

УДК 159.922.77

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. О. Карелина

*Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0003-2452-0054,
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,
Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского,
г. Рыбинск, Ярославская область, Россия*

THE PROBLEM OF PRESCHOOLERS' UNDERSTANDING OF SOCIAL EMOTIONS

I. O. Karelina

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
ORCID 0000-0003-2452-0054,
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Rybinsk, Yaroslavl region, Russia*

Abstract. The article is devoted to the discussion of the problem of preschoolers' understanding of social emotions, which is insufficiently developed in native child psychology. The material of the article is not only theoretical, but also contains the results of foreign psychological research of the genesis of understanding social emotions. Regularities of the formation of children's scripts for social emotions, the age features and socio-cognitive predictors of children's understanding of various social emotions (e.g., embarrassment, pride, gratitude, etc.) are considered. The main attention is paid to the problem of children's attribution of moral emotions to victimizers and changes in children's understanding of the relationship between emotions and moral assessment of an act. In the conclusion, findings are formulated that reflect the developmental logic in children's understanding of social emotions as a component of their emotional intelligence.

Keywords: emotion understanding; social emotions; understanding of social emotions; attribution of moral emotions to victimizer; preschool children; psychological research.

В последнее время в связи с исследованием особенностей становления и функционирования эмоционального интеллекта на разных возрастных этапах значительно возрос интерес к изучению особенностей понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей в период дошкольного детства. Это вполне закономерно и обусловлено тем, что овладение навыками понимания базовых и социальных эмоций – один из ключевых показателей развития эмоционального интеллекта

детей, определяющий успешность их социальной адаптации.

В общем, широком значении предметом *социальных эмоций* является сам человек, но в связи с другими, а сущностью – постоянное эмоциональное отношение к нормам и правилам поведения, принятым в данном социуме (С. Т. Дмитриева, 1997; А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, 1986; О. Б. Конева, 1996; М. Митру, 1995; Е. В. Никифорова, 1998 и др.). В более узком, особом значении социальными считаются эмоции, где ключевыми моментами

являются взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка в социальном контексте себя и собственных действий с точки зрения окружающих и их действий или разделяемых ими ценностей [1]: социальные эмоции, направленные на себя (стыд, чувство вины, гордость, смущение) и на других (эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность).

Актуальность психологических исследований динамики развития, возрастных и гендерных различий, а также предикторов понимания детьми социальных эмоций обусловлена ключевой ролью данного вида эмоциональных явлений в нравственном развитии и формировании позитивных социальных отношений ребенка с окружающими людьми в дошкольном детстве и на следующих этапах возрастного развития.

Несмотря на всестороннее изучение проблемы генезиса и формирования социальных эмоций дошкольников как основы развития нравственных качеств личности (Г. М. Бреслав, 1990; А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. А. Абрамян и др., 1986; Л. П. Стрелкова, 1987 и др.), проблема понимания детьми социальных эмоций, или в более широком контексте – осознания детьми взаимосвязи эмоций и морали, является недостаточно разработанной в отечественной детской психологии, что обуславливает наше внимание к результатам зарубежных психологических исследований этого аспекта эмоционального интеллекта детей.

В настоящей статье мы попытаемся осветить наиболее значимые аспекты проблемы генезиса понимания социальных эмоций, и с этой целью считаем правомочным обозначить следующие направления исследований, основные результаты которых будут представлены ниже:

- *определение закономерностей формирования скриптов социальных эмоций и роли отдельных компонентов* (лицевой экспрессии,

причинно-следственных связей и др.) *в дифференциации скриптов базовых и социальных эмоций* (e.g., J. L. Tracy, R. W. Robins & K. H. Lagattuta, 2005; S. C. Widen, J. A. Russell, 2010);

- *выявление особенностей и предикторов понимания детьми отдельных социальных эмоций*: смущения (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. N. Chobhthaigh & C. Wilson, 2015 et al.), гордости (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; J. L. Tracy, R. W. Robins & K. H. Lagattuta, 2005 et al.), благодарности (e.g., J. A. Nelson, L. B. de Lucca Freitas, M. O'Brien et al., 2012) и др. [4; 5; 8; 12];
- *изучение процессов самоатрибуции детьми социальных эмоций* (e.g., M. Bennett & K. Gillingham, 1991) [3];
- *исследование многоаспектного феномена «счастливого обидчика», или моральной оценки детьми эмоций нарушителя нравственных норм* (W. F. Arsenio & A. Lover, 1995; M. Keller, O. Lourenço, T. Malti et al., 2003; O. Lourenço, 1997; C. E. Smith, D. Chen & P. L. Harris, 2010 et al.) [7; 10];
- *изучение понимания детьми эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения* (e.g., F. Pons, P. L. Harris & M. de Rosnay, 2004; S. R. Sy, D. K. Demeis & R. E. Scheinfeld, 2003; N. Yuill, J. Perner, A. Pearson et al., 1996) [9; 11; 13].

