



ПОНИМАНИЕ СМЕШАННЫХ ЭМОЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: РОЛЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

ВЕРАКСА Н.Е.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

АЙРАПЕТЯН З.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

БУХАЛЕНКОВА Д.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

ГАВРИЛОВА М.Н.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

ТАРАСОВА К.С.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

Настоящая работа посвящена изучению связи между пониманием смешанных эмоций детьми дошкольного возраста и показателями их когнитивного развития, а также полом и возрастом. Понимание смешанных эмоций — это способность распознавать и интерпретировать эмоции, состоящие одновременно из двух эмоций с разной валентностью. Оценка понимания дошкольниками смешанных эмоций проводилась с помощью комплекта заданий, представляющих собой модификацию методики Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсина. Уровень когнитивного развития оценивался на основании анализа показателей развития невербального интеллекта, способности ребенка к применению диалектических мыслительных действий, выполнению формальных операций, прогнозированию развития ситуации взаимодействия. В исследовании приняли участие 128 детей старшего дошкольного возраста. В результате эмпирического исследования показано, что понимание смешанных эмоций связано с успешностью применения диалектических мыслительных действий превращения и опосредствования, а также формальных операций мультипликации и прогнозирования. Не выявлена связь между пониманием смешанных эмоций и невербальным интеллектом ребенка. Не обнаружены различия в успешности понимания смешанных эмоций между девочками и мальчиками.

Ключевые слова: диалектическое мышление, формальное мышление, невербальный интеллект, смешанные эмоции, понимание смешанных эмоций.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта №19-18-00521.



Для цитаты: Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 122–138. DOI:<https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150108>

UNDERSTANDING MIXED EMOTIONS IN PRESCHOOL: THE ROLE OF A CHILD'S COGNITIVE DEVELOPMENT

NIKOLAY E. VERAKSA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

ZLATA V. AIRAPETYAN

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

DARIA A. BUKHALENKOVA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

MARGARITA N. GAVRILOVA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

KRISTINA S. TARASOVA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

This paper aims to explore the relationship between preschool children's understanding of mixed emotions and indicators of their cognitive development and gender and age. Mixed emotion comprehension is the ability of children to recognize and interpret emotions consisting of two emotions with different valences simultaneously. Assessment of preschool children's understanding of mixed emotions was carried out using a set of tasks that modified Bylkina and Lucin's methodology. Nonverbal intelligence was analyzed as indicators of cognitive development and children's ability to apply dialectical thinking actions, perform formal operations, and predict the development of a situation. A total of 128 older preschool children took part in the study. The empirical study showed that understanding mixed emotions were related to the success of applying dialectical thought operations of transformation and mediation and formal operations of animation and prediction. No relationship was found between understanding mixed emotions and a child's non-verbal intelligence. No differences were found in the success of understanding mixed emotions between girls and boys.

Keywords: dialectical thinking, formal thinking, nonverbal intelligence, mixed emotions, understanding mixed emotions.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 19-18-00521.

For citation: Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N., Tarasova K.S. Understanding Mixed Emotions in Preschool: The Role of a Child's Cognitive Development. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 122–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150108> (In Russ.).



Введение

Понимание эмоций — способность понимать природу, причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих [30]. С позиции культурно-исторического подхода понимание эмоций связывается со становлением «...предвосхищения эмоций и предчувствия последствий своих поступков» [6, с. 283]. А.В. Запорожец полагал, что эмоциональное предвосхищение возникает в результате внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, в результате чего складывается функциональная система, в которой сочетаются аффективные и познавательные процессы. В рамках парадигмы «модели психического» «... понимание психического другого становится основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов» [10, с. 226]. Таким образом, понимание эмоций — активный эмоционально-познавательный процесс, направленный на предвосхищение и прогнозирование социального взаимодействия. При этом ряд исследователей подчеркивают, что понимание эмоций является статистически значимым предиктором социальной адаптации ребенка [7; 16], социально одобряемого поведения [23], сотрудничества с другими [25; 39; 41], а также академической успеваемости [12; 18; 21]. Исследователи выделяют эмпатию [42] в качестве фактора, который повышает способность понимать эмоции и преодолевать эгоцентризм мышления [6, с. 320]. Изучение понимания эмоций и его компонентов ребенком является перспективным направлением психологии развития, которое позволит более детально проанализировать психологические аспекты социального познания в дошкольном возрасте.

Можно выделить несколько оснований для выделения компонентов понимания эмоций. А.В. Запорожец выделял внутренние критерии социализации эмоций: социальные эмоции, просоциальные мотивы поведения, процессы интериоризации социальных требований и децентрации. О.А. Прусакова и Е.А. Сергиенко определяют эти компоненты через способности: определять собственные психические состояния и состояния окружающих; распознавать психические состояния по внешним проявлениям и связывать их между собой для объяснения и прогнозирования поведения людей [9].

Для определения места смешанных эмоций в структуре эмоционального интеллекта мы сосредоточимся на феноменологической классификации компонентов понимания эмоций Ф. Понса и П.Л. Харриса. Авторы данного подхода выделяют три компонента понимания эмоций. Внешний компонент включает в себя понимание внешних причин эмоций: распознавание эмоций, понимание внешних причин эмоций и влияние желаний на эмоции. Понимание внешних причин эмоций становится полностью доступно ребенку в возрасте от 3 до 5 лет. Психический компонент объединяет аспекты понимания ребенком внутренних причин эмоций: влияние убеждений и воспоминаний на эмоции, понимание скрытых эмоций. Понимание внутренних причин эмоций, согласно эмпирическим исследованиям, становится доступно ребенку в возрасте от 5 до 7 лет. Метакомпонент включает в себе аспекты рефлексии эмоций: понимание смешанных эмоций, способность регулировать эмоции, понимание влияния морали на эмоции. Его дети осваивают позже всего, а именно в возрасте от 7 до 9 лет [31]. При этом среди представленных показателей понимания эмоций в модели Ф. Понса и П.Л. Харриса наименее изученным остается понимание смешанных эмоций [13; 19; 26; 32]. Лишь незначительное число исследований [8; 35; 36; 38] было направлено на изучение смешанных эмоций детьми. В данном исследовании мы сосредоточились именно на этом факторе понимания эмоций.



