

УДК 159.922.77

**РАЗВИТИЕ МЕНТАЛЬНОГО УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ
В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ****И. О. Карелина***Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0003-2452-0054,
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,
г. Рыбинск, Ярославская область, Россия***DEVELOPMENT OF THE MENTAL LEVEL OF EMOTION UNDERSTANDING
IN PRESCHOOL CHILDHOOD****I. O. Karelina***Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
ORCID 0000-0003-2452-0054,
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,
Rybinsk, Yaroslavl region, Russia*

Abstract. The actual and insufficiently developed in native child psychology problem of the development of the levels of emotion understanding as a component of emotional intelligence in preschoolers is discussed. The subject of the author's research is the key changes in the development of the mental level of emotion understanding in preschool childhood and beyond. The article presents a meaningful characteristic of the following aspects of children's understanding of the mentalistic nature of emotions: awareness the relationship between emotions, desires and beliefs, understanding the role of expectations and past emotional experience in predicting emotions, understanding the influence of thoughts on emotions, understanding of hidden emotion. The article contains the results of foreign psychological research in the field of children's understanding the interrelation between emotions and mental states, including the author's empirical data.

Keywords: emotion understanding; theory of mind; desire-based emotion; belief-based emotion; expectation-based emotion; hidden emotion; preschool children.

Во второй половине дошкольного детства, наряду с освоением внешнего уровня понимания эмоций, включающего распознавание эмоциональной экспрессии, понимание ситуативных причин возникновения эмоций и влияния напоминаний на актуальное эмоциональное состояние человека, повышается осведомленность детей о роли желаний, убеждений, ожиданий и мыслей в возникновении эмоций, о различиях эмоционального переживания и его внешнего выражения и становится возможным переход от внешнего к *ментальному уровню понимания эмоций*.

Следует констатировать, что отечественные психологические исследования в рассматриваемой области сфокусированы главным образом на изучении возрастных особенностей распознавания детьми

лицевой экспрессии и понимания внешних причин возникновения эмоций (М. Н. Андерсон, 2013; И. О. Карелина, 2004; Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984 и др.), в то время как общая характеристика менталистских аспектов понимания детьми эмоций представлена в единичных исследованиях, например [2].

Напротив, в зарубежной детской психологии работы, посвященные изучению процесса становления и развития понимания дошкольниками взаимосвязи эмоций и психических состояний, занимают большое место, о чем свидетельствуют не только фундаментальные исследования в области понимания детьми обусловленности эмоций желаниями, убеждениями,

мыслями и прошлыми эмоциональными событиями, проведенные в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века (e.g., J. Gnepp & M. E. Gould, 1985; P. L. Harris, C. N. Johnson, D. Hutton et al., 1989; H. M. Wellman, M. H. Banerjee, 1991) и в первое десятилетие XXI века (e.g., J. H. Flavell, E. R. Flavell & F. L. Green, 2001; M. de Rosnay, F. Pons, P. L. Harris et al., 2004; H. M. Wellman, A. T. Phillips & T. Rodriguez, 2000), но и современные психологические эксперименты в области интеграции детьми психических состояний и эмоций (M. Asaba, D. C. Ong & H. Gweon, 2019; K. H. Lagattuta & H. J. Kramer, 2021; Y. Wu & L. E. Schulz, 2018 et al.).

Сознавая невозможность полного освещения заявленной проблемы в рамках статьи, нам представляется важным выделить основные изменения в развитии ментального уровня понимания эмоций в период с 3 до 7 лет, акцентируя внимание на возрастных особенностях понимания детьми взаимосвязи эмоций, желаний, убеждений и ожиданий, влияния мыслей и прошлого эмоционального опыта на актуальное эмоциональное состояние человека, а также различий переживаемых и выраженных эмоций.

Совершенно очевидно, что развитие у дошкольников навыков осведомленности о ментальных причинах возникновения эмоций требует определенного уровня сформированности модели психического и ее ключевых составляющих – желаний и убеждений.