На первый взгляд, результаты психологических исследований особенностей понимания дошкольниками социальных эмоций противоречивы. С одной стороны, существует мнение, что дети не имеют представлений о комплексных (социальных) эмоциях примерно до 6–7 лет (e.g., P. L. Harris, 2008; F. Pons, P. L. Harris &

M. de Rosnay, 2004). С другой стороны, приобретение детьми навыков понимания социальных эмоций рассматривается как процесс их постепенной концептуализации, а осведомленность о базовых эмоциях – как предпосылка понимания более сложных эмоций, что позволяет говорить о приобретении детьми частичной осведомленности о некоторых социальных эмоциях уже в первой половине дошкольного детства, примерно в 3–4 года (e.g., S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. C. Widen, J. A. Russell, 2010).

Если принять во внимание иерархическую организацию компонентов понимания детьми эмоций и последовательный переход от внешнего к ментальному и рефлексивному уровням понимания эмоций, где осведомленность о социальных аспектах эмоций является основой для понимания их связи с желаниями и убеждениями и последующей рефлексивной оценки эмоциогенных ситуаций, в том числе социоморальных, становится очевидно, что указанные позиции не противоречат друг другу.

В связи с этим обратимся к некоторым данным [12; 14], дающим представление о наиболее общих закономерностях формирования у детей скриптов социальных эмоций.

Основу распознавания и понимания эмоций составляют *эмоциональные концепты, или скрипты* (сценарии) – набор определенных выражений лица, причин, последствий, наименований эмоций и других индикаторов эмоционального реагирования, организованных во временном и причинном порядке. Предположительно, универсальный индикатор отсутствует, поэтому тот или иной компонент скрипта может выступать в качестве наиболее значимого индикатора опознаваемой эмоции в зависимости от возраста ребенка и модальности эмоции.

В исследовании Шерри Уайдена и Джеймса Рассела (S. C. Widen, J. A. Russell, 2010) было установлено, что в период с 4 до 10 лет осведомленность о

причине возникновения эмоции и поведенческих последствиях эмоционального реагирования является более сильным индикатором социальных эмоций, таких как смущение, сострадание и стыд, чем лицевая экспрессия. Этот вывод подтверждает данные ранее проведенных исследований закономерностей распознавания детьми гордости (J. L. Tracy, R. W. Robins & K. N. Lagattuta, 2005), успешность идентификации которой не зависит от наличия ярко выраженных характерных признаков экспрессии (мимика, жесты) и не объясняется использованием детьми правила исключения экспрессивных признаков знаковых базовых эмоций (радость, удивление) для опознания неизвестного эмоционального объекта (гордость).

Дошкольники, в отличие от младших школьников, приравнивают социальные эмоции к категориям базовых эмоций, ассимилируя, например, эмоцию смущения с уже имеющимся у них концептом «печаль» (4–5 лет), а стыд – с эмоциями гнева (4–5 лет) или печали (5–7 лет). При предъявлении ситуативного контекста около трети детей 5-го года жизни и половина старших дошкольников способны понять эмоцию сострадания. Окончательная дифференциация социальных эмоций от ранее возникших эмоциональных концептов базового уровня происходит в период с 7 до 10 лет.

Следовательно, понимание детьми социальных эмоций действительно возникает позже, чем понимание базовых эмоций. Дошкольники приобретают осведомленность об этих сложных эмоциональных категориях, наблюдая за поведением людей в различных социально значимых ситуациях, тогда как лицевая экспрессия имеет меньшее значение в формировании скриптов социальных эмоций.

Анализ данных психологических исследований возрастных особенностей понимания детьми социальных эмоций [4; 5; 6; 8; 9; 12] свидетельствует о наличии затруднений в понимании этих комплексных эмоций не только в дошкольном, но и

младшем школьном возрасте. Остановимся более подробно на этом вопросе, используя также некоторые данные [2], полученные в собственном исследовании.