Понимание смешанных эмоций. Понимание смешанных эмоций — способность распознавать и интерпретировать эмоции, состоящие одновременно из двух эмоций с разной валентностью [20]. В исследовании Дж. Ларсена [23], проведенном на материале ситуаций идентификации ребенком себя с персонажами сказок, были обнаружены гендерные различия в понимании смешанных эмоций. В исследовании трем группам детей (5–7 лет, 8–9 лет, 11–12 лет) демонстрировали эпизоды из мультфильма; результаты свидетельствовали об отсутствии гендерных различий в понимании смешанных эмоций у детей 5–7 лет, однако в группе 11-12 лет показатели понимания смешанных эмоций девочками обнаруживали значительно более высокие значения, нежели аналогичные показатели в группе мальчиков. Этот результат, по мнению Дж. Ларсена, был связан с тем, что для мальчиков-подростков сюжет с русалочкой теряет свою эмоциональную привлекательность. Исследователи отмечают, что в дошкольном возрасте девочки опережали мальчиков в понимании смешанных эмоций [14; 15; 17; 42]. Однако в исследованиях особенностей распознавания детьми смешанных эмоций с использованием в качестве стимульного материала сюжетов с домашним животным гендерных различий не было выявлено [25]. Таким образом, можно говорить о противоречивом характере полученных в разных исследованиях результатов относительно гендерных различий в понимании смешанных эмоций.

Роль когнитивного развития в понимании смешанных эмоций. В когнитивном развитии принято выделять два вида мышления: формально-логическое и диалектическое. К первому виду относится развитие формального интеллекта (по Ж. Пиаже), изучение которого осуществляется на основании анализа показателей уровня развития невербального интеллекта и способности решать когнитивные формально-логические задачи. В то время как диалектическое мышление изучается на основании оценки уровня сформированности способности к проведению постформальных интеллектуальных операций, особенно в зарубежных исследованиях.

Довольно большое количество исследований уже показали наличие связи между формальным мышлением и эмоциональным развитием детей и взрослых [37; 40]. В частности, в исследовании О. Албанис (Albanese) [11] было установлено, что невербальный интеллект, понимаемый в рамках теории подвижного интеллекта Кэттелла–Хорна–Кэрролла, связан со способностью понимать эмоции на всех трех стадиях развития понимания эмоций (в соответствии с моделью Ф. Понса и П. Харриса). Также С. Хартер (Harter) и коллеги [20] провели хрестоматийное исследование смешанных эмоций у детей в рамках структурно-когнитивного подхода и разработали пятиуровневую модель развития способности к распознаванию эмоций: 1) на нулевой стадии (4–6 лет) ребенок отрицает возможность переживания двух эмоций одновременно; 2) на первой стадии (6–8 лет) ребенок оценивает эмоции одинаковой валентности как направленные на переживание какой-либо одной ситуации; 3) на второй стадии (8–10 лет) ребенок оценивает каждую из эмоций одной валентности как соответствующую своей отдельной ситуации; 4) на третьей стадии (10–11 лет) ребенок оценивает каждую из эмоций различной валентности как направленную на соответствующую этой эмоции ситуацию; 4) и наконец, на четвертой стадии (11–12 лет) ребенок способен соотнести эмоции различной валентности с одной и той же ситуацией их переживания. Развитие способности понимать смешанные эмоции С. Хартер объясняла в рамках концепции Ж. Пиаже, в соответствии с ко-



торой дети 4 лет не способны удерживать две эмоции в эмоциональном пространстве, так же как они не могут связать одно физическое измерение с другим [29]. К 7 годам у ребенка развивается способность оперировать мультипликативными системами, включающими две характеристики одновременно, и прогнозировать дальнейшее социальное взаимодействие [8]. Возникающие на третьей стадии развития способности распознавания эмоций ошибки в основном связаны с недостаточной сформированностью у детей когнитивных навыков по объединению различных психических явлений в едином пространстве и их репрезентации: «Вполне вероятно, что ребенок может испытывать две эмоции одновременно, однако на данном этапе не способен сформулировать подходящее описание данному явлению и выразить его словами» [20, с. 394]. Позже Дж. Смит и коллеги [35] обнаружили, что распознавание смешанных эмоций доступно детям уже в возрасте 3 лет. Р. Кестенбаум (Kestenbaum) и коллеги выяснили, что дети в 4 года могут использовать изображения для описания людей со смешанными эмоциями и испытывать подобные эмоции [23]; в возрасте 5 лет дети могут распознать выражение смешанных эмоций на основании ситуационного контекста [22].

Однако вопрос взаимосвязи между пониманием эмоций и диалектическим мышлением (фактически постформальным мышлением) пока остается малоизученным. Тем не менее, результаты современных исследований, проводимых в рамках структурно-диалектического подхода, указывают на достаточную сформированность в пяти–шестилетнем возрасте опосредствования — мыслительного действия, благодаря которому дети могут усвоить противоречие и удерживать единство противоположных признаков [2; 3; 4]. При этом опосредствование формируется позднее, чем мыслительные действия превращения, обращения и сериации. С точки зрения структурно-диалектического подхода, разработанного Н.Е. Вераксой и коллегами [2; 3; 4], диалектическое мышление представляет собой систему мыслительных действий, направленных на оперирование отношениями противоположностей в процессе решения диалектических задач [2]. И если мы допускаем, что понимание смешанных эмоций также относится к определенной категории мыслительных задач, то можно предположить, что дети 5–6 лет, способные решить когнитивную задачу на преодоление противоречия, будут успешно решать задачу на понимание смешанных эмоций, часто являющихся противоположными по знаку.

Для развития у детей умения обнаруживать противоположные валентности двух эмоций и интегрировать их в единое переживание, вероятно, необходимо использование операций мультипликации и прогнозирования [8], усложнение «модели психического» и развития метакогнитивных способностей [9], развития эмпатии [7; 42], интеллекта [11] и диалектического мышления [2; 4]. В связи с этим *целью* исследования является анализ взаимосвязи между уровнем понимания смешанных эмоций и уровнем когнитивного развития детей (невербального интеллекта, диалектического и формального мышления), а также возрастом и полом детей.

