

Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников*

А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, Е.С. Ощепкова

Данное исследование посвящено изучению связи понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива в дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 269 детей в возрасте 5–6 лет (133 мальчика и 136 девочек), посещавших старшую группу детского сада в г. Москве. В результате проведенного исследования были выявлены связи между результатами выполнения детьми методик, направленных на диагностику понимания эмоций, и смысловыми аспектами составления рассказа по серии картинок или пересказа текста (смысловой полнотой, адекватностью, полнотой нарратива, пониманием действий героев). Кроме того, исследование показало, что дети с более развитой эмоциональной сферой лучше справляются со смысловыми аспектами при построении устного монологического высказывания (нарратива), ответами на вопросы и общим пониманием как картинок, так и текста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, речевое развитие, нарратив, понимание эмоций, теория сознания.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-29-09112).

В последние годы всё большее внимание уделяется эмоциональному развитию ребенка, которое связывают с успешностью в различных областях жизни [1]. Как показывают результаты зарубежных исследований, дети и подростки, у которых хорошо развита способность понимать эмоции, достигают больших успехов в учебе [2] и во взаимодействии со сверстниками и учителями [3]. Наиболее важным периодом для развития понимания эмоций являются дошкольный и младший школьный возраста [4].

Аспект, который изучается в настоящем исследовании, – это связь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива. Идея взаимосвязи понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива восходит к более общей и фундаментальной идее Л.С. Выготского о связи аффекта и интеллекта [5]. Интеллект ребенка развивается в неразрывной связи с высшими психическими функциями (ВПФ), одной из которых является речь. С другой стороны, речь опосредует развитие всех других ВПФ и является наиважней-

шим инструментом саморегуляции. При этом работ, которые бы на эмпирическом материале исследовали различные аспекты взаимосвязи эмоций и речи, остается крайне мало как в России, так и в англоязычной литературе [6]. Проблема становления сознания в целом хорошо разработана в отечественной психологии [7], однако работы, выявляющие на эмпирическом материале механизмы, стоящие за развитием эмоций и речи, остаются пока прерогативой нейропсихологии и психологии отклоняющегося развития [8].

Развитие понимания эмоций в дошкольном возрасте

Способность понимать эмоции других людей развивается благода-



ВЕРАКСА

Александр Николаевич

член-корреспондент РАО, профессор,
Московский государственный
университет им. М.И. Ломоносова



БУХАЛЕНКОВА

Дарья Алексеевна

Московский государственный
университет им. М.И. Ломоносова



ОЩЕПКОВА

Екатерина Сергеевна

Институт языкознания РАН

ря формированию у дошкольников «теории сознания» [9]. Термин «теория сознания» (или «модель психического») обозначает когнитивную способность понимать собственные психические состояния, такие как мысли, желания, убеждения и эмоции, и психические состояния других людей [10, 11]. В основе данного направления исследований лежит идея Ж. Пиаже об эгоцентризме как одной из особенностей стадии дооперационального мышления, [12]. Но в процессе социального взаимодействия с другими людьми, особенно во взаимодействии и спорах со сверстниками, как отмечал Ж. Пиаже, происходит постепенная децентрация и переход к стадии конкретных операций. В 5–6 лет дошкольник достигает такого уровня развития «теории сознания», когда он способен отделить представления о собственных мыслях и чувствах от внутреннего мира другого, ребенок также учится управлять ими в разных ситуациях. Данный качественный скачок в развитии «теории сознания» обеспечивает способность понимать и предсказывать чувства, мысли и поведение других людей [11]. Таким образом благодаря речевому развитию, помогающему ребенку сформулировать свои мысли и взгляд на ситуацию, а также услышать и понять позицию другого, происходит развитие «теории сознания» и понимания эмоций в дошкольном возрасте.