Первая половина дошкольного детства (от 3 до 5 лет) характеризуется приобретением детьми опыта переживания, выражения и восприятия в коллективе сверстников проявлений социальных эмоций вины, стыда, гордости, смущения и эмпатии в различных социальных контекстах.

Младшие дошкольники наиболее успешно понимают эмоцию обиды в ситуации, где ребенка отказались принять в игру сверстники, но испытывают затруднения в понимании по ситуациям социальных эмоций сочувствия («Больной братик лежит в постели, а старшая сестра заботливо поправляет ему подушку, одеяло, гладит по голове») и сорадования («Девочка радуется за подругу, чей рисунок оказался лучшим в группе»). В силу возрастных особенностей формирования модели психического дети 3 лет не способны дать оценку эмоционального состояния персонажа, который совершил проступок и не смог сознаться в этом.

Дети 4-го года жизни могут определить соответствующую валентность социальных эмоций (гордость = счастье, смущение = печаль) в типичных социальных ситуациях, где «смущение» связано с оплошностью ребенка, а «гордость» – с одобрением его действий, при этом девочки имеют преимущество в понимании и вербализации эмоции гордости. Способность распознать лицевую экспрессию гордости формируется к 4 годам и совершенствуется на протяжении дошкольного детства в связи с повышением точности дифференциации разных типов положительных и отрицательных эмоций, развитием способности детей к словесному обозначению и описанию переживаний, а также вследствие увеличения частоты сравнений себя со сверстниками и приобретения опыта участия в соревнованиях в старшем дошкольном возрасте.

Обратим внимание, что дети 4–5 лет имеют базовую осведомленность об эмоции смущения только в контексте неловкой ситуации, непосредственно предшествующей возникновению данной эмоции, не принимая во внимание влияние психических состояний и прошлого опыта переживания смущения на актуальное эмоциональное состояние человека. Дошкольники еще не владеют навыками продвинутого понимания социальных эмоций и не способны ментально связывать возникшую ситуацию с предыдущей неловкой ситуацией для прогнозирования эмоциональных реакций и изменения социального поведения с учетом прошлого опыта.

Существующие гендерные различия в понимании эмоций участников различных социоморальных ситуаций детьми 4–5 лет проявляются в лучшем понимании девочками эмоций обиженного ребенка в ситуации нарушения нравственных норм сверстником в отсутствие педагога.

Приведенные данные свидетельствуют о частичном понимании детьми 3–5 лет сложных эмоциональных концептов на уровне осведомленности о валентности социальных эмоций и конкретной ситуации их возникновения в соответствии с общей тенденцией развития понимания эмоций от базовых к социальным.

Вторая половина дошкольного детства характеризуется расширением диапазона понимаемых детьми социальных эмоций.

В отличие от младших дошкольников, дети 5–7 лет, особенно девочки, лучше понимают и воспроизводят социальные эмоции сорадования и сочувствия. Большинство детей 5 лет способны понять некоторые аспекты ситуаций, вызывающих благодарность, такие как связь между положительным эмоциональным состоянием ребенка и оказанной ему помощью другим человеком, необходимость ответной помощи в знак признательности, понимание взаимности, характеризующей переживание благодарности, и возможных

негативных эмоциональных последствий для благодетеля при отсутствии ответной помощи. Тем не менее, некоторые дошкольники ссылаются на социальные нормы поведения, не связывая желание помочь другому человеку с ранее полученной от него помощью.

В период между 6 и 8 годами происходят значительные изменения в понимании детьми эмоции смущения и развитии способности объяснять ее возникновение посредством предвосхищения повторения предыдущей неловкой ситуации. В этом возрасте дети осознают, что смущение – это нежелательная эмоция с негативными социальными последствиями, и указывают на необходимость модификации поведения для изменения исхода ситуации и предотвращения повторного переживания этой эмоции.

Однако в целом, примерно до 6–7 лет дошкольники лучше понимают базовые эмоции по сравнению с социальными, имеют весьма ограниченное представление о социальных эмоциях и не всегда ссылаются на переживания гордости, вины или стыда в соответствующих ситуациях успеха, неудачи и нарушения нравственных норм. К концу дошкольного детства данный компонент понимания эмоций сформирован только у трети детей. Учитывая, что полное понимание социальных эмоций достигается уже за пределами дошкольного детства, правомерно говорить об отсутствии интенсивной динамики в развитии понимания социальных эмоций в период с 3 до 7 лет.

