



На правах рукописи



Прусакова Ольга Анатольевна

Генезис понимания эмоций

Специальность: 19.00.13 — психология развития, акмеология

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва - 2005

Работа выполнена на кафедре общей психологии
Института психологии Государственного университета гуманитарных наук

Научный руководитель: доктор психологических наук
Сергиенко Елена Алексеевна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Смирнова Елена Олеговна
кандидат психологических наук, доцент
Изотова Елена Ивановна

Ведущее учреждение: Московский городской
психолого-педагогический университет
факультет психологии образования
кафедра возрастной психологии

Защита состоится «26» мая 2005 г. в 11⁰⁰ часов на заседании
Диссертационного Ученого Совета Д 002.016.03 при Институте Психологии
РАН (129366, Москва, ул. Ярославская, 13)

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ИП РАН

Автореферат разослан «25» апреля 2005 г.

Ученый секретарь
Диссертационного совета
кандидат психологических наук



Е.А.Никитина

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Возможность понимать, что другие люди являются носителями собственных знаний, убеждений, намерений и эмоций, отличных от наших, и благодаря этому, предсказывать их поведение - уникальная человеческая способность, позволяющая нам адекватно взаимодействовать в социальном мире. Необходимым условием для понимания психических состояний других людей является формирование в онтогенезе «модели психического».

Имея «модель психического», человек обладает способностью к пониманию ментального мира и формирует представления о таких невидимых аспектах реальности, как собственные психические состояния и психические состояния других людей. Представления о собственных психических состояниях должны быть независимы как от представлений о реальном мире, так как люди могут верить в то, что не соответствует реальности, так и от репрезентаций психических состояний других людей, поскольку люди могут иметь разные убеждения и желания (Сергиенко, Лебедева, 2004).

«Модель психического» рассматривается как целостная многоуровневая система репрезентаций ментальных феноменов, которая имеет определенную многомерную структуру и иерархическую организацию, что согласуется с представлениями системного подхода на анализ психических явлений (Ломов, 1984). Объединяющим началом для целостности психики является субъект, осуществляющий психическое как процесс взаимодействия с миром в ходе континуального развития (Брушлинский, 1996, 1998, 2003). Изучение понимания собственного психического и психического других людей позволяет более дифференцированно подойти к анализу становления психологических механизмов, определяющих уровень организации субъекта.

Исследователи, работающие в русле подхода «модель психического», в основном занимаются изучением формирования у детей представлений о различных когнитивных феноменах, таких как знания, мнения, убеждения, моделируя при этом ситуации, в которых дети сталкиваются с неверными представлениями других людей о реальном положении вещей. На таких примерах наиболее очевидной становится разница между представлениями детей о собственном психическом и психическом других людей.

Однако проблема понимания психического не сводится только к когнитивным аспектам. Понимание эмоций, по мнению многих авторов, является наиболее адекватной задачей для детей, хотя этой теме в рамках направления «модель психического» не посвящалось достаточного количества работ. Более того, для работ, выполняемых в парадигме «модель психического», характерны и такие методические недостатки, как

использование в исследованиях задач одного типа, ориентация преимущественно на вербальные ответы испытуемых, исследование узкого возрастного диапазона (3-4 года).

В нашей работе мы пытались уйти от вышеперечисленных недостатков. Данное исследование было предпринято нами с целью изучения феномена понимания эмоций, как одного из компонентов общей системы репрезентаций психических состояний - «модели психического».

Мы использовали принцип множественности методических приемов для получения конвергирующих данных о том, как развиваются представления детей о собственных эмоциях и эмоциональных переживаниях других людей в течение дошкольного периода. Такой подход позволяет оценить различия в понимании детьми эмоций при разных условиях: по лицевой экспрессии, по описанию действий и ситуаций, в случае амбивалентности экспрессивных и каузальных атрибуций. В исследовании мы ориентировались не только на вербальные ответы испытуемых, но и анализировали детские рисунки собственных и чужих эмоций, отражающие их репрезентации.

Также был расширен возрастной диапазон изучения понимания эмоций. Исследование охватывало весь дошкольный период развития ребенка (от 3 до 6 лет). Это позволило выделить различные уровни в развитии детских представлений о собственном психическом и психическом других людей на примере понимания эмоций, и показать непрерывность формирования человека как субъекта социальных взаимоотношений.

Теоретическая гипотеза - понимание эмоций является компонентом целостной структуры модели психического, и его развитие в дошкольном возрасте связано с общим процессом становления всей ментальной системы.

Предмет исследования — возрастная динамика понимания эмоций.

Объект исследования - дети 3, 4, 5, 6 лет.

Цель исследования - изучить возрастные различия в понимании эмоций детьми дошкольного возраста и описать процесс развития данного феномена.

Исследовательская гипотеза — понимание эмоций у детей дошкольного возраста развивается в русле общих закономерностей становления уровней модели психического: от понимания собственных психических состояний, отделения их от психического других людей к возможности сравнения собственной модели с моделью психического других и способности влиять на чужие мнения и желания.

Задачи исследования:

- 1) Соотнести способности к пониманию эмоций с уровнем интеллектуального развития детей.
- 2) Оценить различия в понимании детьми эмоций по экспрессивным (выражение лица, действия) и каузальным (ситуация) атрибуциям.
- 3) Проанализировать соотношение экспрессивных и каузальных атрибуций в понимании эмоций.
- 4) Изучить репрезентации собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей.

Методологическая основа исследования

Данное исследование выполнено, основываясь на положениях системно-эволюционного (Ломов, 1984; Швырков, 1995) и субъектно-деятельностного подходов (Брушлинский, 1996, 1999, 2003), в рамках направления «модель психического», изучающего процесс формирования знаний о ментальном мире (Flavell, 2000; Wellman, 1990; Perner, 1991; Astington, Gopnik, 1991; Сергиенко, 2002,2005).

Научная новизна исследования

Впервые проведено комплексное исследование понимания эмоций как компонента целостной структуры «модель психического». Подробно изучены особенности понимания эмоций в дошкольном возрасте и выявлены основные закономерности в формировании данного феномена, характерные для детей 3, 4, 5, 6 лет. Выделены различные уровни в развитии понимания эмоций. Показаны различия в репрезентации собственных эмоций и эмоций других людей у детей дошкольного возраста.

Теоретическое значение

Проведенный анализ динамики понимания эмоций позволяет детально рассмотреть процесс формирования у детей знаний о внутреннем мире окружающих и дает более полное представление о развитии ментальных моделей. Расширение возрастного диапазона и использование в работе разноплановых задач дает возможность выделить различные уровни в становлении «модели психического». Исследование внутренних ментальных структур позволяет выявить психические механизмы социализации, где понимание собственных и чужих эмоций играет важнейшую роль.

