

Научная статья

УДК 159.922.7:37.025.3

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4>

Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии?

Дарья А. Бухаленкова¹ , Маргарита С. Асланова² , Злата В. Айрапетян³  ,
Маргарита Н. Гаврилова⁴ 

^{1, 2, 3, 4} Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

¹ Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

² Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, Российская Федерация

 zlata.a.v@yandex.ru

Аннотация

Введение. Представления воспитателей об особенностях эмоционального развития детей изучались в исследованиях преимущественно в связи с используемыми ими методами обучения детей, тогда как взаимосвязь с развитием понимания эмоций у дошкольников остается малоизученной. Понимание эмоций детьми включает в себя распознавание эмоций, понимание влияния внешних причин, роли желаний, убеждений, воспоминаний, моральных правил в возникновении эмоций, а также понимание того, что эмоции могут быть скрытыми и смешанными, и их можно регулировать. Цель исследования заключалась в выявлении влияния представлений педагогов о развитии у их воспитанников тех или иных аспектов понимания эмоций на уровень развития понимания эмоций у детей 5–6 лет.

Методы. В исследовании приняли участие 16 старших групп детского сада, в которых были опрошены 16 основных воспитателей и продиагностированы 324 ребенка. Для выявления представлений воспитателей о понимании эмоций детьми был применен метод структурированного интервью, для оценки понимания эмоций у детей был использован «Тест на понимание эмоций».

Результаты. Воспитатели были довольно точны в определении возраста, в котором дошкольники овладевают большей частью показателей понимания эмоций (кроме осознания роли убеждений, роли моральных правил в возникновении эмоций, смешанных эмоций). При этом в группах, где педагоги считали, что детям еще недоступно понимание этих аспектов, дошкольники справились с заданиями теста на данные способности успешнее, чем дети в группах, где воспитатели предполагали, что эти способности уже сформированы.

Обсуждение результатов. Можно предположить, что воспитатели, по представлению которых воспитанники еще не овладели данными способностями, были больше ориентированы на обучение детей этим аспектам понимания эмоций.

Ключевые слова

психология развития, дошкольный возраст, дети, детский сад, воспитатели, представления воспитателей, эмоции, эмоциональное развитие, понимание эмоций, распознавание эмоций

Основные положения

- ▶ представления воспитателей о развитии понимания эмоций у детей 5–6-летнего возраста частично совпадают с актуальным уровнем развития у детей показателей понимания эмоций;
- ▶ было обнаружено, что дети лучше понимают, что эмоции могут быть связаны с убеждениями и моральным содержанием поступка, а также что эмоции бывают смешанными, если их воспитатели считают, что эти показатели понимания эмоций еще недоступны для детей в этом возрасте;
- ▶ вероятно, представления педагогов о том, что определенные аспекты понимания эмоций еще не понятны детям, способствуют созданию педагогами зоны ближайшего развития для данных аспектов понимания эмоций у их воспитанников.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ) № 20-18-00457.

Для цитирования

Бухаленкова, Д. А., Асланова, М. С., Айрапетян, З. В. и Гаврилова, М. Н. (2021). Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? *Российский психологический журнал*, 18(2), 53–66. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4>

Введение

Понимание эмоций представляет собой способность понимать причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих (Pons & Harris, 2000). Как показали многочисленные исследования, понимание эмоций является значимым предиктором социальной адаптации (Camodeca & Coppola, 2016), социально одобряемого поведения (Larsen, To, & Fireman, 2007; Gordeeva, 2019), сотрудничества со сверстниками (Холодова и Логинова, 2020), а также академической успеваемости (Denham & Brown, 2010). В то же время при недостаточном развитии понимания эмоций у детей чаще наблюдаются такие проблемы, как тревожность, социальная неприспособленность и пр. (De Rosnay, Harris, & Pons, 2008).

Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста представлена в отечественных и зарубежных теориях. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского формирование у дошкольников понимания эмоций связывалось со становлением «предвосхищения эмоций и предчувствия последствий своих поступков» (Запорожец, 1986, с. 283). Когнитивная теория Ж. Пиаже оказала влияние на исследования понимания эмоций, при этом ученый выделял этапы развития эмоций, аналогичные интеллектуальным, приводящие к интеллектуализации эмоций (Piaget, 1997). Harter & Buddin сформулировали в пятиуровневой модели понимания смешанных эмоций логические ошибки в объяснениях у детей, при том, что «дети понимают, что две эмоции могут возникать одновременно. Однако они еще не обладают достаточными когнитивными навыками выразить свои ответы убедительным образом» (Harter & Buddin, 1987, p. 398). Развитие понимания смешанных эмоций связывалось

в том числе с развитием операции мультипликации. В рамках парадигмы *модели психического* «понимание своего психического и психического другого становится основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов» (Сергиенко, 2015, с. 266).