Сразу следует оговориться, что мы придерживаемся уровневого подхода к развитию понимания эмоций (И. О. Карелина, 2004; А. М. Щетинина, 1984; F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004) и считаем наиболее обоснованной с психологической и нейробиологической точки зрения позицию, которая сфокусирована на тесной взаимосвязи и совместном функционировании понимания эмоций и модели психического как отдельных конструкций (e.g., A. M. Seidenfeld et

al., 2014; R. P. Spunt & R. Adolphs, 2019), где первая влияет на общую социальную компетентность и развитие просоциальной ориентации детей, вторая – на каузальную атрибуцию эмоций и понимание социальных сценариев, требующих вывода информации о мыслях, намерениях и убеждениях других людей. Тем не менее существует и альтернативная точка зрения на понимание эмоций как ключевой компонент модели психического (Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова, 2009; M. P. Ketelaars et al., 2010).

Остановимся подробнее на следующих аспектах понимания дошкольниками менталистской природы эмоций: понимание зависимости эмоций от желаний, осознание взаимосвязи эмоций и убеждений, понимание роли ожиданий и прошлого эмоционального опыта в прогнозировании эмоций, понимание влияния мыслей на эмоции и скрытых эмоций. Обращение к данной проблеме также требует рассмотрения возрастных особенностей понимания детьми ментальных различий людей, в частности различий в эмоциональных реакциях на одно и то же событие.

Анализ психологических исследований *понимания детьми эмоционально двусмысленных ситуаций* (например, [4], [9]) свидетельствует о постепенном осознании в период с 3 до 8 лет субъективного характера эмоций, то есть понимания возможности переживания разными людьми не только идентичных эмоций в некоторых ситуациях (расстройство из-за поломки любимой вещи), но и нетипичных и даже противоположных эмоций в двусмысленных ситуациях, таких как, например, приближение большой, но дружелюбной собаки, предложение любимой и нелюбимой еды и т. п.

Интересно, что дошкольники 3–5 лет сопротивляются двусмысленности эмоциональных ситуаций, демонстрируют нескрываемое удивление по поводу нетипичного эмоционального реагирования персонажа, предпринимают попытки со-

гласования ситуации и привычной для них эмоциональной реакции и в большей степени используют персонализированную информацию при идентификации эмоций, если эмоции других людей и предполагаемые эмоциональные реакции ребенка в определенной ситуации отличаются по валентности, то есть являются контрастными.

Разумеется, различия в эмоциональных переживаниях обусловлены не только двусмысленным ситуативным контекстом, но и различной значимостью эмоциогенных событий для людей с учетом их возраста, пола, психических состояний и жизненного опыта. Только к 7 годам дети способны спрогнозировать различные эмоциональные реакции у разных индивидов в зависимости от их психических состояний и осознать, например, что менее осведомленные об опасности младенцы и более осведомленные о реальной и воображаемой опасности взрослые будут менее испуганы, чем дошкольники, в ситуациях, вызывающих страх. Понимание роли когнитивного переосмысления (оптимистичного или пессимистичного) негативной или эмоционально двусмысленной ситуации в индивидуальных различиях эмоционального реагирования также возрастает во второй половине дошкольного детства (5–7 лет) и за его пределами (7–10 лет).

Понимание взаимосвязи эмоций, желаний и убеждений.

Базовое понимание детьми обусловленности эмоциональных переживаний человека его желаниями формируется к 3 годам [11; 13; 14], первоначальное понимание взаимосвязи эмоций и убеждений – к 4 годам [6; 11; 13].

Начиная с 2,5 лет дети способны понять, что получение желаемого вызывает радость, тогда как неудовлетворенное желание приводит к возникновению отрицательных эмоций печали или гнева. 3-летние дети понимают причинно-следственную связь восприятия, желаний

и эмоций и не только правильно определяют эмоциональное состояние человека с учетом характера воспринимаемого им объекта и его желаний, но и делают вывод о восприятии человеком предпочитаемого или нежелательного объекта на основе его эмоциональной реакции радости или печали, а также упоминают в повседневных разговорах, что восприятие чего-либо вызывает эмоциональные состояния удовольствия или неудовольствия, а эмоциональные предпочтения приводят к возникновению желаний.