Практическое значение

Развернутое знание об особенностях понимания детьми дошкольного возраста собственных эмоций и эмоций окружающих их людей способствует более эффективному построению процесса воспитания. Результаты исследования и методический материал могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ развития для детских дошкольных учреждений.

Достоверность результатов исследования

Достоверность полученных результатов обеспечена адекватным методологическим подходом к изучению предмета и решению задач исследования, а также анализом и проверкой данных с помощью статистических процедур, соответствующих специфике результатов.

Апробация результатов исследования

Результаты исследования на различных этапах излагались и обсуждались на заседаниях лаборатории когнитивной психологии ИП РАН; отражены в пяти публикациях.

Положения, выносимые на защиту:

- 1) Понимание эмоций является компонентом целостной системы репрезентаций ментальных состояний и развивается в соответствии с общей логикой становления «модели психического».
- 2) Принципиальные изменения в уровне развития понимания эмоций происходят между четырьмя и пятью годами, что, по-видимому, связано с переходом на более высокий уровень в организации «модели психического».
- 3) Репрезентативные схемы собственных эмоций и эмоций других людей могут служить показателем изменений в организации ментальных представлений о психическом.
- 4) Понимание эмоций развивается от осознания собственных эмоциональных состояний к последующему пониманию эмоций других людей.

Структура и объем диссертации

Работа состоит из введения, 4 глав, заключения, списка литературы и приложения. Основное содержание диссертации изложено на 120 страницах. Список литературы содержит 101 источник, 60 источников из общего количества на иностранном языке.

Содержание диссертации

Во введении обосновывается актуальность работы, определяются цель, гипотезы, задачи исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Исследование понимания эмоций в контексте подхода «модель психического» проводится теоретический анализ актуального состояния направления, в рамках которого выполнена диссертационная работа, а также детально обсуждаются данные исследований, посвященных основополагающим вопросам развития у детей представлений о собственной психике и о психическом мире других людей.

В первом разделе рассматриваются основные теории, объясняющие процесс становления «модели психического». В русле единого подхода «Теория теории» высказываются порой противоположные мнения о времени развития знаний о себе и других людях. Некоторые авторы настаивают на необходимости изначального развития знаний о собственных психических состояниях, а некоторые утверждают, что понимание детьми собственных убеждений опосредовано внутренней репрезентацией понимания убеждений других людей. Однако все сторонники данного подхода разделяют точку зрения, согласно которой «модель психического» не является врожденной, а развивается в течение детства, и важную роль в этом развитии играет опыт социального взаимодействия с другими людьми (Bartsch, Wellman, 1995; Wellman, Wooley, 1990). Когда ребенок видит какое-то событие и реакцию человека в данной ситуации, он строит предположения, или теорию, почему возникла такая реакция. Теория психического складывается спонтанно, вне системы формального обучения, но имеет право на статус теории, поскольку отвечает основным критериям ее построения (Сергиенко, Лебедева, 2003).

Исследователи, развивающие «Теорию модулярности», напротив, объясняют совершенствование «модели психического» развитием врожденных механизмов - модулей, формирующихся по мере созревания мозга (Lesly, 1994). Авторы «Теории подобия» сосредоточивают свое внимание на проблеме понимания эквивалентности себя и другого. Сходство между собой и другими наиболее очевидно в ситуациях, где оба вовлечены в одну и ту же деятельность. Это и есть ситуации подобия, позволяющие ребенку понять, что он и другой одинаковы в их потенциальной возможности вступать в психологические отношения с объектами (Meltzoff, Moor, 1994; Hobson, 1993; Perner, 1991).

Во втором разделе анализируются данные исследований, посвященных вопросам развития понимания психического в раннем возрасте. В русле подхода «модель психического» особое внимание уделяется исходному уровню знаний детей о внутренних состояниях, таких как желания, эмоции, намерения, убеждения, поскольку на их понимании строятся социальные

взаимоотношения. Результаты большинства исследований показывают, что уже трехлетние дети отдают предпочтение психологическим терминам, описывая человеческое поведение. Более того, маленькие дети демонстрируют понимание различия между психологическими и физическими причинами тех или иных событий, давая соответствующие объяснения (Lillard, Flavell, 1990; Bartsch, Estes, 1996; Wellman, Banerjee, 1991; Bartsch, Wellman, 1995).

К началу дошкольного периода дети уже проявляют субъективно-психологическое понимание людей. Они не только начинают употреблять такие слова, как «веселый», «грустный», «хочет», «любит» уже на втором году жизни, но и закрепляют эти термины в отношении внутренних состояний человека в отличие от его внешне наблюдаемого поведения, физических черт или выражений лица. Эти концептуальные различия ясны, когда маленькие дети совершенно явно противопоставляют разные желания или предпочтения двух индивидуумов, что говорит о раннем субъективно-психологическом, нежели чем об объективно-ситуативном понимании желаний и эмоций (Bartsch, Wellman, 1995; Wellman, Lagattuta, 2000).

К 4-м и 5-ти годам дети развиваются дальше в понимании субъекта относительно более сложных внутренних состояний таких, как мысли и убеждения, обнаруживая особо основательные знания об этом процессе в определенных эмоциональных ситуациях. Вследствие чего, многие исследователи приходят к заключению, что понимание эмоциональных состояний может служить важным проводником в развитии более сложных ментальных представлений (Bartsch, Estes, 1996; Dunn 2000; Wellman, Lagattuta, 2000).

Третий раздел посвящен анализу возрастных особенностей формирования представлений об эмоциях. Данные многих исследований говорят в пользу того, что дети рождаются уже некоторым образом подготовленными к социальному взаимодействию. Новорожденные предпочитают смотреть на схематическое изображение лица, а не на его детали, сгруппированные случайным образом (Freedman, 1974; Fantz, 1966, 1974). Более того, существует особая готовность младенца к запечатлению индивидуальных черт лица своей матери - было продемонстрировано, что уже через семь часов после рождения младенцы предпочитали смотреть на цветное изображение своей мамы на экране компьютера, а не на лицо чужого человека с волосами такого же цвета (Баттерворт, Харрис, 2000). Такая ранняя предрасположенность к выделению из всей окружающей среды именно человеческого лица подчеркивает важность функциональной роли взаимодействия лицом к лицу для последующего социально-эмоционального развития.

По мере того, как дети приобретают опыт рассматривания лиц в социальном взаимодействии, они начинают выделять все более и более тонкие различия в выражении эмоций на лице, иначе реагируя на счастливое или удивленное

выражение лица, чем на грустное или испуганное (Barreга, Maurer, 1981; Nelson, 1987). Они также начинают полагаться на выражение лица как на важный индикатор того, каким образом следует реагировать на неопределенные события и объекты, знаний о которых у них не хватает (Sorсе, Emde, 1981; Лафренье, 2004). Социальная направленность эмоциональных проявлений ясно прослеживается на примере развития улыбки — важного сигнала, обеспечивающего установление взаимосвязей между родителем и ребенком. Как только улыбка становится средством общения, этот факт можно уже интерпретировать как доказательство наличия у ребенка ментальной модели, или представления о конкретном значимом для него человеке (Баттерворт, Харрис, 2000). Развитие улыбки от неспецифических ответов к социально значимым подтверждает тезис о тесной взаимосвязи и взаимозависимости когнитивного и социально-эмоционального развития (Сергиенко, 1992; Berk, 2000).