В модели понимания детьми эмоций Pons & Harris (2000) выделяются девять показателей понимания эмоций, которые могут быть объединены в три компонента в зависимости от их сложности: «внешний», «психический» и «метакомпонент». «Внешний» компонент формируется у детей дошкольного возраста в возрасте от 3 до 5 лет. Он представляет собой совокупность показателей: распознавание эмоций, понимание влияния внешних причин и желаний на эмоции. «Психический» компонент формируется у дошкольников в период от 5 до 7 лет. Он состоит из трех показателей: понимание роли убеждений и воспоминаний в качестве причин, влияющих на эмоции, а также понимание скрытых эмоций. «Метакомпонент» формируется в период от 7 до 9 лет. Он включает в себя следующие показатели: понимание смешанных чувств, возможности регулирования эмоций и влияние социально-одобряемых (моральных) или неодобряемых поступков на эмоции (Pons & Harris, 2000). Эта модель в настоящее время является наиболее разработанной в области изучения понимания эмоций у детей, поэтому в нашем исследовании мы опирались на нее.

Как показали исследования, развитие понимания эмоций зависит не только от внутренних (De Stasio, Fiorilli, & Di Chiacchio, 2014), но и от ряда внешних факторов, в том числе взаимоотношений с родителями, общения со сверстниками, представлений родителей о понимании детьми эмоций (Garrett-Peters, Castro, & Halberstadt, 2017), эмоционального словаря родителей (Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011; Iskhakov et al., 2019). Несмотря на многочисленные исследования о воздействии родителей и сверстников на развитие понимания эмоций у детей (Denham & Kochanoff, 2002; Карабанова, 2019), лишь немногочисленные исследования посвящены изучению влияния убеждений воспитателя на развитие понимания эмоций у детей дошкольного возраста (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013). При этом воспитатели высоко оценивают то, насколько важны их собственные и детские эмоции в процессе обучения (Poulou, 2005). Так, в исследовании Denham & Kochanoff (2002) было показано, что воспитатели, которые считают эмоциональное обучение важным для развития детей, способствуют формированию у дошкольников более адаптивных паттернов регуляции эмоций. Воспитатели, которые проводили беседы об эмоциях, чаще помогали детям дошкольного возраста определить причины их отрицательных эмоций и обучали их конструктивным способам выражения негативных эмоций (Ahn, 2005a).

Эмоциональные проявления у воспитателей выделяются рядом исследователей в отдельный вид эмоционального труда (Brown, Vesely, Mahatmya, & Visconti, 2018; Mahasneh & Gazo, 2019). Этот вид труда связан с определенным уровнем эмоционального реагирования, обусловленным ожиданиями образовательной организации: например, если воспитатель испытывает усталость и раздражение, от него ожидают сдерживания своих эмоций и спокойного реагирования при взаимодействии с детьми. Необходимость позитивного реагирования на эмоции детей подчеркивали Eisenberg, Cumberland, & Spinrad (1998), подразумевая, что негативные формы реагирования в результате приводят к усилению у детей эмоциональных переживаний. Ashiabi (2000) сформулировал стратегии воспитателей детского сада, способствующие социализации детей. Эти стратегии воспитателей включали в себя обозначение эмоций, объяснение эмоций в рамках значимого для ребенка контекста и оказание поддержки

в регуляции негативных и положительных эмоций. Таким образом, в педагогической деятельности воспитателя эмоции имеют важное значение. С одной стороны, эмоции педагогов должны соответствовать их роли, с другой стороны, от способов поддержки педагогами эмоций зависит то, как они будут развиваться у детей.

В русле культурно-исторического подхода, разработанного Л. С. Выготским, взрослому отводится ведущая роль в психическом развитии ребенка. Именно взрослый ведет за собой развитие ребенка, создает зону ближайшего развития (ЗБР) (Выготский, 1984) как особую форму взаимодействия, благодаря которой ребенок сначала решает задачу с помощью взрослого, а в дальнейшем самостоятельно. Мы предполагаем, что воспитатель в процессе общения с детьми в детском саду задает зону ближайшего развития не только в плане когнитивного, но и в плане эмоционального развития детей.

