

ემოციების მართვის როლი თვითრეგულირებული ქცევის ფორმირებაში სკოლამდელ ასაკში

ანანო დიასამიძე¹, ნათია მაკარაძე², ნანა მაკარაძე³

¹შპს ამერიკული საერთაშორისო სკოლა პროგრესი - ბათუმი

²ა(ა)იპ ბათუმის საბავშვო ბაღების გაერთიანების ბათუმის №35 საბავშვო ბაღი

³ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ananodiasamidze17@gmail.com, nmakaradze73@gmail.com, nmakaradze@bsu.edu.ge

რეზიუმე

სკოლამდელი ასაკი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი პერიოდია ბავშვის განვითარებაში, რადგან ამ დროს ყალიბდება ფუნდამენტური უნარები აკადემიური, სოციალური და ფსიქოლოგიური ფუნქციონირებისთვის. ამ უნარებს შორის განსაკუთრებული როლი ენიჭება ემოციურ რეგულაციას, რომელიც წარმოადგენს საფუძველს თვითრეგულირებული ქცევის ჩამოყალიბებისთვის. წინამდებარე კვლევა ეხება სკოლამდელი ასაკის ქართველ ბავშვებში თვითრეგულირებული ქცევის ფორმირებაში ემოციური რეგულაციის როლის შესწავლას, რაც შეავსებს ამ მიმართულებით ქართულ კონტექსტში არსებულ ცოდნას. კვლევის მეთოდოლოგია აგებულია რაოდენობრივი დიზაინის საფუძველზე. მონაცემთა შესაგროვებლად გამოყენებული იქნა სტანდარტიზებული და ადაპტირებული შეფასების ინსტრუმენტები, მათ შორის - ემოციების ამოცნობის დავალება, იმპულსური კონტროლის ტესტი, ყურადღების კონტროლის დავალება, გადადებული კმაყოფილების ტესტი, მშობლების კითხვარი და აღმზრდელი-პედაგოგების შეფასებები. კვლევის შედეგებმა დაადასტურა ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის მჭიდრო დადებითი ურთიერთკავშირი, გამოავლინა 4-5 წლის ასაკი, როგორც კრიტიკული პერიოდი და ოჯახური გარემოს გადამწყვეტი როლი ემოციური კომპეტენტურობის ფორმირებაში. კვლევის პრაქტიკული მნიშვნელობა მდგომარეობს პედაგოგებისა და მშობლებისთვის ემოციური კომპეტენტურობის ხელშეწყობის მიზნით კონკრეტული, ემპირიულად დასაბუთებული და კულტურულად ადაპტირებული რეკომენდაციების შემუშავებაში ქართული საგანმანათლებლო კონტექსტის გათვალისწინებით.

საკვანძო სიტყვები: სკოლამდელი ასაკი, ემოციური რეგულაცია, თვითრეგულაცია, ემოციური კომპეტენტურობა, იმპულსური კონტროლი, ყურადღების რეგულაცია

1. შესავალი.

სკოლამდელი ასაკის პერიოდი წარმოადგენს ერთ-ერთ ყველაზე კრიტიკულ ეტაპს ადამიანის განვითარებაში, როდესაც ყალიბდება ფუნდამენტური უნარები, რომლებიც განსაზღვრავს ინდივიდის შემდგომ ფუნქციონირებას აკადემიურ, სოციალურ და ფსიქოლოგიურ სფეროებში. უკანასკნელი ათწლეულების განმავლობაში განვითარების ფსიქოლოგიაში მზარდი ყურადღება ექცევა ემოციური კომპეტენტურობის როლს ბავშვის ზოგად ადაპტაციურ ფუნქციონირებაში.

საქართველოში სკოლამდელ განათლებაში ბოლო წლებში შეინიშნება მზარდი ინტერესი ბავშვთა სოციალურ-ემოციური განვითარების კუთხით, რაც ასახავს საერთაშორისო ტენდენციებს განათლების სფეროში. თუმცა, ემპირიული კვლევები, რომლებიც სპეციფიკურად ფოკუსირდებიან ქართველ ბავშვებზე და ითვალისწინებენ კულტურულ კონტექსტს, ჯერ

კიდევ შედარებით ლიმიტირებულია. აღნიშნული კვლევა მიზნად ისახავს ამ ხარვეზის შევსებას და მცდელობას, შეისწავლოს ემოციური რეგულაციის როლი თვითრეგულირებული ქცევის ფორმირებაში სკოლამდელი ასაკის ქართველ ბავშვებში.

ემოციური რეგულაციის განსაზღვრა: ემოციური რეგულაცია განიმარტება როგორც პროცესები, რომლებიც მოიცავს ემოციების მონიტორინგს, შეფასებას და მოდიფიკაციას ინდივიდის მიზნების მისაღწევად. Gross-ის (2015) პროცესუალური მოდელის თანახმად, ემოციური რეგულაცია მოიცავს როგორც ქცევით, ისე კოგნიტურ სტრატეგიებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ ემოციის დასაწყისზე, ხანგრძლივობასა და ინტენსივობაზე.

განვითარების პერსპექტივიდან, ემოციური რეგულაციის უნარები გამოიყოფა როგორც თანდათანობითი ტრანზიცია გარე რეგულაციიდან შიდა, თვითრეგულირებული პროცესებისკენ (Kopp, 1989; Calkins & Hill, 2007). სკოლამდელ ასაკში ეს ტრანზიცია განსაკუთრებით ინტენსიურია, რაც დაკავშირებულია ტვინის წინა ნაწილის (პრეფრონტალური ქერქი) აქტიურ განვითარებასთან და კოგნიტური ფუნქციების განვითარებასთან (Zelazo & Carlson, 2012).

თვითრეგულაციის თეორიული საფუძვლები: თვითრეგულაცია წარმოადგენს უფრო ფართო კონსტრუქტს, რომელიც მოიცავს ინდივიდის უნარს მართოს საკუთარი აზრები, ემოციები და ქცევები მიზნების მისაღწევად (Zimmerman, 2000; Baumeister & Vohs, 2004). McClelland-ის და Cameron-ის (2012) თვითრეგულაციის ინტეგრირებული მოდელი გამოყოფს სამ ძირითად კომპონენტს: ემოციურ, კოგნიტურ და ქცევით რეგულაციას, რომლებიც ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ერთმანეთის განვითარებას უწყობენ ხელს.