В процессе дальнейшего развития происходит значительное повышение уровня детской осведомленности как о своих, так и о чужих эмоциональных переживаниях. В дошкольный период дети становятся более компетентными в идентификации эмоциональных выражений и более точными в проявлении лицевой экспрессии (Malatesta, 1982; Прусакова, Сергиенко, 2002, 2004; Лафренье, 2004; Кузьмищева, 2002). Дошкольники могут не только привести в пример возможные причины той или иной эмоции, но и предсказать дальнейшее поведение человека, исходя из его настоящего эмоционального состояния (Berk, 2000). Также дети понимают, что люди не всегда реально чувствуют то, что кажется, что их аффективные реакции на какое-то событие могут находиться под влиянием более раннего эмоционального опыта (Flavell, 2000; Wellman & Lagattuta, 2000), и что человек может испытывать две конфликтующих эмоции более или менее одновременно (Donaldson, Westerman, 1986; Harter, 1986).

В течение дошкольного периода дети демонстрируют очень интенсивное развитие понимания эмоций, переходя от простой констатации наличия того или иного состояния к развернутой интерпретации чувств и вниманию к субъективным различиям. Дошкольники понимают, что эмоция является внутренним состоянием человека, отличающимся от внешне наблюдаемых действий и экспрессий (Flavell, 2000; Berk, 2000).

Рассмотренные исследования показывают, что ведущей тенденцией является представление о раннем формировании эмоциональных процессов по сравнению с когнитивными, а изучение эмоций и познавательных феноменов, в основном, ведется с точки зрения их изолированного развития. Однако, руководствуясь принципом целостности психической организации субъекта, следует говорить о единстве когнитивно-эмоционального развития, в ходе которого эмоции и познавательные процессы оказывают взаимное влияние друг

на друга. Изучение понимания эмоций как компонента целостной системы репрезентаций внутренних состояний является необходимым ключом к анализу психического развития субъекта.

В заключение первой главы делаются общие выводы об актуальном состоянии направления, которые служат основанием для выделения аспектов изучения понимания эмоций, используемой методической процедуры, формулировки целей, гипотез, задач исследования.

Во **второй главе «Методы исследования понимания эмоций дошкольниками»** дается теоретическое обоснование применяемым в исследовании методикам с подробным их описанием, приводится характеристика выборки, описываются методы статистической обработки данных.

В исследовании было использовано множество методических приемов для получения наиболее полной картины развития процесса понимания эмоций. Методики были подобраны таким образом, чтобы по возможности оценить данный феномен с разных сторон. Всего в исследовании применялось 8 методик, 5 из которых были разработаны самостоятельно.

В исследовании приняли участие 230 детей четырех возрастных групп: 3 года - 56 детей (32 девочки, 24 мальчика), 4 года - 57 детей (29 девочек, 28 мальчиков), 5 лет - 55 детей (26 девочек, 29 мальчиков), 6 лет - 62 ребенка (32 девочки, 30 мальчиков). Во время исследования работа с детьми велась в индивидуальном порядке и занимала около 1,5-2-х часов на каждого ребенка с необходимыми перерывами для отдыха.

Для оценки интеллектуального развития детей 3-4-х лет была использована методика «Нарисуй человека» (Goodinough-Harris Drawing Test, 1992), для детей 5-6 лет применялись «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Дж.К.Равен, И.Стайл, М.Равен, 1998). Выбор данных методик обусловлен их удобством и сравнительной непродолжительностью тестирования, что было важно при учете длительности основной процедуры исследования.

Методика *«Нарисуй свои эмоции»*. Экспериментатор давал ребенку бумагу и цветные карандаши и последовательно предлагал ему нарисовать самого себя, когда он радуется, грустит, когда ему страшно, и когда он злится. Давалась следующая инструкция: «Нарисуй себя, когда ты радуешься (когда ты грустишь, когда тебе страшно, когда ты злишься), чтобы всем было понятно, какое у тебя здесь настроение». Когда ребенок сообщал, что он закончил рисунок, экспериментатор просил пояснить рисунок и рассказать, почему ребенок испытывает ту или иную эмоцию.

Методика *«Определи эмоции по мимике человека»*. Чтобы оценить степень понимания ребенком того или иного эмоционального состояния по мимике человека, ему предъявлялся набор картинок из развивающей игры «Азбука настроений» (Белопольская Н.Л., 1994). В данной игре на каждой отдельной

карточке нарисован человек, с различной лицевой экспрессией, соответствующей одному из 6 состояний: радости, печали, страху, гневу, гордости, недовольству. Экспериментатор последовательно выкладывал на стол по одной карточке и просил ребенка: «Расскажи, что чувствует человек на этой картинке, какое у него настроение?»

Методика *«Определи эмоции по действиям человека»* была направлена на оценку способности ребенка к пониманию эмоций по вербальному описанию психомоторных средств экспрессии. Методика состоит из 4-х комплексов выразительных движений, соответствующих 4 основным эмоциям: радости, печали, страху и гневу. Задача детей - определить, к какой эмоции относится каждый блок действий. Экспериментатор давал ребенку следующую инструкцию: «Только что, ты узнавал настроение человека по его лицу. Сейчас ты человека не увидишь, но я буду говорить тебе, что он делает, а ты попробуешь отгадать его настроение, что он чувствует». После этого экспериментатор зачитывал последовательно описания выразительных движений, характерных для каждой эмоции (например, для гнева: «топает ногами, грозит кулаком, толкает, бьет»).

С помощью методики *«Определи эмоции человека по ситуации»* оценивалось понимание детьми классов ситуаций, характерных для переживания соответствующих эмоций, для чего были составлены специальные рассказы. Героем всех рассказов является мальчик Петя, который попадает в ситуации, типичные для каждой из четырех базовых эмоций: радости, печали, страха, гнева (например, для радости: «Петя проснулся рано утром. На дворе светило солнце, и пели птицы. День был сегодня необычный, потому что это был день Петиного рождения. В комнату вошла Петина мама. Она сказала: «Поздравляю тебя, сынок, с днем рождения!» И протянула ему подарок. Петя развернул подарок и увидел машинку, о которой давно мечтал»). Экспериментатор читал рассказы вслух и после прочтения каждого рассказа спрашивал ребенка: «Как ты думаешь, что почувствовал Петя, какое у него стало настроение?».