Вместе с тем понимание младшими дошкольниками зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний имеет ограничения, которые проявляются, например, в неспособности большинства детей осознать различия в эмоциональном реагировании двух персонажей с противоположными желаниями в одной и той же ситуации. Также, в силу устойчивости тенденции интерпретировать эмоции с точки зрения желаний человека, детям 3 лет, в отличие от 4-летних дошкольников, сложнее понять факт влияния убеждений на эмоции.

Последовательное развитие понимания детьми зависимости эмоций от желаний и убеждений в период между 3 и 4 годами выходит за рамки понимания ситуационной обусловленности конкретных психических состояний. В частности, в ситуации, где персонажи получают закрытые контейнеры, которые могут содержать или не содержать желанный объект, даже 3-летние дети осознают зависимость предполагаемой эмоциональной реакции персонажей от их неподтвержденных убеждений и соответствия содержимого контейнера их желаниям. И наоборот, при объяснении различных эмоциональных реакций людей в одной и той же ситуации дети по-разному апеллируют к желаниям и убеждениям, демонстрируя, например, понимание того, что радость является следствием получения желаемого, а эмо-

циональная реакция удивления зависит от первоначальных убеждений человека.

Количество точных прогнозов эмоций, основанных одновременно на желаниях и ошибочных убеждениях персонажей, возрастает в период с 4 до 7 лет. Говоря о *понимании детьми взаимосвязи эмоций и ложных убеждений*, следует обратить внимание на существующий разрыв между пониманием ложных убеждений и неверной атрибуцией эмоций, основанных на таких убеждениях. Данный разрыв является стабильным в первой половине дошкольного детства [3] и объясняется первоначальным приобретением детьми к 4 годам навыков понимания ложных убеждений, на основе которых к 6–7 годам становится возможным адекватное прогнозирование эмоций. К наиболее значимым предикторам понимания дошкольниками связи между ложными убеждениями и эмоциями относятся уровень развития лингвистической способности детей (семантическая и синтаксическая компетентность) и использование матерью языка психических состояний в повседневных разговорах с детьми для повышения их осведомленности о психических состояниях других людей и развития понимания эмоций, основанных на ложных убеждениях.

Таким образом, к концу дошкольного детства дети рассматривают причины возникновения эмоций с менталистской точки зрения и понимают, что эмоциональное воздействие ситуации обусловлено связанными с ней желаниями и убеждениями, в том числе ложными убеждениями.

Данный уровень понимания эмоций предполагает не только умение адекватно прогнозировать эмоциональное состояние человека в зависимости от его ментальных состояний, но и *способность делать вывод о желаниях и убеждениях индивида на основе его эмоциональных реакций* на предвосхищаемые и наблюдаемые события. В серии экспериментов [15] было установлено, что дети 4 лет могут сделать вывод о первоначальных желаниях чело-

века только при условии стабильной валентности его эмоциональных реакций радости или печали на предвосхищаемые и наблюдаемые события, тогда как 5-летние дети способны понять в ситуативном контексте не только желания, но и ложные убеждения человека, ориентируясь на изменение валентности предвосхищаемой и наблюдаемой эмоциональной реакции (от положительной к отрицательной, и наоборот).

Следовательно, старшие дошкольники осознают, что эмоциональные реакции окружающих, в частности изменения лицевой экспрессии, представляют собой значимый источник информации о психических состояниях людей, таких как желания и убеждения.