Ahn & Stifter (2006) проанализировали особенности взаимодействия воспитателей с детьми раннего и дошкольного возраста и обнаружили, что воспитатели ожидали от детей дошкольного возраста более развитой регуляции поведения, чем от детей раннего возраста, поэтому чаще объясняли детям причины возникновения эмоций и обучали дошкольников конструктивным или альтернативным способам выражения отрицательных эмоций. По мнению этих исследователей, различия во взаимоотношениях с детьми раннего и дошкольного возраста связаны с представлениями воспитателей о том, что у дошкольников лучше развиты познавательные способности.

Как показали наблюдения Ahn (2005b), педагоги в повседневной работе использовали различные способы для развития понимания эмоций у детей: а) читали книги и затем проводили беседы на основе прочитанного, которые позволяли обозначить эмоции, обсудить причины их возникновения и обогатить словарный запас с помощью «эмоциональных» слов; б) проводили ситуативные беседы, в которых помогали детям обозначить позитивные и негативные эмоции, а также эмоции, которые испытывает сам ребенок или сверстник; в) обучали детей проговаривать словами свои эмоции вместо того, чтобы кричать и плакать; г) помогали находить конструктивные способы регулирования эмоций; д) использовали моделирование ситуаций: ролевые игры и кукольный театр, направленные не только на распознавание и называние эмоций, но и корректное их выражение (Honig, 1999); е) обозначали причины и последствия эмоций; ж) взаимодействовали с детьми неформально, что оказывало значительное влияние на понимание эмоций детьми (Raver, 2003); з) организовывали обсуждение с детьми противоположных эмоций с помощью открытых вопросов.

При этом Ahn (2005a) было обнаружено, что в процессе взаимодействия с дошкольниками воспитатели по-разному реагировали на эмоции детей: а) вызывали у детей положительные эмоции при взаимодействии и старались сами позитивно реагировать; б) выражали эмпатию к переживаниям детей и поощряли выражение эмпатии детей друг к другу; в) реагировали на отрицательные эмоции детей, проговаривая, что испытывать их нормально; г) обеспечивали детям физический комфорт, когда они переживали отрицательные эмоции; д) переключали внимание ребенка на другую ситуацию; е) учили детей вербально обозначать переживаемые эмоции вместо того, чтобы применять физическую силу; ж) сосредотачивали внимание детей на причине проблемы; з) намеренно или ненамеренно игнорировали эмоции детей, если не считали нужным обратить внимание на негативное поведение или были заняты; и) высказывали негативные и саркастические замечания, относились с недоверием к эмоциям, а также наказывали детей за выражение

эмоций. Таким образом, воспитатели обладали определенными представлениями о том, как развиваются эмоции у детей в дошкольном возрасте и по-разному выстраивали свое взаимодействие с воспитанниками. Однако в своей работе автор не оценивал развитие эмоций у детей в связи с опытом педагога.

Опираясь на предыдущие исследования, мы предположили, что представления воспитателей о том, как развивается понимание показателей эмоций в дошкольном возрасте, будут влиять на то, как они будут развивать у детей эмоции. Представления воспитателей об особенностях эмоционального развития рассматривались в исследованиях качества образования (Paradopolou et al., 2014), организации образовательного процесса (Lara-Cinisomo, Fuligni, Daugherty, Howes, & Karoly, 2009), значения в развитии социального и эмоционального функционирования (Kowalski, Pretti-Frontczak, & Johnson, 2001). Однако нет известных нам работ о связи между представлениями воспитателей и показателями развития понимания эмоций у детей дошкольного возраста. *Цель* нашего исследования заключалась в выявлении влияния представлений педагогов о возрасте, в котором их воспитанникам становятся понятны те или иные аспекты эмоций, на успешность понимания эмоций детьми 5–6 лет. *Первая задача* состояла в определении точности оценки воспитателями способностей их воспитанников 5–6 лет понимать эмоции. *Вторая задача* заключалась в изучении различия в успешности понимания эмоций детьми 5–6 лет в группах, где, по представлению воспитателей, детям уже доступно или еще недоступно понимание показателей эмоций.