Гипотезы исследования. Уровень понимания смешанных эмоций в детском возрасте находится в положительной взаимосвязи с уровнем развития формальных операций мультипликации и прогнозирования, диалектических мыслительных действий и невербального интеллекта.

Кроме того, имеются как гендерные, так и возрастные различия в уровне распознавания смешанных эмоций.



Программа исследования

Этапы исследования. На первом этапе исследования была проведена диагностика уровня распознавания смешанных эмоций, уровня сформированности способности совершать формальные операции и диалектические мыслительные действия и уровня развития невербального интеллекта. На втором этапе проводился корреляционный анализ собранных данных с целью выявления связей между пониманием смешанных эмоций и показателями когнитивного развития детей, а также их полом и возрастом. На третьем этапе проводился сравнительный анализ показателей успешности распознавания смешанных эмоций в зависимости от пола ребенка.

Выборка. В исследовании приняли участие 128 детей от 5 до 6 лет ($M=63,02$; $SD = 3,38$ месяцев), среди которых — 46% мальчиков. Сбор данных проводился в 2019/2020 учебном году. Все дети на момент исследования являлись воспитанниками дошкольных образовательных учреждений г. Москвы.

Методики. Диагностика уровня развития способности к распознаванию смешанных эмоций у дошкольников проводилась на основе применения комплекта заданий, представляющих собой модификацию методики Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсина (2000) [1]. Были использованы две истории из оригинального сборника и две новые истории. Новые истории были составлены с соблюдением основного принципа: герой истории переживает эмоцию, противоположную по валентности той, которую ожидал увидеть ее читатель; в новых историях также были использованы ситуации морального выбора. В текст рассказа не были включены обозначения переживаемых героями эмоций.

Первый рассказ «Падение» повествует о девочке Даше, которая живет летом в деревне и каждое утро ездит в магазин за хлебом на велосипеде. И вот однажды Даша купила хлеб и возвращалась домой. Вдруг велосипед потерял равновесие, покачнулся и рухнул прямо на дорогу. Даша ушибла руку, ободрала коленки. Она поднимается на ноги, и на лице у нее видим улыбку. В этой истории веселое настроение девочки является прямо противоположной эмоцией относительно ожидаемых у нее эмоций негодования, огорчения, обиды или досады, которые обычно испытывает человек при падении с велосипеда. У ребенка спрашивали: «Как ты думаешь, что чувствует Даша? Почему?».

Второй рассказ «Пёс» представляет собой историю мальчика Петю, у которого был пёс Рэкс. Петя очень любил свою собаку. Однажды утром Рэкс увидел другую собаку и побежал за ней. Рэкса не было целый день. И вот поздно вечером Рэкс вернулся. Он хромал на одну лапу и жалобно скулил. Петя обнял Рэкса и улыбнулся. Вопрос ребенку: «Как ты думаешь, что чувствует Петя? Почему?». В истории радость мальчика от возвращения любимого пса противоположна печали, которая вызвана тем, что пес пострадал и ему больно.

В третьей истории «Открытка» рассказывается о том, что мама попросила дочку Таню нарисовать открытку для бабушки и пообещала дать ей шоколадку после этой работы. Мама ушла, и Таня попросила старшего брата сделать рисунок. Мама вернулась, увидела открытку, похвалила Таню и дала ей шоколадку. Таня взяла шоколадку и заплакала. Вопрос ребенку: «Как ты думаешь, что чувствует Таня? Почему?». Чувство стыда, которое испытывает девочка из-за того, что она обманула маму, является противоположным по валентности переживанием относительно чувства радости, которое испытывает ребенок от получения сладкого в виде вознаграждения.



В четвертой истории «Кувырок» рассказывается про мальчика Мишу, который ходил в детский сад, где у них два раза в неделю была физкультура. И вот дети стали учиться делать кувырок. Миша пробовал-пробовал, старался-старался, но у него ничего не получалось. То голову не так нагнет, то ноги не так поставит, вот и валится в сторону. А научиться хотелось очень-очень! Так продолжалось целый месяц! Но однажды Миша попробовал, и вдруг — получилось! Наконец-то он перекувырнулся как надо. В глазах Миши появились слезы. Вопрос ребенку: «Как ты думаешь, что чувствует Миша? Почему?» В истории вместо ожидаемой радости и гордости за достижение желаемого результата мальчик заплакал.

Экспериментатор медленно зачитывал ребенку истории и задавал вопрос на понимание. При затруднении в ответе на вопрос экспериментатор оказывал ребенку поддержку, побуждая его поразмышлять, но не обсуждал содержание рассказа. Если ребенок называл только одну эмоцию, которую испытывал герой истории, экспериментатор задавал дополнительный вопрос: «А что-то еще чувствует герой (мальчик или девочка)?». Ответы записывались на диктофон. Далее оценивались следующие показатели: 1) «называние эмоций», т. е. уровень развития способности к выявлению противоречивых эмоций и обозначения более чем одной эмоции, которые переживает персонаж рассказа; 2) «обозначение противоречивой ситуации», т. е. такое описание ребенком ситуации, в котором отражено обозначение ее контекста.

Процедура оценки. Общая оценка складывалась из двух вышеназванных показателей, каждый из которых рассчитывался на основании суммы баллов.

Первый показатель «Называние эмоций» — от 0 до 3 баллов: «0» — отсутствие описания эмоции; «1» — описание одной эмоции; «2» — выделение двух эмоций, но одной валентности, либо выделение эмоций разных валентностей, однако отсутствие взаимосвязи между ними; «3» балла — выделение двух противоположных эмоций и использование в описании слов-связок («и», «и в тоже время», «а еще»).