Методика *«Нарисуй чужие эмоции»*. После того, как ребенок прослушал рассказ и ответил, в каком, по его мнению, эмоциональном состоянии находится герой рассказа Петя, экспериментатор протягивал ему бумагу и цветные карандаши и давал следующую инструкцию: «Нарисуй, пожалуйста, Петю так, чтобы было понятно, какое у него настроение». Когда ребенок сообщал об окончании работы, его просили пояснить свой рисунок.

«Оценка понимания эмоций в случае соответствия и амбивалентности основных эмоциональных компонентов». Для исследования ведущих признаков понимания эмоций: каузального компонента и экспрессивного была разработана методика, направленная на сочетание или столкновение этих компонентов. Методика состоит из 2-х серий картинок, нарисованных

профессиональным художником. В первую серию входят 12 картинок, на которых изображен мальчик, находящийся в различных ситуациях, характерных для переживания четырех базовых эмоций: радости, печали, страха и гнева. На всех 12 картинках первой серии лицевая экспрессия и действия мальчика соответствуют ситуации переживания той или иной эмоции (например: «Нападает волк, мальчик в страхе убегает»). Вторая серия состоит также из 12 картинок, но на них мимика и действия героя противоречат ситуациям (например: «На столе праздничный торт, рядом мама, а мальчик плачет»). Детям поочередно предъявлялись картинки вначале из первой серии, а затем из второй. Экспериментатор просил ребенка: «Рассмотри внимательно картинку. Как ты думаешь, что чувствует мальчик? А почему у него такое настроение? Как ты понял, что он чувствует?»

Статистическая обработка данных. Обработка результатов исследования проводилась методами непараметрической статистики. Были сформированы три последовательные группы сравнения: 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет. Достоверность различий между возрастными группами определялась по критерию Фишера (φ^*). Различия считались значимыми при $p \leq 0,01$.

В третьей главе «Результаты исследования понимания эмоций детьми 3-6 лет» представлены полученные данные в соответствии с поставленными задачами.

1) Уровень интеллектуального развития детей

Все дети, участвовавшие в исследовании, продемонстрировали уровень интеллектуального развития, характеризуемый как «средний» и «выше среднего», что отвечало задачам исследования. Уровень интеллектуального развития не определяет уровень развития «модели психического». В данном случае следует говорить о пороговой связи - аналогично связи креативности и интеллекта. Развитие «модели психического» определяется уровнем интеллекта, если его показатели ниже среднего, после порогового значения («средний» интеллект) подобной зависимости не наблюдается (Baron-Cohen, 2000).

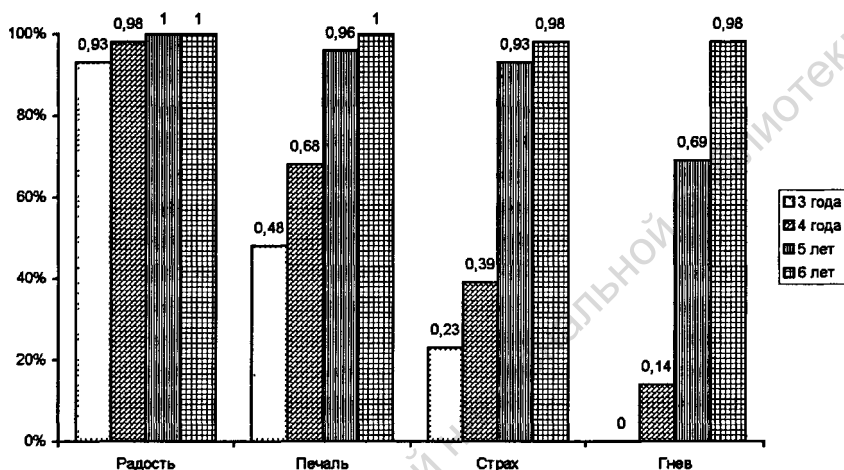
2) Динамика развития понимания эмоций по лицевой экспрессии

Начиная в трехлетнем возрасте с деления эмоций лишь на положительные и отрицательные, к шести годам дети свободно дифференцируют между собой все основные эмоции.

Результаты нашего исследования демонстрируют наличие выраженной возрастной динамики в распознавании различных эмоций по лицевой экспрессии. В три года для детей характерно деление эмоций лишь на положительные и отрицательные. Они достаточно легко определяют по лицевой экспрессии радость, все негативные эмоции рассматриваются как ее простая противоположность, в основном для определения той или иной отрицательной эмоции дети используют общее обозначение «плохой».

Дальнейшая дифференциация негативных эмоций так же осуществляется в определенной последовательности. Четырехлетние дети распознают печаль лучше, чем страх, в пять лет дети свободно определяют печаль и страх, но еще затрудняются с определением гнева, и только в шесть лет дети свободно могут идентифицировать по лицевой экспрессии все основные эмоции (радость, печаль, страх и гнев). - См. Рисунок 1.

Рисунок 1. Возрастная динамика понимания основных эмоций по лицевой экспрессии



3) Возрастные особенности идентификации эмоций по действиям

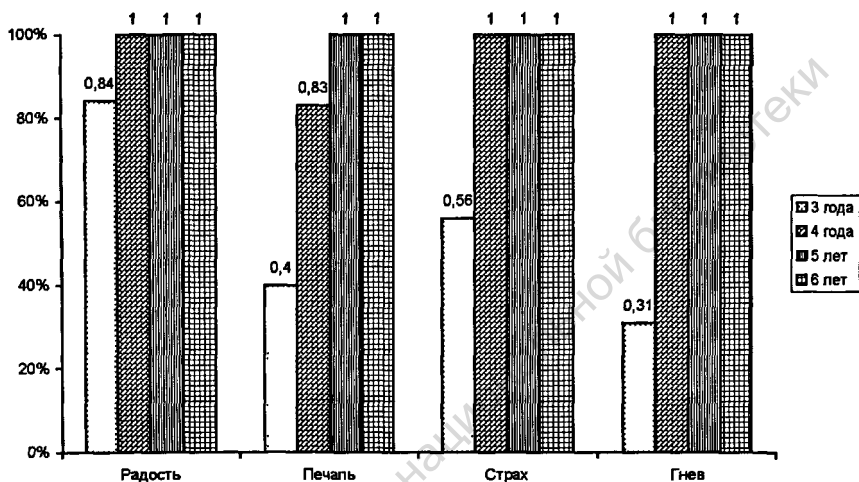
В целом задание определить эмоции человека по вербальному описанию его действий вызвало затруднения только у детей трех лет. Как и в задании на понимание эмоций по лицевой экспрессии, трехлетние дети в большинстве своем хорошо справились с определением радости. Что касается дифференциации негативных эмоций, можно отметить, что здесь дети уже не оперируют общим определением «плохой», как в предыдущем задании, но используют соответствующие названия для каждого эмоционального состояния: «грустит», «обидели», «страшно», «злой».