აღსანიშნავია, რომ თვითრეგულაციის კომპონენტები მჭიდროდ არის დაკავშირებული აღმასრულებელ ფუნქციებთან, რომლებიც მოიცავს სამუშაო მეხსიერებას, შემაკავებელ კონტროლს და კოგნიტურ მოქნილობას (Diamond, 2013; Carlson & Wang, 2007). ამ უნარების განვითარება სკოლამდელ ასაკში განსაზღვრავს ბავშვის აკადემიურ მზაობას და სოციალურ კომპეტენტურობას (Blair & Raver, 2015).

ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის ურთიერთკავშირი: თანამედროვე კვლევები მიუთითებს ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის მჭიდრო ურთიერთდაკავშირებაზე (Ursache et al., 2012; Graziano et al., 2007). Denham-ის და Weissberg-ის (2004) მოდელის თანახმად, ემოციური კომპეტენტურობა მოიცავს როგორც ემოციების ამოცნობის უნარს, ისე მათ რეგულაციას, რაც ფუნდამენტურ როლს თამაშობს თვითრეგულაციის სხვა ასპექტების განვითარებაში.

ნეიროფიზიოლოგიური კვლევები ადასტურებს, რომ ემოციური და კოგნიტური რეგულაციის პროცესები იყენებენ ტვინის ერთსა და იმავე უბნებს, განსაკუთრებით წინა ნაწილსა და ემოციურ ცენტრებს. ეს ნეირობიოლოგიური საფუძველი განაპირობებს ემოციური და ქცევითი კონტროლის ურთიერთდამოკიდებულებას.

კულტურული კონტექსტი და ემოციური განვითარება: მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ემოციური რეგულაციის განვითარება ხდება კონკრეტულ კულტურულ კონტექსტში. კულტურული ნორმები განსაზღვრავს, თუ რომელი ემოციების გამოხატვა არის მისაღები, როგორ უნდა მოხდეს მათი რეგულირება და რა როლს თამაშობს ოჯახი ამ უნარების ჩამოყალიბებაში.

ქართული კულტურა, სადაც მნიშვნელოვანია ჯგუფური ღირებულებები და ურთიერთობები, გამოირჩევა სპეციფიკური მიდგომებით ბავშვთა ემოციური სოციალიზაციის კუთხით (Schwartz, 2006). ამიტომ, ემოციური რეგულაციის კვლევა ქართულ კონტექსტში მოითხოვს კულტურულად სენსიტიურ მიდგომას.

2. კვლევის მიზნები და ამოცანები

წინამდებარე კვლევის მთავარ მიზანს წარმოადგენს ემოციური რეგულაციის როლის ემპირიული შესწავლა თვითრეგულირებული ქცევის ფორმირებაში სკოლამდელი ასაკის ქართველ ბავშვებში. ამ ზოგადი მიზნის მისაღწევად ფორმულირებულია შემდეგი სპეციფიკური ამოცანები:

1. **სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ემოციური რეგულაციის უნარების დონის შეფასება და ასაკობრივი დინამიკის განსაზღვრა.** ამ ამოცანის ფარგლებში შესწავლილი იქნება, თუ როგორ იცვლება ემოციური რეგულაციის სხვადასხვა კომპონენტები 3-დან 6 წლამდე ასაკში.
2. **თვითრეგულირებული ქცევის ძირითადი კომპონენტების შესწავლა.** ფოკუსი გაკეთდება იმპულსურ კონტროლზე, ყურადღების რეგულაციაზე და ქცევის დაგეგმვის უნარებზე.
3. **ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის ურთიერთკავშირის ემპირიული ანალიზი.** გამოყენებული იქნა კორელაციური ანალიზი ამ ორ ცვლადს შორის კავშირის დასადგენად.
4. **ემოციურ კომპეტენტურობაზე გავლენის მქონე ფაქტორების იდენტიფიცირება.** შესწავლილი იქნა ოჯახური გარემოს, მშობლების აღზრდითი სტილის და პედაგოგიური მიდგომების როლი.
5. **გენდერული განსხვავებების გამოვლენა ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის განვითარების დინამიკაში.** ანალიზი მოიცავს როგორც რაოდენობრივ, ისე ხარისხობრივ განსხვავებებს.
6. **პრაქტიკული რეკომენდაციების შემუშავება პედაგოგებისა და მშობლებისთვის.** კვლევის შედეგების საფუძველზე ჩამოყალიბდება კონკრეტული რეკომენდაციები ემოციური კომპეტენტურობის ხელშეწყობისთვის.

3. კვლევის მეთოდოლოგია.

კვლევის დიზაინი - კვლევაში გამოყენებულია რაოდენობრივი კვლევის დიზაინი, სადაც მონაცემები შეგროვებულია ერთ დროის მონაკვეთში (თანაკვეთური მეთოდი) და გამოყენებულია კორელაციური ანალიზი ცვლადებს შორის კავშირების დასადგენად. ასეთი მეთოდოლოგიური მიდგომა საშუალებას იძლევა ერთდროულად შეფასდეს როგორც ემოციური რეგულაციის, ისე თვითრეგულაციის სხვადასხვა ასპექტები და გამოვლინდეს მათ შორის არსებული ურთიერთკავშირები.

მონაწილეები და შერჩევა - კვლევაში მონაწილეობდნენ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები (3-6 წლის) ბათუმის სხვადასხვა საბავშვო ბაღიდან, მათ შორის ბათუმის 1 საჯარო ბაღიდან და კერძო სკოლის ბაზაზე არსებული სასკოლო მზაობის ჯგუფიდან. შერჩევა მოხდა მიზნობრივი, შემდეგ შემთხვევითი მიდგომით, რაც უზრუნველყოფს ნიმუშის ადეკვატურ რეპრეზენტატულობას.

კვლევაში სულ მონაწილეობდა 111 ბავშვი, მათ შორის 68 გოგონა (61.3%) და 43 ბიჭი (38.7%), ასაკი - 4-დან 6 წლამდე. კვლევაში მონაწილეობის კრიტერიუმებს აკმაყოფილებდნენ ტიპური განვითარების მქონე, ქართულენოვანი ბავშვები, რომელთაც ჰქონდათ საბავშვო ბაღში სიარულის არანაკლებ 6 თვის გამოცდილება და რომელთა მშობლებისგანაც მიღებული იყო ინფორმირებული თანხმობა კვლევაში მონაწილეობაზე. კვლევიდან გამოირიცხნენ ბავშვები,

რომლებსაც ჰქონდათ განვითარების დიაგნოსტიკური დარღვევები - მაგალითად, აუტიზმი, ინტელექტუალური შეფერხება და სხვა - ან სერიოზული ქრონიკული დაავადებები.