В период между 5 и 10 годами дети демонстрируют преимущества в понимании каузального воздействия психических состояний на эмоции и постепенно *осознают возможность нарушения типичного соотношения желаний и эмоций по валентности* в случае, например, переживания положительных эмоций не в результате удовлетворения собственных желаний, а вследствие их подавления и соблюдения установленного правила [7]. Вместе с тем не следует забывать, что дошкольникам младше 7 лет трудно понять, что получение желаемого ценой нарушения правил вызывает у человека негативные эмоции, а соблюдение правил ценой намеренного подавления собственных желаний – позитивные эмоции. И это неудивительно, поскольку в таких социоморальных ситуациях, где желания человека противоречат правилам поведения, «правильный» прогноз эмоций нарушает общепринятые связи желаний и эмоций.

Несмотря на то, что изучение особенностей понимания детьми ментальных причин эмоций не являлось основной задачей проведенного нами исследования развития понимания и вербализации эмоциональных состояний детьми 5–9 лет с позиции педагогического сопровождения [1], анализ результатов повторной диагно-

стики позволил нам выявить статистически значимые различия в понимании эмоций на уровне осмысления в форме истолкования у участников экспериментальных групп (34,2 %) по сравнению с результатами испытуемых контрольных групп (4,2 %). Анализируя экспрессивные и каузальные признаки различных эмоциональных состояний без опоры на изображение, дети старшего дошкольного возраста, входившие в состав экспериментальных групп, выходили за рамки ситуативного контекста и демонстрировали понимание обусловленности эмоций желаниями и ложными убеждениями.

Приведем несколько примеров описания детьми 5–7 лет ментальных причин возникновения и экспрессивных признаков эмоций печали, страха и злости: «Потому что он [Том] *хотел* все поймать Джерри, а он от него убежал, и он грустным был. Глаза грустные, а еще по рукам можно было узнать (опускает руки) – они падают вниз» (Максим Г., 5,10); «Потому что она [Машенька] *думала*, что это не медвежий домик, и потом она убежала. И лицо было сначала веселое, а потом испуганное: рот открылся, глаза большие, и еще дрожит (имитирует)» (Максим Г., 5,10); «Потому что она [мачеха] причиняла зло Белоснежке, и когда та гостила у гномов, то она *узнала*, и она *хотела* ее убить, приготовила волшебное яблоко <...> а потом, когда разозлилась, у нее брови опустились вниз, стали напряженные, глаза прищуренные, и настроение злое» (Алина А., 7,5).

В отличие от детей младшего и среднего дошкольного возраста, дети 5–6 лет чаще ссылаются на психические состояния (желания, намерения) изображенного на фотографии ребенка, объясняя причину возникновения той или иной эмоции, например [2]: радость – «чего-то мама купила, может, красивое, о чем она *мечтала* давно»; отвращение – «Эта девочка сморщила лицо, наверное, она *не хочет* есть кашу, потому что она ее *не любит*, ей

неприятно»; презрение – «она *хочет* кому-то навредить или пожаловаться».

Разумеется, несколько примеров не дают оснований ставить полученные нами эмпирические данные в один ряд с данными зарубежных экспериментов, раскрывающих специфику понимания детьми связи эмоций и психических состояний, но вместе с тем подтверждают способность дошкольников понимать такую взаимосвязь и указывают на совершенствование уровня понимания эмоций во второй половине дошкольного детства.

Понимание роли прошлого эмоционального опыта в прогнозировании эмоций.

К старшему дошкольному возрасту увеличивается степень осведомленности детей о роли прошлого эмоционального опыта в прогнозировании актуального эмоционального состояния людей. Так, дети 3–4 лет могут объяснить напоминанием о прошлом негативном событии лишь возникновение необычных отрицательных эмоций, не связанных с текущей ситуацией [11], в то время как в возрасте 5–6 лет они также способны последовательно объяснить типичные отрицательные эмоции, типичные или необычные положительные эмоции как обусловленные напоминаниями о прошлом [9]. По данным нашего исследования [2], дети 5–6 лет в ряде случаев могут высказать предположение о ментальных причинах эмоционального состояния изображенного на фотографии ребенка, связанных с предыдущим эмоциогенным событием, например: «Она бабушку свою обозвала обидным словом. Потом *подумала*, и ей стало стыдно. Она печалится теперь» (фотоэталон «печаль»).

