

Каринэ Ю. Брешковская⁸

Полина Е. Ежкова⁹

Государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого,
кафедра психологии и педагогики, г. Тула, Российская Федерация

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье представлен анализ теоретических подходов к образованию детей с учетом их природной эмоциональности, описаны теоретические позиции ученых на взаимосвязь психофизиологического и социального в управлении эмоциональной сферой: биогенетическая, социогенетическая, двухфакторная и другие концепции; раскрыты принципы, на которых должно выстраиваться дошкольное образование с учетом эмоционального опыта детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, эмоциональная сфера, дети дошкольного возраста, концепции, принципы.

Дошкольное образование не может быть успешным без ориентации на возрастные ценности детей, их открытость миру, наивность и непосредственность и, конечно, природную эмоциональность дошкольников. Эмоции сопровождают все проявления их активности в деятельности, общении, восприятии окружающего мира. Эмоциональная жизнь детей должна согласовываться с педагогическими воздействиями, что позволяет выстраивать процесс образования детей в согласовании с возрастными ценностями дошкольников. В число основных ценностей входит природная эмоциональность дошкольников. Остановимся на теоретических позициях ученых, лежащих в основе выстраивания дошкольного образования с ориентацией на эмоциональный компонент. Эти позиции, как показал анализ литературы, связаны с биологическими и социально-психологическими основаниями. Биологизаторская концепция, представителями которой являются Ч. Дарвин, У. Кеннон, У. Джеймс, Н. Ланге и др., тносили эмоции к врожденным, наследственно заданным стереотипным реакциям организма. В периферической теории

⁸karine_br@mail.ru

⁹ezhkova-95@mail.ru

У. Джеймса - Н. Ланге эмоции возникают на основе периферических импульсаций, определяются через ощущение периферических изменений, произвольные акты секреторной деятельности, то есть периферические органические измерения рассматриваются не как средства, а как причина эмоций. У. Джеймс видел причину разнообразия эмоциональных реакций в бесчисленности рефлекторных актов, возникающих под влиянием внешних объектов. Т. Рибо, П. Фресс считали эмоции инстинктивными реакциями, которые по мере развития интеллекта индивида регрессируют. В биодетерминистском подходе У. Кеннона эмоции приравниваются к безусловным рефлексам, необходимым для нормальной жизнедеятельности индивида. Сведение природы эмоций к биологически обусловленной генетической программе означает невозможность целенаправленного влияния на эту сторону психической жизни.

В ходе развития психологической науки исторически сформировались три основных подхода к изучению эмоций: физиологический, психодинамический и когнитивный, представим в таблице.

Основные направления изучения психологии эмоций

| Подходы к изучению эмоций | Концептуальные направления исследований | Представители научных школ |
|-------------------------------|---|--|
| Физиологические теории эмоций | Исследованы физиологические детерминанты мощи и эмоциональных состояний функции моторных и нейрогуморальных механизмов эмоций | Ч. Дарвин, Ф. Бард, У. Джеймс, К. Изард У. Кеннон, Р. Клувер, Д. Таккер и др |
| Мотивационные теории эмоций | Исследованы взаимосвязи между мощиями и мотивами поведения действий, деятельности | М. Арнольд, Э. Даффи В. Вундт, З. Фрейд, П. Экман |
| Когнитивные теории эмоций | Исследованы связи между эмоциями и познавательными процессами | Н. Грот, Б. Спинова, П. Симонов, С. Рубинштейн, С. Шехтер |

Отечественные учёные впервые исследовали эмоции именно с физиологической точки зрения. Так, И. П. Павлов констатировал недостаточность врождённых безусловных рефлексов и сделал вывод о том, что при выражении эмоций у человека задействован мозговой аппарат. П. К. Анохин считал эмоции приспособительным механизмом. Так, эмоции с положительным знаком способствуют закреплению определённого образа действий, который обеспечивает удовлетворение потребностей человека, а отрицательные - подают сигнал о нежелательном поведении. Физиологический подход тесно взаимосвязан

с когнитивистским подходом к изучению эмоциональной сферы человека. Исследование когнитивных переменных эмоциональной сферы человека началось с работ Н. Я. Грота, который связывал эмоции с психической жизнью человека, его нравственностью и волеизъявлением. В книге «Психология чувств» он впервые в истории отечественной психологии описал эмпирическое исследование эмоций, в котором доказывал, что основой эмоциональных явлений являются физиологические процессы, протекающие в организме человека.