ასაკობრივი ჯგუფების სტრუქტურა მოიცავდა სამ კატეგორიას: 3-4 წლის ბავშვები, 4-5 წლის ბავშვები და 5-6 წლის ბავშვები. თითოეული ასაკობრივი ჯგუფი იყო დაბალანსებული გენდერული შემადგენლობის მიხედვით, რამაც მოგვცა გენდერული განსხვავებების ადეკვატური ანალიზის საშუალება.

კვლევაში ჩართული იყო ასევე 117 მშობელი - 89 (76%) დედა და 28 (24%) მამა და 14 აღმზრდელი-პედაგოგი.

მეთოდოლოგიური შეზღუდვები - კვლევის მეთოდოლოგიურ შეზღუდვას წარმოადგენს ის, რომ მონაწილეთა შერჩევა მოხდა ერთი საჯარო და ერთი კერძო დაწესებულებიდან და მონაცემები შეგროვდა ერთი დროის მონაკვეთში. ამ მიდგომის არჩევანი განპირობებული იყო რამდენიმე პრაქტიკული და მეთოდოლოგიური მიზეზით.

პირველ რიგში, ერთ დაწესებულებაში კვლევის ჩატარება უზრუნველყოფს სტანდარტიზაციის უკეთეს კონტროლს - პედაგოგები, გარემო პირობები და დღის რეჟიმი შედარებით ჰომოგენურია, რაც ამცირებს გარემო ფაქტორების გავლენას შედეგებზე და აადვილებს ცვლადების მკაფიო იზოლირებას. მეორე, ლოგისტიკური თვალსაზრისით, მრავალი დაწესებულების ჩართვა მოითხოვდა მნიშვნელოვნად უფრო დიდ დროსა და რესურსებს, განსაკუთრებით იმის გათვალისწინებით, რომ თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური შეფასება საჭიროებდა 30-45 წუთს. მესამე, ადმინისტრაციული თანხმობისა და მშობლების ინფორმირებული თანხმობის მიღების პროცესი რამდენიმე დაწესებულებიდან მნიშვნელოვნად გაართულებდა კვლევის განხორციელებას.

თუმცა, მიუხედავად ორი ძირითადი ბაზისა, კვლევის ნიმუში მაინც წარმოადგენს ბათუმის სკოლამდელი პოპულაციის ადეკვატურ რეპრეზენტაციას რამდენიმე მიზეზით. კვლევაში ჩართული ორივე დაწესებულება ემსახურება მრავალფეროვან სოციო-ეკონომიკურ ფენებს, ამასთანავე, კერძო დაწესებულება - ავსებს ნიმუშს განსხვავებული საგანმანათლებლო მიდგომის მქონე კერძო დაწესებულების პერსპექტივით. კვლევის სპეციფიკის გათვალისწინებით, 111 მონაწილის ნიმუშის ზომა საკმარისია სტატისტიკური მნიშვნელობის მისაღწევად და ძირითადი ეფექტების გამოსავლენად. გარდა ამისა, ნიმუშის გენდერული და ასაკობრივი დაბალანსება უზრუნველყოფს შედეგების შიდა ვალიდურობას.

აღსანიშნავია, ისიც, რომ შეზღუდული რაოდენობის ბაზების გამოყენებას აქვს გარკვეული უპირატესობები, კერძოდ: საშუალებას იძლევა უკეთ შევისწავლოთ სიღრმისეული კავშირები და კონტექსტუალური ფაქტორები, რაც შეუძლებელი იქნებოდა ზედაპირულ, ფართომასშტაბიან გამოკითხვაში. პედაგოგებთან მჭიდრო თანამშრომლობა და ბავშვების ყოველდღიური ქცევის დეტალური დაკვირვება უფრო ზუსტ და საფუძვლიან მონაცემებს იძლევა, ვიდრე მრავალი დაწესებულების ზედაპირული შეფასება.

რაც შეეხება ორი დაწესებულებიდან მიღებული შედეგების უფრო ფართო პოპულაციაზე განზოგადების საკითხს, მიუხედავად იმისა, რომ ნიმუში მოდის ძირითადად ორი დაწესებულებიდან, გასათვალისწინებელია, რომ მასში მონაწილეთა რაოდენობა და ის ფაქტი, რომ კვლევის შედეგები თანხვედრაშია ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის განვითარების მიმართულებით საერთაშორისო კვლევებთან, რაც მიუთითებს მიღებული შედეგების საფუძვლიანობაზე. თეორიული ჩარჩოს და კონცეპტუალური მოდელის გამოყენება, რომელიც დამტკიცებულია სხვადასხვა კულტურული კონტექსტის ფარგლებში, ასევე ზრდის შედეგების საიმედოობას.

აღნიშნულის მიუხედავად, მოიაზრება კვლევის მასშტაბის გაფართოება სხვადასხვა რეგიონიდან უფრო მეტი საბავშვო ბაღის ჩართვით და განსხვავებული სოცო-კულტურული კონტექსტების შედარება, რაც საშუალებას მოგვცემს უკეთ გავიგოთ ემოციური რეგულაციის განვითარების უნივერსალური და კულტურულად სპეციფიკური ასპექტები.

კვლევაში გამოყენებული შეფასების ინსტრუმენტები მოიცავდა როგორც სტანდარტიზებულ (საერთაშორისოდ აპრობირებული ტესტები), ასევე ადაპტირებულ მეთოდებს (ქართული კონტექსტისთვის მორგებული ვერსიები). უფრო კონკრეტულად, გამოყენებული იქნა იმპულსური კონტროლის დავალება, ემოციური რეგულაციის შეფასება, ყურადღების კონტროლისა, გადადებული კმაყოფილების დავალებები. კვლევის ფარგლებში გამოყენებული იქნა ასევე მშობლების კითხვარი, აღმზრდელი-პედაგოგების შეფასება.

1. ემოციების ამოცნობის დავალება - სახეების ამოცნობის ტესტი (Facial Recognition Task):

გამოყენებული იქნა სახეების ამოცნობის ტესტის (Ekman & Friesen, 1976) მოდიფიცირებული ვერსია, რომელიც სპეციალურად იყო ადაპტირებული სკოლამდელი ასაკისთვის. დავალება მოიცავდა 24 ფოტოსურათს, რომლებიც წარმოადგენდა ექვს ძირითად ემოციას - სიხარული, მწუხარება, გაბრაზება, შიში, გაკვირვება და ზიზღი. თითოეული ემოცია წარმოდგენილი იყო ოთხი განსხვავებული ფოტოთი, რაც უზრუნველყოფდა ბავშვების უნარის შემოწმებას ემოციის ამოცნობაში სხვადასხვა სახეებსა და გამომეტყველებებზე. ბავშვებს ინდივიდუალურად ეძლეოდათ თითოეული ფოტო და მოეთხოვებოდათ: ა) დაესახელებინათ ემოცია (ან აელწერათ, თუ ვერბალური უნარები შეზღუდული იყო) და ბ) მიეთითებინათ, რა სიტუაციაში შეიძლება ადამიანმა ასეთი ემოცია იგრძნოს.