Способность адекватно интерпретировать событие и прогнозировать эмоциональные реакции человека с учетом его предшествующего эмоционального опыта (на примере встречи персонажа на игровой площадке со своим другом, которым он ранее был отвергнут) развивается в период с 5 до 10 лет (J. Gnepp & M. E. Gould,

1985). К 6–7 годам дети более последовательно связывают мысли, эмоции и решения людей в согласованные по валентности диады и триады психических состояний (например, предвосхищение чего-то плохого + переживание беспокойства + избегание) [8] с учетом предшествующих положительных или отрицательных эпизодов социальных контактов при условии их устойчиво позитивного или негативного характера (столкновение персонажа с агентом, который дважды ему помог или, наоборот, дважды причинил вред).

Особый интерес представляют результаты новейших исследований в области продвинутого понимания эмоций с использованием технологии айтрекинга (К. Н. Lagattuta & Н. J. Kramer, 2021), сфокусированных на изучении способности детей 4–10 лет обобщать предшествующие эмоциональные эпизоды для прогнозирования эмоций, мыслей и принятия решений в новых ситуациях. С этой целью испытуемым предлагаются определенные последовательности эмоциональных эпизодов, состоящих из двух событий, в каждом из которых фигурирует агент, вызвавший у персонажа положительные и / или отрицательные эмоции. Участники эксперимента должны предсказать эмоции, мысли и действия персонажей в ситуации их столкновения с новым агентом, похожим на уже известного им агента или отличающимся от него.

Несмотря на то, что дети всех возрастных групп обращают внимание на эмоциональное прошлое персонажей (особенно на негативные эмоциональные эпизоды), когда рассуждают об их эмоциональных реакциях на новых агентов, дошкольники 4–5 лет, независимо от степени сходства новых агентов с уже известным им агентом, не учитывают прошлые эмоциональные эпизоды, прогнозируя радость, позитивные ожидания и стремление персонажей подойти к незнакомому агенту. И только в период между 6 и 10 годами дети начинают допускать, что предшествующие эмоциональные события в жизни человека

приводят к предвзятой атрибуции эмоций в будущем, и шире используют эвристический подход к прогнозированию эмоций и психических состояний, где наибольший вес имеет последний эмоциональный эпизод, особенно отрицательный.

Таким образом, в период с 4 до 10 лет интенсивно развивается способность детей интегрировать различные виды информации о прошлых эмоциональных событиях для прогнозирования эмоций, улучшается понимание возможности повторения негативных эмоциональных эпизодов в будущем и, как следствие, понимание беспокойства людей из-за предвосхищения повторения таких эпизодов.

Понимание взаимосвязи ожиданий и эмоций.

Известно, что неожиданный проигрыш вызывает разочарование и переживается сильнее, чем ожидаемая неудача, тогда как неожиданный выигрыш становится приятным сюрпризом и воспринимается лучше, чем ожидаемый. Такое понимание зависимости эмоциональных реакций людей от уровня их первоначальных ожиданий развивается во второй половине дошкольного детства и за его пределами, представляя собой важный аспект эмоционального интеллекта.

В одном из современных исследований в этой области (М. Asaba, D. C. Ong & Н. Gweon, 2019) 5-летние дети в специально смоделированной экспериментальной ситуации смогли соответствующим образом скорректировать рейтинги счастья двух боулеров с одинаковыми итоговыми результатами (попадание в 3 из 6 кеглей) в сторону повышения или понижения в зависимости от их первоначально низкого или высокого уровня ожиданий, что позволило сделать вывод о способности старших дошкольников точно дифференцировать эмоции персонажей с учетом их ожиданий, выведенных из контекста воспринимаемой ситуации.