Второй показатель «Обозначение противоречивой ситуации» — от 0—4 баллов: «0» — отсутствие упоминаний об эмоциональном противоречии в контексте ситуации и описаний эмоций; «1» — отсутствие упоминаний об эмоциональном противоречии в контексте ситуации при выделении одной из эмоций или описание ее в рамках контекста предложенной к оценке ситуации; «2» — наличие упоминаний/комментариев относительно противоречивого характера предложенной ситуации при выделении двух эмоций одинаковой валентности (радость и счастье); «3» — наличие упоминаний об эмоциональном противоречии при описании двух противоположных эмоций, однако как переходных; «4» — описание переживаемых одновременно противоречивых эмоций («заплакал от радости»). Далее путем суммирования подсчитывались два общих балла: по «Называнию эмоций» максимальный балл равен 3, а по «Обозначению противоречивой ситуации» сумма равна 4 баллам.

Для оценки уровня когнитивного развития был использован комплекс методик, направленных на оценку диалектического мышления, уровня сформированности формальных операций и невербального интеллекта. Методика «Что может быть одновременно?» [2] направлена на оценку способности преодолевать противоречия в ходе решения задачи и применять диалектическое мыслительное действие опосредствования. Методика состоит из пяти вопросов о противоположных по значению признаках: «черный—белый», «большой—маленький» и т. д. Испытуемый отвечает на вопрос: «Что может существовать одновременно?». Ответы по каждому заданию оцениваются на основании балльной шкалы от 0 до 4 баллов, где: «0» — отсутствие ответа; «1» — выделение объекта, обладающего противоположными свойствами, представленными по отдельности; «2» — выделение объектов, противоположные свойства



которых переходят одно в другое; «4» — выделение объекта, обладающего одновременно двумя противоположными признаками. В последнем случае мы можем говорить о наличии способности к осуществлению диалектического мыслительного действия «опосредствование». Итоговая оценка вычисляется путем суммирования баллов за выполнение пяти заданий методики (максимальный балл равен 20). При обработке результатов выполнения методики был также использован дополнительный балл — «показатель диалектического мышления», который представляет собой сумму баллов в ответах с выделением объектов, обладающих неделимым единством противоположных свойств, по всем пяти заданиям.

Методика «Циклы» [2] направлена на оценку способности ребенка понимать причинно-следственные связи и последовательности событий и применять диалектические мыслительные действия: сериации, превращения и обращения. Благодаря этим мыслительным действиям у ребенка формируются циклические представления, т. е. видение ситуации как развивающейся таким образом, что начало и конец этого процесса совпадают. Методика состоит из трех проб, в ходе которых ребенку предлагается расположить последовательно пять карточек. Максимальная оценка равнялась 15 баллам.

Методика «Рисунок необычного дерева» [2] направлена на оценку способности ребенка к преобразованию благодаря применению диалектического мыслительного действия превращения, с помощью которого объект трансформируется в свою противоположность. Методика представляет собой психологический рисуночный тест: ребенку предлагалось изобразить необычное дерево, а затем рассказать о нем. Были выделены 3 типа рисунков: 1) нормативные; 2) символические; 3) диалектические. Выполнение задания оценивалось баллами 0, 1 и 2.

Проба «Весы» Ж. Пиаже [27] направлена на оценку уровня сформированности формальных операций мультипликации и прогнозирования. Ребенку предлагалась к решению наглядная задача с использованием рычажных весов (рис.1). Перед выполнением задания испытуемым поясняли принцип работы весов. Каждый раз после размещения грузиков экспериментатор задавал ребенку вопрос: «Что произойдет с весами, когда я разблокирую затвор? Они останутся в таком же положении или наклонятся в одну или в другую сторону? Как ты это понял(а)?».

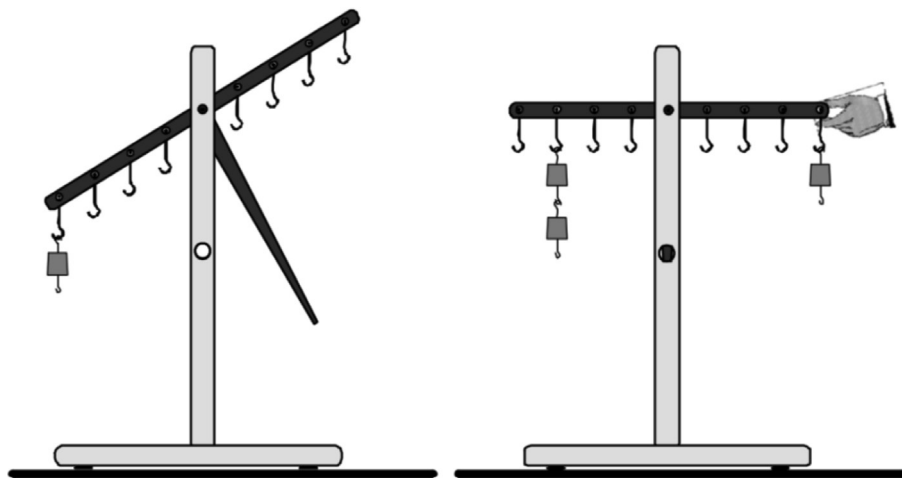


Рис. 1. Установка для проведения методики пробы «Весы»



Проба «Фишки» Ж. Пиаже [27] направлена на оценку сформированности формальных операций мультипликации и прогнозирования. Перед ребенком на столе располагали два набора из белых и черных фишек. Ребенку предлагалось установить вероятность выпадения фишки белого цвета.

Оценка ответов испытуемых в пробах «Весы» и «Фишки» осуществлялась на основании подсчета баллов: отсутствие понимания задания — 0 баллов; учет только одного параметра — 1 балл; учет двух параметров, однако опора при прогнозе на один из них — 2 балла; соотнесение двух параметров — 3 балла. По каждой пробе определялось медианное значение в диапазоне от 0 до 3 баллов.

Тест «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» [33] применялся для оценки уровня развития невербального интеллекта, т. е. способности ребенка решать задачи, обладающие новизной, выходящие за пределы уже полученного опыта и культурного контекста. Стимульный материал представляет собой матрицы с абстрактными геометрическими изображениями. В заданиях представлены изображения, в которых отсутствует один из элементов; ребенку предлагается выбрать его из предложенного набора элементов. Экспериментатор просил ребенка указать пальцем на выбранный фрагмент, т. е. ответить в невербальной форме. Тест состоял из трех серий: А, Аb и В. Задание в серии А состояло в поиске недостающей части изображения. Задания серии В состояли в нахождении аналогии между двумя парами фигур. Серия Аb состояла из промежуточных по сложности заданий. Максимальный балл равнялся 36.