К четырем годам дети без труда точно понимают, какой эмоции соответствуют названные действия в случае определения радости, страха и гнева. Сложности продолжает вызывать определение по выразительным действиям эмоции печали. Еще не все четырехлетние дети могут точно назвать эту эмоцию, и начинают давать общее описание ее возможной причины: «мама наказала», «заболел, наверное», «что-то плохое натворил».

В нашем исследовании было показано, что успешность опознания эмоционального состояния зависит не только от возраста детей, накопленного ими опыта и модальности самой эмоции, но и от особенностей ее внешнего

проявления. В случае распознавания эмоций по описанию поведенческих действий человека, радость, страх и гнев успешно определялись всеми детьми уже в четырехлетнем возрасте, и были доступны для понимания многим детям трех лет. Формирование правильного понимания эмоции печали по описанию действий завершается к пяти годам. - См. Рисунок 2.

Рисунок 2. Возрастная динамика понимания основных эмоций по действиям



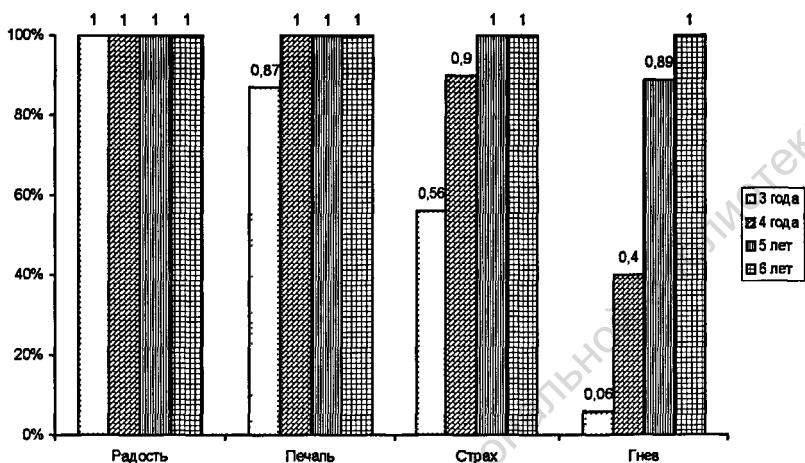
4) Понимание эмоций по описанию ситуаций у детей разного возраста

Ситуация кардинально меняется в случае определения эмоций по ситуациям. Резко возрастает количество трехлетних детей определяющих печаль и страх. Если по лицевой экспрессии печаль была правильно названа лишь в половине наблюдений, то по описанию ситуации практически все испытуемые дали верные ответы. Более половины испытуемых смогли верно определить по рассказам страх, тогда как в первом случае с определением страха по лицевой экспрессии справилось менее четверти детей. Уже в четыре года все испытуемые хорошо понимают ситуации, характерные для переживания печали и страха, и в половине случаев могут определить по рассказам гнев, что было им недоступно в задаче на узнавание лицевых экспрессий. В пятилетнем возрасте у детей уже не вызывает затруднения и определение гнева по предложенной типичной ситуации. Практически все испытуемые справились с этим заданием, хотя гнев по-прежнему остается самой трудной для понимания эмоцией, и шестилетние дети, как по мимике, так и по ситуациям, определяют ее достоверно лучше пятилетних.

Сохраняется та же тенденция, что и в понимании эмоций по мимике: успешнее всего дети определяют радость, затем печаль, страх и позже гнев.

Однако все изменения начинают происходить раньше на одну возрастную ступень: уже в три года дети хорошо дифференцируют ситуации, характерные для переживания радости, печали и страха, в четыре года начинают понимать ситуации, типичные для гнева. - См. Рисунок 3.

Рисунок 3. Возрастная динамика понимания основных эмоций по ситуациям



5) Возрастные особенности понимания эмоций в случае соответствия и амбивалентности основных эмоциональных компонентов

В данной задаче все изучаемые нами основные эмоциональные компоненты (лицевая экспрессия, действия, сопровождающие переживание эмоции, и обуславливающая эмоцию ситуация) были представлены в образном плане в виде рисунков соответствия экспрессии и действий ситуации и их рассогласования.

а) соответствие основных эмоциональных компонентов

В случае предоставления комплексной информации об эмоциях, когда лицевая экспрессия и действия соответствуют ситуации, дети 3-4 лет лучше дифференцируют негативные эмоции. Результаты определения эмоций по картинкам с изображением ситуаций и соответствующих им лицевых экспрессий и действий в точности повторяют результаты понимания эмоций по рассказам. Те же самые дети, которые хорошо определяли эмоции по описанию ситуаций, продемонстрировали и свое понимание в случае предоставления комплексной информации об эмоциях, включающей изображение как ситуации, так и лицевой экспрессии. Младшие дошкольники гораздо легче дифференцируют между собой различные негативные эмоции, если им предъявляется не одиночный мимический эталон, а дается развернутый контекст, соответствующий переживанию эмоции.

б) амбивалентность основных эмоциональных компонентов

Формирование интегрированного понимания эмоций происходит только к пятилетнему возрасту. До этого момента в случае амбивалентности основных эмоциональных составляющих дети 3-4 лет останавливают свое внимание выборочно либо на экспрессивном компоненте, либо на каузальном. 5-ти и 6-летние дети более чувствительны к противоречиям разного рода, так как опираются в своем понимании эмоций на обобщение всех имеющихся признаков. В случае рассогласования лицевой экспрессии и ситуации дети разного возраста выбирают различные стратегии, отвечая на вопрос о том, что чувствует герой картинки, какое у него настроение.

Трехлетние дети ориентируются исключительно на мимику персонажа. В результате наблюдается та же тенденция, что и при определении эмоций по картинкам лицевых экспрессий. Дети разграничивают эмоции на положительные и отрицательные - практически все верно определяют радость, печаль правильно узнает лишь половина испытуемых.

В четыре года, в случае работы с негативным спектром эмоций, дети сосредоточивают свое внимание на ситуациях. И здесь наблюдается сходная картина с определением эмоций по рассказам — дети правильно дифференцируют ситуации, ведущие к печали и к страху, в одной трети случаев могут назвать ситуации, характерные для переживания гнева. Четырехлетние дети не включают в анализ мимику героя, и подобно трехлетним, никак не реагируют на несоответствия в случае сочетания экспрессии и ситуации, относящихся к отрицательным эмоциям (печаль и страх, страх и гнев, печаль и гнев).

Дети начинают включать в рассмотрение как ситуацию, так и мимику персонажа только, если лицевая экспрессия или ситуация относятся к переживанию радости. В таких случаях дети используют стратегию снятия противоречия, демонстрируя свое понимание амбивалентности мимики и ситуации. То есть, сталкиваясь с ситуацией, ведущей к радости, дети пытаются объяснить, почему мимика персонажа ей не соответствует (например: «Ему мишка не понравился, ну ничего, повредничает и будет потом радостный»). В случае экспрессии радости дети подстраивают под нее несоответствующую ситуацию (например: «А он просто уколов не боится, он вообще смелый»). Таким образом, они постепенно начинают допускать возможность иной реакции на ситуацию, которая у них самих может вызывать другие чувства.