В исследованиях, посвященных изучению предикторов понимания детьми социальных эмоций (например, [5], [8]), на первый план выходят социально-когнитивные факторы, в частности, осведомленность о социальных причинах возникновения эмоций, временных характеристиках эмоционального реагирования и психических состояниях.

Так, связь между эмоциональной осведомленностью 3-летних детей (принятие эмоциональной перспективы, понимание

причин возникновения эмоций) и последующим пониманием благодарности в возрасте 5 лет опосредована осведомленностью детей о психических состояниях, включая понимание ложных убеждений и предсказание поведения человека, основанного на ложных убеждениях, различные видимости и реальности, а также принятие визуальной перспективы. В действительности, это означает, что понимание дошкольниками благодарности и желания оказать ответную услугу в знак признательности предполагает, во-первых, наличие способности распознавать эмоции и связывать их с социальными ситуациями, а во-вторых, осознание того, что благодетель действовал ради удовлетворения потребностей или желаний другого человека.

Способность интегрировать информацию о психических состояниях и временных характеристиках эмоционального реагирования является предиктором прогнозирования и объяснения детьми 6–8 лет эмоции смущения, мотивирующей человека к соблюдению социальных норм, поддержанию позитивных социальных отношений и избеганию социального отвержения. К 8 годам дети приобретают скоординированное понимание психических состояний, эмоций, социальных норм и ценностей, начинают сознавать межличностные и эмоциональные последствия совершения социально неодобряемых действий и в результате достигают зрелого понимания эмоции смущения.

Следовательно, понимание детьми социальных эмоций базируется на осведомленности о базовых эмоциях и требует достижения определенного уровня развития модели психического, который характеризуется пониманием обусловленности эмоционального состояния человека его ментальной активностью, например, размышлениями о предыдущем событии или ожиданием будущего события, и осведомленностью о наличии модели психического у других людей, оценивающих поведение ребенка.

Изучение процессов самоатрибуции социальных эмоций (M. Bennett & K. Gillingham, 1991) указывает на смену детерминант при переходе дошкольников на следующий возрастной этап.

В 5-летнем возрасте самоатрибуция детьми социальных эмоций, таких как смущение, зависит от реакций других людей на действия ребенка и, по-видимому, отражает процесс аверсивной обусловленности: дети не понимают связь между собственными действиями и их восприятием другими людьми, но считают переживание смущения неприятным из-за таких негативных поведенческих реакций окружающих, как критика и насмешки.

Напротив, самоатрибуция смущения 8-летними детьми обусловлена сосредоточением внимания ребенка, допустившего оплошность в присутствии активно реагирующей аудитории (независимо от негативной или благосклонной реакции окружающих), на самооценке и зависит от наличия способности рассуждать о психических состояниях второго порядка («Он должен думать, что я думаю...»).

Таким образом, самоатрибуция детьми смущения и других социальных эмоций, таких как вина и стыд, имеет две стадии: примитивное смущение, возникающее в результате карательного поведения других по отношению к нарушившему социальные нормы ребенку, и зрелое смущение, основанное на осознании детьми социальной значимости правил поведения и предполагаемой оценке себя другими людьми.

Наряду с изучением возрастных особенностей и предикторов понимания детьми социальных эмоций большой пласт занимают психологические исследования феномена «счастливого обидчика» (например, [7], [10]), посвященные одной из наиболее дискуссионных проблем атрибуции детьми моральных эмоций нарушителям.

К удивлению, в период с 4 до 6 лет и за пределами дошкольного детства,

вплоть до 9–10 лет, доминирует паттерн «счастливый обидчик» – атрибуция положительных (аморальных) эмоций нарушителю нравственных норм, обоснованная достижением цели и получением желаемого. Напротив, паттерны атрибуции негативных (моральных) эмоций, сфокусированные на нарушении норм морали, причинении вреда жертве, а также на внешних санкциях («несчастный обидчик»), или атрибуции амбивалентных переживаний («обидчик, испытывающий смешанные чувства») не являются характерными для детей этого возраста.

Несмотря на адекватную нравственную оценку детьми нарушителя, понимание безнравственности его действий и негативных эмоций жертвы, позитивные изменения в обосновании детьми эмоций нарушителя в сторону нравственной ориентации при переходе от дошкольного детства на следующий этап возрастного развития весьма умеренные, что свидетельствует об устойчивости паттерна «счастливый обидчик» и мотивации, ориентированной на получение желаемого объекта.

