруднения.

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

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

*Понимание собственных эмоций.*

Как известно, осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и соответствующая структура переживаний

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

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

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

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

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

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

*Развитие у дошкольников способности регулировать эмоции.*

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

*Особенности регуляции собственных эмоций детьми 3–5 лет.*

В первой половине дошкольного детства, несмотря на понимание причин возникновения собственных эмоциональных состояний и наличие представлений о функциональной связи между отрицательными эмоциями и стратегиями их регуляции, дети испытывают трудности в регуляции эмоций и отделении чувств от действий в силу тесной связи эмоций с происходящими в данный момент событиями, что приводит к непосредственному выражению эмоциональных переживаний.

В период с 3 до 5 лет дети приобретают опыт использования когнитивных копинг-стратегий, таких как намеренное переключение внимания, и овладевают средствами поведенческого копинга при условии содержательной помощи родителей. Со временем дошкольники начинают видеть связь между попытками регуляции

эмоций и изменениями в их эмоциональном состоянии и становятся более гибкими в самостоятельном выборе стратегий управления эмоциями, таких как: *модуляция эмоционального переживания* через самоуспокоение и изменение выражения дискретной эмоции; *модификация ситуации* (избегание ситуации или попытка ее изменить для предотвращения чрезмерного возбуждения); *когнитивная регуляция эмоций* (когнитивная переработка негативных переживаний); *перцептивная регуляция переживания* посредством *пероориентации внимания*; *дистанцирование* (отделение от проблемы); *решение проблемы* (например, умение найти компромисс); *поиск поддержки* со стороны взрослых; *вентиляция* (снижение эмоционального напряжения путем высвобождения негативных эмоций).

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

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

*Особенности регуляции собственных эмоций детьми 5–7 лет.*

Рост возможностей регуляции детьми собственных эмоций в старшем дошкольном возрасте связан с развитием способности отделять собственные эмоции и

действия и использовать слова для выражения негативных эмоциональных состояний в социально приемлемой форме.

Дети 5–6 лет, наряду с поведенческими стратегиями, такими как выбор и модификация ситуации, переключение внимания, модуляция эмоциональной реакции посредством подавления, физических упражнений и релаксации, осведомлены о стратегиях метакогнитивной регуляции эмоций, в основе которых лежит осознание взаимосвязи целей, мыслей и эмоций. Старшие дошкольники имеют опыт применения следующих стратегий регуляции отрицательных эмоций в зависимости от их модальности: достижение первоначальной цели или ее замена, поиск социальной поддержки, метакогнитивная (изменение мыслей) и агент-ориентированная (стремление отомстить обидчику) стратегии регуляции гнева; метакогнитивные стратегии изменения мыслей и целей, замена цели, социальная и эмоциональная поддержка для ослабления печали; стратегии изменения мыслей, поиска эмоциональной и социальной поддержки для повышения уверенности и преодоления страха.

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

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

– дошкольники с соответствующим возрастной норме уровнем регуляции эмоций используют не только пове-

денческие стратегии регуляции отрицательных эмоций, но и имеют опыт применения стратегии *поиска эмоциональной поддержки* и *метакогнитивной стратегии изменения цели* для ослабления грусти («Я придумываю себе игру или какое-нибудь занятие, и становится повеселей»);

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

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

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

текстах; во-вторых, для оказания дошкольникам своевременной педагогической помощи в понимании эмоций по экспрессивным и каузальным атрибутам, в осознании и регуляции собственных эмоций для предупреждения возникновения у детей поведенческих трудностей и трудностей в установлении эффективных межличностных отношений в процессе адаптации к школьному обучению.

**Библиографический список**

1. Галецкая О. В., Азарина Т. Ю. Развиваем эмоциональный интеллект : для детей 5–6 лет. – М. : Эксмо, 2020. – 72 с.
2. Ермишина Н. П. Ромми и его друзья. Познаем мир, развиваем эмоциональный интеллект. – ИП Ермишина Наталья Павловна, 2020. – 72 с.
3. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
4. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
5. Лабунская В. А. Кодирование дошкольниками экспрессии состояний и влияние опыта общения на распознавание гендерно-возрастных моделей лицевых выражений эмоций // Лицо человека в науке, искусстве и практике / отв. ред. К. И. Ананьева и др. – М. : Когито-Центр, 2014. – С. 601–618.
6. Лаптева Ю. А., Фунтикова Ю. А. К вопросу о показателях и содержательных характеристиках эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Современные исследования : материалы Международной (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. И. Вострцова. – Нефтекамск, 2018. – С. 343–350.
7. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников : на примере российских и вьетнамских детей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2008. – 24 с.
8. Савенкова Т. Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47–53.
9. Семенова С. И. Развитие эмпатийных проявлений у детей как условие формирования эмоционального интеллекта // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 6. – С. 34–39.
10. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люпина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
11. Спилман К. Когда я боюсь. Сказки для эмоционального интеллекта. – СПб. : Питер, 2020. – 24 с.
12. Токарева О. А., Серый А. В., Яницкий М. С. Диагностика эмоционального интеллекта детей 5–7 лет с использованием компьютерной программы «EQ. Дети» // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 77. – С. 153–175.
13. Трясорукова Т. П. Эмоциональный интеллект. Развитие базовых эмоций : рабочая тетрадь. – Ростов н/Д : Феникс, 2020. – 32 с.
14. Ульяева Е. Как подружиться с эмоциями? Развиваем эмоциональный интеллект. – М. : Клевер-Медиа-Групп, 2019. – 40 с.
15. Фаустова И. В. Особенности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4 (138). – С. 66–70.
16. Шиманская В. А., Огородник О. Я. Монсики и краски Эмоций. Пособие для детей 5–7 лет. – М. : Просвещение, 2018. – 16 с.
17. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education. 10/2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip3.html> (дата обращения: 25.10.20).
18. Denham S. A. et al. Emotional intelligence in the first five years of life // Encyclopedia on Early Childhood Development [online] / eds. R. E. Tremblay et al. – Montreal, Quebec. – 2011: 1–7. URL: <http://www.childencyclopedia.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf> (дата обращения: 30.10.20).
19. Gershon P. & Pellitteri J. Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs // International Journal of Emotional Education. – 2018. – 10. – P. 26–41.
20. Salovey P. & Mayer J. D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – 9 (3) – P. 185–211. DOI: 10.2190/duggp24e-52wk-6cdg.

© Карелина И. О., 2020.