

Осознание правил выражения эмоций старшими дошкольниками: диагностика когнитивного и поведенческого компонентов

Ольга Павлова

Статья поступила в редакцию в апреле 2025 г. **Павлова Ольга Сергеевна** — соискатель Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет. Адрес: 123022 Москва, Столярный пер., 16, стр. 1. Email: luminosita@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

Аннотация В психологических исследованиях выявлена связь становления произвольной регуляции эмоций у ребенка старшего дошкольного возраста с развитием у него представлений об эмоциях. Эти исследования стали основой для проектирования большого числа образовательных программ, имеющих целью обучение дошкольников правилам выражения эмоций, например стратегии переживания гнева. При этом программы не предусматривают способов оценки у ребенка актуальной способности использовать правила выражения эмоций в реальных ситуациях.

Проведено исследование с целью поиска средств для оценки усвоения ребенком правил выражения эмоций. В нем приняли участие 77 старших дошкольников ($M = 73,77$ месяца). Использовались беседа, наблюдение и анкетирование. В результате исследования сформированы уровневые структуры для оценки двух составляющих способности ребенка к эмоциональной саморегуляции: представлений ребенка о правилах выражения эмоций и его способности использовать эти правила в реальных ситуациях. При оценке представлений ребенка о правилах выражения эмоций уровни их сформированности определяются исходя из способности ребенка распознавать эмоции и их выражение, а также способности выделить средства переживания эмоции и понимания значимости выражения эмоций, адекватного ситуации. Способность ребенка использовать правила выражения эмоций в реальных ситуациях оценивается по интенсивности и частоте его эмоциональных реакций в реальных ситуациях и готовности осознанно использовать правила выражения эмоций.

Ключевые слова правила выражения эмоций, регуляция эмоций, дошкольный возраст, представления об эмоциях, средства оценки

Для цитирования Павлова О.С. (2026) Осознание правил выражения эмоций старшими дошкольниками: диагностика когнитивного и поведенческого компонентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 157–184. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26598>

Awareness of Emotion Expression Rules in Older Preschoolers: Diagnostics of Cognitive and Behavioral Components

Olga Pavlova

Olga S. Pavlova — PhD Candidate, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Address: 16, bldg. 1, Stolyarny lane, 123022 Moscow, Russian Federation. E-mail: luminosita@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

Abstract Psychological research has established a link between the development of emotion regulation in older preschool children and the growth of their understanding of emotions. This finding has underpinned the design of numerous educational programs aimed at helping preschoolers learn display rules, such as strategies for coping with anger. However, these programs typically lack methods for assessing a child's actual ability to apply these expression rules in real-life situations.

This study aimed to develop tools for assessing how well children master emotion expression rules. Participants included 77 older preschoolers ($M = 73.77$ months). Methods involved interviews, observation and Test of Emotion Comprehension. The study resulted in the development of level-based frameworks for evaluating two components of a child's emotional self-regulation ability: 1) the child's knowledge of emotion expression rules, and 2) their ability to apply these rules in real situations. The framework for assessing knowledge of expression rules defines levels of proficiency based on a child's ability to recognize emotions and their expressions, identify emotion regulation strategies, and understand the importance of context-appropriate emotional displays. The framework for assessing the ability to use these rules in practice evaluates the intensity and frequency of the child's emotional reactions in real situations, as well as their readiness to consciously apply the display rules.

Keywords emotion display rules, emotion regulation, preschool age, understanding of emotions, assessment tools

For citing Pavlova O.S. (2026) Awareness of Emotion Expression Rules in Older Preschoolers: Diagnostics of Cognitive and Behavioral Components. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 157–184 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26598>

Нормы и правила существуют в любой сфере социальной жизни, в том числе есть правила выражения эмоций [Friedman, Miller-Herringer, 1991; Fischer et al., 2004]. Исследователи определяют эмоциональные нормы как изменчивые правила, которые предписывают людям, что они должны чувствовать в целом и в конкретных ситуациях [Hochschild, 1983]. В современных психологических публикациях правила выражения эмоций рассматриваются как норматив переживания, т.е. как нормы эмоционального реагирования на различные ситуации [Dawel, Ashhurst, Monaghan, 2023; Изотова, 2015]. В недавних исследованиях авторы составили карту норм выражения конкретных положительных эмоций: они показали, что правила проявления сильных и слабых положительных

эмоций различаются и что на выражение эмоций влияют контекстные факторы, в частности местоположение того, кто проявляет эмоции, и его отношения с тем, кто их воспринимает [Maokara, Fischer, Sauter, 2022; Zhou et al., 2023].

В дошкольной педагогике правила выражения эмоций не рассматриваются отдельно, а являются неотъемлемой частью общих правил поведения, понимаемых как система ориентирующих норм, с помощью которой у ребенка формируются основы нравственности и навыков жизни в коллективе [Буре, 2012]. Например, в исследованиях по формированию культуры общения детям устанавливали запрет на социально неприемлемые способы выражения эмоций [Яницкая, 1984; Лидак, 1982]. В то же время в образовательные программы социально-эмоционального развития дошкольников включены определенные стандарты выражения эмоций и их переживания: формы самопроявления и самовыражения эмоций [Князева, 2005], способы изменения негативных переживаний [Бабаева, Римашевская, 2023], способы переживания эмоций [Монакова, 2021; Хухлаева, Хухлаев, Первушина, 2022], а также правила выражения сочувствия [Буре и др., 2006; Микляева, Семенака, 2022]. Таким образом, опираясь, с одной стороны, на нравственные нормы, предписывающие доброжелательно относиться к окружающим и справедливо разрешать конфликты, а с другой — на необходимость сочетания правил-ограничителей и правил-побудителей для практического применения детьми поведенческих норм [Ерофеева, 1986; Горобаха, 1992], можно определить правила выражения эмоций как комплекс норм, в который входят как запреты на определенные действия при выражении эмоций, так и адекватные способы их переживания.

Значимость правил выражения эмоций становится очевидной по результатам исследований, подтвердивших решающую роль проявления чувств в коммуникации между людьми [Ji, Son, Kim, 2022; Kleef, Côté, 2022]. Формирование навыка ориентироваться в общении на эмоциональное состояние других людей закладывает в ребенке основы гуманистического мировоззрения [Щетина, 1984; Кошелева и др., 2003]. В процессе социально-нравственного воспитания критически важным периодом является старший дошкольный возраст, когда дети наиболее восприимчивы к эмоциональным переживаниям [Выготский, 1984] и готовы к дифференциации эмоций и развитию других способностей в эмоциональной сфере [Lovis-Schmidt et al., 2025; Davis et al., 2010].

Исследования показывают, что осмысление эмоциональных состояний не возникает автоматически с переходом ребенка на очередную ступень возрастного развития [Щетина, 1984; Запорожец, 1986]. Поэтому усвоение детьми правил выражения эмоций представляет собой часть социально-нравственного воспита-

ния. Обучение детей правилам выражения эмоций предполагает предварительное выяснение, каковы его представления об этих правилах и насколько он способен их использовать, — а для этого необходимы средства анализа этих представлений.

В современных образовательных программах вопрос о средствах анализа осознанного отношения ребенка к использованию правил выражения эмоций не затрагивается. В дошкольной педагогике проводились основанные на принципах культурно-исторического подхода исследования сформированности у дошкольников осознанного отношения к общим правилам поведения и выполнения ими этих правил в повседневной жизни [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. Однако правила выражения эмоций в этих работах не рассматривались. В русле когнитивного подхода и социально-когнитивной теории исследовались представления детей старше шести лет о правилах выражения эмоций, при этом использование этих правил в реальных ситуациях не оценивалось [Zeman, Garber, 1996; Underwood, Coie, Herbsman, 1991].

Целью данного исследования является разработка диагностического инструмента для оценки уровня развития представлений о правилах выражения эмоций и их практического использования у детей старшего дошкольного возраста.