შეფასების კრიტერიუმებად განსაზღვრული იყო:

- ემოციის სწორად იდენტიფიცირება (1 ქულა თითოეულ სწორ პასუხზე);
- კონტექსტის მითითების უნარი (დამატებითი ქულები).

(შეფასების კრიტერიუმები: მაქსიმალური ქულა: 24 და დამატებითი ქულები კონტექსტისთვის)

2. იმპულსური კონტროლის დავალება - ეს დავალება წარმოადგენს სკოლამდელი ასაკისთვის ადაპტირებულ ვერსიას კლასიკური „Simon Says“ თამაშისა (Strommen, 1973). დავალება აფასებს შემაკავებელ კონტროლს და ინსტრუქციების შერჩევით შესრულების უნარს. ბავშვებს უნდა შეესრულებინათ მოძრაობითი მითითებები (მაგ., „ხელები აიწიე“, „გადახედე“, „გადაახტი“) მხოლოდ მაშინ, როდესაც წინ უსწრებს სასიგნალო ფრაზა (ჩვენს შემთხვევაში ეს იყო - „ტედი ამბობს“. თუ ამ ფრაზის გარეშე იძლევა ინსტრუქცია, ბავშვმა არ უნდა შეასრულოს იგი.

დავალება მოიცავდა: 4 სავარჯიშო მცდელობას (უკუკავშირით), 20 საცდელ მცდელობას (10 „ტედი ამბობს“ და 10 - სასიგნალო ფრაზის გარეშე). მითითებები ერთმანეთს მიჰყვებოდა რანდომიზებულად (შემთხვევითი თანმიმდევრობით), რაც გამორიცხავდა იმის წინასწარ პროგნოზირებას, თუ რომელ ინსტრუქციას უძლოდა წინ სასიგნალო ფრაზა.

(შეფასების კრიტერიუმები: სწორი პასუხების რაოდენობა (მაქს. 20), შეცდომების ტიპები, საშუალო რეაქციის დრო წამებში).

3. ყურადღების კონტროლის დავალება „დღე - ღამე“ (Day-Night Task): გამოყენებული იქნა Gerstadt-ის, Hong-ისა და Diamond-ის (1994) მიერ შემუშავებული დავალება, რომელიც აფასებს კოგნიტურ მოქნილობას და შემაკავებელ კონტროლს. დავალება მოიცავდა ორ ფაზას:

ფაზა 1 (ლოგიკური შესაბამისობა): ბავშვებმა უნდა თქვან „დღე“ მზის სურათზე და „ღამე“ მთვარის სურათზე. ეს წარმოადგენს ბუნებრივ, ლოგიკურ შესაბამისობას (8 მცდელობა);

ფაზა 2 (შეუსაბამობა): ინსტრუქცია იცვლება საპირისპიროდ - უნდა თქვან „დღე“ მთვარეზე და „ღამე“ მზეზე. ეს ფაზა მოითხოვს შემაკავებელ კონტროლს და კოგნიტურ მოქნილობას (8 მცდელობა).

ორივე ფაზაში სურათები წარედგინებოდა შემთხვევით რიგით (რანდომიზებულად), რაც გამორიცხავდა იმის შესაძლებლობას, რომ ბავშვები გარკვეულ კანონზომიერებას (პატერნს) გამოიცნობდნენ და პასუხობდნენ მის მიხედვით, ნაცვლად იმისა, რომ ყურადღებით აკვირდებოდნენ თითოეულ სურათს.

(შეფასების კრიტერიუმები: სწორი პასუხების რაოდენობა თითოეულ ფაზაში, ინტერფერენციის ეფექტი (განსხვავება ფაზებს შორის), რეაქციის დრო).

4. გადადებული კმაყოფილების დავალება (Marshmallow Test): გამოყენებული იქნა Mischel-ის და Ebbesen-ის (1970) კლასიკური ტესტის მოდიფიცირებული, კულტურულად ადაპტირებული ვერსია. ბავშვს ვთავაზობდით ერთ სასურველ ობიექტს (ტკბილეულს, სათამაშოს, სტიკერს - ბავშვის სურვილის გათვალისწინებით) დაუყოვნებლივ, ან ორს - თუ მოითმენდა 10 წუთს. ამ დროს ვტოვებდით ოთახს და ბავშვი რჩებოდა მარტო (მონიტორინგით). ფიქსირდებოდა მოლოდინის დრო წამებში (0-600), ბავშვის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები (ყურადღების გადატანა, თვითდამშვიდება და სხვა) და ბავშვის ქცევითი რეაქციები.

5. მშობლების გამოკითხვა: მშობლებისთვის შემუშავებული იქნა სტრუქტურირებული კითხვარი, რომელიც აფასებდა:

- მშობლის დემოგრაფიულ მონაცემებს (ასაკი, განათლება, სოციო-ეკონომიკური სტატუსი);
- მშობლის ემოციურ კომპეტენტურობას (ადაპტირებული სკალები);
- აღზრდის სტილს (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire-ის ელემენტები);
- ემოციური სოციალიზაციის პრაქტიკებს;
- ოჯახურ გარემოს (სტრესული ფაქტორები, მხარდაჭერის რესურსები).

გამოკითხვა ჩატარდა ონლაინ ფორმატით და მასში მონაწილეობა მიიღო ასევე 117-მა მშობელმა, მათ შორის 89 (76%) დედა და 28 (24%) მამა. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხვაში ჩატარდა მშობლების წინასწარი ინფორმირების და თანხმობის საფუძველზე და მასში მონაწილეობა იყო ნებაყოფლობითი.

6. აღზრდელ-პედაგოგების მიერ შეფასებების გაკეთება: კვლევაში ჩართული დაწესებულებების 14-მა აღზრდელმა-პედაგოგმა, რომლებიც უშუალოდ მუშაობდნენ კვლევაში ჩართულ ბავშვებთან, შეავსო სპეციალურად შემუშავებული კითხვარი - Emotion Regulation Checklist-ის (Shields & Cicchetti, 1997) ქართულად ადაპტირებული ვერსია. კითხვარი თითოეული ბავშვისთვის ივსებოდა ინდივიდუალურად და აფასებდა მას შემდეგი მიმართულებით:

- ემოციური რეგულაცია ყოველდღიურ სიტუაციებში;
- ემოციური არამდგრადობა/უარყოფითი ემოციები;
- ემოციური მგრძნობელობა;
- სოციალური ქცევა.