П. В. Симонов, продолжая учение И. П. Павлова, стал автором двухфакторной теории эмоций, которую принято считать когнитивистской. В его теории эмоции зависят: во-первых, от потребностей индивида, а во-вторых, от возможностей их удовлетворения, которое оценивается на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта.

Психодинамические теории эмоций отражают взгляд исследователей на механизм функционирования эмоций в качестве мотивационного звена деятельности человека. В. Вундт утверждал, что каждая эмоция имеет свою характеристику и ранжируется по степени удовольствия – неудовольствия, расслабления – напряжения. спокойствия – возбуждения. По мнению В. Вундта эмоции имеют две функции – смыслообразующую и регулятивную. З. Фрейд ввел понятие «аффекта» как психического феномена, который понимал как мотивационную переменную, подчёркивая, при этом, бессознательную природу эмоций. С. Л. Рубинштейн не объединял эмоции с мотивацией, однако считал, что потребности индивида субъективно могут быть выражены посредством эмоций. Стоит отметить, что названные направления изучения эмоциональной сферы человека не противоречат, а дополняют друг друга. Различные подходы к изучению эмоций предполагают также различную трактовку самого термина. Целесообразно привести ряд определений.

П. В. Симонов характеризует эмоции уже с точки зрения своей двухфакторной модели, а именно эмоция есть отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности и возможности ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта. К. Изард вводит определение «человеческая эмоция» с конкретизацией того, что полное определение этому явлению не может быть дано. Эмоция, подчёркивает ученый есть то, что переживается как чувство и которое мотивирует и направляет восприятие, мышление и дальнейшие действия. Таким образом, не существует единой теории происхождения эмоций, а, следовательно, невозможно дать и универсальный термин понятия «эмоции», который бы учитывал все особенности такого рода психических процессов.

Невозможно отрицать важность развития эмоциональной сферы ребенка именно в дошкольном возрасте, так как эмоциональность

является одной из его ключевых характеристик и неотделима от таких когнитивных процессов, как память, мышление, восприятие, воображение. В качестве когнитивного компонента эмоциональной сферы в отечественной науке выступают представления об эмоциях. Стоит отметить, что в научной литературе при исследовании когнитивного компонента эмоциональной сферы ребёнка используются такие понятия, как представления об эмоциях и эмоциональные представления. В современном контексте исследований принято считать, что представления об эмоциях выступают в качестве структуры знаний об эмоциональных проявлениях, а эмоциональные представления являются фактором психического развития.

Нельзя не согласиться с тем, что дети рождаются с некоторыми унаследованными средствами выражения простейших эмоциональных реакций: крик как следствие голода, вздрагивание как проявление испуга, т.д. Вместе с тем, ограничение эмоций рефлекторной природой, что характерно для раннего возраста, не дает возможности раскрыть дальнейший путь их развития, путь педагогического управления эмоционально сферой. В. К. Вилюнас подчёркивает, что эмоции возникают как явление в процессе биологической эволюции, как своеобразное психическое явление возникает в процессе биологической эволюции, и нет никаких оснований для предположения, что в условиях общества эта фундаментальная способность формируется в каком-то отношении полностью вновь. На социальном этапе развития психики биологические формы отражения не вытесняются, а совершенствуются под влиянием целенаправленных воздействий. До настоящего времени важное методологическое значение имеет взгляд на наследственную природу эмоциональности личности (В. К. Вилюнас, В. М. Русалов и др.).

Теория социальной обусловленности онтогенеза эмоций, представителями которой являются Э. Берн, М. Льюис, др., относили любые эмоциональные проявления детей к результатам воздействия социального окружения. В этом направлении неправомерно игнорировались физиологически обусловленная субъективность эмоциональных реакций, важная предпосылка эмоционального развития. Акцентирование внимания на социальной среде как факторе эмоционального развития несет важный смысл. Социальная среда задает морально-этические нормы, эталоны ценностей, усвоение которых становится содержанием побудительных мотивов поведения, эмоционального отношения к миру, приводит к формированию эмоционально-личностных качеств.