1. Методология исследования

В основу поиска средств для оценки способности дошкольника использовать правила выражения эмоций мы положили разработанные в отечественной психологии представления о роли в воспитании социальных эмоций [Запорожец, Неверович, 1974], а также мотивационной сферы и произвольности [Смирнова, 1992]. Подтвержденная в рамках культурно-исторической психологии идея о том, что поведение становится управляемым через объективацию [Лисина, 1955; Запорожец, 1960], может быть распространена и на выражение эмоций. Важнейшим ориентиром в обучении правилам выражения эмоций служит принцип единства аффекта и интеллекта [Выготский, 1984], в соответствии с которым развитие эмоций происходит через их осмысление и интеллектуализацию. Именно так происходит становление предвосхищающих и обобщающих, т.е. «умных» эмоций [Запорожец, 1986], овладение которыми и составляет суть способности сознательно использовать правила выражения эмоций.

1.1. Материалы и методы

В отечественной педагогике сложился целостный подход к изучению осознанного отношения дошкольников к социальным нормам и правилам [Буре, 2012], согласно которому представления детей о правилах необходимо рассматривать в единстве с реальной практикой их применения.

1.1.1. Представления о правилах выражения эмоций

В русле сложившегося теоретического подхода для выявления представлений дошкольников о правилах поведения используется метод беседы [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. В беседе ребенку задают вопросы, направленные на то, чтобы оценить его осведомленность о нормах выражения эмоций, понимание ребенком их значения и мотивов следования нормам. Инструментарий включает как прямые вопросы, так и вопросы с опорой на визуальные материалы (картинки) и анализ проблемных ситуаций, в которых персонажи проявляют те или иные эмоциональные реакции.

В нашем исследовании детям в беседе задавали вопросы, по ответам на которые можно судить о том, представляет ли ребенок, какими могут быть способы переживания эмоций, и выявить действия, которые он считает недопустимыми при выражении эмоций. Часть вопросов ориентирована на проверку способности ребенка вербально обозначать эмоции и описывать их внешние проявления. Эти способности, по данным А.М. Щетининой [1984], являются ключевым условием понимания ребенком эмоциональных состояний, которое, в свою очередь, выступает важной предпосылкой осознанного следования правилам выражения эмоций, которое невозможно без сформированных общих представлений о самих эмоциональных состояниях. Протоколы свободной беседы и беседы по картинке представлены в Приложении.

В качестве стимульного материала в беседе с опорой на картинки использованы сюжеты, разработанные Л.П. Стрелковой и ее коллегами для работы по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [Стрелкова, 1995]. Выбор данного материала методологически обоснован. Во-первых, Л.П. Стрелкова является одним из немногих специалистов по эмоциональному развитию, последовательно работавших в русле культурно-исторического подхода, и прямым продолжателем дела А.В. Запорожца. Таким образом, ее материалы представляют собой инструмент, основанный на релевантной для нашего исследования теоретической базе. Во-вторых, в отличие от схематичных изображений эмоций, данные картинки представляют целостные сюжеты, основанные на сказочных нарративах. Такой характер стимульного материала соответствует цели исследования, которая состоит не в проверке простого узнавания эмоции, а в получении от ребенка развернутого суждения, на основании которого можно понять, как он интерпретирует правила и смыслы целостной социально-эмоциональной ситуации. Наконец, диагностический потенциал материала заключается в его неоднозначности: изображения характеризуются отсутствием прямого оценочного посыла и очевидной трактовки. Эта смысловая неопределенность необходима, она стимулирует ребенка к подробному рассматриванию картинки, размышлению и развернутому рассуждению, которое и составляло основной предмет анализа.

Исходно данные картинки создавались для работы с детьми в возрасте 3–5 лет. В нашем исследовании они применяются в беседе с детьми 5–7 лет, и мы считаем такую их адаптацию оправданной и обоснованной. Простота и прототипичность сюжетов обеспечивает доступность картинок для восприятия, в то время как их сюжетная насыщенность и неоднозначность создают необходимую «зону неопределенности» как стимул к порождению сложных речевых высказываний и глубокой интерпретации, что и требуется для решения исследовательских задач.

Спроектированная методика беседы апробирована в пилотажном исследовании с участием пяти дошкольников, по его результатам в формулировки вопросов для беседы внесены коррективы.

Для проверки валидности метода беседы использована дополнительная методика диагностики понимания эмоций, стандартизированная на русскоязычной выборке, — тест понимания эмоций (*Test of Emotion Comprehension, TEC*). Чтобы подтвердить обоснованность использования этого теста для верификации результатов беседы, в которых имплицитно содержатся представления детей об эмоциях, полученные в беседе данные сопоставлялись с компонентами TEC. Представления о правилах выражении эмоций и компоненты теста на понимание эмоций содержательно соотносятся следующим образом:

- компонент, оценивающий понимание ситуативных причин эмоций, отражает способность ребенка распознавать связь между внешними событиями и эмоциональными проявлениями;
- компонент, диагностирующий понимание влияния мыслей и убеждений на возникновение эмоций, соответствует способности ребенка учитывать внутренний контекст при осмыслении правил выражения эмоций;
- компонент теста, направленный на оценку понимания когнитивных стратегий регуляции эмоций, отражает потенциальную способность ребенка осознанно использовать различные способы переживания эмоций.

Содержательное соответствие компонентов теста составляющим изучаемого конструкта дает основание рассматривать тест как релевантный инструмент для проверки валидности данных, полученных в беседе.

Таким образом, для диагностики понимания эмоций использовался русскоязычный вариант *Test of Emotion Comprehension* [Pons, Harris, 2000], адаптированный А.Н. Вераксой с коллегами [Веракса и др., 2021]. Методика представляет собой набор заданий, в каждом из которых ребенку предьявляется краткая история и предлагается выбрать, какую эмоцию испытывает ее герой,

указав на одно из четырех изображений с разными выражениями лица. Обработка результатов основана на трехуровневой модели, включающей внешний, психический и рефлексивный компоненты, которые детализируются через девять показателей:

- распознавание эмоций;
- понимание внешних причин эмоций;
- учет роли желаний;
- учет роли убеждений;
- влияние воспоминаний;
- понимание возможности скрывать эмоции;
- осознание когнитивной регуляции эмоций;
- понимание смешанных эмоций;
- понимание моральных эмоций.

Результат тестирования представляет собой общий балл (от 0 до 9), отражающий уровень понимания эмоций, а также отдельные показатели по компонентам модели.

1.1.2. Использование правил выражения эмоций

Чтобы оценить способность ребенка использовать правила выражения эмоций, необходимо наблюдать за ним в процессе эмоционального реагирования. Характеристиками эмоционального реагирования могут выступать интенсивность, продолжительность реакций, а также влияние такого реагирования на поведение, его предметность, быстрота возникновения и произвольность контроля [Ильин, 2001; Хомская, Батова, 1992; Sears et al., 2014].

Для целей нашего исследования наиболее информативным является наблюдение негативных эмоциональных проявлений, поскольку именно в точках преодоления негативного переживания культурные нормы и правила становятся психологическим орудием [Выготский, 1984; Запорожец, 1986]. Позитивные эмоции, будучи важной частью эмоциональной жизни, зачастую не требуют от ребенка значительных усилий по регуляции и удержанию их выражения в жестких нормативных рамках. Напротив, негативные переживания создают конфликт между импульсивным желанием и социальным требованием, актуализируя внутреннюю работу по применению правил. Таким образом, фокусировка на негативных проявлениях позволяет получить информацию для ответа на исследовательский вопрос об осознанной регуляции поведения с помощью правил выражения эмоций.

Для регистрации именно таких эмоциональных проявлений подходит методика наблюдения, предложенная А. Диас [Diaz et al., 2015]: она позволяет точно и объективно зафиксировать те самые «сильные» эпизоды, которые являются целевыми для нашего исследования. Ее ключевое преимущество состоит в прак-

тичности и точности. Методика дает возможность количественно оценить три параметра: интенсивность реакции через подсчет количества разных типов эмоциональных проявлений в рамках одного эпизода; частоту реакций как сумму случаев эмоциональных проявлений в конкретном эпизоде; продолжительность эпизода. Этот инструмент — оптимальное средство для изучения предпосылок осознанной саморегуляции в момент наиболее яркого эмоционального напряжения. Однако на основании полученных с его помощью данных нет возможности оценивать использование ребенком правил выражения эмоций полностью. Например, оценка способов переживания эмоций, не имеющих внешних поведенческих проявлений, возможна лишь в ходе вербального взаимодействия с ребенком. Именно поэтому в работах, посвященных развитию осознанного отношения к правилам поведения, метод наблюдения дополняют последующей беседой [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. Беседы проводят по результатам наблюдения, и в них ребенку задают вопросы о правилах выражения эмоций, их значении и мотивах их применения в контексте данной ситуации. В беседе ребенку можно не просто предлагать анализировать проблемные ситуации персонажа, но и задавать вопросы о том, что бы сделал он сам в такой ситуации [Zeman, Garber, 1996; Begeer et al., 2011].