კვლევა ჩატარდა რამდენიმე ეტაპად:

ეტაპი 1 - მოსამზადებელ ეტაპზე მოხდა საბავშვო ბაღების ადმინისტრაციასთან შეთანხმება, მშობლების ინფორმირება და თანხმობის მიღება და კვლევების ჩატარებაზე პასუხისმგებელ პირებთან ჩატარდა შეხვედრები კვლევის სტანდარტიზებული პროცედურებისთვის.

ეტაპი 2 - მონაცემების შეგროვების ეტაპზე ჩატარდა ინდივიდუალური სესიები ბავშვებთან (30-45 წუთი თითოეულთან), დავალებების ჩატარება სტანდარტიზებულ გარემოში (ბაღის

ცალკე ოთახი), მშობლების კითხვარების შევსება და აღმზრდელ-პედაგოგების შეფასებების მოპოვება.

ეტაპი 3 - მონაცემთა დამუშავებისა და ანალიზის ეტაპზე განხორციელდა მონაცემთა კოდირება და ციფრული ბაზის შექმნა, მონაცემების ხარისხის კონტროლი, შესაბამისობის შემოწმება და მონაცემების ანალიზი.

ეთიკური ნორმები: კვლევა ჩატარდა კვლევის ეთიკის სტანდარტების შესაბამისად. კერძოდ, მიღებული იქნა ინფორმირებული თანხმობა დაწესებულებების ადმინისტრაციისგან და მშობლებისგან, ასევე ვერბალური თანხმობა თავად მოზარდებისგან. უზრუნველყოფილი იქნა კონფიდენციალურობა და ანონიმურობა. კვლევის მონაწილეებს უფლება ჰქონდათ ნებისმიერ დროს უარი ეთქვათ მონაწილეობაზე. კვლევაში არ გამოყენებულა სტრესის გამომწვევი პროცედურები. კვლევის შედეგების საფუძველზე უკუკავშირი მიეწოდა მშობლებსა და პედაგოგებს. კვლევის მონაცემები ინახება დამიჯრული სახით და ისინი განადგურდება ნაშრომის გამოქვეყნების შემდეგ.

მონაცემთა ანალიზისთვის გამოყენებული იქნა შემდეგი სტატისტიკური მეთოდები:

1. **აღწერითი სტატისტიკა:** საშუალო მნიშვნელობები, სტანდარტული გადახრები, ნორმალური განაწილების შემოწმება;
2. **კორელაციური ანალიზი:** კორელაციის კოეფიციენტები (Pearson) ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის მაჩვენებლებს შორის;
3. **ვარიაციული ანალიზი (ANOVA):** ასაკობრივი და გენდერული განსხვავებების შესწავლა;
4. **რეგრესიული ანალიზი:** ემოციური რეგულაციის გავლენის შეფასება თვითრეგულაციის სხვადასხვა კომპონენტებზე - რამდენად იწინასწარმეტყველებს ემოციური უნარები ქცევითი კონტროლის უნარებს;
5. **ფაქტორული ანალიზი:** ემოციური კომპეტენტურობის სტრუქტურის შესწავლა და
6. სტატისტიკური მნიშვნელობის დონის განსაზღვრა.

3. კვლევის შედეგები.

ემოციური რეგულაციის ასაკობრივი განვითარება - შედეგების ანალიზმა გამოავლინა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ასაკობრივი განსხვავებები ემოციური რეგულაციის სხვადასხვა კომპონენტში. ემოციების ამოცნობის უნარი აჩვენებს თანმიმდევრულ გაუმჯობესებას ასაკთან ერთად: 3-4 წლის ბავშვებმა საშუალოდ სწორად ამოიცნეს 15.3 ემოცია 24-დან (63.8%), 4-5 წლისებმა - 18.7 (77.9%), ხოლო 5-6 წლის ასაკობრივმა ჯგუფმა - 20.8 (86.7%). შედეგების ვარიაციული ანალიზი ადასტურებს ამ განსხვავებების სტატისტიკურ მნიშვნელობას.

განსაკუთრებით მკვეთრი პროგრესი შეინიშნება 4-5 წლის ასაკში, რაც ასახავს ემოციური კოდების დამუშავების კოგნიტური მექანიზმების ინტენსიურ მომწიფებას ამ პერიოდში. ემოციების კატეგორიების მიხედვით ანალიზმა აჩვენა, რომ დადებითი ემოციები, კერძოდ სიხარული ამოიცნობა უფრო ადრე და უფრო ზუსტად (საშუალო ამოცნობა: 92.3%), ვიდრე უარყოფითი ემოციები. უარყოფით ემოციებს შორის მწუხარება და გაბრაზება ამოიცნობა შედარებით ადვილად (78.5% და 74.2% შესაბამისად), ხოლო შიში და ზიზღი უფრო რთულად ამოსაცნობი აღმოჩნდა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის (68.3% და 61.7%).

კონტექსტუალიზაციის უნარი - ანუ უნარი აიხსნას, რა სიტუაციაში შეიძლება წარმოიქმნას კონკრეტული ემოცია - ასევე აჩვენებს ასაკობრივ პროგრესს. 3-4 წლის ბავშვები ხშირად ვერ ხსნიან ემოციურ კონტექსტს ან იძლევიან ძალიან კონკრეტულ, პირად გამოცდილებასთან

დაკავშირებულ პასუხებს, მაშინ როცა 5-6 წლის ასაკში ბავშვები უკვე უფრო აბსტრაქტულად და მრავალფეროვნად ხსნიან ემოციური რეაქციების შესაძლო მიზეზებს.

თვითრეგულაციის კომპონენტების განვითარება - იმპულსურმა კონტროლმა („Teddy Says” დავალება) აჩვენა გამოკვეთილი ასაკობრივი განსხვავებები. 3-4 წლის ბავშვებმა საშუალოდ სწორად შეასრულეს 11.2 მცდელობა 20-დან (56%), 4-5 წლისებმა - 14.6 (73%), ხოლო 5-6 წლისებმა - 16.8 (84%). შედეგების სტატისტიკური ანალიზი ადასტურებს მნიშვნელოვან ასაკობრივ ეფექტს. შეცდომების ტიპების ანალიზმა აჩვენა, რომ უმცროსი ბავშვები უფრო ხშირად უშვებენ კომისიის შეცდომებს - რეაგირებენ მაშინ, როდესაც არ უნდა, რაც მიუთითებს შემაკავებელი კონტროლის ჯერ კიდევ განვითარების ეტაპზე არსებობას. უფროსი ბავშვები კი უფრო ხშირად უშვებენ შეცდომებს - არ რეაგირებენ მაშინ, როდესაც უნდათ, რაც შეიძლება დაკავშირებული იყოს ზედმეტად ფრთხილი სტრატეგიის გამოყენებასთან.