Пятилетние дети анализируют и ситуацию, и лицевую экспрессию героя картинки, используя стратегию снятия противоречий во всех случаях. В основном, ориентируясь на мимику персонажа, дети придумывают, почему он ведет себя тем или иным образом. Ответ по каждой картинке представляет собой целый рассказ (например: «С утра-то Петя веселый был, у него же день

рождения, и торт такой красивый мама купила. Но тут он сидит, гостей ждет, а их нет и нет, вот он и расплакался, грустно ему стало»).

К шести годам дети демонстрируют понимание рассогласования ситуации и лицевой экспрессии персонажа. Отвечая на вопрос о чувствах героя, дети используют своеобразную формулу «должно быть» - «Он должен бояться и убегать, а у него лицо злое», «Он должен быть грустным, раз заболел, а он улыбается». Таким образом, шестилетние дети проводят различие между реальными и видимыми эмоциями. Они понимают, что экспрессивное поведение человека может не соответствовать тому, что он чувствует на самом деле.

б) Репрезентация собственных эмоций и эмоциональных переживаний другого человека в рисовании

Изображая на рисунке свои эмоции, дети 3-4 лет прибегают к портретной форме. Рисунки всех эмоциональных состояний у трехлетних детей практически ничем не отличаются друг от друга. Каждый раз ребенок рисует головнога - схему, не содержащую признаков экспрессии. - См. Рисунок 4. Понять, какая эмоция изображена, можно только по рассказу ребенка, сопровождающему рисунок. Рассказы детей данного возраста достаточно скудны и стереотипны. В качестве причины радости указывается либо нахождение рядом с родителями, либо используется символ радости - солнце (например: «Я вместе с мамой и папой», «Солнышко светит, всем хорошо»), при описании рисунка на тему «печаль» дети обычно вспоминают недавний случай (например: «У меня вчера машинка сломалась»).



Рисунок 4. Девочка 3 года

Изображение человека в рисунках четырехлетних детей остается стандартным по ходу рисования разных эмоций. Лицевая экспрессия в рисунках отражена слабо, дети чаще всего рисуют улыбающихся человечков. - См. Рисунок 5. При объяснении причин эмоций идет ссылка на стандартные явления, вызывающие определенное эмоциональное состояние. Так, в качестве причин радости указывается солнце, новое платье, машинка; в качестве причин печали и страха - одиночество, ночь, дождь. Причем конкретная ситуация вызывает конкретную эмоцию — одиночество или дождь могут вызывать только страх или печаль, но никак не радость.



Рисунок 5 Девочка 4 года

Пятилетние дети уже начинают не только изображать лицевую экспрессию, адекватную переживаемой эмоции, но и прибегают к подробной прорисовке соответствующей ситуации, что отражает понимание причины эмоции. - См. Рисунок 6.



Рисунок 6 Мальчик 5 лет (радость)

В шесть лет дети рисуют портрет с ярко выраженными специфически изображенными эмоциями. — См. Рисунок 7. Они понимают, что эмоция — внутреннее состояние человека, его внутренний опыт, который может быть выражен внешне через мимику, и этого будет достаточно для адекватного понимания эмоционального переживания.



Рисунок 7 Девочка 6 лет (страх)

Для изображения эмоций другого человека дети 3-4 лет используют символическую форму. Трехлетние дети используют символы, значение которых дети поясняют в разговоре по рисунку. В качестве символов используются как элементы экспериментальных рассказов (солнце, машинка, дождь, лес, волк), так и атрибуты, имеющие значение для самого ребенка и связанные у него с переживанием конкретной эмоции (паутина, ракета). Таким образом, если речь идет об изображении эмоционального состояния другого человека, в рисунках трехлетних детей акцент смещается с носителя соответствующего переживания на причину эмоции. — См. Рисунок 8.

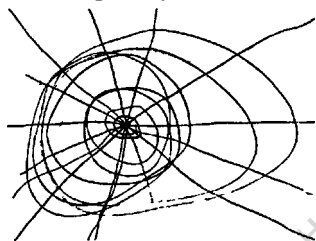


Рисунок 8. Мальчик 3 года (страх).

В рисунках детей 4-х лет в большинстве случаев в качестве символов используются вовсе не элементы экспериментальных рассказов. Дети рисуют собственные ассоциации для объяснения чужого настроения — радугу, цветы, грозу, ночь, медведя и т.д. - См. Рисунок 9.



Рисунок 9. Мальчик 4 года (печаль)

Пятилетние дети действительно рисуют иллюстрации к экспериментальным рассказам. На их рисунках изображен герой рассказа с адекватной лицевой экспрессией, включенный в качестве персонажа в ту или иную ситуацию. Как и в случае изображения собственных эмоций, в пять лет дети используют ситуативную форму изображения и для передачи чужого настроения. Дети пяти

лет еще стремятся в дополнение к лицевой экспрессии отобразить в рисунке причину эмоции, подобно четырехлетним, однако в данном случае причина жестко определена ситуацией, описанной в рассказе. Дети рисуют не символы эмоций и не личный социальный опыт, но выносят в рисунок именно то, что повлияло на настроение героя рассказа, эмоциональный опыт другого человека. -См. Рисунок 10.

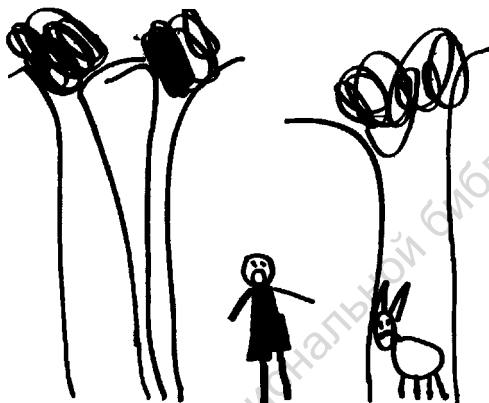


Рисунок 10. Мальчик 5 лет (страх)

Как и в случае изображения собственных эмоций, 6-летние дети с той же легкостью рисуют и эмоции другого человека. Персонаж рассказа с богатой лицевой экспрессией занимает на листе доминирующее положение. - См. Рисунок 11. Таким образом, дети понимают, что другой человек также является носителем определенного психического состояния и обладает собственным эмоциональным опытом, который может быть отражен мимически.