Таким образом, для изучения использования ребенком правил выражения эмоций применен модифицированный метод наблюдения, предложенный А. Диас, который дополнен последующей беседой. В рамках наблюдения фиксировались внешние проявления отрицательных эмоций в отдельных поведенческих эпизодах. Анализируемые поведенческие эпизоды систематизированы по пяти типам проявлений: мимические (надутые губы, нахмуренные брови, плач), двигательные (постукивание руками, топтание, сжатые кулаки), голосовые (повышенный тон, крик, грубый вздох), изменение позы (опущенные плечи, обхватывание головы руками) и речевые (вербальные утверждения об эмоциях).

На основе первичной регистрации проявлений оценивались три ключевых параметра:

- интенсивность реакции, определяемая как количество разных типов проявлений в рамках одного эпизода и характеризующая силу реакции;
- частота эмоционального реагирования, рассчитываемая как общее количество всех зафиксированных поведенческих проявлений за период наблюдения эпизода и отражающая устойчивость реакции;
- продолжительность каждого отдельного эпизода.

Наблюдение за каждым ребенком осуществлялось в течение одного часа, распределенного между разными видами деятель-

ности (занятия, режимные действия, свободная игра), что обеспечивало репрезентативность данных.

Чтобы выяснить, насколько осознанно ребенок использует правила, после каждого зафиксированного эпизода с ним проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой оценивались те же характеристики, что и в анализе представлений о правилах выражения эмоций: понимание способов переживания эмоций, представления о недопустимых действиях при их выражении, способность вербально обозначать эмоции и умение описывать их внешние проявления. Основой для диалога служили как реальные эпизоды, зафиксированные наблюдением, так и гипотетические проблемные ситуации, в которых главным действующим лицом выступал сам ребенок. Протокол наблюдения с последующей беседой представлен в Приложении.

Адаптация процедуры кодирования данных в рамках метода наблюдения, предложенного А. Диас, ограничилась прямым переводом исследователем списка поведенческих проявлений. При этом ядро метода — сама процедура наблюдения и система фиксации проявлений — осталось неизменным. Весь протокол исследования, включая процедуру наблюдения и последующую беседу, апробирован в ходе пилотажного исследования с участием пяти детей, в ходе которого проверена однозначность понимания наблюдателем переведенного списка проявлений, скорректированы формулировки вопросов для беседы и получено подтверждение слаженности проведения обеих частей исследования.

Процедура исследования разработана с учетом принципов экологичности и этичности, с тем чтобы, с одной стороны, минимизировать психологический дискомфорт для ребенка, а с другой — обеспечить достоверность получаемых данных. Экологичность методики достигалась, во-первых, соответствием выбранного метода индивидуальной беседы внеситуативно-личностной форме общения, которая является ведущей для старшего дошкольного возраста, поскольку создает условия для личного контакта ребенка со взрослым и обсуждения внутренних, отвлеченных от наглядной ситуации тем [Лисина, 1974]. Такая организация беседы способствовала естественному и безопасному диалогу. Во-вторых, содержание беседы фокусировалось не на оценке и осуждении поведения, а на реконструкции внутреннего опыта ребенка: акцент делался на том, что он чувствовал, как выражал свои переживания и какими способами успокоиться воспользовался. Смещение фокуса с «плохого» поступка на поиск конструктивных стратегий поведения снижало потенциальную тревожность.

В исследовании участвовали 72 ребенка старшего дошкольного возраста ($M = 73,47$ месяца, $SD = 6,64$) из двух детских садов Санкт-Петербурга. К участию в пилотажном исследовании

были привлечены пятеро детей старшего дошкольного возраста ($M = 78,4$ месяца, $SD = 4,28$) из этих же учреждений¹.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации *Microsoft Excel 2019*, *IBM SPSS Statistics 21 for Windows*.

2. Результаты

2.1. Представления детей о правилах выражения эмоций

По результатам пилотажного этапа исследования в методику внесены содержательные изменения. Для регистрации факта оказания ребенку помощи в описании эмоций введен специальный маркер, что позволило в дальнейшем анализе дифференцировать спонтанные и стимулированные высказывания. Вопросы о правилах выражения злости и обиды объединены в общий блок — тем самым удалось добиться активизации ассоциаций и предотвратить избыточную концентрацию на одной эмоции. Таким образом, пилотажное исследование выявило критические точки методики, требующие доработки. Внесенные корректировки направлены на повышение надежности регистрации данных и валидности последующего анализа.

При анализе бесед, направленных на выявление представлений детей о правилах выражения эмоций, выделены три базовые группы ответов. Первую группу составляют ответы, на основании которых можно судить о понимании ребенком целей и норм адекватного ситуации выражения эмоций. В эту группу объединены три вида ответов. Ответы первого вида свидетельствуют о понимании или непонимании ребенком значимости выражения эмоций для успешной коммуникации и осознании агрессии как помехи общению. Например, на вопрос «Что значит выражать эмоции?» один из испытуемых сказал: «Это когда выражаешь какую-то особенную мимику на лице, придаешь ей значение и понимаешь, с какой целью ты это делаешь». Ответы второго вида показывают, что ребенок понимает недопустимость агрессивного выражения эмоций, но объясняет это исключительно прямым запретом взрослого, не раскрывая социального смысла такого правила. Так, один из испытуемых на вопрос «Как нельзя выражать эмоции?» ответил: «Нам не разрешают бить никого кулаками, когда злишься, и бить ногами тоже». Наконец, третий вид ответов предполагает, что ребенок не рассуждает непосредственно об эмоциях, а вместо этого апеллирует к усвоенным общим поведенческим нормам, смещая фокус с переживания на формальное знание правила. В частности, один из детей на вопрос «Как пережить обиду?» говорил: «Надо помириться с кем-нибудь. Я вот поссорился с кем-то один раз. И мы с этим, с кем я поссорился, помирились».

¹ Информированное согласие получено от родителей детей, участвовавших в исследовании.

Вторая группа ответов отражает понимание детьми внутренних правил-побудителей. Сюда вошли высказывания о конкретных способах регуляции эмоций, например «нужно глубоко подышать, чтобы успокоиться».

Третья группа ответов раскрывает содержательные компоненты самих представлений об эмоциях, что согласуется с положением А.М. Щетиной [1984] о включении в них «осмысленного словесного обозначения эмоций и описания экспрессии». Первый вид ответов в этой группе касается опознания и вербального обозначения эмоций, в этих ответах проявляется характерный для ребенка уровень владения категориальным аппаратом для их описания. Второй вид составляют ответы, в которых дети описывают конкретные действия и экспрессивные движения для выражения эмоционального состояния, например «когда радуешься, можно прыгать и хлопать в ладоши», тем самым детализируя свои представления о внешних проявлениях чувств.

Итак, всего выделено шесть видов ответов. Результаты факторного анализа данных о количестве у испытуемых ответов каждого вида ($KMO = 0,582$; критерий сферичности Бартлетта: $\chi^2 = 42,681$, $df = 15$, $p < 0,001$) обнаружили недостаточную структурную дифференциацию данных для четкого выделения трех факторов. Общности переменных варьировали от 0,308 до 0,821, при этом только два показателя (виды ответов № 5 и № 1) показали высокую общность ($> 0,5$). Учитывая умеренный уровень объясненной дисперсии и отсутствие явной факторной структуры данных, было принято решение отказаться от статистического разделения на уровни и осуществить содержательное объединение ответов.