ყურადღების კონტროლის („Day-Night Task”) დავალებამ ნათლად გამოავლინა კოგნიტური მოქნილობის განვითარება. კონგრუენტულ, ანუ ლოგიკურ პირობაში ყველა ასაკობრივი ჯგუფი აჩვენებდა მაღალ შესრულებას (საშუალოდ 85-95% სისწორე). თუმცა, ინკონგრუენტულ, ანუ საპირისპირო პირობაში შედეგები მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდა: 3-4 წლის ბავშვების 48%-მა სწორად შეასრულა დავალება, 4-5 წლის ბავშვებიდან - 72%-მა, ხოლო 5-6 წლის ბავშვებიდან - 86%-მა. ინტერფერენციის ეფექტი, რომელიც ასახავს ორ პირობას შორის განსხვავებას და შემაკავებელი კონტროლის ხარისხს, თანმიმდევრულად მცირდება ასაკთან ერთად: 3-4 წლის ასაკში ის შეადგენს 37 პროცენტულ პუნქტს, 4-5 წლის ასაკში - 18 პროცენტულ პუნქტს, ხოლო 5-6 წლის ასაკში - მხოლოდ 9 პროცენტულ პუნქტს.

გადადებული კმაყოფილების (Marshmallow Test) დავალებამ გამოავლინა მნიშვნელოვანი განსხვავებები თვითკონტროლის უნარში. 3-4 წლის ბავშვებმა საშუალოდ მოითმინეს 3.2 წუთი 10 წუთიდან, მაშინ როცა მხოლოდ 15%-მა მიაღწია სრულ 10 წუთს. 4-5 წლის ასაკობრივ ჯგუფში საშუალო მოლოდინის დრო გაიზარდა 6.4 წუთამდე, ხოლო 38%-მა მოითმინა სრული პერიოდი. 5-6 წლის ბავშვებმა საშუალოდ მოითმინეს 8.1 წუთი, 62%-მა კი წარმატებით გაიარა სრული ტესტი. საინტერესოა, რომ დაფიქსირდა ბავშვების მიერ გამოყენებული განსხვავებული სტრატეგიები: უფროსი ბავშვები უფრო ხშირად ახდენდნენ ყურადღების გადატანას - თამაშობდნენ, მღეროდნენ, ათვალიერებდნენ ოთახს, ხოლო უმცროსი ბავშვები უფრო ხშირად თვალების კონცენტრაციას ახდენდნენ უშუალოდ სასურველ ობიექტზე, რაც ართულებდა მოლოდინს.

ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის ურთიერთკავშირი - კორელაციური ანალიზის შედეგებმა დაადასტურა კვლევის მთავარი ჰიპოთეზა - ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის მჭიდრო, დადებითი ურთიერთკავშირი. ემოციების ამოცნობის უნარი სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კორელაციაშია თვითრეგულაციის ყველა მაჩვენებელთან: იმპულსური კონტროლი, Day-Night დავალება ინკონგრუენტულ პირობაში და გადადებული კმაყოფილება. ემოციური კონტექსტის გაგება ასევე მნიშვნელოვან კორელაციაშია თვითრეგულაციის ასპექტებთან: იმპულსური კონტროლი, Day-Night დავალება და გადადებული კმაყოფილება.

პედაგოგების მიერ შეფასებული ემოციური რეგულაცია ყოველდღიურ სიტუაციებში აჩვენებდა ძლიერ კავშირს თვითრეგულაციის ლაბორატორიულ მაჩვენებლებთან, რაც მიუთითებს ამ უნარების ტრანსფერზე, ანუ გადატანაზე სხვადასხვა კონტექსტში. განსაკუთრებით აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ ემოციური არასტაბილურობის მაღალი მაჩვენებელი

უარყოფით კორელაციაშია თვითრეგულაციის შესრულებასთან, რაც ადასტურებს, რომ ემოციურ სფეროში არსებული სირთულეები უარყოფითად აისახება თვითკონტროლის უნარებზე.

იერარქიული რეგრესიული ანალიზის შედეგებმა აჩვენა, რომ ემოციური რეგულაციის მაჩვენებლებს მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს თვითრეგულაციის შესრულების პროგნოზირებაში, ასაკისა და სხვა დემოგრაფიული ფაქტორების გათვალისწინების შემდეგაც კი. იმპულსური კონტროლის დისპერსიის 34% აიხსნება ემოციების ამოცნობის უნარით, ხოლო 8% - ემოციური კონტექსტის გაგებით. საერთო ჯამში, ემოციური კომპეტენტურობა ახსნა იმპულსური კონტროლის ვარიაციის 42%-მა. ყურადღების კონტროლისთვის ემოციური რეგულაციის მაჩვენებლები ხსნის Day-Night დავალების შესრულების 38%-ს, რაც მიუთითებს ემოციური და კოგნიტური კონტროლის მჭიდრო ინტეგრაციაზე. გადადებული კმაყოფილებისთვის ემოციური რეგულაცია ახსნა დისპერსიის 26%-მა, რაც ნათელს ხდის, რომ ემოციების მართვის უნარი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სურვილების გადადებაში.

გენდერული განსხვავებები და გარემო ფაქტორები - კვლევამ გამოავლინა გარკვეული გენდერული განსხვავებები, თუმცა ისინი არ იყო ერთგვაროვანი ყველა მაჩვენებელზე. ემოციების ამოცნობაში გოგონები საშუალოდ უფრო მაღალ შედეგს აჩვენებდნენ (საშუალო არითმეტიკული - 19.2) ბიჭებთან შედარებით (საშუალო არითმეტიკული - 17.8), განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო. ეს განსხვავება განსაკუთრებით გამოხატული იყო რთული ემოციების, (შიში და ზიზღი) ამოცნობისას. იმპულსურ კონტროლში არ გამოვლინდა მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავება, რაც მიუთითებს, რომ ეს უნარი თანაბრად ვითარდება ორივე სქესის წარმომადგენლებში ამ ასაკობრივ პერიოდში. ყურადღების კონტროლში გოგონები მცირედ უკეთესად ასრულებდნენ Day-Night დავალებას, თუმცა განსხვავება არ იყო სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, მაგრამ აჩვენებდნენ უკეთეს შედეგს ინკონგრუენტულ პირობაში. გადადებულ კმაყოფილებაში არ გამოვლინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავება, თუმცა დაფიქსირდა, რომ გოგონები უფრო ხშირად იყენებდნენ აქტიურ სტრატეგიებს, როგორცაა ყურადღების გადატანა, ხოლო ბიჭები - პასიურ მოლოდინს.