Результаты

Ниже представлены описательные статистики по всем исследуемым переменным (табл. 1). Набор заданий, направленных на оценку понимания детьми смешанных эмоций, прошел проверку на согласованность с помощью критерия Альфа Кронбаха. В результате было показано, что общий балл по «Называнию эмоций» имеет приемлемый коэффициент — $\alpha = 0,663$ и общий балл по «Обозначению противоречивой ситуации» имеет достаточный коэффициент согласованности — $\alpha = 0,741$, что позволило включить общие показатели уровня развития понимания смешанных эмоций в корреляционный и сравнительный анализ.

Распределение баллов по всем методикам не соответствует нормальному, поэтому для дальнейшего анализа использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Результаты анализа связей между показателями понимания смешанных эмоций и компонентами когнитивного развития представлены ниже (табл. 2).

Результаты корреляционного анализа между пониманием смешанных эмоций и показателями когнитивного развития представлены в табл. 3.

Выявлена положительная связь между способностью совершать мыслительное действие опосредствования и пониманием смешанных эмоций (табл. 3). Дети точнее называли смешанную эмоцию в истории «Открытка» ($r=0,196$; $p=0,029$) и точнее объясняли противоречие в истории о падении с велосипеда ($r=0,212$; $p=0,018$). При этом медианное значение показателей понимания смешанных эмоций в случае обозначения детьми противоречивой ситуации связана с диалектическим показателем ($r=0,210$; $p=0,02$), а общее значение данных показателей с успешностью выполнения диалектической задачи ($r=0,190$; $p=0,035$). Наиболее тесная корреляционная связь с пониманием смешанных эмоций была обнаружена при решении детьми задачи на превращение, о чем свидетельствует среднее значение



Таблица 1

**Средние значения показателей понимания смешанных эмоций
и когнитивного развития детей (N = 128)**

Параметры	Min	Max	M	Sd
Понимание смешанных эмоций				
1. Рассказ «Падение» — распознавание эмоций	0	3	,91	,69
2. Рассказ «Падение» — обозначение противоречивой ситуации	0	4	1,21	,99
3. Рассказ «Пёс» — называние эмоций	0	3	,90	,78
4. Рассказ «Пёс» — обозначение противоречивой ситуации	0	4	1,31	1,03
5. Рассказ «Открытка» — называние эмоций	0	3	,67	,70
6. Рассказ «Открытка» — обозначение противоречивой ситуации	0	6	1,14	1,12
7. Рассказ «Кувырок» — называние эмоций	0	3	,88	,86
8. Рассказ «Кувырок» — обозначение противоречивой ситуации	0	4	1,70	1,11
9. Называние эмоций — общее значение	0	10	3,26	2,11
10. Называние эмоций — медианное значение	0	2,5	,78	,56
11. Обозначение противоречивой ситуации — общее значение	0	13	5,37	2,99
12. Обозначение противоречивой ситуации — медианное значение	0	3,5	1,23	,75
Когнитивное развитие				
1. Показатели выполнения задания «Что может быть одновременно?» (диалектический показатель)	0	16	2,28	3,32
2. Показатели выполнения задания «Что может быть одновременно?»	0	17	4,79	3,86
3. Показатели выполнения задания по методике «Циклы»	0	14	6,38	3,51
4. Показатели выполнения задания по методике «Рисунок необычного дерева»	0	2	,57	,63
5. Показатели выполнения задания по методике «Фишки» — медианное значение	0	3	,87	,51
6. Показатели выполнения задания по методике «Весы» — медианное значение	0	3	1,02	,51
7. Показатели выполнения задания «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена»	2	36	15,50	7,62

Таблица 2

**Связь показателей понимания смешанных эмоций
и когнитивного развития детей (N= 128)**

Параметры	«Называние эмоций»			«Обозначение противоречивой ситуации»		
	Пёс	Открытка	Кувырок	Падение	Пёс	Кувырок
1. «Что может быть одновременно?» (диалектический показатель)		0,192*		0,190*		
2. «Что может быть одновременно?»		0,196*		0,212*		
3. «Рисунок необычного дерева»				0,198*		0,184*
4. «Весы» — медианное значение	0,214*		0,252**	0,198*	0,194*	

Примечание: *p < 0.05, **p < 0.01.

показателей успешности называния эмоций ($r=0,235$; $p=0,008$) и обозначения противоречивой ситуации ($r=0,266$; $p=0,003$). Дети, которые способны успешно применять диалектическое действие превращения, лучше справились с задачей на выявление противоречия в



Таблица 3

Связь показателей понимания смешанных эмоций и когнитивного развития (N= 128)

Параметры	«Название эмоций»		«Обозначение противоречивой ситуации»	
	Общее	Медиана	Общее	Медиана
1. «Что может быть одновременно?» (диалектический показатель)	0,178*			0,210*
2. «Что может быть одновременно?»			0,190*	
3. «Рисунок необычного дерева»	0,185*	0,235**	0,218*	0,266**
4. «Весы» — медианное значение	0,228*	0,204*	0,243**	0,196*

Примечание: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

случае противоположных валентностей эмоций в истории о падении с велосипеда ($r=0,198$; $p=0,025$) и в истории о кувырке мальчика ($r=0,184$; $p=0,036$).

Дети, у которых лучше развиты формальные операции (проба «Весы»), были также успешны в понимании смешанных эмоций. Средние значения выполнения детьми пробы «Весы» наиболее тесно связаны с общим показателем «Обозначения противоречивых ситуаций» ($r=0,243$; $p=0,006$). Также дети способны были назвать смешанные эмоции ($r=0,228$; $p=0,01$), в частности в истории «Пес» ($r=0,214$; $p=0,016$) и «Кувырок» ($r=0,252$; $p=0,004$). Анализ возрастных различий в понимании смешанных эмоций указывает на положительную динамику их увеличения по мере увеличения возраста испытуемых — показатели уровня сформированности способности к называнию эмоций ($r=0,174$; $p=0,037$), показатели уровня сформированности понимания эмоций героя в рассказе «Падение» ($r = 0,192$; $p=0,021$).