Анализируя ответы детей о целях и нормах адекватного ситуации выражения эмоций, мы дифференцировали данные на три категории: высокий, средний и низкий уровни понимания адекватного способа выражения эмоций. Критерием градации выступила способность ребенка осознавать и артикулировать социально-коммуникативный смысл правил выражения эмоций. Высокий уровень характеризуется пониманием того, что правила выражения эмоций необходимы для успешной коммуникации и взаимопонимания. Средний уровень присваивался в случаях, когда ребенок признает существование правил, но связывает их исключительно с внешним запретом со стороны взрослого на агрессивное проявление эмоций. Важным признаком достижения ребенком среднего уровня понимания является то, что его ответ все еще остается в семантическом поле эмоций. Индикатором низкого уровня понимания стала подмена контекста в высказываниях: ребенок не дает ответа, относящегося непосредственно к выражению эмоций, а вместо этого апеллирует к общим правилам поведения, не упоминая и не подразумевая эмоциональное со-

стояние как причину для этого действия. Таким образом, предложенная градация отражает не просто нарастание осознанности, а постепенную интериоризацию правил — переход от внешнего запрета к внутреннему пониманию его смысла, где на низком уровне понимания отсутствует эта связь между правилом и эмоциональной сферой.

К ответам высокого уровня отнесены также высказывания, в которых дети описывали способы переживания эмоций, поскольку способность к обобщению переживаний является важным новообразованием, формирующимся к концу дошкольного возраста [Выготский, 1984]. Кроме того, эмпирические данные свидетельствуют, что понимание стратегий регуляции эмоций в полной мере достигается большинством детей лишь к 7–8 годам [Гусева, 2025]. Ответы, сводившиеся к описанию конкретных действий для выражения эмоций, отнесены к среднему уровню. Они фиксируют переход от простого распознавания чувств к пониманию их внешнего выражения. Наконец, как ответы низкого уровня квалифицировались высказывания, в которых проявилось слабое или неточное распознавание самих эмоций. Такое распознавание составляет базовое и необходимое условие для формирования представлений о целостных ситуациях, связанных с эмоциональными проявлениями, — а значит, и с использованием правил выражения эмоций [Щетинина, 1984].

В результате анализа выделены три уровня сформированности представлений о правилах выражения эмоций. Уровень 1 (высокий) характеризуется целостным пониманием эмоциональной сферы: ребенок не только знает способы управления переживаниями, но и осознает социальные цели адекватной ситуации выражения эмоций — поддержание коммуникации и проявление эмпатии. Уровень 2 (средний) отличается фрагментарностью: представления ребенка могут ограничиваться знанием о внешних действиях, которые служат для выражения эмоций, и о внешнем запрете на агрессию как норме проявления эмоций. Уровень 3 (низкий) проявляется в том, что ребенок с трудом опознает эмоции и, вместо размышлений об их выражении, апеллирует к общим поведенческим правилам, не связанным с эмоциональным контекстом.

Таким образом, при анализе материалов беседы учитывается каждая реплика ребенка, в которой отражается та или иная позиция уровневой структуры. Общее отнесение высказываний испытуемого к тому или иному уровню происходит по преобладающему типу ответов. Несмотря на возможную вариативность ответов у одного ребенка, данный подход позволяет оценить доминирующий тип представлений о правилах выражения эмоций и является стандартной практикой для получения количественных данных, пригодных для сравнительного анализа.

Анализ данных на исследуемой выборке показал, что медианное значение уровня представлений о правилах выражения эмоций соответствует среднему уровню ($Me = 2$). Процентильный анализ (25-й процентиль = 2; 75-й процентиль = 1) выявил, что 75% детей показали результат не лучше среднего уровня (уровни 2 или 3), в то время как 25% детей дали высокий результат (уровень 1).

Хотя стандартное отклонение ($SD = 0,528$) не является строго корректной мерой для порядковых данных, его малая величина косвенно указывает на концентрацию данных вокруг ограниченного числа категорий. Наличие полного размаха данных ($Min = 1$, $Max = 3$) в сочетании с процентильным распределением свидетельствует о релевантной для проведения дальнейшего анализа вариативности в группе.

С целью верификации процедуры анализа данных проведена экспертная проверка. Из генеральной совокупности, состоящей из 72 протоколов, методом случайного выбора сформирована выборка объемом в 20 протоколов. Независимый эксперт, руководствуясь заданными критериями, провел оценку уровней представлений детей о правилах выражения эмоций. В результате сравнения решений исследователя и эксперта выявлены два расхождения в оценках. Для количественной оценки степени согласованности оценок применен коэффициент ранговой корреляции Гудмана и Краскала ($gamma$). Полученное значение $\gamma = 0,882$ является статистически значимым ($p = 0,001$), что подтверждает высокую согласованность оценок и, как следствие, надежность и валидность используемого оценочного инструментария.

В рамках проверки конструктивной валидности авторской уровневой методики оценки представлений о правилах выражения эмоций проведен анализ связи полученных с помощью методики данных с показателями стандартизированного теста на понимание эмоций. Тест на понимание эмоций измеряет три поступательно усложняющихся компонента: понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин и регулирование эмоциональных проявлений с помощью стратегий.

При выполнении теста на понимание эмоций детьми исследуемой выборки ($N = 72$) получены следующие показатели: среднее значение составило $M = 5$ баллов при стандартном отклонении $SD = 1,48$, медиана $Me = 5$ баллов. Совпадение среднего и медианы указывает на симметричность распределения. Диапазон полученных результатов — от минимального значения в 1 балл до максимального в 8 баллов. Величина стандартного отклонения свидетельствует о существенном разбросе данных, что подтверждает неоднородность выборки по измеряемому признаку и обеспечивает необходимую вариативность для последующего корреляционного анализа.

Поскольку шкала представлений является порядковой, а данные теста — количественными, для оценки связи между ними применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Выявлена статистически значимая обратная связь умеренной силы ($\rho = -0,391$; $p = 0,001$). Отрицательное значение корреляции эмпирически подтверждает внутреннюю логику авторской шкалы, где высокому уровню присвоено числовое значение 1, а низкому — 3, и свидетельствует о конвергентной валидности разработанного инструмента.

Для углубленной интерпретации выявленной связи проведено сравнение распределения баллов по тесту на понимание эмоций внутри каждой из трех групп, сформированных на основе авторской уровневой структуры (использовалась ящичковая диаграмма, представленная в Приложении). Анализ показал систематическую динамику, отражающую качественные различия между группами. В группе с низким уровнем представлений о правилах выражения эмоций распределение баллов понимания эмоций является компактным: 50% центральных данных сосредоточены в интервале от 3,5 до 5 баллов, а общий диапазон типичных значений ограничен пределами от 2,5 до 6 баллов. Данный результат указывает на относительную гомогенность этой группы и соответствует базовой стадии развития понимания эмоций, характеризующейся переходом от ориентации на внешние причины эмоций к начальному усвоению причин внутренних. В группе со средним уровнем представлений наблюдается значительная гетерогенность. Интерквартильный размах охватывает значения от 3,5 до 6 баллов, а полный диапазон данных простирается от 2 до 9 баллов. Высокая вариативность показателей позволяет интерпретировать данный уровень как переходный, объединяющий детей, находящихся на разных этапах формирования представлений о внутренних причинах эмоций — от начальных форм такого понимания до уровня, пограничного с рефлексивными процессами.

В группе с высоким уровнем понимания правил выражения эмоций распределение редуцировано до единичной линии на отметке 6 баллов при отсутствии дисперсии. Полученный результат свидетельствует о том, что достижение высокого уровня сформированности представлений о правилах выражения эмоций имеет жесткую связь с преодолением определенного когнитивного порога — полным усвоением внутренних причин эмоциональных состояний. Малая численность и крайняя однородность данной группы подчеркивают ее особый статус и указывают на то, что формирование рефлексивного компонента понимания эмоций, которому соответствуют более высокие баллы по ТЕС (7–9), не является обязательным условием для фиксации высокого уровня усвоения представлений о правилах выражения эмоций, но, вероятно, представляет собой следующую фазу развития.