Даже при условии дополнительных вопросов о возможности переживания нарушителем эмоций противоположной валентности дети 4–6 лет, в отличие от детей 8 лет, не меняют первоначальную атрибуцию нарушителю положительных (аморальных) эмоций на негативные (моральные) эмоции (O. Lourenço, 1997). Здесь со всей очевидностью выступает тот факт, что при наличии конфликта между личными интересами и нормами морали дошкольники фокусируются главным образом на связи между желаниями и результатом действий.

Следует особенно подчеркнуть, что феномен атрибуции «счастливого обидчика» наблюдается существенно реже в условиях прогнозирования детьми 5–6 и 8–9 лет собственных эмоций в гипотетических ситуациях нарушения морали и моральной оценки приписываемых наруши-

тлению эмоций и его личности (M. Keller, O. Lourenço, T. Malti et al., 2003). Уже во второй половине дошкольного детства дети значительно чаще атрибутируют гипотетическому нарушителю негативные эмоции, признают неправильность его положительных (аморальных) эмоций и дают отрицательную нравственную оценку его личности, если ставят себя на его место.

Также заслуживает внимания тот факт, что понимание детьми эмоциональных функций извинения существенно меняет характер атрибуции детьми эмоций нарушителю.

Так, например, в ситуации отсутствия извинений со стороны нарушителя дети 4–5 и 7–8 лет демонстрируют классический паттерн атрибуции «счастливый обидчик», то есть ожидают, что ребенок, который отобрал у сверстника новую игрушку или оттолкнул его, чтобы первому покачаться на качелях, будет испытывать положительные эмоции, получив желаемое посредством умышленного причинения вреда и нарушения правил поведения. Как мы уже отмечали, в этом возрасте атрибуция детьми положительных эмоций нарушителю характеризуется сосредоточением не на факте нарушения моральных норм и отрицательных эмоциях жертвы, а на достижении цели, при этом только часть младших школьников при условии дополнительных вопросов об эмоциональном состоянии нарушителя приписывают ему амбивалентные эмоции, допуская возможность одновременного переживания отрицательных эмоций из-за проступка наряду с радостью от удовлетворения желания.

Напротив, словесное выражение извинения («извини») или упоминание о том, что обидчик принес извинения, кардинально меняет атрибуцию моральных эмоций (C. E. Smith, D. Chen & P. L. Harris, 2010): дети 4–8 лет приписывают нарушителю отрицательные чувства умеренной и выраженной интенсивности, обусловленные раскаянием за совершенный проступок, смягчают переживания жертвы, а с

возрастом, к 7–8 годам, могут приписывать жертве смешанные чувства вследствие ее одновременной вовлеченности в отрицательное (проступок) и положительное (извинение и потенциальное возмещение ущерба) эмоциогенные события. Следовательно, извинение приводит к смещению внимания детей с удовлетворения собственных желаний на акт нарушения.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что уже в среднем дошкольном возрасте дети способны понять некоторые важные эмоциональные функции извинения, в частности смягчающее воздействие извинения на эмоциональное состояние жертвы. Тем не менее, осознание более сложной связи между извинениями и переживанием амбивалентных чувств становится возможным только в младшем школьном возрасте.

Результаты научных работ, выполненных в контексте вышеуказанной проблематики понимания детьми взаимосвязи эмоций и морали [9; 11; 13], доказывают, что установление детьми причинно-следственных связей между негативными эмоциями и безнравственным поведением (ложь, воровство, сокрытие проступка, причинение вреда), а также между положительными эмоциями и морально одобряемыми действиями (самопожертвование, сопротивление искушению, признание проступка, извинение) начинается примерно с 5 лет. Однако в действительности только пятая часть дошкольников и треть детей 7 лет могут понять, например, что неспособность признаться в проступке вызывает у персонажа печаль, в то время как 11-летние дети осознают влияние морали на возникновение эмоций.