Было сформулировано несколько *гипотез*. Во-первых, мы предположили, что воспитатели в целом довольно точно определяют возраст, в котором детям становится доступно понимание эмоций. Во-вторых, мы полагали, что существуют различия в развитии понимания эмоций у детей в зависимости от того, считают ли педагоги, что дети 5–6 лет способны понимать эмоции, или им еще недоступно это понимание. При этом мы предположили, что в группах, где воспитатели предполагали, что их воспитанникам уже доступно понимание показателей эмоций, дети будут успешнее выполнять задания «Теста на понимание эмоций», чем дети, чьи воспитатели считали, что им это еще недоступно.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие 324 ребенка старшего дошкольного возраста ($M = 62,57$ мес., $SD = 3,8$). К моменту начала исследования все дети посещали группы детских садов г. Москвы ($N = 16$) в среднем на протяжении 2–3 лет. Всё это время в группах главные воспитатели не менялись и проводили с воспитанниками не менее 35 часов в неделю. Все воспитатели ($N = 16$) – женщины с высшим профессиональным образованием в области дошкольной педагогики, возраст которых составил 27–61 лет ($M = 44,68$ лет, $SD = 9,08$ лет), со стажем работы 6–38 лет. Процедуры изучения и согласия были утверждены комитетом по этике факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (утверждение No 2020/61).

Дети прошли индивидуальную оценку понимания эмоций с использованием российской версии «Теста на понимание эмоций» / Test of Emotional Comprehension (TEC) (Pons & Harris, 2000). Этот тест оценивал девять различных показателей понимания эмоций: распознавание эмоций по выражению лица («распознавание эмоций»); понимание внешних причин эмоций («внешние причины»); влияние желаний («желания»), убеждений («убеждения») и воспоминаний на эмоциональные переживания («воспоминания»); понимание несоответствия

между реальными и внешне выражаемыми эмоциями («скрытые эмоции»), стратегии регулирования эмоций («регуляция»), понимание смешанных («смешанные») и моральных эмоций. Для каждого из девяти показателей баллы варьируются от 0 до 1. Ранее российская версия ТЕС была успешно адаптирована на российской выборке детей 5–6 и 6–7 лет (Веракса, Веракса, Гаврилова, Бухаленкова и Тарасова, 2021). Структурированное интервью было проведено для получения информации о представлениях воспитателей о том, в каком возрасте, по их мнению, детям становятся доступны те или иные аспекты понимания эмоций. Интервью проводилось в индивидуальном порядке с воспитателями 16 групп детских садов и содержало вопросы о тех же девяти показателях понимания эмоций, которые были в «Тесте на понимание эмоций».

Воспитателям были заданы вопросы о том, в каком возрасте детям становится доступно понимание эмоций по каждому из девяти показателей: *распознавание эмоций, внешние причины, желание, убеждения, воспоминания, скрытые эмоции, регуляция, смешанные и моральные эмоции*. Вопросы были следующими: «В каком возрасте дети начинают понимать: I) эмоции, основанные на выражении лица; II) что внешние обстоятельства могут влиять на эмоции; III) что два человека могут испытывать различные эмоции в одной и той же ситуации, поскольку у них разные желания; IV) что убеждения людей могут влиять на их эмоциональную реакцию на ситуацию; V) что воспоминания могут влиять на эмоциональные переживания; VI) что эмоции могут регулироваться с помощью психологических стратегий; VII) что существует несоответствие между реальными и выраженными эмоциями; VIII) что люди могут иметь противоречивые эмоциональные реакции на ситуацию; IX) что морально неприемлемое поведение может вызывать негативные эмоции, а одобряемое поведение – положительные эмоции».

В ходе анализа полученных данных была определена точность оценки воспитателями возраста, в котором детям становятся доступны девять показателей понимания эмоций, относительно заданной F. Rops периодизации. После чего ответы воспитателей были закодированы по двоичной системе (да/нет) в соответствии с тем, считает ли воспитатель, что детям в 5–6 лет (возраст исследуемой выборки детей) доступно/недоступно понимание каждого из девяти показателей эмоций «Теста на понимание эмоций». Код «0» означал, что детям еще недоступны для понимания показатели эмоций, а «1» – что детям 5–6 лет доступно понимание этих показателей по оценке воспитателей. Критерий Cohen's kappa использовался для измерения степени согласованности между представлениями педагогов о понимании детьми эмоций и результатами детей по этим показателям «Теста на понимание эмоций». Далее был применен критерий ANOVA Welch's для анализа различий в оценках результатов выполнения детьми методики ТЕС, в зависимости от того, считают ли их воспитатели доступными для них понимание каждого из девяти показателей. ANOVA Welch's была применена, т. к. мы учитывали ковариативность и неравные размеры выборки. Анализ данных был проведен с использованием SPSS v. 26.