2.2. Использование ребенком правил выражения эмоций

По итогам пилотажного этапа исследования, цель которого состояла в апробации и содержательной доработке методического инструмента (протокола наблюдения и схемы беседы) для повышения его надежности и валидности, в методический инструментарий внесены корректировки. Во-первых, оптимизирована структура протокола наблюдения: добавлена графа для фиксации хронометража времени, затраченного на каждую деятельность, что позволило стандартизировать процедуру и обеспечить сопоставимость данных по длительности сегментов, а также введена отдельная пометка для регистрации случаев, когда исследователь оказывал ребенку помощь в вербализации эмоций, что повысило валидность последующего анализа, позволив дифференцировать спонтанные высказывания ребенка и те, что были вызваны наводящими вопросами. Во-вторых, скорректирована и уточнена схема проведения беседы: анализ реакций детей выявил сильные различия между ними в способности вербализовать свои представления об эмоциях, и эти данные подтвердили адекватность выбранной уровневой модели. А в план беседы добавлена уточняющая фраза «Каково тебе было?» непосредственно после вопроса «Что ты чувствовал?», чтобы помочь ребенку сконцентрироваться именно на эмоциональном переживании, а не на физических ощущениях, таких как боль. Кроме того, в ходе пилотажа подтверждена диагностическая ценность стимульного материала: картинки вызвали полярные реакции, их неоднозначность провоцировала широкий спектр интерпретаций, которые представляют собой ценный ресурс для выявления индивидуальных особенностей эмоционального опыта ребенка. Стимульный материал в неизменном виде сохранен в основном исследовании. Таким образом, пилотажное исследование на выборке из пяти испытуемых стало необходимым этапом, который позволил внести корректировки, направленные на повышение надежности регистрации данных и общей эффективности процедуры сбора эмпирического материала.

Для интерпретации полученных данных использовались пороговые значения интенсивности, частоты и продолжительности негативных эмоциональных проявлений, вычисленные на основе медианы по всей выборке. Такой подход выбран для обеспечения устойчивости критериев к потенциальным выбросам. Значения интенсивности и частоты, равные медианам, отнесены к среднему уровню, ниже медианы — к низкому, выше — к высокому. Поскольку результаты показали, что медиана частоты и интенсивности равна двум, именно это значение и стало точкой отсчета: реакции ребенка на эмоциональную ситуацию, характеризующиеся показателем 1, отнесены к высокому уровню (низкая частота/интенсивность), а реакции, оцененные показателем 3 и более, — к низкому уровню (высокая частота/интенсивность).

Для оценки продолжительности эмоциональной реакции использовались минимальное и максимальное значения, наблюдавшиеся в выборке после исключения экстремального случая (20 секунд), который был квалифицирован как статистический выброс. Таким образом, рабочий диапазон продолжительности составил от 1 до 10 секунд. На основе этого диапазона установлены пороговые значения: реакции продолжительностью 1 секунда отнесены к высокому уровню (малая продолжительность), а реакции продолжительностью 10 секунд — к низкому уровню (значительная продолжительность). Соответственно выделены наиболее выраженные проявления кратковременных и затяжных эмоциональных реакций. Итоговая оценка эпизода строилась следующим образом: если продолжительность достигала максимального значения (10), уровень использования ребенком правил выражения эмоций однозначно определялся как низкий. Если продолжительность была минимальной (1), уровень признавался высоким. При промежуточных значениях продолжительности (от 2 до 9) уровень определялся по показателям интенсивности и частоты: значение 1 соответствовало высокому уровню, 2 — среднему, а 3 и выше — низкому. В случаях, когда интенсивность и частота имели разные значения, выбор уровня всегда осуществлялся в пользу ребенка, т.е. по меньшему из двух чисел.

Однако полученное распределение не было окончательным. Для комплексной оценки мы также провели качественный анализ бесед с детьми, используя уровневую структуру, которую мы предварительно выработали для анализа представлений о правилах выражения эмоций. Критерии для квалификации качественных данных напрямую взяты из этой структуры. Высокий уровень сформированности представлений о правилах выражения эмоций в беседе проявлялся в том, что, объясняя эпизод выражения эмоций, ребенок исходил из значимости их выражения для коммуникации и указывал на конкретные способы проживания эмоций, которые он использовал. Средний уровень характеризовался тем, что ребенок в большей степени апеллировал к внешним запретам на агрессивное выражение эмоций, но при этом понимал, какими действиями выражается переживание. При низком уровне сформированности представлений ребенок обращался к общим правилам поведения; при этом, опираясь на подсказки, он мог определить собственные эмоциональные состояния и для объяснений использовал знание правил поведения без оглядки на эмоциональный контекст ситуации.

Таким образом, вывод о сформированности у ребенка навыков эмоциональной регуляции делается на основе интеграции количественных и качественных данных в рамках качественно-содержательного анализа. Итоговый показатель уровня развития навыков присваивается на основе выявления ведущей, смысло-

образующей тенденции в общей картине эмоциональных проявлений и их осмысления ребенком. В соответствии с принципами культурно-исторической теории мы рассматриваем развитие как гетерохронный процесс, где высшие психические функции находятся на разных стадиях становления. Поэтому наличие противоречий и «разрывов» между отдельными поведенческими проявлениями и элементами осознания не только ожидаемо, но и является ценным диагностическим признаком, указывающим на зоны ближайшего развития. Присвоение уровня по ведущей тенденции не отрицает этих противоречий, а, напротив, позволяет очертить основной, актуальный для ребенка способ регуляции, находящийся в зоне его самостоятельного выполнения, в то время как «разрывы» маркируют потенциальные возможности для дальнейшего развития в сотрудничестве со взрослым.

Таим образом, формирование навыка использования правил выражения эмоций в старшем дошкольном возрасте имеет следующую уровневую структуру:

- уровень 1 (высокий) характеризуется слабой интенсивностью, низкой частотой и кратковременностью негативных проявлений (показатели интенсивности, частоты или продолжительности равны 1). Дети, достигшие этого уровня, способны аргументировать свои поступки, объясняя важность выражения эмоций для общения. Кроме того, они могут осознанно описывать конкретные способы, которые используют для проживания своих чувств;
- уровень 2 (средний) диагностируется, если негативные эмоции проявляются с умеренной силой и периодичностью (показатели интенсивности или частоты равны 2). Объясняя свои поступки, дети чаще апеллируют к внешним запретам и социальным правилам, ограничивающим агрессивные проявления эмоций. На этом этапе дошкольники начинают различать и называть разные действия, которые используются для выражения эмоциональных состояний;
- уровень 3 (низкий) фиксируется при наличии сильных, частых или длительных негативных поведенческих проявлений (показатели интенсивности или частоты равны 3 и более, либо продолжительность равна 10). Представления детей о нормах проявления эмоций ограничиваются общими, неконкретными правилами поведения («так нельзя», «нужно вести себя хорошо»), без глубокого осознания причин и вариативных способов выражения эмоций.

Применение разработанной уровневой структуры для анализа данных, полученных в ходе наблюдения за поведением детей и бесед с ними, показало, что в нашей выборке доминируют низ-

кие показатели: медианное значение соответствует низкому уровню ($Me = 3$). Процентильный анализ подтверждает: у 75% детей уровень использования правил не выше низкого (25-й процентиль = 2), и лишь 25% детей показали результат на уровне среднего и выше (75-й процентиль = 1).

Несмотря на то что в выборке представлены все возможные уровни сформированности навыка использования правил выражения эмоций ($Min = 1$, $Max = 3$), умеренная величина стандартного отклонения ($SD = 0,721$) указывает на то, что ответы большинства респондентов концентрируются в области низких значений. Для проверки надежности и валидности применяемой методики и классификации проведена процедура независимой экспертной оценки. Случайным образом отобраны 20 протоколов, содержащих данные наблюдения и последующей беседы. Эти протоколы проанализированы независимым экспертом, который, пользуясь разработанной уровневой структурой, оценил уровень использования правил выражения эмоций каждым из 20 испытуемых. Результаты экспертной оценки показали высокую степень согласованности с данными, полученными исследователем. Расхождение в оценках зафиксировано лишь для трех случаев из двадцати. Статистический анализ с использованием критерия Гудмана и Краскала ($gamma$) подтвердил высокую надежность классификации: $\gamma = 0,95$, $p < 0,001$. Полученное значение свидетельствует о согласованности оценок и подтверждает воспроизводимость и надежность используемого в исследовании метода классификации уровней эмоциональной регуляции.

Для оценки взаимосвязи между уровнем использования правил выражения эмоций (данные наблюдения) и уровнем представлений о них (данные беседы) в выборке ($N = 72$) применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистически значимой связи между данными параметрами не обнаружено: $r_s = 0,047$, $p = 0,695$. Следовательно, уровень сформированности поведенческих навыков выражения эмоций и уровень осознания соответствующих правил в данной выборке являются независимыми характеристиками. Навык практического следования правилам не связан напрямую со способностью вербализовать и объяснить эти правила.