Не выявлено связи между уровнем развития невербального интеллекта детей, пониманием циклических процессов и пониманием смешанных эмоций детьми. Не обнаружены статистически значимые различия между мальчиками и девочками по основным показателям понимания смешанных эмоций «Название эмоций» ($U=3239,000$; $p=0,477$) и «Обозначение противоречивых ситуаций» ($U=3156,000$; $p=0,329$).

Обсуждение результатов

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи понимания ребенком смешанных эмоций с показателями когнитивного развития, а также в выявлении половых и возрастных различий. Результаты исследования подтверждают гипотезу о связи понимания смешанных эмоций с развитием диалектического мышления. Обнаруживается наиболее тесная взаимосвязь понимания смешанных эмоций с мыслительным действием превращения. На основе анализа ответов мы предположили, что взаимосвязь мыслительных действий превращения и опосредствования в процессе понимания смешанных эмоций можно представить следующим образом: а) затруднения в оценке эмоционального состояния героя, уход от ответа; б) понимание только окрашенности эмоции, ориентация на одну основную — грусти, радости (при этом еще не учитывался контекст задания); в) понимание контекста, определение какой-либо одной соотносимой с контекстом эмоции (тревоги, стыда, огорчение); г) и, наконец, выбор противоположной контексту ситуации наиболее ярко выраженной эмоции (радость, веселье) или дифференцированной (счастье, удовлетворенность, гордость). Можно предположить, что ребенок совершал мыслительное действие



опосредствования, *преобразовав* предварительно одну или две эмоции на основании контекста истории.

Полученные данные также указывают на связь понимания смешанных эмоций с показателем сформированности формальных операций, в частности, таких навыков, как прогнозирование и понимание ситуации как динамичной. Анализ указывает на отсутствие взаимосвязи понимания смешанных эмоций с уровнем сформированности формальных операций мультипликации и прогнозирования. Вероятно, как подчеркивал Жан Пиаже, только к 7–8 годам у ребенка формируется способность к осуществлению дифференцированных логико-математических операций и пространственно-временных операций [8]. Полученный результат о наличии связи понимания смешанных эмоций и с диалектическим, и с формально-логическим мышлением согласуется с предположением О.В. Гордеевой [5] о существовании двух модусов сознания: интегративного и дифференцирующего, каждый из которых может выполнять ведущую роль на том или ином этапе когнитивного развития.

Отсутствие взаимосвязи между пониманием смешанных эмоций и уровнем развития у детей представлений о причинно-следственных связях между событиями и их последовательности может объясняться тем, что задача на понимание смешанных эмоций сходна с задачей на решение противоречия. В дальнейшем изучение такого рода взаимосвязи может осуществляться на стимульном материале другого типа. Наконец, в исследовании была подтверждена гипотеза о взаимосвязи уровня понимания смешанных эмоций с возрастом [42]. Гипотеза о наличии половых различий в уровне понимания смешанных эмоций не нашла своего подтверждения. И в данном случае мы можем обратиться к выводам Дж. Ларсена о том, что в возрасте от 5 до 7 лет понимание смешанных эмоций у детей не различается в зависимости от пола [23]. И наконец, не нашла своего подтверждения гипотеза о связи уровня развития понимания смешанных эмоций с уровнем развития невербального интеллекта.

Выводы

Полученные результаты указывают на своеобразие связи уровня понимания смешанных эмоций и уровня развития диалектического и формального мышления в старшем дошкольном возрасте. Для формирования понимания противоречивого характера той или иной эмоциональной ситуации ребенку необходимо не только осуществить противопоставление эмоций героя, но и представить данную ситуацию в ее развитии. Показано, что чем лучше у ребенка развита способность к преобразованию, тем выше показатель уровня развития понимания смешанных эмоций. При решении задачи, которая подразумевает оценку ситуации возникновения смешанных эмоций, ребенок применяет диалектические мыслительные действия опосредствования и превращения; кроме того, обнаруживается взаимосвязь формально-логических операций мультипликации и прогнозирования с уровнем понимания смешанных эмоций. Прослеживается возрастная динамика улучшения показателей уровня понимания смешанных эмоций на основании контекста ситуации их проявления, в то время как половые различия выявлены не были. И наконец, были получены данные о взаимосвязи понимания смешанных эмоций и успешности решения диалектических задач. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности применения полученных результатов для составления педагогами и психологами обучающих образовательных заданий, направленных на развитие эмоциональной и когнитивной сфер детей дошкольного возраста.



Литература

1. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 38–48.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. Веракса Н.Е. Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Под ред. И.Б. Шиян. М.: МГПУ, 2009. С. 5–22.
4. Веракса Н.Е., Гаврилова М.Н., Белолуцкая А.К., Тарасова К.С. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 115–143. DOI: 10.17223/17267080/75/7
5. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 26–36.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. Том 1. 320 с.
7. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3. С. 71–79.
8. Пиаже Ж. Избранные труды. Психология интеллекта. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
9. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
10. Сергиенко Е.А. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии // Ученые записки казанского университета. 2015. Том 157. С. 265–279.
11. Albanese O., Stasio S.D., Chiacchio C.D., Fiorilli C., Pons F. Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 2010. Vol. 171. P. 101–115. DOI: 10.1080/00221320903548084
12. Blankson A.N., O'Brien M., Leerkes E.M., Marcoitich S., Calkins S.D., Weaver J.M. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers // Child Development. 2012. Vol. 84. P. 346–360. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x
13. Burkitt E., Lowry R., Fotheringham F. Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations // Infant and Child Development. 2017. Vol. 5. P. e2076. DOI: 10.1002/icd.2076
14. Bosacki S.L., Moore C. Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language // Sex Roles. 2004. Vol. 50. P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27
15. Brown J.R., Dunn J. Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years // Child Development. 1996. Vol. 67. P. 789–802. DOI: 10.2307/1131861
16. Camodeca M., Coppola G. Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children // International Journal of Behavioral Development. 2015. Vol. 40. P. 459–465. DOI: 10.1177/0165025415607086
17. Cutting A.L., Dunn J. Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations // Child Development. 1999. Vol. 70. P. 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061
18. Dmitrieva E.S., Gelman V.Y. Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress // Psychological Science and Education. 2018. Vol. 23. P. 29–39. DOI: 10.17759/pse.2018230504
19. Grazzani I., Ormaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00724
20. Harter S., Buddin B.J. Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence // Developmental Psychology. 1987. Vol. 1. № 23. P. 388–399. DOI: 10.1037/0012-1649.23.3.388
21. Józsa K., Barrett K.C. Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 45. P. 81–92. DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.05.007
22. Kestenbaum R., Gelman S.A. Preschool Children's Identification and Understanding of Mixed Emotions // Cognitive Development. 1995. Vol. 10. P. 443–458. DOI: 10.1016/0885-2014(95)90006-3