Связь понимания эмоций и речевого развития в дошкольном возрасте

Существует несколько точек зрения на природу связи речи и понимания эмоций, а также «теории сознания» у детей. Наиболее популярной является идея о том, что развитие «теории сознания» и понимания эмоций обусловлено речевым развитием [6, 13–15]. Данная идея подтверждается результатами исследования, проведенного Ж. Астингтон и Дж. Дженкинс [13], в котором

на выборке из 59 детей в возрасте 3.5 лет было установлено, что именно развитие речи является предиктором развития «теории сознания», а не наоборот. Ученые, придерживающиеся такой точки зрения, полагают, что трехлетние дети еще не могут решить задание на ложные убеждения, поскольку не могут понять само задание, которое представляет собой рассказанную в устной форме историю и вопросы о ней [14]. Можно предположить, что причина заключается именно в ограничениях традиционных методик, связанных с пониманием устной истории, и при использовании невербальных тестов результат будет лучше [16]. Однако исследования, в которых использовались невербальные задания оказались не менее, а иногда даже более сложными для дошкольников [17]. Согласно другой точке зрения, развитие речи обусловлено становлением «теории сознания», в основе которой лежит идея Ж. Пиаже о развитии мышления от аутического – подсознательного, индивидуального, к социализированному – логическому и вербальному [12]. В соответствии с данным подходом, ребенок сначала начинает понимать разницу между своими мыслями и знаниями и тем, что думает другой человек, и только потом может в речи выразить свое понимание. Данная позиция согласуется с предположением Дж. Пернера [18] о том, что дети при решении задач на ложные убеждения опираются на создаваемые ими в уме модели. Также существует третья точка зрения, согласно которой развитие и «теории сознания», и речи обусловлено различными дополнительными внешними и внутренними факторами. Среди внутренних факторов выделяют регуляторные функции [19], а среди внешних – особенности социального взаимодействия ребенка [6].

К тому же одно из наиболее популярных направлений в изучении понимания эмоций связано с проведением формирующих исследований, которые показывают возможности их эффективного развития в дошкольном возрасте методами, основывающимися на речевых навыках: с помощью обучения детей выражать свои эмоции в общении со взрослыми и сверстниками [20], через объяснения взрослыми и обсуждения с детьми эмоций в разных ситуациях [21].

Таким образом, несмотря на имеющиеся в науке данные о связи понимания эмоций и речи, природа данной взаимосвязи до конца не изучена и продолжает вызывать вопросы исследователей о том, что является причиной, а что следствием.

При этом важно понимать, что различные аспекты речевого развития (фонетический, лексический, грамматический, прагматический) будут играть разную роль в развитии «теории сознания» и понимания эмоций [6, 12]. В процессе речевого онтогенеза

речь ребенка, с одной стороны, всё больше соответствует правилам родного языка, с другой – усложняется структурно, лексически и синтаксически. Кроме того, речь развивается с точки зрения ее адекватности контексту, соответствия целям коммуникации, то есть в так называемом прагматическом аспекте [22]. Данный аспект лежит в основе способности правильно использовать и понимать речь в различных социальных ситуациях, что связано с пониманием стремлений и убеждений собеседника. В связи с этим логично предположить наличие тесной связи прагматического аспекта речи с «теорией сознания» [6]. Данная связь была выявлена на выборке детей с аутизмом, однако не подтвердилась на детях с нормальным развитием [23]. Также связь «теории сознания» и прагматического аспекта речи была выявлена в исследовании связи между составлением рассказа и пониманием ложных убеждений [24].

Наиболее адекватной формой для оценки уровня развития прагматического аспекта речи у ребенка является устный текст с внешней опорой (называемый также нарративом). Для того, чтобы ребенок произвел такой текст, ему предлагается либо методика «Пересказ текста», либо методика по созданию рассказа по серии картинок. Ребенок с лучшим развитием прагматического аспекта речи будет создавать более полные и развернутые нарративы, правильно понимать и ситуацию, изображенную на картинке, и текст, которые ему читают. В связи с лучшим пониманием он будет более правильно отвечать на вопросы по картинкам или тексту. Это находит выражение в улучшении смысловой полноты, смысловой адекватности речи ребенка, лучшему пониманию текста, улучшению общей структуры нарратива.