Теоретические позиции, рассматривающая в единстве рассматривает социальный и биологический факторы, раскрываются в работах П. П. Блонского, П. Г. Бельского, З. Фрейда и др. В психоаналитической теории З. Фрейда социальный и биологический факторы находятся в антагонизме. Динамика эмоционального развития раскрывается через унаследованное «стремление личности к

удовольствию» и «избежание неудовольствия» из-за сдерживающего влияния социальной среды. Социальный фактор признается в качестве негативного, вынуждающего личность приспосабливаться к требованиям социума. В подходе П. Г. Бельского эмоции дифференцируются на наследственно заданные и приобретаемые, и формируемые в ходе развития. Принципиально значимым в этих подходах является признание возможности педагогического влияния на эмоциональную сферу с учетом индивидуальных особенностей детей.

Следует особо выделить, теорию Л. С. Выготского, раскрывающую проблему развития эмоций в неразрывном единстве с личностным развитием ребенка в целом. Великий российский психолог отмечал, что главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. Выделив эмоции в качестве «центрального звена» структуры личности дошкольника, Л. С. Выготский положил начало изучению связи «аффекта с интеллектом». Данная связь, согласно Л. С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга, во-вторых, в том, что эта связь постоянно изменяется. С развитием интеллекта, происходят изменения и в развитии эмоционально сферы личности. Л. С. Выготский отмечал, что когнитивные процессы, свободные от эмоциональных, занимают в жизни дошкольников весьма незначительное место. Продолжатели школы Л. С. Выготского (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) научно обосновывают наличие взаимосвязей между эмоциональным развитием и деятельностью ребенка. Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от содержания и структуры деятельности, играют важную роль в образовании мотивов. В условиях конкуренции мотивов эмоции участвуют в выборе одного из них, способствуют переключению с одного мотива поведения на другой.

Представления об амбивалентности эмоций входят в общую структуру представлений детей об эмоциях. Эту проблему в отечественной психологии поднимали Г. М. Бреслав, О. В. Гордеева, М. И. Лисина, Т. М. Сорокина. С. Дональдсон и Н. Вестерман выделяли следующие компоненты понимания амбивалентности эмоций: осознание того, что конфликтные эмоции взаимодействуют и изменяют друг друга; знание, что две эмоции противоположного знака могут сосуществовать одновременно и по отношению к одному и тому же лицу; возможность понять, что суммарное эмоциональное переживание обусловлено одновременно несколькими разнородными причинами. Ученые утверждают, что для понимания амбивалентности эмоций необходимо наличие всех трёх компонентов. Представления детей об экспрессивном компоненте эмоций включают представления о таких их проявлениях, как речь, двигательные и вегетативные реакции человека, а также о средствах экспрессии (позы, жесты, мимические средства). Стоит также

отметить, что А. С. Золотнякова доказала, что для детей экспрессивные средства «становятся сигнальными только в контексте действия и ситуации», то есть в структуру представлений детей об экспрессии могут быть включены antecedentes, то есть причины эмоции в ситуационном контексте. На основании данного исследования А. С. Золотнякова выделяет два вида представлений о средствах экспрессии – контекстные, которые характеризуются наличием контекстной ситуации и свободные которые не имеют регламентации определённой ситуации. Представления ребёнка об эмоциональной модальности отличаются от прочих компонентов представлений об эмоциях тем, что индивидуальный эмоциональный опыт ребёнка имеет меньшее значение, чем степень общего когнитивного развития, который, в свою очередь, определяет диапазон доступных эмоциональных модальностей, а также уровень их обобщения и дифференцированности. То есть, чем выше уровень интеллектуального развития, тем больше эмоциональных проявлений доступны для представления ребёнка, но глубина этих представлений зависит от индивидуального эмоционального опыта.

На основе индивидуального эмоционального опыта формируются также представления о содержании эмоциональных переживаний. Под переживанием в данном случае следует понимать любое эмоционально окрашенное состояние, выступающее для ребёнка в качестве события из его жизни. Переживание принято обозначать в качестве импрессивного компонента эмоции. Индивидуальный эмоциональный опыт может как способствовать адекватному пониманию определённого эмоционального состояния, так и исказить обобщённый эталон. Искажение представлений о содержании эмоциональных переживаний характерно преимущественно для негативных ситуаций из личного опыта.