23. Larsen J.T., To Y.M., Fireman G. Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions // Psychological science. 2007. Vol. 18. P. 186–191
24. Mahasneh A.M., Gazo A.M. Effect of the Training Program to Improve Emotional Creativity among Undergraduate Students // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12. P. 137–148. DOI: 10.11621/pir.2019.0310
25. Masalimova A.R., Levina E.Y., Platonova R.I., Yakubenko K.Yu., Mamitova N.V., Arzumanova L.L., Grebennikov V.V., Marchuk N.N. Cognitive Simulation as Integrated Innovative Technology in Teaching of Social and Humanitarian Disciplines. EURASIA // Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. P. 4915–4928. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00973a
26. Pekrun R. Emotion and Achievement During Adolescence // Child Development Perspectives. 2017. Vol. 11. P. 215–221. DOI: 10.1111/cdep.12237
27. Piaget J., Inhelder B. La psychologie de l'enfant. R.U.F., 1955.
28. Piaget J. The moral judgment of the child. New York: Free Press, 1965.
29. Pons F., Harris P.L. Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding // Cognition and Emotion. 2005. Vol. 19. P. 1158–1174. DOI: 10.1080/02699930500282108
30. Pons F., Harris P.L. Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. In: LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) Handbook of Emotional Development. Springer, 2019.
31. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 2004. Vol. 1. P. 127–152. DOI: 10.1080/17405620344000022
32. Pons F., Lawson J., Harris P.L., de Rosnay M. Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language // Scandinavian Journal of Psychology. 2003. Vol. 44. P. 347–353. DOI: 10.1111/1467-9450.00354
33. Raven J. The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time // Cognitive Psychology. 2004. Vol. 41. P. 1–48. DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
34. Rosnay de M., Harris P.L., Pons F. Making links between emotion understanding and developmental psychopathology in young children. In C. Sharp, P. Fonagy & I. Goodyer (Eds.) // Social cognition and developmental psychopathology. 2008. Vol. 15. P. 343–385. DOI: 10.1093/med/9780198569183.003.0012
35. Smith J.P., Glass D.J., Fireman G. The Understanding and Experience of Mixed Emotions in 3–5-Year-Old Children // The Journal of Genetic Psychology. 2015. Vol. 176. P. 65–81. DOI: 10.1080/00221325.2014.1002750
36. Sprung M., Münch H.M., Harris P.L., Ebesutani Ch., Hofmann S.G. Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies // Developmental Review. 2015. Vol. 37. P. 41–65. DOI: 10.1016/j.dr.2015.05.001
37. Trentacosta C.J., Fine, S. E. Emotion knowledge, social competence, and
38. behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review // Social Development. 2010. Vol. 19. P. 1–29. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
39. Viana K.M., Zambrana I.M., Karevold E.B., Pons F. Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination // Cognition & emotion. 2019. Vol. 6. P. 1–8.
40. Voltmer K., Von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 59. P. 107–118. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.08.006
41. Von Salisch M., Haenel M., Freund P. A. Emotion understanding and cognitive abilities in young children // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 26. P. 15–19. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.04.001
42. Wintre M.G., Vallance D.D. A developmental sequence in the comprehension of emotions: intensity, multiple emotions, and valence // Developmental Psychology. 1994. Vol. 30. P. 509–514. DOI: 10.1037/0012-1649.30.4.509
43. Zajdel R.T., Bloom J.M., Fireman G., Larsen J.T. Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 2013. Vol. 174. P. 582–603. DOI: 10.1080/00221325.2012.732125

References

1. Bylkina N.D., Lyusin D.V. Razvitie predstavlenii detei ob emotsiyakh v ontogeneze. [Development of children's ideas about emotions in ontogenesis] *Voprosy psikhologii [Questions of psychology (Russia)]*, 2000, vol. 1, pp. 38–48. (in Russ.).