Результаты

В результате статистического анализа было обнаружено, что воспитатели достаточно точно оценивали возраст, в котором у детей формируется понимание таких показателей, как «распознавание эмоций», «желания», «скрытые эмоции», «смешанные эмоции». Далее были выявлены различия между оценками воспитателей по пяти показателям понимания эмоций и соответствующими детскими баллами по методике «Тест на понимание эмоций» (табл. 1). Однако с помощью критерия Cohen's kappa была обнаружена слабая согласованность между

оценками воспитателей способности детей понимать аспекты эмоций и результатами детей по таким показателям, как «убеждения» ($k = -0,33$, $p = 0,012$), «смешанные эмоции» ($k = -0,181$, $p = 0,001$) и «моральные эмоции» ($k = -0,143$, $p = 0,008$). То есть оценка воспитателей понимания данных показателей эмоций детьми 5–6 лет противоположна успешности выполнения заданий по методике «Тест на понимание эмоций».

Таблица 1

Оценки воспитателями способности детей понимать показатели эмоций (в %) и успешность понимания эмоций детьми (в %) (Cohen's Kappa, $n = 324$)

Показатели теста на понимание эмоций	Воспитатели		Дети		Cohen, k	p
	Дети уже понимают показатель	Дети пока не понимают показатель	Правильный ответ	Неправильный ответ		
Распознавание	100	0	97	3	–	–
Внешние причины	95	5	74	26	0,014	0,713
Желания	70	30	68	32	–0,16	0,768
Убеждения	65	35	77	23	–0,133	0,012*
Воспоминания	85	15	52	48	0,064	0,115
Скрытые эмоции	46	54	48	52	0,89	0,105
Регуляция	55	45	63	37	0,21	0,701
Смешанные эмоции	24	76	26	74	–0,181	0,001**
Моральные эмоции	64	36	51	49	–0,143	0,008**

Примечание: дети уже понимают или еще не понимают показатель – представление воспитателя о том, доступен или еще недоступен тот или иной показатель понимания эмоций детям 5–6 лет; правильный или неправильный ответ – результат выполнения ребенком теста; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

На следующем этапе был использован One-Way ANOVA Welch's для анализа различий результатов понимания эмоций у детей в зависимости от того, считает ли воспитатель, что его воспитанникам в 5–6-летнем возрасте доступен каждый из девяти показателей понимания эмоций, или нет. Были обнаружены значимые различия в результатах детей по трем показателям понимания эмоций: «убеждения» ($F = 7,2$, $p = 0,008$), «смешанные эмоции» ($F = 15,7$, $p < 0,001$) и «моральные эмоции» ($F = 7,30$, $p < 0,007$) (см. табл. 2).

Таблица 2
 Средние значения и стандартное отклонение в зависимости от представлений воспитателей о понимании детьми 5–6 лет показателей эмоций (One-Way ANOVA, $n = 324$)

Показатели теста на понимание эмоций	Дети		One-Way ANOVA Welch's		
	понимают показатель	не понимают показатель	F	df1 (df2)	p
	M (SD)	M (SD)			
Распознавание	0,96 (0,17)	–	–	–	–
Внешние причины	0,75 (0,43)	0,71 (0,47)	0,11	1(17,6)	0,735
Желания	0,67 (0,47)	0,69 (0,46)	0,09	1(183)	0,786
Убеждения	0,73 (0,44)	0,85 (0,35)	7,23	1(277)	0,008**
Воспоминания	0,54 (0,49)	0,42 (0,49)	2,50	1(64,5)	0,119
Скрытые эмоции	0,67 (0,47)	0,59 (0,49)	0,15	1(314)	0,702
Регуляция	0,49 (0,50)	0,47 (0,50)	2,61	1(305)	0,107
Смешанные эмоции	0,12 (0,32)	0,30 (0,46)	15,7	1(180)	0,001***
Моральные эмоции	0,46 (0,49)	0,61(0,49)	7,30	1(248)	0,007**

Примечание: ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Так, дети, чьи воспитатели считают, что дошкольникам 5–6 лет недоступно понимание влияния убеждений, значимо лучше справляются с заданием, направленным на оценку данного показателя в «Тесте на понимание эмоций» по сравнению с детьми, чьи воспитатели полагают, что этот аспект понимания эмоций уже доступен детям в этом возрасте (соответственно: $M = 0,851$ и $M = 0,73$) (рис. 1а). Дети, чьи воспитатели думают, что им недоступно понимание