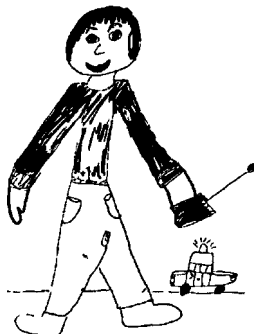


Рисунок 11. Девочка 6 лет (радость)

Четвертая глава «Возрастные особенности понимания эмоций детьми»

содержит анализ данных, полученных в исследовании.

В работе было выявлено, что, несмотря на одинаковый уровень интеллектуального развития, по уровню развития способности к пониманию эмоций младшие дошкольники (3-4 года) значительно уступали старшим (5-6 лет). Результаты, подобные нашим, были также получены в ряде других исследований (Герасимова, 2004; Baron-Cohen, 1985; Wellman, Lagattuta, 2000) и могут свидетельствовать в пользу того, что способность к пониманию психических состояний относится к особой области формирования ментальных репрезентаций и не имеет прямой зависимости от интеллекта, а ведущая роль в развитии понимания психического скорее отводится опыту социальных взаимодействий.

Основной тенденцией в развитии понимания эмоций различной модальности является, как показало наше исследование, движение от общего деления эмоциональных состояний на положительные и отрицательные к последующей более тонкой дифференциации негативных эмоций, причем страх и гнев достаточно плохо распознаются детьми вплоть до пятилетнего возраста. Тогда как по данным многих авторов дети в младенческом возрасте в первую очередь демонстрируют широкий спектр отрицательных эмоций, таких как гнев, страх, печаль, отвращение (Изард, 1999; Кушнир, 1993; Захаров, 1988). Подобная гетерохронность в понимании и проявлении эмоций может быть объяснена, если обратиться к их адаптивной функции. Раннее дифференцированное проявление негативных эмоций позволяет ребенку более тонко управлять окружающей средой. Активное выражение гнева способствует устранению барьера на пути к удовлетворению какой-либо потребности, выражая печаль, индивид сообщает об утрате и желании возврата того, кто обеспечивал заботу и общение. При идентификации чужих эмоций главной задачей является первоначальное простое разграничение эмоций на положительные и отрицательные, так как распознавание в первую очередь положительных эмоций позволяет ребенку выделить из окружающей среды тех, кто готов к социальному взаимодействию и принятию, и как следствие, обеспечению защиты.

Сравнение возможностей детей к распознаванию эмоций по лицевой экспрессии, описанию действий и ситуаций показало, что дети младшего дошкольного возраста более компетентны в случае идентификации эмоций по ситуациям. Такие данные также соответствуют общей эволюционной функции эмоций, которая заключается в том, чтобы указать на значение события для запуска соответствующего поведения индивида (Plutchik, 1980).

Результаты большинства исследований, выполненных в русле подхода «модель психического», свидетельствуют о том, что способность приписывать

другому независимые психические состояния и на их основе объяснять и предсказывать чужое поведение, появляется не раньше четырехлетнего возраста (Flavell, 2000; Perner & others, 1987; Moore & others, 1990; O'Neill, Gopnik, 1991).

В пользу предположения о связи уровня развития «модели психического» и понимания эмоций говорят результаты, полученные нами в задании на определение эмоциональных состояний человека в случае амбивалентности лицевой экспрессии и ситуации — только к пяти годам формируется интегрированное понимание эмоций. Для успешной интерпретации противоречивых стимулов детям необходимо понимать различие видимости и реальности, в основе которого лежит способность отделять собственные знания, мнения и эмоциональный опыт от подобных психических состояний другого человека. Флейвелл продемонстрировал в своих экспериментах, что дети до 4-х лет приравнивают видимость к реальности. Например, если стакан с молоком обернуть зеленой пленкой, 3-летние дети скажут, что молоко не только кажется, но и является зеленым на самом деле (Flavell, 2000).

Понимание отличия реальных от видимых эмоций еще более сложно. Только к 6 годам дети начинают понимать, что других людей можно ввести в заблуждение с помощью лицевой экспрессии, несоответствующей внутреннему переживанию. Например, они понимают, что кто-то может упасть и ушибиться, но попытаться не показать свой испуг или боль, если он думает, что его за это будут дразнить (Harris, 1983). Различение видимости и реальности требует от детей метарепрезентационных навыков, перехода на уровень метазнания, для которого характерно понимание индивидуальности ментального опыта и психических свойств субъекта. Такая метакогнитивная способность предполагает когерентность всех предшествующих уровней развития внутренних ментальных моделей и открывает путь к тонким взаимодействиям между индивидами (Сергиенко, 2005).

Важным моментом в процессе формирования у ребенка «модели психического» является развитие способности отделять собственные представления от представлений другого человека. Анализ детских рисунков, полученных в нашем исследовании, показывает, насколько знания детей о себе отличаются от их знаний о другом человеке. В 3-4 года, рисуя свои эмоции, дети уже выбирают портретную форму, пусть даже пока еще с неадекватной лицевой экспрессией, недостаток изображения которой они компенсируют подробным описанием ситуаций. Главное, что у детей уже есть попытка использовать мимику в качестве знака, отражающего их личные эмоциональные переживания, человек как носитель психического выступает в рисунке на первый план, когда дети изображают свои эмоции.

Обращаясь к изображению эмоций другого человека, младшие дошкольники прибегают к символической форме. Причем в большинстве случаев они рисуют обобщенные символы (солнце, дождь), а в рассказах приводят в пример собственные ситуации, характерные для переживания той или иной эмоции, игнорируя тот факт, что другой человек имеет независимый социальный опыт, влияющий на его эмоциональное состояние.

Для правильного понимания и, как следствие, адекватного изображения чужих эмоций необходимо, чтобы у ребенка сформировалась «модель психического» другого человека. На более высоком уровне развития «модели психического» ребенок может осознать, что каждый человек обладает собственным, отличающимся от других, социальным опытом, который является причиной переживаемой эмоции, но способ выражения эмоций будет одинаков. Универсальным внешним кодом выражения внутренних переживаний, обеспечивающим социальное понимание и общение, является лицевая экспрессия.

Как показывают результаты нашего исследования, необходимого уровня развития «модели психического» дети достигают лишь к 5-6-летнему возрасту, когда начинают свободно отражать в рисунках как собственные эмоции, так и эмоции другого человека, путем изображения адекватной лицевой экспрессии. И если пятилетние дети еще используют в рисунках и рассказах причины эмоций, то, в отличие от младших дошкольников, этими причинами являются события из чужого эмоционального опыта, которые у них самих могли вызывать совсем иные чувства. Шестилетние же дети, обладая более развитой «моделью психического», понимают достаточность одной лишь мимической информации, для изображения как своего, так и чужого настроения.

Данные нашего исследования наглядно демонстрируют, что рисунки детей отражают их уровень знаний как о собственных психических процессах, так и о представлениях других людей, и могут служить богатым материалом для изучения развития понимания ментальности.