В дошкольном возрасте дети могут различать весьма ограниченное число эмоций. При выделении групп эмоций, которые необходимо пробуждать в детях в процессе образования, важно учитывать прежде всего возрастные особенности и возможности детей дошкольного возраста. Обращение к работам психологов позволяет выделить три основные группы эмоций, ярко проявляющиеся в дошкольном возрасте и лежащие в основе социально обусловленных переживаний детей, развития их высших чувств. К ним относятся нравственные, интеллектуальные и эстетические эмоции. К нравственным эмоциям относятся эмоции стыда, долга, вины, сострадания, гордости, любви и т. д. К интеллектуальным относятся эмоции удивления, сомнения, радости, любопытства, любознательности и т. д. К эстетическим - эмоции наслаждения, любования, очарования, восхищения и т. д. Данные группы эмоций связаны с решением большого круга педагогических задач: с социализацией детей, эстетическим, нравственно-духовным совершенствованием личности, приобщением к миру природы, развитием интеллектуальных процессов, реализуемых в образовательном процессе дошкольных учреждений. Они регулируют

поведение и способы действий детей в разных видах деятельности, определяют широту и характер отношений с окружающим социумом, оптимизируют процесс вхождения в новую действительность. Их выделение вооружает практиков конкретными сведениями о том, какие эмоции целесообразно пробуждать в процессе усвоения познавательного материала, включения детей в игровую, трудовую, двигательную и другие виды деятельности. Во втором случае, когда речь идет не просто о пробуждении эмоций, а целенаправленном эмоциональном развитии детей, а именно, обогащении представлений об эмоциях, расширении словаря эмоциональной лексики и др. очевидна ограниченность количества и видов эмоциональных состояний. При восприятии, опознании эмоций дети ориентируются на весьма незначительное число экспрессивных единиц. Основываясь на таких критериях, как яркость и отчетливость мимического и пантомимического выражения, доступность восприятия, понимания и называния эмоциональных состояний детьми-дошкольниками, были проанализированы классификации базисных эмоций. Выделяются различные количество таких эмоций — от двух до десяти. Р. Плутчик выделяет восемь таких эмоций, К. Изарт — десять, П. Экман — шесть основных эмоций; А. Е. Ольшанникова выделяет пять основных модальности эмоций — радость, страх, гнев, печаль и удивление. При выделении ряда таких базисных эмоций были использованы экспериментальные данные Е. И. Изотовой и М. А. Кузьмищевой, касающиеся возрастной динамики диапазона модального ряда у дошкольников. Для младшего дошкольного возраста (3-4 года) характерно понимание четырех эмоций: радости, грусти, страха и злости. Относительно злого, агрессивного поведения необходимо указать, что теплая, безопасная и любящая семейная обстановка положительно влияет на ребенка, который усваивает семейные модели поведения, и это является очень важным моментом, который касается профилактики возникновения агрессии или исправления в случае ее возникновения (Минић, Јовановић 2020: 75).

В среднем дошкольном возрасте к этим эмоциональным состояниям добавляется эмоция удивления. В старшем дошкольном возрасте расширяется модальный ряд, в него включаются эмоции обиды, вины и стыда. Таким образом, в дошкольном возрасте детям доступно восприятие и понимание восьми основных эмоций: радости, грусти, страха, злости, удивления, обиды, вины и стыда, которые с учетом возрастных особенностей детей вводятся в практику образования в определенной последовательности.