Следует обратить внимание, что понимание издержек завышенных ожиданий возникает раньше, чем осознание пре-

имуществ низких ожиданий, уже в возрасте 4–5 лет, и впоследствии приобретает устойчивость. Такое понимание эмоциональных затрат завышенных ожиданий и обусловленности негативных эмоций не только ситуативным контекстом, но и прошлыми мыслями согласуется с более сложной каузальной осведомленностью детей о негативных эмоциях.

На наш взгляд, в качестве одного из примеров интеграции завышенных ожиданий и результатов можно рассматривать типичное описание детьми старшего дошкольного возраста эмоционального состояния самодовольства: «Заяц хвастался. Потому что он ходил и напевал, что *все может* (интонационно выделяет слово «все»), а как пришел, только залез на пенек и поранил лапу» (Полина П., 5,8) [1].

Понимание взаимосвязи между уровнем первоначальных ожиданий человека и прогнозируемыми эмоциями в случае неудачи появляется к 6–7 годам, что выражается, например, в прогнозировании интенсивных отрицательных эмоций участника лотереи с первоначально высокими ожиданиями после его проигрыша [10]. К 8–10 годам дети становятся способны осознать связь предварительных ожиданий и эмоциональных реакций людей при достижении слабовыраженного результата и понять, что участник лотереи с изначально высокими ожиданиями чувствует себя хуже участника с низкими ожиданиями при получении утешительного приза.

Таким образом, понимание детьми обусловленности эмоций людей уровнем их первоначальных ожиданий развивается в период с 5 до 10 лет.

Понимание связи между мыслями и эмоциями.

Предположительно, последовательность развития понимания детьми взаимосвязи мыслей и эмоций включает 3 ступени: понимание внешних (ситуативных) причин возникновения эмоций (первая половина дошкольного детства); понимание влияния напоминания о предшеству-

ющих положительных или отрицательных эмоциогенных ситуациях на актуальное эмоциональное состояние, или осознание каузальной связи между мыслями и эмоциями (вторая половина дошкольного детства); понимание обусловленности и сопровождения эмоциональных переживаний размышлениями, не вызванными текущими внешними событиями или напоминаниями (младший школьный возраст).

В подтверждение указанной последовательности приводятся данные [5] о том, что дети 4–5 лет при отсутствии внешних триггеров мыслей и эмоций, в качестве которых выступают напоминание о предшествующем событии или объект, способный вызвать соответствующие воспоминания и эмоции, редко связывают внезапное изменение эмоций человека с содержанием его размышлений и не склонны считать, что расстроенный человек, скорее всего, думает о чем-то грустном и может улучшить эмоциональное самочувствие, подумав о чем-то веселом. Кроме того, дошкольники с меньшей вероятностью, чем младшие школьники, предполагают, что празднично сидящий человек, не занятый восприятием чего-то значимого или выполнением задачи, может о чем-то непрерывно размышлять.

В целом во второй половине дошкольного детства дети осознают тот факт, что мысли непосредственно формируют эмоции, начинают согласовывать мысли и эмоции по валентности (предвосхищение положительного события вызывает радость, негативного – беспокойство), а также демонстрируют осведомленность об эмоциональных последствиях размышлений людей о желаниях, правилах и будущих негативных последствиях их нарушения.

Понимание скрытых эмоций.

В дошкольные годы дети учатся дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание и внешнее экспрессивное поведение, адресованное другим людям, что, в частности, находит отражение

в эмоциональной симуляции (выражение непереживаемой эмоции), возникающей уже на 3-м году жизни в форме имитации глубокого расстройства с целью привлечения внимания и получения желаемого. К старшему дошкольному возрасту актуализируется эмоциональное подавление (сокрытие выражения переживаемой эмоции) в связи с осознанием и присвоением детьми социального запрета на выражение негативных социальных эмоций зависти, обиды, презрения. Наконец, самым поздним образованием в дошкольном детстве является эмоциональная маскировка – замена одного эмоционального выражения на выражение непереживаемой эмоции.