смешанных эмоций, справляются с заданием, направленным на оценку показателя «смешанные эмоции» («Тест на понимание эмоций»), значимо лучше по сравнению с детьми, чьи воспитатели предполагают, что этот аспект понимания эмоций уже доступен детям в этом возрасте (соответственно: $M = 0,304$ и $M = 0,12$) (рис. 1б). Дети, чьи воспитатели считают, что им недоступно понимание того, что моральные правила могут влиять на эмоции, справляются с выполнением задания, направленного на оценку показателя «моральные эмоции» («Тест на понимание эмоций»), значимо лучше по сравнению с детьми, чьи воспитатели оценивают, что этот аспект понимания эмоций уже доступен детям в этом возрасте (соответственно: $M = 0,61$ и $M = 0,461$) (рис. 1в).

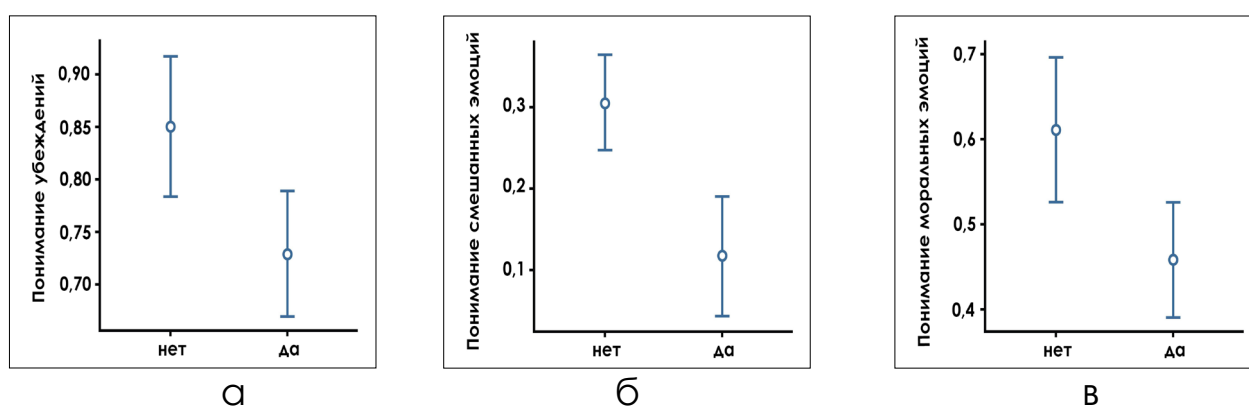


Рисунок 1. Средние значения (по показателям а) убеждения; б) смешанные эмоции; в) моральные эмоции) у детей в зависимости от того, считают ли воспитатели, что дети 5–6 лет способны понять эти эмоции (да) или не способны (нет).

Обсуждение результатов

Данное исследование было посвящено изучению представлений воспитателей о возрастных особенностях понимания эмоций у их воспитанников и возможному влиянию этих представлений воспитателя на развитие понимания эмоций у детей. Были сформулированы основные цели нашего исследования: определить точность оценок воспитателей способностей их воспитанников 5–6 лет понимать эмоции; проанализировать различия в успешности понимания эмоций детьми в группах, где, по представлению воспитателей, детям в возрасте их воспитанников уже доступно или недоступно понимание тех или иных эмоций.

Анализ данных, полученных в ходе интервью с воспитателями, показал: педагоги были убеждены в том, что их воспитанники в возрасте 5–6 лет уже способны понимать эмоции по лицевой экспрессии и внешние причины ее возникновения, и то, что желания могут влиять на эмоции. В то же время воспитатели считали, что детям 5–6 лет доступно понимание влияния моральных правил на эмоции (моральные эмоции), в то время как по результатам диагностики дети 5–6 лет еще не обладали пониманием этого аспекта эмоций. Этот результат отличается от более ранних данных, полученных в исследовании Kårstad, Kvello, Wichstrøm, & Berg-Nielsen (2014): в нём изучалось, насколько точно родители оценивают возраст, в котором дети приобретают способность понять те или иные показатели понимания эмоций. Родители, в отличие от воспитателей, переоценивали способности детей понимать как внешние причины