3. Обсуждение

Выделенные уровни сформированности представлений о правилах выражения эмоций позволяют оценить, насколько широко и глубоко ребенок понимает мир эмоций: их природу, способы выражения, способы переживания и значимость запрета на агрессивные реакции. Этот диагностический инструмент, основанный на методе беседы, характеризует теоретическую осведомленность ребенка. В свою очередь, уровни использования этих пра-

вил на практике, выявленные с помощью наблюдения и беседы, дают возможность оценить, насколько осознанно ребенок применяет свои знания в реальных эмоционально насыщенных ситуациях. При этом необходимо учитывать, что на выбор конкретного способа переживания и выражения эмоции влияет множество факторов — от действий окружающих до импульсивных решений ребенка, не подчиняющихся полному сознательному контролю [Ji, Son, Kim, 2022; Leersnyder, Boiger, Mesquita, 2013], поэтому предлагаемые критерии оценки не являются исчерпывающими, но служат ориентиром для анализа осознанного отношения ребенка к правилам выражения эмоций.

В ходе анализа результатов обнаружено свойство выборки, которое может рассматриваться как ограничение исследования. Речь идет о сравнительно низком разбросе данных ($SD = 0,528$), полученных при оценке уровней сформированности представлений о правилах выражения эмоций. Вероятнее всего, он обусловлен не качеством методического инструментария, а спецификой самого измеряемого конструкта. Можно предположить, что к старшему дошкольному возрасту базовые представления о социально приемлемых способах выражения эмоций у большинства детей оказываются в основном сформированными и носят в достаточной степени стереотипный, обобщенный характер, и поэтому ответы респондентов закономерным образом концентрируются вокруг среднего значения. В данном контексте использованная методика успешно справляется со своей основной задачей, фиксируя этот универсальный, базовый уровень понимания, характерный для большей части возрастной когорты. В то же время она, по-видимому, сохраняет необходимую чувствительность для выявления немногочисленной группы детей с более развитыми и дифференцированными представлениями.

Полученные данные позволяют выдвинуть предположение о существовании вероятной связи между сформированностью изучаемых представлений и преодолением определенного когнитивного порога — в частности, полным усвоением детьми знаний о внутренних, субъективных причинах эмоциональных состояний. Данное предположение находит косвенное подтверждение в результатах анализа корреляций оценок, полученных с использованием разработанной уровневой структуры, с показателями теста на понимание эмоций.

К ограничениям данного исследования может быть отнесено применение метода беседы, поскольку формирование у ребенка представлений о нормах эмоционального реагирования не может происходить вне связи с его речевым развитием [Бухаленкова и др., 2024; Маланов, 2015; Grazzani et al., 2018]. Мы полагаем, что использованная структура беседы позволила в определенной степени смягчить данное ограничение. Так, по ходу процеду-

ры наблюдается положительная динамика в вовлеченности детей: если на первый вопрос свободной беседы о способах выражения эмоций ответили 61% испытуемых, то последующий, схожий по тематике вопрос вызвал отклик уже у 76% дошкольников. Вероятно, дети постепенно адаптируются к формату беседы и углубляются в предлагаемую тематику. Дополнительным средством нивелирования ограничений, обусловленных беседой как методом исследования на выборке дошкольников, выступила беседа по картинкам. Визуальная опора, по всей видимости, позволяет снизить когнитивную нагрузку, связанную с пониманием абстрактных вопросов, и создает конкретный контекст для обсуждения, что способствует более активному и содержательному включению ребенка в диалог.

В исследовании не обнаружено статистически значимой связи между уровнем сформированности представлений о правилах выражения эмоций и фактическим применением этих правил в поведении. Следовательно, усвоение социальной нормы на когнитивном уровне не является достаточным условием для ее реализации в ситуациях, сопровождающихся интенсивными эмоциональными переживаниями. Наблюдаемое расхождение, по-видимому, является частным случаем более общего феномена, известного как «разрыв между знанием и действием»: вербально усвоенное правило не всегда трансформируется в устойчивый поведенческий навык. Обнаруженная закономерность согласуется с классическими положениями отечественной психологии, согласно которым простое знание правила составляет лишь начальный этап в процессе становления осознанного поведения [Ерофеева, 1984]. Таким образом, можно предположить, что между этапом усвоения нормативного знания и этапом его эффективного применения существует комплекс опосредствующих факторов, требующих отдельного изучения.

4. Заключение Основной целью проведенного исследования было создание диагностического инструментария для оценки представлений о правилах выражения эмоций и их практического использования у детей старшего дошкольного возраста. Его результатом стала успешная разработка и апробация комплекса методов, включающего модифицированную процедуру наблюдения и специализированные беседы.

На основании данных, полученных с применением разработанного комплекса методов, операционализировано выделение уровней сформированности как представлений о правилах (по результатам анализа высказываний детей в беседе об эмоциях, способах их выражения и переживания), так и использования этих правил (на основе интегративной оценки интенсивности,

частоты и продолжительности эмоциональных реакций в реальных ситуациях, дополненной данными беседы по результатам наблюдений).

Существенным вкладом проведенного исследования в методологию психологических исследований детского возраста стала модификация метода наблюдения, заключающаяся в обязательном проведении последующей беседы. Данное усовершенствование позволило перейти от регистрации поведенческих проявлений к оценке степени осознания ребенком правил выражения эмоций и его способности к рефлексии и обобщению собственного эмоционального опыта.

Разработанный диагностический комплекс может стать одним из средств решения актуальной научной проблемы, которая состоит в недостатке валидных методов для исследования эмоциональной сферы ребенка, и пригоден для использования педагогами-практиками с целью оценки эффективности программ социально-эмоционального развития и выявления индивидуальных траекторий развития дошкольников.

К ограничениям работы относятся относительно небольшой объем выборки, а также специфика применяемого метода беседы, эффективность которого в значительной степени зависит от уровня речевого развития детей.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются апробация методики на более репрезентативных выборках для получения нормативных данных, изучение влияния семейной среды и стиля детско-родительских отношений на формирование у детей представлений о правилах выражения эмоций, проведение лонгитюдного исследования для анализа динамики перехода детей с одного уровня развития эмоциональной саморегуляции на другой.

Приложение

Протокол свободной беседы

Имя и фамилия ребенка

Дата

1. Что значит выражать чувства?
2. Как правильно выражать чувства? Почему такие правила есть?
3. Если ты обижен, как правильно это пережить? Какие способы справиться с обидой ты знаешь?
4. Почему такой способ поможет?
5. Как нельзя выражать злость и обиду?
6. Представь, что к нам прилетел инопланетянин. Он впервые почувствовал грусть. И тебе надо показать ему, как люди выражают грусть. Изобрази, пожалуйста, как выразить грусть.
7. Как с ней справиться? А почему нужно так справляться?

8. А какие способы справиться с грустью ты еще знаешь?
9. А если инопланетянин почувствует радость, как ее выразить правильно? Какими конкретными действиями?

Протокол беседы по картинке

Имя и фамилия ребенка

Дата

1. Что случилось у героя на картинке? Что он чувствует? (был использован наводящий вопрос со всеми базовыми эмоциями: да/нет)
2. Как герой на картинке выражает свои чувства?
3. Почему нужно так выражать свои чувства?
4. Если бы ты был на месте героя, как бы ты выражал свои чувства? Как бы ты с ними справлялся?
5. Почему именно так?
6. Какие еще есть способы справиться с такими чувствами?

Протокол наблюдения с последующей беседой

Имя и фамилия ребенка

Дата

Вид деятельности для наблюдения	Учебная деятельность	Свободная деятельность	Поведение в процессе режимных действий
Минуты			

Эпизод №

Продолжительность выражения эмоции:

Причина эмоциональной реакции с позиции наблюдателя:

Проявления эмоциональной реакции

Действия	
Надутые губы / губы опущены вниз, нахмуренный вид	
Нижняя губа вытянута горизонтально	
Поджатые губы	
Выпяченная челюсть	
Брови опущены / выгнуты дугой	
Брови приподняты / нахмурены	
Повышенный тон речи	
Крик в гневе, угрожающее рычание, хрюканье	
Громкая, резкая/режущая интонация	
Печальный вздох	
Грубый вздох	
Утверждения про свои эмоции	
Опущенные плечи	

Действия	
Скременные руки	
Плач / протираание глаз (печаль)	
Постукивание пальцами / заламывание рук / кусание ногтей	
Хлопанье в ладоши / удар кулаком по чему-либо	
Опрокидывание предметов / топтание	
Обхватывание головы руками	
Замирание или внезапные рывки	
Сжатые кулаки	
Слезы	

Последующая беседа

Помнишь ситуацию, когда..? Что там произошло? (при затруднении указать на увиденные причины ситуации с использованием слов: «Я видела, что...»)