Мы предположили, что смысловые (прагматические) аспекты построения нарратива будут положительно связаны с уровнем развития «теории сознания» и понимания эмоций у дошкольников.

Методики

Для оценки способностей дошкольников к пониманию эмоций в исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Test of Emotion Comprehension» (ТЕС) [25] направлена на изучение способности детей понимать эмоции других людей в различных ситуациях. Каждое задание данного теста представляет собой небольшую историю (сценку), проиллюстрированную картинкой, на которой изображен герой одного пола с тестируемым ребенком. Важно отметить, что на картинке не изображено лицо героя, и только после того, как экспериментатор рассказывает историю испытуемому, он показывает ему четыре изображения лица героя, которые соответ-

ствуют разным эмоциональным состояниям. Данная методика состоит из 22 заданий, каждое из которых оценивается в 0 или 1 балл.

2. Методика «Theory of Mind» (ТоМ) является субтестом диагностического комплекса NEPSY-II [26] и направлена на диагностику развития различных компонентов «теории сознания»: способности понимать речевые обороты, намерения, мысли, чувства других людей, умение различать реальный и воображаемые планы действительности, понимать переносный смысл речевых оборотов, а также умение решать задания на ложные убеждения. Данная методика предназначена для детей в возрасте от 5 до 16 лет и включает в себя 21 задание.

3. Методика «Affect Recognition» (AR) (субтест NEPSY-II) направлена на измерение уровня развития способности ребенка распознавать эмоции по выражению лица. В данной методике детям необходимо было выбрать фотографии нескольких детей, которые чувствуют одно и то же.

Особенности развития устной монологической речи изучалась с помощью методов, разработанных в отечественной нейропсихологии, которые опираются на теорию системного строения ВПФ и направлены на выявление неравномерности развития их компонентов [27]. Были использованы две методики:

1) Методика «Пересказ текста» [27] чувствительна к способности ребенка правильно воспринимать, удерживать и припоминать речевую информацию и использовать адекватные лексические средства (переработка слуховой информации), зависит от возможности внимательно слушать текст, выделять основной смысл (программирование и контроль), строить программу пересказа и синтаксические конструкции (серийная организация речи). В данном задании использовался текст басни Л.Н. Толстого «Галка и голуби». В рамках данной методики ребенку дается инструкция:

«Я сейчас прочитаю рассказ, слушай внимательно, потом ты его будешь пересказывать». Зачитывается басня, после чего ребенка просят ее пересказать. При отказе от пересказа текст читается второй раз (максимум – 3 прочтения). После пересказа задаются вопросы на понимание поступков героев басни.

2) Методика по созданию рассказа по серии картинок «Башня» [28]: в данном задании ребенку давали 3 картинки, объединенные одним сюжетом, и он должен был сначала расположить их в правильном порядке (что случилось вначале, что произошло потом и чем всё закончилось), а потом рассказать, что произошло. Важно отметить, что в тех случаях, когда ребенок неверно определял последовательность событий, его не поправляли. Данное задание включает основные этапы построения связного высказывания: ориентировку в ситуации и ее осмысление, построение программы высказывания, лексико-грамматическое развертывание и внешнее оречевление.

При оценке ответов детей анализировались те параметры, которые соотносятся с прагматикой речи, а именно: 1) общие нейропсихологические параметры: смысловая полнота; смысловая адекватность (*смысловая адекватность А*, связанная с развитием левополушарных функций, с развернутостью речевого высказывания, и *смысловая адекватность Б*, связанная с развитием правополушарных функций, со смысловыми искажениями); программирование речевого высказывания [27]; 2) макроструктура нарратива: его тип (полный, упрощенный или искаженный [29] и соблюдение нарративной структуры [30]; 3) правильность ответов на вопросы по картинкам и по тексту для пересказа. Предваряя результаты анализа, отметим, что за смысловую адекватность и программирование начислялись штрафные баллы, то есть более высокие цифры по этим показателям свидетельствуют о худшем развитии речи.