возникновения эмоций, так и, например, их способности понимать, что эмоции можно регулировать с помощью психологических стратегий, или что эмоции могут быть смешанными. Таким образом, представления воспитателей о способности детей понимать эмоции менее обобщенные, и в них прослеживается постепенное усложнение доступности для ребенка показателей понимания эмоций. Это распределение во времени способности понимать эмоции может быть соотнесено с предположением теоретической позиции F. Pons о развитии понимания эмоций детьми (Pons & Harris, 2000). Модель F. Pons отражает поэтапное совершенствование у детей понимания различных аспектов эмоций: от умения распознавать внешние проявления эмоций к способности регулировать эмоции, от понимания внешних причин эмоций к пониманию смешанных и скрытых эмоций. Мы можем предположить, что воспитатели, оценивая способности детей понимать показатели эмоций, руководствуются представлениями об усложнении в интеллектуальном и эмоциональном развитии по мере взросления детей. Это предположение требует последующей эмпирической проверки, направленной на оценку того, как воспитатель организует работу по эмоциональному развитию у детей. Таким образом, в нашем исследовании частично подтвердилась гипотеза о том, что воспитатели точно определяют возраст, когда у детей возникают способности понимать те или иные показатели понимания эмоций.

Было обнаружено, что дети лучше понимают, что эмоции могут быть связаны с убеждениями и моральным содержанием поступка, а также что эмоции бывают смешанные, если их воспитатели считают, что эти показатели понимания эмоций еще недоступны для детей в связи с возрастом. Напротив, мы предполагали, что лучшие результаты в понимании эмоций покажут те дети, чьи воспитатели считают, что воспитанники уже способны понять определенные показатели понимания эмоций. Возможным объяснением результатов может быть то, что воспитатели, которые считают, что дети 5–6 лет в детском саду еще не способны понять определенные показатели эмоций, скорее всего, будут уделять больше внимания ситуациям, в которых такие эмоции возникают, будут стремиться объяснить и обсудить с детьми причины их возникновения. В то время как в группах, где воспитатель считает, что дети уже способны понимать те или иные показатели эмоций, вероятно, реже создаются ситуации, в которых воспитатель уделяет внимание данному обучению. Данное предположение опирается на принцип создания зоны ближайшего развития (Выготский, 1984), согласно которому психическое, в частности, эмоциональное развитие, во многом связано с теми условиями среды, которые задает взрослый в общении с ребенком. Таким образом, можно предположить, что воспитатели, желающие помочь детям научиться понимать эмоции, обогащают ЗБР детей.

Среди ограничений данного исследования можно выделить, во-первых, небольшое количество групп, в которых оно было проведено. Во-вторых, в данном исследовании в интервью воспитателей просили оценить, способны ли дети 5–6 лет понять те или иные аспекты эмоций, в то время как, безусловно, было бы точнее спрашивать воспитателей о развитии каждого ребенка индивидуально. Однако в силу высокой рабочей нагрузки воспитателей реализовать индивидуализированный сбор данных оказалось невозможным в имеющихся условиях. В-третьих, на результаты могли оказать влияние индивидуальные особенности воспитателей, которые не учитывались в данном исследовании: например, персональные особенности, богатство используемого эмоционального словаря, эмоциональная экспрессивность воспитателей, их собственные возможности в плане понимания эмоций.

Перспективным направлением для будущих исследований можно обозначить более детальное изучение особенностей эмоциональной социализации детей в детском саду путем

наблюдения за повседневным поведением детей в группах и учета факторов, связанных с индивидуальными особенностями и поведением воспитателей. В будущем мы также планируем проанализировать связь между представлениями воспитателей о понимании эмоций дошкольниками и результатами наблюдения за тем, как учителя поддерживают развитие эмоциональных компонентов понимания у детей.

Заключение

Исследование показывает, что воспитатели достаточно точно определяют возрастные способности детей 5–6 лет в понимании эмоций. Однако были выявлены показатели понимания эмоций, относительно которых представления педагогов не совпадают с успешностью выполнения детьми «Теста на понимание эмоций». По полученным данным, воспитатели считают, что детям 5–6 лет еще недоступно понимание того, что убеждения могут влиять на эмоциональную реакцию, люди могут испытывать смешанные эмоции, а негативные эмоции могут быть вызваны моральной оценкой собственных действий. В ходе исследования были выявлены различия в развитии показателей понимания эмоций у детей в зависимости от представления воспитателей о доступности детям в возрасте их воспитанников понимания тех или иных эмоций. В группах, где воспитатели предполагают, что дошкольники 5–6 лет пока не способны понять, что моральные правила влияют на эмоции, дети успешно справляются с пониманием этих показателей эмоций в результате выполнения «Теста на понимание эмоций». Вероятно, педагоги делают больший акцент в развитии понимания этих показателей эмоций, создавая условия для ЗБР. Результаты исследования будут полезны при составлении рекомендаций для воспитателей по развитию понимания эмоций в дошкольном возрасте.