2. Veraksa N.E. *Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]* Ufa, Vagant Publ., 2006, 221 p. (in Russ.).
3. Veraksa N.E. Структура и содержание диалектического мышления [The structure and content of dialectical thinking]. *Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskii podkhod*. Moscow, MGPU Publ., 2009, pp. 5–22. (in Russ.).
4. Veraksa N.E., Gavrilova M.N., Belolutskaya A.K., Tarasova K.S. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследования с позиций структурно-диалектического подхода. [Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Analysis of Research from the Position of the Structural-Dialectical Approach]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal (Russia)]*, 2020, no. 75, pp. 115–143. DOI: 10.17223/17267080/75/7 (in Russ.).
5. Gordeev O.V. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. [Development in children of ideas about the ambivalence of emotions]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology (Russia)]*, 1994, no. 6, pp. 26–36. (in Russ.).
6. Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]: v 2 t. T.I. Psikhicheskoe razvitie rebenka*. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 320 p. (in Russ.).
7. Karabanova O.A. В поисках оптимального стиля родительского воспитания. [Finding the perfect parenting style] *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal (Russia)]*, 2019, vol. 3, no. 35, pp. 71–79. (in Russ.).
8. Piazhе J. *Izbrannye trudy. Psikhologiya intellekta. [Selected Works. The psychology of intelligence]* Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969. 659 p. (in Russ.).
9. Prusakova O.A., Sergienko E.A. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста [Understanding Emotions in Preschool Children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology (Russia)]*, 2006, vol. 4, pp. 24–36. (in Russ.).
10. Sergienko E.A. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии. [The mental model as a new research paradigm in cognitive psychology] *Uchenye zapiski kazanskogo universiteta [Scientific notes of Kazan University (Russia)]*, 2015, no. 157, pp. 265–279. (in Russ.).
11. Albanese O., Stasio S.De., Chiacchio C.Di, Fiorilli C., Pons F. Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 2010. Vol. 171, pp. 101–115. DOI: 10.1080/00221320903548084
12. Blankson A.N., O'Brien M., Leerkes E.M., Marcovitch S., Calkins S.D., Weaver J.M. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers. *Child Development*, 2012. Vol. 84, pp. 346–360. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x
13. Burkitt E., Lowry R., Fotheringham F. Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations. *Infant and Child Development*, 2017. Vol. 5, pp. e2076. DOI: 10.1002/icd.2076
14. Bosacki S.L., Moore C. Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 2004. Vol. 50, pp. 659–675. DOI: 10.1023/B:SER.0000027568.26966.27
15. Brown J.R., Dunn J. Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 1996. Vol. 67, pp. 789–802. DOI: 10.2307/1131861
16. Camodeca M., Coppola G. Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 2015. No. 40, pp. 459–465. DOI: 10.1177/0165025415607086
17. Cutting A.L., Dunn J. Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 1999. Vol. 70, pp. 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061
18. Dmitrieva E.S., Gelman V.Y. Perception of Auditory and Visual Emotional Information in Primary School Age Children and its Impact on Their Academic Progress. *Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, pp. 29–39. DOI: 10.17759/pse.2018230504
19. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00724
20. Harter S., Buddin B.J. Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence. *Developmental Psychology*, 1987. Vol. 1, no. 23, pp. 388–399. DOI: 10.1037/0012-1649.23.3.388



21. Józsa K., Barrett K.C. Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2018. Vol. 45, pp. 81–92. DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.05.007
22. Kestenbaum R., Gelman S.A. Preschool Children's Identification and Understanding of Mixed Emotions. *Cognitive Development*, 1995. Vol. 10, pp. 443–458. DOI: 10.1016/0885-2014(95)90006-3
23. Larsen J.T., To Y.M., Fireman G. Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions. *Psychological science*, 2007. Vol. 18, pp. 186–191. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x
24. Mahasneh A.M., Gazo A.M. Effect of the Training Program to Improve Emotional Creativity among Undergraduate Students *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019. Vol. 12. pp. 137–148. DOI: 10.11621/pir.2019.0310
25. Masalimova A.R., Levina E.Y., Platonova R.I., Yakubenko K.Yu., Mamitova N.V., Arzumanova L.L., Grebennikov V.V., Marchuk N.N. Cognitive Simulation as Integrated Innovative Technology in Teaching of Social and Humanitarian Disciplines. EURASIA. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017. Vol. 13, pp. 4915–4928. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00973a
26. Pekrun R. Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives*, 2017. Vol. 11, pp. 215–221. DOI: 10.1111/cdep.12237
27. Piaget J., Inhelder B. *La psychologie de l'enfant*. R.U.F., 1955.
28. Piaget J. *The moral judgment of the child*. Free Press, 1965.
29. Pons F., Harris P.L. Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 2005. Vol. 19, pp. 1158–1174. DOI: 10.1080/02699930500282108
30. Pons F., Harris P.L. Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. In: LoBue V, Pérez-Edgar K, Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, 2019.
31. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 2004. Vol. 1, pp. 127–152. DOI: 10.1080/17405620344000022
32. Pons F., Lawson J., Harris P.L., de Rosnay M. Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2003. Vol. 44, pp. 347–353. DOI: 10.1111/1467-9450.00354
33. Raven J. The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 2004. Vol. 41, pp. 1–48. DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
34. Rosnay de M, Harris P.L., Pons F. Making links between emotion understanding and developmental psychopathology in young children. In Sharp C., Fonagy P., Goodyer I. (Eds.) *Social cognition and developmental psychopathology*, 2008, pp. 343–385. DOI: 10.1093/med/9780198569183.003.0012
35. Smith J.P., Glass D.J., Fireman G. The Understanding and Experience of Mixed Emotions in 3–5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 2015. Vol. 176, pp. 65–81. DOI: 10.1080/00221325.2014.1002750
36. Sprung M., M nch H.M., Harris P.L., Ebesutani Ch., Hofmann S.G. Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 2015. Vol. 37, pp. 41–65. DOI: 10.1016/j.dr.2015.05.001
37. Trentacosta C. J., Fine, S. E. Emotion knowledge, social competence, and behavior problems
38. in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development*. 2010. Vol. 19, P. 1–29. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
39. Viana K.M., Zambrana I.M., Karevold E.B., Pons F. Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination. *Cognition & Emotion*, 2019. Vol. l, pp. 1–8.
40. Voltmer K., von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 2017. Vol. 59, pp. 107–118. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.08.006
41. Von Salisch M., Haenel M., Freund P. A. Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 2013, 26, pp. 15–19. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.001
42. Wintre M.G., Vallance D.D. A developmental sequence in the comprehension of emotions: intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 1994. Vol. 30, pp. 509 – 514. DOI: 10.1037/0012-1649.30.4.509



43. Zajdel R.T., Bloom J.M., Fireman G., Larsen J.T. Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 2013. Vol. 174, pp. 582–603. DOI: 10.1080/00221325.2012.732125

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Айрапетян Злата Валерьевна, сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zлата.a.v@yandex.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Гаврилова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Тарасова Кристина Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

Information about the authors

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Zlata V. Airapetyan, Researcher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zлата.a.v@yandex.ru

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Margarita N. Gavrilova, PhD in psychology, Junior researcher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Kristina S. Tarasova, PhD in Psychology, Research Associate, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

Получена 14.09.2020

Received 14.09.2020

Принята в печать 01.03.2022

Accepted 01.03.2022