Выборка и процедура исследования

Выборку нашего исследования составили 269 детей в возрасте 5–6 лет ($M = 5.6$ лет; $Sd = 0.48$), посещающих старшую группу детского сада в г. Москве, из них 133 мальчика и 136 девочек. Все задания выполнялись детьми во второй половине учебного года, в индивидуальном порядке, в тихом помещении. Рассказы детей записывались на диктофон, а затем расшифровывались. Транскрибированные тексты обрабатывались методом экспертных оценок с выборочной перепроверкой. Результаты исследования анализировались программой SPSS версия 18.0.

Результаты исследования

Корреляционный анализ смысловых аспектов нарратива и понимания эмоций у дошкольников

Рассмотрим, как соотносятся друг с другом результаты выполнения детьми методик, направленных на диагностику понимания эмоций и нарратива. Общий балл методики на понимание эмоций (ТЕС) оказался значимо связан (критерий Спирмена) со многими показателями задания на составление рассказа по серии картинок «Башня»: смысловая полнота ($r = 0.161$, $p = 0.009$) и смысловая адекватность A ($r = -0.273$, $p \leq 0.001$), программирование ($r = -0.230$, $p \leq 0.001$) и оба показателя, связанные с полнотой и точностью нарратива (соответственно: $r = 0.232$, $p \leq 0.001$ и $r = 0.201$, $p \leq 0.001$). В задании на пересказ также с пониманием эмоций коррелируют показатели смысловой адекватности ($r = 0.201$, $p \leq 0.001$), типа нарратива ($r = 0.262$, $p \leq 0.001$) и ответы детей на вопросы о том, почему галку не признали свои ($r = 0.173$, $p = 0.004$) и просила ли она покормить ее ($r = 0.179$, $p = 0.003$). Важно отметить, что все речевые показатели значимо связаны с успешностью выполнения детьми заданий методики на уровень развития «теории сознания» (ТоМ) (r – от -0.288 до 0.331 при $p \leq 0.001$). При этом успешность выполнения детьми заданий методики на распознавание эмоций значимо коррелирует только со смысловой адекватностью A ($r = -0.188$, $p = 0.002$) и программированием ($r = -0.183$, $p = 0.003$) в задании «Башня». Также эта методика не имеет корреляций с показателями развития речи в задании на пересказ, кроме ответа на вопрос о том, почему галку не признали свои ($r = 0.202$, $p = 0.001$).

Анализ различий смысловых аспектов нарратива у детей с разным уровнем понимания эмоций

С помощью кластерного анализа (методом K -средних) были выделены три группы детей, значимо отличающихся по уровню развития «теории сознания» и понимания эмоций (см. таблицу 1). В связи с тем, что корреляций показателей речево-

Таблица 1. Центры кластеров, выделенных по результатам методик на понимание эмоций

Методика исследования	Уровень понимания эмоций; количество детей <i>n</i> , чел.		
	Низкий; 78	Средний; 118	Высокий; 73
Понимание эмоций (ТЕС), баллы	14	15	17
«Теория сознания» (ТоМ), баллы	9	13	17

го развития и умения распознавать эмоции выявлено практически не было, данная методика не была включена в кластерный анализ.

В результате проведенного анализа (сначала с помощью критерия Краскелла – Уоллиса, затем попарное сравнение с помощью критерия Манна – Уитни) были выявлены значимые различия в показателях речевого развития дошкольников с разным уровнем понимания эмоций (данные представлены в таблице 2). Дети с высоким и низким уровнем понимания эмоций значимо отличаются по всем выделенным показателям, кроме ответа на третий вопрос в задании на пересказ (о том, приглашали ли голуби галку к себе). Дети с высоким и средним уровнем также имеют значимые различия по многим речевым показателям, за исключением программирования в задании «Башня» и ответов на все вопросы в задании на пересказ. Дети с низким и средним уровнем понимания эмоций в отличие от остальных групп имеют наименьшее число различий, но при этом они значимо отличались в правильности ответов на вопросы в пересказе (дети со средним уровнем справлялись лучше).