Какую эмоцию ты тогда испытывал? Каково тебе было?

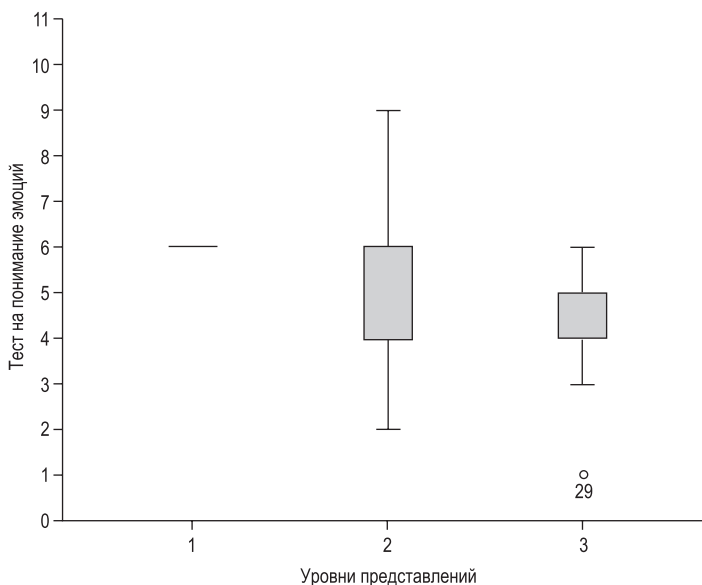
(был использован наводящий вопрос со всеми базовыми эмоциями: да/нет)

Как ты ее выразил? Как еще можно было выразить эмоции в этой ситуации?

Существуют, по-твоему, какие-то правила, как выражать эту эмоцию?

Ты использовал специально какой-то секретик, чтобы пережить эту эмоцию?

Ящичковая диаграмма для сопоставления представлений о правилах выражения эмоций с результатами теста на понимание эмоций в изучаемой выборке



Литература

1. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. (2023) *Социально-эмоциональное развитие старшего дошкольника*. М.: Юрайт.
2. Буре Р. С. (2012) *Социально-нравственное воспитание дошкольников: для работы с детьми 3–7 лет*. М.: Мозаика-Синтез.
3. Буре Р. С., Воробьева М.В., Давидович В.Н., Дудникова С.А. (2006) *Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников*. М.: Просвещение.
4. Бухаленкова Д.А., Асланова М.С., Айрапетян З.В., Гаврилова М.Н. (2021) Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? *Российский психологический журнал*, т. 18, № 2, с. 53–66. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4>
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. (2021) Русская версия теста на понимание эмоций: адаптация и валидация для использования с детьми дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 1, с. 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
6. Выготский Л.С. (1984) *Детская психология*. М.: Педагогика.
7. Горобаха Н.М. (1992) *Педагогические условия осознания нравственной ценности правил поведения детьми младшего дошкольного возраста*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: НИИ дошкольного воспитания.
8. Гусева У.Д. (2025) Специфика развития понимания эмоций у российских детей. *Национальный психологический журнал*, т. 20, № 3, с. 100–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>
9. Ерофеева Т.И. (1986) *Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.
10. Запорожец А.В. (1986) *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования*. М.: Педагогика.
11. Запорожец А.В. (1960) Развитие произвольных движений. М.: Академия педагогических наук РСФСР.
12. Запорожец А.В., Неверович Я.З. (1974) К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. *Вопросы психологии*, № 6, с. 59–74.
13. Изотова Е.И. (2015) Социальные и когнитивные детерминанты кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве. *Психологические исследования*, т. 8, № 42. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.532>
14. Ильин Е.П. (2001) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер.
15. Кошелева А.Д. (2003) *Эмоциональное развитие дошкольников*. М.: Academia.
16. Киянченко Е.А. (1999) *Воспитание осознанного отношения к правилам поведения у детей 5–6 лет*: дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет.
17. Князева О.Л. (2005) *Я — ты — мы: программа социально-эмоционального развития дошкольников*. М.: Мозаика-Синтез.
18. Лидак Л.В. (1982) *Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры*: дис. ... канд. пед. наук. Л.: Ленинградский государственный педагогический университет им А.И. Герцена.
19. Лисина М.И. (1974) *Развитие общения у дошкольников*. М.: Педагогика.
20. Лисина М.И. (1955) *О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии Академии педагогических наук РСФСР.
21. Маланов С.В. (2015) Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств. *Культурно-историческая психология*, т. 11, № 2, с. 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110206>

22. Микляева Н.В., Семенака С.И. (2022) *Уроки добра: комплексная программа социально-коммуникативного развития ребенка средствами эмоционального и социального интеллекта*. М.: Аркти.
23. Монакова Н.И. (2021) *Развитие эмоций у ребенка. Программа «Путешествие с Гномом»*. М.: Речь.
24. Смирнова Е.О. (1992) *Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: дис. ... докт. психол. наук*. М.: НИИ общей и педагогической психологии.
25. Стрелкова Л.П. (1995) *Войди в Тридешатое царство. Кн. 1. Начало пути*. М.: Новая школа.
26. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. (1992) *Мозг и эмоции*. М.: МГУ.
27. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. (2022) *Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников*. М.: Генезис.
28. Щетинина А.М. (1984) *Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: дис. ... канд. психол. наук*. Л.: Ленинградский государственный педагогический университет им А.И. Герцена.
29. Яницкая Е.Ю. (1984) *Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Киев: НИИ педагогики УССР.
30. Begeer S., Banerjee R., Rieffe C., Terwogt M.M., Portarst E., Stegge H., Koot H.M. (2011) The Understanding and Self-Reported Use of Emotional Display Rules in Children with Autism Spectrum Disorders. *Cognition and Emotion*, vol. 25, no 5, pp. 947–956. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.516924>
31. Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., Quas J.A. (2010) Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goal Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, vol. 10, no 4, pp. 498–510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
32. Dawel A., Ashhurst C., Monaghan C. (2023) A Three-Dimensional Model of Emotional Display Rules: Model Invariance, External Validity, and Gender Differences. *Emotion*, vol. 23, no 5, pp. 1410–1422. <https://doi.org/10.1037/emo0001176>
33. Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., van Schyndel S., Spinrad T., Berger R. et al. (2015) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarteners' Student — Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *Journal of Research in Personality*, vol. 67, April, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
34. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. (2018) The Relation between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article no 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
35. Fischer A.H., Rotteveel M., Evers C., Manstead A.S. (2004) Emotional Assimilation: How We Are Influenced by Others' Emotions. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 22, no 2, pp. 223–245. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15872-007>
36. Friedman H.S., Miller-Herringer T. (1991) Nonverbal Display of Emotion in Public and in Private: Self-Monitoring, Personality, and Expressive Cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 766–775. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.5.766>
37. Hochschild R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California.
38. Ji E., Son L.K., Kim M.S. (2022) Emotion Perception Rules Abide by Cultural Display Rules. *Experimental Psychology*, vol. 69, no 2, pp. 83–103. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000550>
39. Kleef G.A., Côté S. (2022) The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, vol. 73, pp. 629–658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
40. Leersnyder J., Boiger M., Mesquita B. (2013) Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational, and Structural Sources. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, Article no 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>

41. Lovis-Schmidt A., Ackermann L., Wascher S., Rindermann H. (2025) Programme zur Förderung emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Volume, vol. 39, no 1–2, pp. 49–64. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000371>
42. Manokara K., Fischer A., Sauter D. (2022) Display Rules Differ between Positive Emotions: Not All That Feels Good Looks Good. *Emotion*, vol. 23, no 1, pp. 243–260. <https://doi.org/10.1037/emo0001078>
43. Pons F., Harris P. (2000) *Test of Emotion Comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
44. Sears M.S., Repetti R.L., Reynolds B.M., Sperling J.B. (2014) A Naturalistic Observational Study of Children's Expressions of Anger in the Family Context. *Emotion*, vol. 14, no 2, pp. 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0034753>
45. Underwood M.K., Coie J.D., Herbsman C.R. (1992) Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. *Child Development*, vol. 63, no 2, pp. 366–380.
46. Zeman J., Garber J. (1996) Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, vol. 67, no 3, pp. 957–973.
47. Zhou N., Smith K.V., Stelzer E., Maercker A., Xi J., Killikelly C. (2023) How the Bereaved Behave: A Cross-Cultural Study of Emotional Display Behaviours and Rules. *Cognition & Emotion*, vol. 37, no 5, pp. 1023–1039. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2219046>