Педагогическое управление эмоциональной сферой детей должно строиться с ориентацией на функциональное психофизическое единство деятельности организма ребёнка как целостной системы. Это педагогически управляемый процесс, неразрывно связанный с личностным развитием детей, их социализацией, самореализацией в разных видах деятельности, введением в мир культуры и др. При

организации педагогической работы важно опираться на следующие направления: учет опыта эмоционального реагирования, проявления эмоциональной экспрессии, характер представлений об эмоциях, качество освоения словаря эмоциональной лексики, словесных обозначений эмоций. Принципами, на которых должна строиться такая работа, являются: 1. Учет системности психической жизни ребенка: единство «аффекта и интеллекта», мотивов и эмоциональных процессов и др. 2. Учет условий естественного, нормального онтогенеза ребенка. 3. Поэтапность педагогической работы. Эмоциональное развитие детей должно осуществляться в течение всего периода дошкольного детства. При этом систематическое, последовательное педагогическое управление должно соединяться с разноплановой активностью самих детей. 4. Учет динамики и качественного своеобразия эмоциональных проявлений детей.

Эмоциональное развитие относится к педагогически обусловленному процессу, неразрывно связанному с личностным развитием детей, их социализацией, творческой самореализацией, введением в мир культуры - культуры взаимоотношений, мировосприятия, самовыражения и др. По данным психологов динамика эмоциональных процессов детей дошкольного детства связана с регуляцией деятельности, изменением содержания, форм проявления эмоций, их места во временной структуре деятельности, что обусловлено характером взаимосвязей с людьми - педагогами, сверстниками, родителями. Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют эмоциональные новообразования, последовательно, формирующиеся на различных этапах онтогенеза. На протяжении дошкольного детства происходит ряд таких закономерных изменений. Их наличие позволяет говорить об эмоциях как особой целостности, функционирующей по своим специфическим законам. Общую закономерность развития эмоциональной сферы определяет социализация содержания, форм проявления эмоций. Эта закономерность заключается в существенных повторяющихся отношениях между предпосылками, условиями изменений и содержанием изменений. В результате анализа научных работ было выявлено содержание таких изменений: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые-социальные), опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций. Такие изменения относятся к числу устойчивых, постоянно повторяющихся. Отсюда, можно выделить направления эмоционального развития: развитие кратких эмоциональных реакций, развитие эмоциональной экспрессии, обогащение представлений об эмоциях, последовательное расширение словаря эмоциональной лексики. Эмоциональная сфера как особая целостность человеческой

сущности включает разные уровни и формы отражения отношения субъекта к объекту. В психологии установлено, что чувственное отражение происходит посредством эмоционального реагирования. Основными уровнями такого реагирования выступают краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, эмоциональная идентификация или «аффективная децентрация» (А. В. Запорожец) и эмоциональное обособление.

Краткие эмоциональные реакции являются базальной формой эмоционального реагирования по отношению ко всем другим, выступают первым эмоциональным откликом ребёнка на явления окружающей жизни и носят, как правило, ситуативный характер. Первые эмоциональные реакции, как известно, принадлежат к числу врождённых реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают социально обусловленный характер. Эмоциональная дифференциация – более тонкое отражение эмоциональных впечатлений детьми, включающее различение эмоций по модальности, интенсивности, продолжительности проявлений, по личностной значимости в целом. Данную форму эмоционального реагирования можно наблюдать у малыша уже в три месяца жизни – появление близких людей вызывает «комплекс оживления», незнакомых – реакцию торможения. В дошкольном возрасте дифференцировка эмоциональных проявлений становится более тонкой, часто носит превосходящий характер. Ребёнок хорошо различает эмоциональную окраску речи, движений – мимических, пантомимических и т.д. Идентификация рассматривается как переживание индивидом своей тождественности другому человеку или антропоморфизированному объекту, в результате чего индивид присваивает характеристики объекта идентификации. При идентификации исчезают черты собственной личности, как бы временно «отодвигаются» и субъект чувствует, ощущает себя другим. Идентификация выступает основой эмпатийного процесса на стадии сопереживания. К первому опыту проявления этой формы эмоционального реагирования В. С. Мухина относит идентификацию матери с состоянием ребёнка. Основой, на которой разворачивается дифференцированное реагирование, а также первичная форма идентификации выступает подражание или один из ключевых способов культурного развития ребёнка и социализации эмоций. Эмоциональное обособление как форма эмоционального реагирования характеризуется проявлением самобытного, индивидуально неповторимого «подчерка» экспрессии, отношения к различным сторонам окружающего мира. Данный механизм обеспечивает функционирование эмоциональной сферы на уровне индивидуально-неповторимой личностной структуры, обособления себя от других.