Динамика развития понимания детьми взаимосвязи безнравственных желаний и эмоций в период с 3 до 10 лет может быть представлена следующим образом (N. Yuill, J. Perner, A. Pearson et al., 1996): от объективной позиции и оценки эмоций 3-летними детьми в зависимости от объективной ценности результата (отрицательный результат → отрицательные эмо-

ции, и наоборот) к субъективной позиции и пониманию детьми 4–7 лет обусловленности эмоций человека степенью удовлетворения его желаний (удовлетворение безнравственного желания → положительные эмоции) и, наконец – к моральной позиции и пониманию детьми 10 лет влияния моральной рефлексии на эмоциональные реакции людей (проступок → негативные эмоции вины, стыда, смущения, печали).

Основу указанных трансформаций в атрибуции детьми моральных эмоций составляют изменения в когнитивном развитии в аспекте понимания субъективной природы желаний и осознания возможности несоответствия эмоций человека объективной ценности ситуации, а также социально-когнитивные изменения, которые выражаются в переходе от эгоцентрических, личных интересов к социально-моральным.

Не менее важным представляется и тот факт, что понимание дошкольниками эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения во многом обусловлено социоморальным контекстом.

Проведенный исследователями (S. R. Sy, D. K. Demeis & R. E. Scheinfeld, 2003) сравнительный анализ предвосхищения детьми 4–5 лет эмоциональных последствий социоморальных ситуаций 3 типов выявил различия в эмоциональном рейтинге участников ситуаций, демонстрирующих неспособность действовать просоциально (отказ поделиться или помочь другим) по сравнению с эмоциональным рейтингом участников просоциальных ситуаций и ситуаций нарушения нравственных норм.

В частности, в двух последних ситуациях была обнаружена зависимость оценки детьми эмоций ребенка от присутствия взрослого наблюдателя (педагога) и его прогнозируемой эмоциональной реакции. Принимая во внимание, что атрибуция дошкольниками положительных эмоций

человеку обусловлена главным образом ориентацией на результат в виде получения желаемого, неудивительно, что большинство детей, независимо от совершения ребенком одобряемых действий или проступка и вопреки ожидаемой негативной реакции присутствующего педагога, прогнозировали возникновение у ребенка интенсивных положительных эмоций. Другое возможное объяснение может быть связано с особенностями диагностической процедуры, исключающей описание последствий безнравственного поведения в виде наказания нарушителя присутствующим взрослым, и возникшим у детей предположением о безнаказанности проступка.

Напротив, неспособность ребенка к просоциальному поведению, например, отказ поделиться печеньем со сверстником, который не взял с собой ланч, оценивалась детьми независимо от присутствия стороннего наблюдателя, что может указывать на отсутствие ясного понимания эмоциональной реакции педагога в такой ситуации. Несмотря на то, что дети 4–5 лет по-прежнему были сфокусированы на обладании желанным объектом и не стремились в чем-то себе отказывать ради другого, они адекватно прогнозировали, что ребенок, отказавшийся поделиться с другими или помочь им, чувствует себя менее счастливым по сравнению с просоциально действующим ребенком или нарушителем нравственных норм. Логично предположить, что снижению атрибуции положительных эмоций эгоистичному ребенку могло способствовать понимание детьми эмоционального дискомфорта нуждающегося сверстника.

Следует особенно подчеркнуть, что понимание взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка относится к навыкам продвинутого понимания эмоций и базируется на приобретенных в период дошкольного детства навыках эмоциональной осведомленности.

Наиболее интенсивное приобретение навыков осведомленности о комплексных

эмоциональных состояниях, к числу которых относятся социальные эмоции, происходит в период с 7 до 9 лет в связи с развитием модели психического и способностей детей к интерпретации и интеграции эмоциональной информации. Полное понимание социальных эмоций достигается только к 10–11 годам, когда дети выходят на рефлексивный уровень понимания эмоций и осознают возможность рассмотрения социоморальной ситуации и ее эмоциональных последствий с разных позиций.

Завершая обсуждение основных направлений исследований генезиса понимания социальных эмоций, сформулируем наиболее важные выводы, необходимые для понимания логики развития этого компонента эмоционального интеллекта детей:

- приобретение детьми навыков понимания социальных эмоций в период с 4 до 10 лет представляет собой процесс их постепенной концептуализации и дифференциации от базовых эмоций, основу которого составляет повышение осведомленности детей о причинах возникновения и поведенческих последствиях социальных эмоций;
- дети 4–7 лет понимают социальные эмоции на уровне осведомленности о валентности эмоций и конкретной социальной ситуации их возникновения, приравнивая переживания гордости, смущения, стыда, вины, благодарности и другие социальные эмоции к категориям базовых эмоций; дифференциация социальных эмоций от эмоциональных концептов базового уровня происходит в период с 7 до 10 лет;
- самоатрибуция социальных эмоций смущения, вины и стыда детьми 5 лет обусловлена карательным поведением других по отношению к нарушившему социальные нормы ребенку; к 8 годам возрастает роль