Также были выявлены значимые различия в понимании намерений галки в задании на пересказ

(критерий Хи-квадрат $\chi^2 = 8.493$, $p = 0.014$): более половины детей с высоким уровнем понимания эмоций успешно определяли намерения галки (56.4%), тогда как среди детей с низким и средним уровнем понимания эмоций только треть детей понимали смысл ее поведения (соответственно: 43.4% и 31.1%).

Обсуждение

В результате проведенного исследования были выявлены связи между результатами выполнения детьми методик, направленных на диагностику понимания эмоций, и смысловыми аспектами составления нарратива дошкольниками. Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о связи речевых и эмоциональных компонентов когнитивного развития детей дошкольного возраста. Связь распознавания и понимания эмоций с одной стороны, и прагматического

Таблица 2. Средние значения речевых показателей у детей с разным уровнем понимания эмоций

Речевые показатели	Уровень понимания эмоций			Критерий Краскелла – Уоллиса; уровень значимости <i>p</i>
	Высокий	Средний	Низкий	
Составление рассказа по серии картинок «Башня»				
Смысловая полнота	24.932	23.022	19.881	25.139; <0.001
Смысловая адекватность А	0.753	1.035	1.324	23.625; <0.001
Смысловая адекватность Б	0.603	0.835	1.000	19.334; <0.001
Программирование	1.151	1.368	1.784	14.378; 0.001
Соблюдение нарративной структуры	1.014	0.809	0.635	25.485; <0.001
Тип нарратива	1.110	0.904	0.676	17.130; <0.001
Методика «Пересказ текста»				
Смысловая полнота	17.971	14.613	10.115	25.645; <0.001
Смысловая адекватность	1.406	1.792	2.213	23.738; <0.001
Программирование	1.377	1.783	2.082	20.336; <0.001
Соблюдение нарративной структуры	0.826	0.594	0.459	10.651; 0.005
Тип нарратива	0.797	0.575	0.393	15.566; <0.001

аспекта речевого развития – с другой кажется очевидной, однако до сих пор не была эмпирически подтверждена на детях с нормальным развитием. Полученные результаты согласуются с данными анализа патологического развития детей с аутизмом [23].

Полученная в исследовании значимая связь успешности выполнения детьми заданий на «теорию сознания» и речевых тестов позволяет предположить, что данная взаимосвязь обусловлена значимостью достижения определенного уровня развития речи для понимания заданий и формулирования ответов на них. Если в методике на понимание эмоций ребенку достаточно пальцем показать правильные ответ, то в этой методике необходимо развернуто отвечать на вопрос. Однако проведенное исследование не позволяет разобраться в природе полученной взаимосвязи и понять, что является предпосылкой, а что следствием. С одной стороны, важной особенностью методик на ТоМ и ТЕС является то, что ребенок должен выслушать и понять историю о героях, то есть понимание устной речи имеет важное значение для успешности выполнения задания [14]. При этом наименьшее число корреляций было установлено с методикой на распознавание эмоций, в которой ребенок анализировал в основном невербальную информацию. С одной стороны, данный результат может подтверждать идею о том, что для успешности выполнения заданий на «теорию сознания» и понимание эмоций большое значение имеют особенности самой методики, как предполагали некоторые из исследователей [16]. С другой стороны, нельзя исключать возможность наличия некоего третьего фактора: зрительный ана-

лиз фото детских лиц в методике на распознавание эмоций может предполагать включение в работу дополнительных психических функций, не задействованных при выполнении двух других методик.

Также в исследовании было установлено, что дети с более высоким уровнем развития «теории сознания» и понимания эмоций лучше понимают смысл пересказываемых им историй и способны ответить на вопросы о них. Данный результат отчасти подтверждает предположение о том, что именно «теория сознания» определяет речевое развитие, то есть понимание устной речи. Однако в данном исследовании не контролировались такие внешние и внутренние факторы развития дошкольников, которые также могли оказать влияние на успешность выполнения заданий на составление рассказа и понимание эмоций: например, уровень развития регуляторных функций детей [19], особенности взаимодействия воспитателя с детьми [20], которые мы планируем учесть при дальнейшем анализе данных.