Таким образом, рассмотрев различные аспекты понимания эмоций, мы видим, что представления детей о собственных эмоциональных переживаниях и эмоциях других людей активно развиваются на протяжении всего дошкольного периода. Сравнение этих представлений позволяет глубже понять, на чем основывается процесс социального взаимодействия.

Мы полагаем, что именно развитие у ребенка общей системы представлений о внутренних состояниях, то есть «модели психического», лежит в основе возрастающей сложности его социальных отношений и эмоциональных переживаний. «Модель психического» можно рассматривать как ментальный механизм процесса становления субъекта: от протосубъектных уровней, к уровню агента, и, наконец, к наивному субъекту (Сергиенко, 2005).

На примере развития феномена понимания эмоций, его различных составляющих можно проследить процесс формирования различных уровней в ходе становления субъектности. Так младшие дошкольники (3-4 года) еще не разделяют собственное психическое и психическое других людей. Они, прежде всего, разделяют эмоции на положительные и отрицательные, плохо дифференцируя негативные эмоции, что влечет за собой закономерные трудности при интерпретации поведения других людей, хотя лучшее понимание ситуаций по сравнению с экспрессиями несколько облегчает эту дифференциацию.

В случае амбивалентности основных эмоциональных составляющих маленькие дети не способны обобщить все признаки, не чувствительны к имеющимся противоречиям, и как следствие не могут адекватно оценить эмоциональные переживания другого человека. Это также согласуется с полученными данными об использовании отвлеченных символов при изображении чужих эмоций и о том, что для объяснения причин эмоций другого человека дети 3-4 лет приводят в пример собственный социальный опыт.

Все эти данные показывают, что к четырем годам еще только начинают дифференцироваться представления о том, что собственное психическое отличается от психического других людей, предсказание чужого поведения формируется на основе представлений о последствиях собственного поведения. Дети находятся на уровне агента, который является закономерным этапом в процессе становления субъектности, предшествуя уровню субъекта (Сергиенко, 2005; Gardenfors, 2003).

Уровня субъекта дети достигают в 5-6-летнем возрасте, когда начинают сопоставлять свои внутренние модели с моделями психического других людей. Достижение такого уровня развития позволяет детям свободно дифференцировать различные эмоции как по лицевой экспрессии, так и по описанию действий и ситуаций. В случае противоречия эмоциональных компонентов дети способны сопоставить и обобщить все признаки и, соответственно, предложить более глубокое объяснение эмоциональных переживаний другого человека. Изображение чужих эмоций не отличается от изображения собственных - дети используют лицевую экспрессию как универсальный внешний код отражения внутренних переживаний, который обеспечивает возможность социального понимания.

Подтверждением перехода от уровня агента к уровню субъекта служат данные, полученные при изучении обмана у детей 3-6 лет (Лебедева, Сергиенко, 2004). Трехлетние дети были неспособны к обманным актам, не могли приписать другому человеку мнение, отличное от их собственного, и соответственно, не понимали связи обмана и неверного мнения. Тогда как все

шестилетние дети, участвовавшие в исследовании, понимали, что мнения являются репрезентацией реальности, и что на эти репрезентации можно влиять.

Уровневый подход к анализу развития понимания собственного психического и психического других людей позволяет детально проследить процесс становления субъектности, раскрывая внутренние механизмы его организации, показывает, что развитие человека как субъекта социальных отношений идет непрерывно, характеризуясь все более сложным взаимодействием его внутренних составляющих.

В заключении обобщаются основные результаты исследования, подводятся итоги, намечаются возможные направления дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы.

Выводы:

- 1) Развитие понимания эмоций связано с общим процессом усложнения представлений о собственном психическом и психическом мире других людей. В течение дошкольного периода происходит существенный рост компетентности относительно понимания собственных и чужих эмоциональных состояний.
- 2) Формирование представлений о собственных эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей и является базой для его развития. Это означает, что процесс социализации, его механизмы в раннем дошкольном возрасте опираются в большей степени на собственный внутренний опыт, возможность понять себя лежит в основе понимания другого, что согласуется с ведущим принципом СЛ.Рубинштейна «внешнее через внутреннее».
- 3) Способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы «модель психического», развивается по логике ее общего усложнения. Старшие дошкольники (5-6 лет) легко идентифицируют основные эмоции вне зависимости от способа их предъявления. Дети младшего дошкольного возраста (3-4 года) более успешны в понимании эмоций по ситуациям и действиям, что, по-видимому, обусловлено уровнем развития «модели психического».
- 4) Интегрированное понимание эмоций идет параллельно с развитием «модели психического» и формируется лишь к пятилетнему возрасту. До этого момента у детей нет четкого различия между реальными и видимыми эмоциями, они испытывают сложности в приписывании другому человеку независимых эмоциональных состояний.

- 5) Дети 3-4 лет используют разные стратегии при изображении в рисунке собственных эмоций и переживаний другого человека. Рисуя свои эмоции, дети прибегают к портретной форме изображения, тогда как для передачи чужих эмоций они используют символическую форму. Только к старшему дошкольному возрасту (5-6 лет), в связи с усложнением «модели психического», дети свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека путем изображения адекватных лицевых экспрессий.
- 6) Способность к пониманию психических состояний относится к особой области формирования ментальных репрезентаций и не имеет прямой зависимости от интеллекта. Все дети, находясь на одном уровне интеллектуального развития, тем не менее, продемонстрировали четкие возрастные отличия в уровне развития способности к пониманию эмоций.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

- 1) Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Возрастные особенности понимания эмоций в случае соответствия и амбивалентности основных эмоциональных компонентов. // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей. - Ярославль: Изд. ЯрГУ, 2004.
- 2) Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентация эмоций в дошкольном возрасте. // Исследования по когнитивной психологии. / Под ред. Сергиенко Е.А. М.; Изд. «Институт психологии РАН», 2004, с. 332-350.
- 3) Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Герасимова А.С., Прусакова О.А. Развитие модели психического у детей дошкольного и младшего школьного возраста. // Материалы Первой Российской конференции по когнитивной науке. - Казань: Изд. КГУ, 2004, с. 218-220.
- 4) Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентация эмоций детьми от трех до шести лет. // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003г. в 8 томах. - СПб.: Изд. СПбГУ, 2003, т.6, с. 466-470.
- 5) Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентация эмоций детьми от трех до шести лет. // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей. Выпуск 3. — Ярославль: Изд. ЯрГУ, 2002, с. 51-64.

Из фондов Российской национальной библиотеки

Подписано к печати 22.04. 2005 г. Заказ № 374

Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Объем 1,5 п.л. Тираж 100 экз.
Отпечатано с оригиналов заказчика в типографии ООО «КОПИЯ-С»
141960, М.О., п. Запрудня, ул. Ленина, 16. Тел.: (901) 905-45-56

Из фондов Российской национальной библиотеки

19 МАЙ 2005

84