References

- Babaeva T.I., Rimashevskaya L.S. (2023) *Socio-Emotional Development of an Older Preschooler*. Moscow: Yurayt (In Russian).
- Begeer S., Banerjee R., Rieffe C., Terwogt M.M., Portarst E., Stegge H., Koot H.M. (2011) The Understanding and Self-Reported Use of Emotional Display Rules in Children with Autism Spectrum Disorders. *Cognition and Emotion*, vol. 25, no 5, pp. 947–956. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.516924>
- Bure R.S. (2012) *Socio-Moral Education of Preschoolers: For Working with Children 3–7 Years Old*. Moscow: Mosaika-Sintez (In Russian).
- Bure R.S., Vorobyeva M.V., Davidovich V.N., Dudnikova S.A. (2006) *Friendly Guys: Fostering Humane Feelings and Relationships among Preschoolers*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Bukhalenkova D.A., Aslanova M.S., Ayrapetyan Z.V., Gavrilova M.N. (2021) Do Preschool Teachers' Beliefs about Age-Related Emotional Development Impact Preschoolers' Emotion Understanding? *Russian Psychological Journal*, vol. 18, no 2, pp. 53–66 (In Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4.5>
- Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., Quas J.A. (2010) Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goal Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, vol. 10, no 4, pp. 498–510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Dawel A., Ashhurst C., Monaghan C. (2023) A Three-Dimensional Model of Emotional Display Rules: Model Invariance, External Validity, and Gender Differences. *Emotion*, vol. 23, no 5, pp. 1410–1422. <https://doi.org/10.1037/emo0001176>
- Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., van Schyndel S., Spinrad T., Berger R. et al. (2015) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarten's Student — Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *Journal of Research in Personality*, vol. 67, April, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Goropakha N.M. (1992) *Pedagogical Conditions of Awareness of the Moral Value of the Rules of Behavior by Children of Younger Preschool Age* (PhD Thesis). Moscow: Research Institute of Preschool Education (In Russian).
- Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. (2018) The Relation between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article n0 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>

- Guseva U.D. (2025) Development of Emotion Comprehension in Russian Children. *National Psychological Journal*, vol. 20, no 3, pp. 100–114 (In Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>
- Fischer A.H., Rotteveel M., Evers C., Manstead A.S. (2004) Emotional Assimilation: How We Are Influenced by Others' Emotions. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 22, no 2, pp. 223–245. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15872-007>
- Friedman H.S., Miller-Herringer T. (1991) Nonverbal Display of Emotion in Public and in Private: Self-Monitoring, Personality, and Expressive Cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 766–775. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.5.766>
- Hochschild R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California.
- Ilyin E.P. (2001) *Emotions and Feelings*. Saint Petersburg: Piter (In Russian).
- Izotova E.I. (2015) Social and Cognitive Determinants of Coding of Emotions in Real and Virtual Space. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 8, no 42 (In Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.532>
- Ji E., Son L.K., Kim M.S. (2022) Emotion Perception Rules Abide by Cultural Display Rules. *Experimental Psychology*, vol. 69, no 2, pp. 83–103. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000550>
- Khomskaya E.D., Batova N.Ya. (1992) *Brain and Emotions*. Moscow: Moscow State University (In Russian).
- Khukhlaeva O.V., Khukhlaev O.E., Pervushina I.M. (2022) *The Path to Self: How to Preserve the Psychological Health of Preschoolers*. Moscow: Genesis (In Russian).
- Kiyanchenko E.A. (1999) *Fostering a Conscious Attitude to the Rules of Behavior in Children Aged 5–6 Years* (PhD Thesis). Moscow: Moscow State Pedagogical University (In Russian).
- Kleef G.A., Côté S. (2022) The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, no 73, pp. 629–658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
- Knyazeva O.L. (2005) *I – You – We: A Program for the Social and Emotional Development of Preschoolers*. Moscow: Mosaika-Sintez (In Russian).
- Kosheleva A.D. (2003) *Emotional Development of Preschoolers*. Moscow: Academia (In Russian).
- Leersnyder J., Boiger M., Mesquita B. (2013) Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational, and Structural Sources. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, Article no 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>
- Lidak L.V. (1982) *The Formation of a Culture of Communication among Older Preschool Children in the Process of Play* (PhD Thesis). Leningrad: Leningrad State Pedagogical University named after A.I. Herzen (In Russian).
- Lisina M.I. (1974) *The Development of Communication in Preschoolers*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Lisina M.I. (1955) *On Some Conditions for the Transformation of Reactions from Involuntary to Voluntary* (PhD Thesis). Moscow: Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences (In Russian).
- Lovis-Schmidt A., Ackermann L., Wascher S., Rindermann H. (2025) Programme zur Förderung emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 39, no 1–2, pp. 49–64. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000371>
- Malanov S.V. (2015) Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 11, no 2, pp. 57–67 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2015110206>
- Manokara K., Fischer A., Sauter D. (2022) Display Rules Differ between Positive Emotions: Not All That Feels Good Looks Good. *Emotion*, vol. 23, no 1, pp. 243–260. <https://doi.org/10.1037/emo0001078>

- Miklyayeva N.V., Semenaka S.I. (2022) *Lessons of Kindness: A Comprehensive Program of Social and Communicative Development of a Child by Means of Emotional and Social Intelligence*. Moscow: Arkti (In Russian).
- Monakova N.I. (2021) *The Development of Emotions in a Child. The Program "Journey with a Dwarf"*. Moscow: Rech (In Russian).
- Pons F., Harris P. (2000) *Test of Emotion Comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Shchetinina A.M. (1984) *Children's Perception and Understanding of a Person's Emotional State* (PhD Thesis). Leningrad: Leningrad State Pedagogical University named after A.I. Herzen (In Russian).
- Smirnova E.O. (1992) *Conditions and Prerequisites for the Development of Voluntary Behavior in Early and Preschool Childhood* (PhD Thesis). Moscow: Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology (In Russian).
- Sears M.S., Repetti R.L., Reynolds B.M., Sperling J.B. (2014) A Naturalistic Observational Study of Children's Expressions of Anger in the Family Context. *Emotion*, vol. 14, no 2, pp. 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0034753>
- Strelkova L.P. (1995) *Enter the Thirtieth Kingdom: Book 1. The Beginning of the Path*. Moscow: Novaya Shkola (In Russian).
- Underwood M.K., Coie J.D., Herbsman C.R. (1992) Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. *Child Development*, vol. 63, no 2, pp. 366–380.
- Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. (2021) The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, no 1, pp. 56–70 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Vygotsky L.S. (1984) *Child Psychology*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Yanitskaya E.Yu. (1984) *Fostering a Culture of Communication among Older Preschool Children in Family and Kindergarten Settings* (PhD Thesis). Kiev: Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR (In Russian).
- Yerofeeva T.I. (1986) *Pedagogical Conditions for the Formation of Friendly Relationships in Older Preschool Children* (PhD Thesis). Moscow: Scientific Research Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR (In Russian).
- Zaporozhets A.V. (1986) *The Development of Social Emotions in Preschool Children: Psychological Research*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Zaporozhets A.V. (1960) *The Development of Voluntary Movements*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences (In Russian).
- Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z. (1974) On the Question of Genesis, Functions and Structure of Emotional Processes in a Child. *Voprosy Psichologii*, no 6, pp. 59–74 (In Russian).
- Zeman J., Garber J. (1996) Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, vol. 67, no 3, pp. 957–973.
- Zhou N., Smith K.V., Stelzer E., Maercker A., Xi J., Killikelly C. (2023) How the Bereaved Behave: A Cross-Cultural Study of Emotional Display Behaviours and Rules. *Cognition & Emotion*, vol. 37, no 5, pp. 1023–1039. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2219046>