Все отмеченные формы эмоционального реагирования раскрывались психологами как изолированно друг от друга, так и в единстве через последовательное усложнение их проявления от кратких

эмоциональных реакций до эмоционального обособления. В последнем варианте все формы эмоционального реагирования представляются в диалектических взаимозависимостях, а их развитие характеризуется в качестве многоступенчатого социально-биологического процесса. Так, И. П. Воропаева отмечает, что эмоциональные реакции являются базальной формой по отношению к эмоциональной дифференциации, эмоциональные дифференциации выступают базальной формой идентификации, а эмоциональное обособление является надстроечным по отношению к эмоциональной идентификации. Оно (эмоциональное обособление) и завершает всю последовательность форм эмоционального реагирования. Отмеченная последовательность усложнения форм эмоционального реагирования характеризуется универсальностью, поскольку строится с учётом семиотического закона. Суть этого закона заключается в том, что в любой системе на основе исходного уровня её развития, выступающего в качестве базального, происходит зарождение некоторого нового надстроечного плана в приложении к усложняющейся последовательности форм эмоционального реагирования. Сложившись на раннем этапе развития личности последовательность усложнения механизмов эмоционального реагирования срабатывает на всех возрастных этапах.

Воздействие на эмоции способствует становлению и утверждению индивидуальности ребенка. В связи с этим можно сказать, что эмоциональные проявления детей как экспрессивные, так и импрессивные в отличие от знаний, способов действий всегда индивидуальны. Принимая и поддерживая самобытный рисунок эмоциональных реакций, своеобразные оттенки эмоциональных переживаний процесса познания, осуществления разных видов деятельности педагоги создают благоприятные возможности для выражения ребёнком своей индивидуальности.

Основным условием осознания ребёнком индивидуальности является название, принятие и поддержка взрослыми его эмоциональных проявлений, которые описала в своих исследованиях Е. Л. Яковлева. Название, как вербализованная форма отражения состояния ребёнка, является первоначальным инструментом осознания им своих эмоциональных переживаний. При этом важно, чтобы взрослые не просто называли эмоциональное состояние ребёнка, но и адекватно оценивали его, обоснованно выражали своё отношение к его эмоциональным реакциям. В противном случае (при предвзятой оценке, формальном отношении к эмоциональным проявлениям малыша) могут возникнуть препятствия к осознанию ребёнком своих переживаний, что, в свою очередь, блокирует развитие индивидуальности. Принятие (в отдельных случаях неприятие) взрослыми аффективно окрашенных реакций и состояний признает за ним право или не признает такое право их испытывать. Поддержка взрослыми эмоциональных реакций,

состояний ребенка не только признает за ним право на данную эмоцию, но и признает также адекватность реакции ребенка на данную ситуацию.

В образовательном процессе дошкольных организаций важно использовать эмоциональную поддержку личностных проявлений детей, устойчивых или внезапно возникших эмоциональных состояний. Раскроем варианты оказания такой поддержки:

-Предвосхищение, авансирование успешного результата, воспитатель выражает свою убежденность в том, что ребёнок обязательно справится с поставленной задачей и, в свою очередь, внушает ребенку уверенность в свои силы и возможности. Для этого воспитатель использует при этом следующие слова: «У тебя обязательно получится», «Я убеждена, что все справятся с заданием», «Я не сомневаюсь в том, что все поделки будут удачными» и т.д.

-Личностно-ориентированное информирование ребенка о способах поведения в деятельности помогает ребенку избежать неудачи, сложности в выполнении работы, организации деятельности. Достигается путем пожелания, ненавязчивой помощи: «Начни с того, что нетрудно выполнить и всегда получается», «Возможно, лучше всего начать со второго задания»,

-Снятие страха помогает преодолеть неуверенность, сомнения, робость, боязнь проявления активности и негативной оценки окружающих. Данный вид эмоциональной поддержки может оказываться в следующих вариантах: «Очень удачно у тебя получилось ...(указать ребенку пример удачных действий, результатов), так что смелее берись за следующее задание...», «Я рада, что никто не боится трудностей!»,

-Мотивированность действий, поведения показывает ребенку ради чего совершается эта деятельность, на кого направлена, т.п. Для этого можно использовать следующие слова: «Без твоей помощи, детям не обойтись», «Родители порадуются за твои успехи, когда увидят твои рисунки, ...(другие работы)», «Я думаю теперь каждый понимает, зачем нужно выполнить эту работу», «Я надеюсь, что все будут участвовать в соревнованиях»

-Персональная исключительность - обозначает важность усилий каждого ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности. Воспитатель может использовать в этом случае следующие варианты обращений: «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой», «Я не всем могу довериться...», «Именно нашу группу выбрали для подготовки атрибутов к празднику».