მშობლების კითხვარის ანალიზმა გამოავლინა მნიშვნელოვანი კავშირები ოჯახურ გარემოსა და ბავშვის ემოციურ კომპეტენტურობას შორის. მშობლების საკუთარი ემოციური რეგულაციის მაღალი მაჩვენებლები დადებით კორელაციაშია ბავშვების ემოციურ უნარებთან, რაც მიუთითებს ემოციური კომპეტენტურობის ინტერგენერაციულ გადაცემაზე. ემოციურ განათლებაზე ორიენტირებული მშობლები, რომლებიც აქტიურად ეხმარებიან ბავშვებს ემოციების ამოცნობასა და სახელდებაში, ჰყავთ ბავშვები უკეთესად განვითარებული ემოციური რეგულაციით. განსაკუთრებით ეფექტური აღმოჩნდა „ემოციური ქოუჩინგის“ მიდგომა - როდესაც მშობელი ემოციურ სიტუაციებს იყენებს როგორც სწავლების საშუალებას. ავტორიტეტული აღმზრდელობითი სტილის მქონე მშობლების ბავშვები, სადაც ერთდროულად დაბალანსებულია თბილი მიდგომა და მკაფიო საზღვრებიც, აჩვენებდნენ მაღალ შედეგებს როგორც ემოციურ, ისე თვითრეგულაციის დავალებებში, მაშინ როცა ავტორიტარული ან უგულვებელყოფელი სტილი დაკავშირებული იყო უფრო დაბალ შესრულებასთან. ოჯახებში, სადაც იყო მაღალი დონის სტრესი - ეკონომიკური სირთულეები ან ოჯახური კონფლიქტები - ბავშვები აჩვენებდნენ უფრო დაბალ შედეგებს როგორც ემოციურ, ისე თვითრეგულაციის დავალებებში.

პედაგოგიური გარემოს როლის შესწავლამ აჩვენა, რომ ბალებში, სადაც პედაგოგები აქტიურად მუშაობდნენ ემოციურ განათლებაზე - ჰქონდათ სპეციალური აქტივობები ემოციების შესახებ და მოდელირებდნენ ემოციურ რეგულაციას - ბავშვები აჩვენებდნენ უკეთეს შედეგებს. ასევე, ნათელი და თანმიმდევრული დღის რეჟიმი და სტრუქტურის პროგნოზირებადობა დაკავშირებული იყო თვითრეგულაციის უკეთეს მაჩვენებლებთან. ამრიგად, წინამდებარე კვლევის შედეგები ადასტურებს და აღრმავებს ჩვენს ვარაუდს ემოციური რეგულაციის როლის შესახებ თვითრეგულირებული ქცევის ფორმირებაში სკოლამდელ ასაკში.

4. დასკვნები:

ა) ემოციური რეგულაციის ფუნდამენტური როლი. კვლევამ დაადასტურა, რომ ემოციური რეგულაციის უნარები წარმოადგენს თვითრეგულაციის სხვა ასპექტების განვითარების საფუძველს. ეს მოსაზრება თანხვედრაშია Gross-ის (2015) პროცესუალურ მოდელთან და Blair-ისა და Raver-ის (2015) ნეიროკოგნიტურ მოდელთან, რომლებიც ხაზს უსვამენ ემოციური და კოგნიტური კონტროლის ინტეგრაციას. დადებითი კორელაციები ემოციური რეგულაციისა და თვითრეგულაციის სხვადასხვა ასპექტებს შორის მიუთითებს, რომ ეს უნარები არა მხოლოდ თანაარსებობენ, არამედ მჭიდროდ არიან ურთიერთდაკავშირებული და ერთმანეთის განვითარებას უწყობენ ხელს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რომ ემოციების ამოცნობის უნარი - როგორც ემოციური კომპეტენტურობის ყველაზე ბაზისური კომპონენტი - ყველაზე ძლიერ კავშირს აჩვენებდა კოგნიტურ მოქნილობასთან, რაც ადასტურებს, რომ ემოციური ინფორმაციის დამუშავების უნარი საფუძველს წარმოადგენს უფრო კომპლექსური თვითრეგულაციის უნარებისთვის.

ბ) 4-5 წლის ასაკი, როგორც კრიტიკული პერიოდი. კვლევის შედეგებმა გამოავლინა, რომ 4-5 წლის ასაკში ხდება ემოციური და თვითრეგულაციის უნარების ყველაზე ინტენსიური განვითარება. ამ ასაკში დაფიქსირებული პროგრესი გაცილებით დიდი იყო, ვიდრე 3-4 წლის ან 5-6 წლის პერიოდში. ეს მოსაზრება შეესაბამება ნეირო-სამეცნიერო კვლევებს (Zelazo & Carlson, 2012). ამ კრიტიკული პერიოდის იდენტიფიცირება უდიდეს პრაქტიკულ მნიშვნელობას იძენს ინტერვენციის პროგრამების დაგეგმვისთვის - სწორედ 4-5 წლის ასაკი წარმოადგენს ოპტიმალურ „ფანჯარას“ სამიზნე ჩარევებისთვის.

გ) ოჯახური გარემოს გადამწყვეტი როლი. კვლევამ დაადასტურა მშობლების ემოციური კომპეტენტურობისა და აღზრდებლობითი სტილის მნიშვნელოვანი როლი ბავშვის ემოციური რეგულაციის ჩამოყალიბებაში. განსაკუთრებით საინტერესოა „ემოციური ქოუჩინგის“ მიდგომის ეფექტურობა - როდესაც მშობლები იყენებენ ემოციურ სიტუაციებს როგორც სწავლების შესაძლებლობას. ეს მიგნება შესაბამისობაშია Gottman-ისა და DeClaire-ის (1997) კვლევებთან და ხაზს უსვამს, რომ ემოციური კომპეტენტურობა არის სწავლებადი უნარი, რომელიც ყალიბდება სოციალურ ინტერაქციებში. საყურადღებოა, რომ მშობლების ემოციური კომპეტენტურობის გავლენა ბავშვებზე უფრო ძლიერი იყო, ვიდრე სოციო-ეკონომიკური სტატუსის გავლენა, რაც მიუთითებს, რომ უფრო მნიშვნელოვანია „როგორ“ ურთიერთობენ მშობლები ბავშვებთან, ვიდრე მატერიალური რესურსები.