Литература

- Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н., Гаврилова, М. Н., Бухаленкова, Д. А. и Тарасова, К. С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(1), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Выготский, Л. С. (1984). *Детская психология*. В Д. Б. Эльконин (ред.), Выготский Л. С. *Собрание сочинений в 6-ти т.* Т. 4. Москва: Педагогика.
- Запорожец, А. В. (1986). *Психическое развитие ребенка*. В В. В. Давыдов, В. П. Зинченко (ред.), *Избранные психологические труды: в 2-х т.* Т. 1. Москва: Педагогика.
- Карабанова, О. А. (2019). В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал*, 3, 71–79. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0308>
- Сергиенко, Е. А. (2015). Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии. *Ученые записки Казанского университета*, 157(4), 265–279.
- Холодова, О. Л. и Логинова, Л. В. (2020). Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований. *Современное дошкольное образование*, 4, 34–49. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10078>
- Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/0300443042000230320>
- Ahn, H. J. (2005b). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, 237–242. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1424-6>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression.

- Early Education and Development*, 17(2), 253–270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79–84.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., & Visconti, K. J. (2018). Emotions matter: The moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1773–1787. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286336>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459–465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- De Rosnay, M., Harris, P. L., & Pons, F. (2008). Making links between emotion understanding and developmental psychopathology in young children. In *Social Cognition and Developmental Psychopathology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780198569183.001.0001>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology*, 49(5), 409–414. <https://doi.org/10.1002/ijop.12032>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3–4), 311–343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., & Halberstadt, A. G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575–590. <https://doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gordeeva, O. V. (2019). Studies of the duration of emotions in Western psychology: How long does joy "live"? (the end). *Moscow University Psychology Bulletin*, 1, 230–245.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388–399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>
- Honig, A. S. (1999). Creating a prosocial curriculum. *Montessori Life*, 11(2), 35–37.
- Iskhakov, R. H., Sturikova, M. V., Dercach, I. O., Smirnova, S. V., Miroshnichenko, V. I., & Ribakova, L. A. (2019). Applied bachelor degree programme as the direction of mobile social teachers training in the conditions of professional and mobile practice. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(3), em1677. <https://doi.org/10.29333/ejmste/103030>
- Kårstad, S. B., Kvello, Ø., Wichstrøm, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2014). What do parents know about their children's comprehension of emotions? Accuracy of parental estimates in a community sample of preschoolers. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 346–353. <https://doi.org/10.1111/cch.12071>
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K., & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>

- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. A. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *RAND Working Paper*, WR-656. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1333307>
- Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x>
- Mahasneh, A. M., & Gazo, A. M. (2019). Effect of the training program to improve emotional creativity among undergraduate students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12, 137–148. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0310>
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.563487>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., ... Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843–1860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. Paris: Free Press.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension – TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 21(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/02667360500035181>
- Raver, C. C. (2003). *Young children's emotional development and school readiness*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477641.pdf>

Дата получения рукописи: 22.01.2021

Дата окончания рецензирования: 21.06.2021

Дата принятия к публикации: 23.06.2021

Информация об авторах

Дарья Алексеевна Бухаленкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация; Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57193267580, ResearcherID: E-2725-2017, SPIN-код: 5050-7236; e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Мargarита Сергеевна Асланова – младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова, г. Москва, Российская Федерация; SPIN-код: 3764-4682; e-mail: simomargarita@ya.ru

Злата Валерьевна Айрапетян – сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация; e-mail: zлата.a.v@yandex.ru

Бухаленкова Д. А., Асланова М. С., Айрапетян З. В., Гаврилова М. Н.
СВЯЗАНО ЛИ ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ ИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ...

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 2, 53–66. doi: 10.21702/rpj.2021.2.4

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Маргарита Николаевна Гаврилова – младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57209637887, ResearcherID: S-6835-2018; e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Дарья Алексеевна Бухаленкова – руководитель исследования, редакция статьи.

Маргарита Сергеевна Асланова – работа с данными для анализа.

Злата Валерьевна Айрапетян – написание оригинального драфта статьи.

Маргарита Николаевна Гаврилова – разработка концепции и подбор методологии статьи, анализ и редакция, подготовка рисунков.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.