-Мобилизация активности или педагогическое внушение побуждает к выполнению конкретных действий, способов поведения. В речи воспитателя могут использоваться следующие слова: «Уверена, что все примут участие в этом деле», «Нам уже не терпится начать работу...», «Так хочется поскорее увидеть...», «Надеюсь, что не только девочки, но и мальчики окажут мне помощь в ...».

-Высокая оценка фрагментов работы помогает эмоционально пережить успех отдельных действий, части выполненной работы. При этом могут использоваться следующие слова: «Тебе особенно удалось выполнение...», «Больше всего в твоей работе мне понравилось...», «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы».

Данный вид поддержки целесообразно использовать в единстве с эмоционально окрашенными действиями, экспрессивными проявлениями педагога. Например, целесообразно побудить неуверенного ребёнка к выполнению действий объятием, рукопожатием; проявить радость, приятное удивление по поводу даже незначительных успехов детей можно аплодисментами. Педагогу крайне необходимо владеть «языком движений»: выразительными жестами, яркой мимикой, телодвижениями. Это дает ему возможность общаться с детьми не только в речевой форме, но и на невербальном уровне.

Эмоциональная поддержка ребёнка в процессе организации разных видов деятельности позволяет осваивать содержание образования на уровне поддержки и развития отношения к объектам познания, побуждения к выразительному оформлению движений, образному постижению внутреннего смысла действий и др. Для этого можно использовать методы эмоционального воздействия, например метод побуждения к сопереживанию, который строится на механизме идентификации. Сущность этого метода заключается в том, что воспитатель пробуждает у детей эмоциональные реакции через репрезентацию субъекту эмоциональных состояний другого, идентификацию себя с другим человеком, литературным героем и т.д. Проникаясь чувствами другого, дети некоторое время живут и действуют, ведомые соответствующими эмоциями. С этой целью можно использовать фрагменты художественных произведений, репродукции картин, видеоматериалы и др. Эмоциональная поддержка детей в образовательном процессе дошкольных организаций является важным направлением педагогической деятельности, той технологией, использование которой позволяет решать целый ряд проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем детей, их успешным продвижением в развитии, а также придавать каждому виду деятельности эмоционально насыщенный и увлекательный характер.

Дошкольное образование с ориентацией на эмоциональный опыт детей должно строиться с учетом диагностических данных, особенностей эмоционального регулирования, моделирования эмоциональных состояний и поведения. Специально планируется вариативная компоновка форм педагогической работы, в число которых входят игры, общения, создание проблемных игровых ситуаций, рассмотрение иллюстративного материала, репродукций картин и др. Такое проектирование дошкольного образования относится к числу продуктивных, поскольку согласуется с возрастными ценностями детей.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский, Лев Семенович. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1982.

Ежкова, Нина Сергеевна. *Дошкольная педагогика*. Москва: Юрайт, 2019, 167-181.

Ежкова, Нина Сергеевна. *Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния*. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2014.

Минић, Весна, Јовановић, Марија. Педагошки аспекти агресивности у основној школи. *Зборник радова Учитељског факултета*, XIII (2019): 63-77.

PRESCHOOL EDUCATION WITH A FOCUS ON THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF CHILDREN: THEORETICAL ANALYSIS

Abstract: *the article presents an analysis of theoretical approaches to the education of children taking into account their natural emotionality, describes the theoretical positions of scientists on the relationship between the psychophysiological and social in the management of the emotional sphere: biogenetic, sociogenetic, two-factor and other concepts; reveals the principles on which preschool education should be built taking into account the emotional experience of children.*

Keywords: *preschool education, emotional sphere, preschool children, concepts, principles.*