დ) გენდერული განსხვავებების ინტერპრეტაცია

კვლევამ გამოავლინა გარკვეული გენდერული განსხვავებები, რომლებიც საჭიროებს ფრთხილ ინტერპრეტაციას. გოგონების უპირატესობა ემოციების ამოცნობაში შეესაბამება ლიტერატურულ მონაცემებს (McClure, 2000; Hall & Matsumoto, 2004) და შეიძლება ასახავდეს როგორც ბიოლოგიურ განსხვავებებს, ისე სოციალიზაციის პროცესებს - საზოგადოებაში გოგონებს

უფრო ხშირად წახალისებენ ემოციურ ექსპრესიის და ემპათიის შემთხვევებზე. თუმცა, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ გენდერული განსხვავებები არ იყო ერთგვაროვანი ყველა მაჩვენებელზე. იმპულსურ კონტროლსა და გადადებულ კმაყოფილებაში არ დაფიქსირდა მნიშვნელოვანი განსხვავებები, რაც ეწინააღმდეგება სტერეოტიპს, რომ ბიჭებს ნაკლებად შეუძლიათ თვითკონტროლი. ეს მიგნება მიუთითებს, რომ გენდერული განსხვავებები უფრო სპეციფიკურია და დამოკიდებულია კონკრეტულ უნარზე, ვიდრე თვითრეგულაციის ზოგად შესაძლებლობაზე.

5. რეკომენდაციები:

პედაგოგებისთვის - მნიშვნელოვანია ემოციური განათლება ბუნებრივად ჩართონ ყოველდღიურ აქტივობებში, მაგალითად „ემოციების კუთხის“ მოწყობით, სადაც ბავშვები შეძლებენ თავიანთ გრძნობებზე ფიქრსა და მუშაობას. განსაკუთრებით 4-5 წლის ასაკში აუცილებელია აქცენტი გადავიდეს ემოციურ რეგულაციაზე სტრუქტურირებული თამაშების საშუალებით, ხოლო პროგნოზირებადი დღის რეჟიმი და დამშვიდების სპეციალური ზონები ბავშვებს უსაფრთხოების გრძნობას შესძენს. არანაკლებ მნიშვნელოვანია პედაგოგი თავად იქცეს მოდელად და საკუთარი ემოციური რეგულაციის პროცესი გახადოს ხილული მაგალითი ბავშვებისთვის.

მშობლებისთვის - რეკომენდირებულია ემოციური ქოუჩინგის მიდგომა, როდესაც ისინი არა მხოლოდ ასახელებენ ბავშვის ემოციებს, არამედ ეხმარებიან მათ რეგულაციის სტრატეგიების დაუფლებაში. ამისთვის საჭიროა მშობლებმა თავად განავითარონ საკუთარი ემოციური კომპეტენტურობა, რათა ბავშვისთვის ცოცხალი მოდელი გახდნენ. ავტორიტეტული აღმზრდელობითი სტილი - თბილი, ემპათიური მიდგომისა და მკაფიო, თანმიმდევრული საზღვრების ბალანსი - ყველაზე ეფექტურია ემოციური კომპეტენტურობის ჩამოსაყალიბებლად. ემოციების თამაშებისა და სუნთქვის სავარჯიშოების რეგულარული პრაქტიკა კი ამ პროცესის ბუნებრივ ნაწილად უნდა იქცეს.

განათლების სისტემის დონეზე აუცილებელია ემოციური განათლება მკაფიოდ ინტეგრირდეს კურიკულუმში, განსაკუთრებული ყურადღებით 4-5 წლის ასაკის ჯგუფისადმი, სადაც ფორმირების კრიტიკული პერიოდია. ამისთვის საჭიროა პედაგოგთა სისტემატური ტრენინგები და პრაქტიკული სახელმძღვანელოების შემუშავება, რომლებიც მათ ყოველდღიურ სამუშაოში გამოადგებათ. პარალელურად მნიშვნელოვანია მშობლებისთვის ქართულენოვანი, ხელმისაწვდომი რესურსების შექმნა - ბროშურების, ვიდეოების და სხვა მასალების სახით. დასასრულს, სტანდარტიზებული შეფასების ინსტრუმენტების ქართული ვერსიების ადაპტაცია საშუალებას მოგვცემს მიმდინარე პროცესების ეფექტურობა ობიექტურად შევაფასოთ და საჭიროების შემთხვევაში დროულად შევიტანოთ კორექტივები.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ქურხული, ლ., & არჩვაძე, ნ. (2024). *ბავშვის ემოციების ფსიქოლოგია. მწიგნობარი*.
2. ჯიჯავაძე, ნ., & კუხალიშვილი, თ. (2019). *ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევი*. UNICEF.
3. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
4. Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.

5. Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). Guilford Press.
6. Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
7. Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 516-542). Guilford Press.
8. Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
9. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
10. Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon & Schuster.
11. Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
12. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
13. Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion*, 4(2), 201-206.
14. Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
15. McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
16. McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453.
17. Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.
18. Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
19. Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
20. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

The Role of Emotion Management in the Formation of Self-Regulated Behavior in Preschool Age

Anano Diasamidze¹, Natia Makaradze², Nana Makaradze³

¹American International School Progress LLC - Batumi

²A(A)IPE Batumi Kindergarten Union Batumi Kindergarten No. 35 Head

³Batumi Shota Rustaveli State University

ananodiasamidze17@gmail.com , nmakaradze73@gmail.com , nmakaradze@bsu.edu.ge

Abstract

Preschool age is a particularly important period in a child's development, as it is during this time that fundamental skills for academic, social, and psychological functioning are formed. Among these skills, emotional regulation plays a special role, as it is the basis for the development of self-regulated behavior. The present study is concerned with the study of the role of emotional regulation in the formation of self-regulated behavior in Georgian preschool children, which will complement the existing knowledge in this direction in the Georgian context. The research methodology is based on a quantitative design. Standardized and adapted assessment tools were used to collect data, including the emotion recognition task, the impulse control test, the attention control task, the delayed gratification test, a parent questionnaire, and assessments by educators. The results of the study confirmed the close positive relationship between emotional regulation and self-regulation, revealed the age of 4-5 years as a critical period and the decisive role of the family environment in the formation of emotional competence. The practical significance of the study lies in the development of specific, empirically substantiated and culturally adapted recommendations for teachers and parents to promote emotional competence, taking into account the Georgian educational context.

Keywords: preschool age, emotional regulation, self-regulation, emotional competence, impulse control, attention regulation