Учитывая специфику родительской социализации эмоций, где выражение положительных эмоций изначально считается желательным и значимым для упрочения социальных связей, а выражение негативных эмоций, напротив, подлежит маскировке в некоторых социальных ситуациях, таких как получение нежеланного подарка, неудивительно, что понимание скрытых позитивных эмоций представляет для 4-летних детей большую сложность, чем понимание скрытых негативных эмоций.

Понятно и то, что основные категории мотивации детей 6–10 лет к эмоциональной маскировке связаны с межличностными последствиями социального взаимодействия [12]: избегание негативных последствий или стремление к позитивным ситуативным последствиям; защита собственного достоинства (маскировка мальчиками выражения страха из-за опасения выглядеть трусами в глазах сверстников); поддержание или улучшение межличностных отношений, забота об эмоциональном благополучии других людей; соблюдение норм культурного отображения эмоций («Вы должны улыбаться, когда получаете подарок, даже если он вам совсем не нравится» и др.).

Следует признать, что понимание скрытых эмоций, то есть различий реальных и видимых переживаний, является

для дошкольников более сложным по сравнению с распознаванием эмоциональной экспрессии, пониманием внешних причин возникновения эмоций и их обусловленности желаниями и напоминаниями, поскольку требует осознания того факта, что эмоции представляют собой внутренние состояния, а не только внешние экспрессивные проявления.

Несмотря на способность детей 3–5 лет принимать притворные выражения лица, им еще сложно осознать внутренние отношения, лежащие в основе намеренного эмоционального притворства, в то время как 6–7-летние дошкольники могут объяснить, как видимость (внешнее экспрессивное поведение) может скрыть реальность (внутреннее эмоциональное переживание человека) [11; 12]. Подтверждением этого вывода служат полученные нами данные [2] о понимании детьми скрытых переживаний в контексте экспериментальной ситуации («Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз»): младшие дошкольники не смогли определить эмоциональное состояние мальчика, который не хочет показать, что замерз, тогда как половина детей 5–7 лет успешно справилась с этим заданием.

На существующие трудности в понимании дошкольниками маскировки эмоций обращают внимание и зарубежные исследователи (M. Perron & P. Gosselin, 2009): несмотря на точную идентификацию эмоциональных переживаний персонажа и адекватный выбор лицевой экспрессии эмоций, продемонстрированных с целью маскировки истинных переживаний, детям 5–6 лет, в отличие от детей 9–10 лет, сложнее понять одновременный характер переживаемых и проявляемых эмоций персонажа и установить, какие эмоции, по убеждению других участников истории, он будет чувствовать в действительности.

Это объясняется тем, что различие выраженной эмоции и скрытого внутрен-

него переживания требует не только понимания отличий видимости и реальности, но и ложных убеждений первого и второго порядка, так как маскировка эмоций приводит к возникновению у людей, воспринимающих неверную эмоциональную экспрессию, ложных убеждений об эмоциональном состоянии человека. Такая связь между пониманием детьми 4–6 лет скрытых позитивных эмоций (притворный плач), скрытых негативных эмоций и ложных убеждений была подтверждена в ряде экспериментов (А. Mizokawa & М. Koyasu, 2007, 2012).

Завершая содержательную характеристику основных компонентов ментального уровня понимания детьми эмоций, выделим *ключевые изменения в понимании взаимосвязи эмоций и психических состояний в дошкольном детстве:*

- в первой половине дошкольного детства формируется понимание ключевой связи восприятия, желаний и эмоций (к 3 годам), эмоций и убеждений (к 4 годам), а также первоначальное осознание субъективного характера эмоционального реагирования людей в двусмысленных ситуациях и способность прогнозировать эмоции в нормативных ситуациях в зависимости от содержания размышлений людей о правилах и будущих негативных последствиях их нарушения (к 4–5 годам);
- во второй половине дошкольного детства прогнозирование эмоциональных реакций человека основывается на использовании детьми ключевых составляющих модели психического – желаний и убеждений; возрастает осознание ментальных различий людей в эмоциональных реакциях на одно и то же событие, понимание обусловленности эмоций уровнем ожиданий людей и осознание каузальной связи между мыслями и эмоциями при условии напоминания о предшествующих эмоциональных ситуациях;

- к 6–7 годам понимание ментальных причин возникновения эмоций выходит за рамки поверхностного ситуативного понимания конкретных психических состояний, становится возможным преодоление разрыва между пониманием ложных убеждений и атрибуцией эмоций, возникает осознание сущности эмоций как внутренних состояний и источника информации о психических состояниях человека, а также понимание различий эмоциональных переживаний и внешнего экспрессивного поведения.