самооценки и предполагаемой оценки себя другими людьми в самоатрибуции детьми социальных эмоций;

- понимание социальных эмоций детерминировано социально-когнитивными факторами: осведомленностью о социальных причинах возникновения эмоций, временных характеристиках эмоционального реагирования и психических состояниях;
- в период с 4 до 9–10 лет дети склонны приписывать положительные (аморальные) эмоции нарушителю нравственных норм вследствие ориентации на достижение цели и получение желаемого; устойчивость данного паттерна атрибуции моральных эмоций нарушителю снижается при условии прогнозирования детьми собственных эмоций в гипотетических ситуациях нарушения морали и понимания эмоциональных функций извинения;
- зрелое понимание эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения требует достижения рефлексивного уровня понимания эмоций (около 9–11 лет) и осознания влияния моральной рефлексии на эмоциональные реакции людей.

Знание характерных особенностей понимания социальных эмоций дошкольниками необходимо не только для формирования представлений о генезисе понимания эмоций как части эмоционального интеллекта, но и для психологического обоснования наиболее эффективных педагогических способов развития понимания социальных эмоций у детей 3–7 лет, ориентированных на повышение осведомленности дошкольников о причинах возникновения и поведенческих последствиях социальных эмоций.

К числу таких методов следует отнести беседы по сюжетным картинкам, отра-

жающим варианты эмоционального реагирования детей на эмоциональное неблагополучие сверстника в различных ситуациях социального взаимодействия; прогнозирование эмоциональных и межличностных последствий различных поведенческих реакций в ситуации морального выбора; создание практических ситуаций, углубляющих осознание дошкольниками взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка, и другие методы, способствующие формированию и дальнейшему развитию у детей на следующем возрастном этапе навыков продвинутого понимания эмоций.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Смысл, 2004. – 544 с.
2. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
3. Bennett M. & Gillingham K. The role of self-focused attention in children's attributions of social emotions to the self // *The Journal of Genetic Psychology*. – 1991. – 152 (3). – P. 303–309. DOI: 10.1080/00221325.1991.9914688.
4. Bosacki S. L., Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
5. Chobhthaigh S. N. & Wilson C. Children's understanding of embarrassment: Integrating mental time travel and mental state information // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2015. – 33 (3). – P. 324–339. DOI: 10.1111/bjdp.12094.
6. Denham S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education // *Handbook of research in early childhood education* / ed. B. Spodek. – New York : Lawrence Erlbaum, 2005. – pp. 85–103.
7. Keller M., Lourenço O., Malti T. et al. The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2003. – 21 (1). – P. 1–18. DOI: 10.1348/026151003321164582.
8. Nelson J. A., de Lucca Freitas L. B., O'Brien M. et al. Preschool-aged children's understanding of gratitude: Relations with emotion and mental state knowledge // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2012. – 31 (1). – P. 42–56. DOI: 10.1111/j.2044-835x.2012.02077.x.
9. 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. – 1 (2). – P. 127–152. DOI: 10.1080/17405620344000022.
10. Smith C. E., Chen D. & Harris P. L. When the happy victimizer says sorry: Children's understanding of apology and emotion // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2010. – 28 (4). – P. 727–746. DOI: 10.1348/026151009x475343.
11. Sy S. R., Demeis D. K. & Scheinfeld R. E. Preschool children's understanding of the emotional consequences for failures to act prosocially // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2003. – 21 (2). – P. 259–272. DOI: 10.1348/026151003765264075.
12. Tracy J. L., Robins R. W. & Lagattuta K. H. Can children recognize pride? // *Emotion*. – 2005. – 5 (3). – P. 251–257. DOI: 10.1037/1528-3542.5.3.251.
13. Yuill N., Perner J., Pearson A. et al. Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1996. – 14 (4). – P. 457–475. DOI: 10.1111/j.2044-835x.1996.tb00718.x.
14. Widen S. C., Russell J. A. Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2010. – 28 (3). – P. 565–581. DOI: 10.1348/026151009x457550d.

© Карелина И. О., 2021.