Таким образом, к концу дошкольного детства и за его пределами интенсивно развивается *интерпретативное понимание детьми психических состояний*. Старшие дошкольники глубже осознают влияние прошлого эмоционального опыта, уровня осведомленности, желаний, убеждений, мыслей и первоначальных ожиданий на восприятие людьми одной и той же ситуации, в результате по-разному интерпретируют психические состояния и эмоции.

В заключение хотелось бы указать на психолого-педагогическую направленность проблемы понимания детьми ментальных причин возникновения эмоций и необходимость поиска эффективных педагогических методов развития у дошкольников ментального уровня понимания эмоций в направлении повышения осведомленности детей о взаимосвязи собственных переживаний и эмоций других людей с желаниями, воспоминаниями о событиях различного эмоционального значения, истинными или ложными убеждениями, высокими или низкими ожиданиями, а также различными по содержанию и эмоциональной направленности мыслями. Развитие этих навыков обеспечит переход к рефлексивному уровню понимания эмоций и когнитивным стратегиям их регуляции в различных социальных контекстах на следующем возрастном этапе.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 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. De Rosnay M., Pons F., Harris P. L. et al. A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – 22. – P. 197–218. DOI: 10.1348/026151004323044573.
4. Denham S. A. & Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
5. Flavell J. H., Flavell E. R. & Green F. L. Development of children's understanding of connections between thinking and feeling // *Psychological science*. – 2001. – 12 (5). – P. 430–432. DOI: 10.1111/1467-9280.00379.
6. Harris P. L., Johnson C. N., Hutton D. et al. Young children's theory of mind and emotion // *Cognition and Emotion*. – 1989. – 3 (4). – P. 379–400. DOI: 10.1080/02699938908412713.
7. Lagattuta K. H. Young children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in rule situations // *Developmental science*. – 2008. – 11 (6). – P. 809–818. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2008.00727.x.
8. Lagattuta K. H., Elrod N. M. & Kramer H. J. How do thoughts, emotions, and decisions align? A new way to examine theory of mind during middle childhood and beyond // *Journal of experimental child psychology*. – 2016. – 149. – P. 116–133. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.01.013.
9. Lagattuta K. H., Kramer H. J., Kennedy K. et al. Beyond Sally's missing marble: further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // *Advances in child development and behavior*. – 2015. – vol. 48. – pp. 185–217.
10. Lara K. H., Lagattuta K. H. & Kramer H. J. Is There a Downside to Anticipating the Upside? Children's and Adults' Reasoning About How Prior Expectations Shape Future Emotions // *Child development*. – 2019. – 90 (4). – P. 1170–1184. DOI: 10.1111/cdev.12994.
11. 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.
12. Saarni C., Campos J. J., Camras L. A. et al. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* / ed. W. Damon et al. – New York : Wiley, 2006. – pp. 226–299.
13. Wellman H. M., Banerjee M. Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1991. – 9. – P. 191–214. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00871.x.
14. Wellman H. M., Phillips A. T. & Rodriguez T. Young children's understanding of perception, desire, and emotion // *Child development*. – 2000. – 71 (4). – P. 895–912. DOI: 10.1111/1467-8624.00198.
15. Wu Y. & Schulz L. E. Inferring Beliefs and Desires From Emotional Reactions to Anticipated and Observed Events // *Child development*. – 2018. – 89 (2). – P. 649–662. DOI: 10.1111/cdev.12759.

© Карелина И. О., 2021.