Важно отметить, что в данной работе рассматривается лишь один из множества аспектов проблемы связи эмоционального и речевого развития ребенка. Мы полагаем, что этот вопрос требует более всестороннего изучения, и в дальнейшем предполагаем проанализировать связь понимания эмоций также с другими аспектами речевого развития дошкольников (лексическим, синтаксическим, грамматическим) [19]. Также через год планируется повторная диагностика участников данного исследования, что позволит провести анализ причинно-следственных связей между речевым и эмоциональным развитием, что невозможно было реализовать на данном этапе исследования.

Заключение

Данное исследование показало наличие значимой связи между речевым и эмоциональным развитием в дошкольном возрасте. Это важно учитывать при организации практических занятий по развитию понимания эмоций у дошкольников. Кроме того, исследование показало важность развития эмоциональной сферы ребенка для более успешной коммуникации: дети с развитой эмоциональной сферой лучше справляются со смысловыми аспектами при построении устного монологического высказывания (нарратива), ответами на вопросы и общим пониманием как картинок, так и текста.

Литература

1. И.В. Дубровина
Национальный психологический журнал, 2018, № 1(29), 6.
2. S. Lecce, M. Caputi, A. Pagnin, R. Banerjee
Cognitive Dev., 2017, 44, 85. DOI: 10.1016/j.cogdev.2017.08.0107.
3. D.J. McDowell, R. O'Neil, R.D. Parke
Merrill-Palmer Quart., 2000, 46, 306.
4. F. Pons, P.L. Harris, M. de Rosnay
Eur. J. Dev. Psychol., 2004, 1(2), 127. DOI: 10.1080/1740562034400002.

5. **Л.С. Выготский**
Развитие высших психических функций, РФ, Москва, АПН, 1960, 130 с.
6. **P. L. Harris, M. de Rosnay, F. Pons**
Curr. Dir. Psychol. Sci., 2005, **14**(2), 69.
DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x.
7. **Е.В. Субботский**
Строящееся сознание, РФ, Москва, Смысл, 2007, 423 с.
8. **J. Hadwin, S. Baron-Cohen, P. Howlin, K. Hill**
J. Autism Dev. Disord., 1997, **27**(5), 519.
DOI: 10.1023/A:1025826009731.
9. **F. Pons, M. de Rosnay, B.G. Andersen, F. Cuisinier**
Emotions in research and practice, Eds F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, Denmark, Aalborg, Aalborg University Press, 2010, pp. 205–239.
10. **А.Н. Веракса**
Культурно-историческая психология, 2011, **7**(4), 9.
11. **Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева, О.А. Прусакова**
Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека, РФ, Москва, Изд. Института психологии РАН, 2009, 415 с.
12. **Д.Х. Флейвелл**
Генетическая психология Жана Пиаже, СССР, Москва, Просвещение, 1967, 622 с.
13. **J.W. Astington, M. Jenkins**
Dev. Psychol., 1999, **35**(5), 1311.
DOI: 10.1037/0012-1649.35.5.1311.
14. **M.J. Chandler, A.S. Fritz, S.M. Hala**
Child Dev., 1989, **60**, 1263.
15. **L.F. Barrett, K.A. Lindquist, M. Gendron**
Trends Cogn. Sci., **11**(8), 2007, 327. DOI: 10.1016/j.tics.2007.06.003.
16. **N.H. Freeman, C. Lewis, M.J. Doherty**
Brit. J. Devel. Psychol., 1991, **9**(1), 139.
DOI: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00867.x.
17. **J. Call, M. Tomasello**
Child Dev., 1999, **70**(2), 381. DOI: 10.1111/1467-8624.00028.
18. **J. Perner**
Understanding the Representational Mind, USA, MA, Cambridge, Bradford Books/MIT Press, 1991, 362 pp.
19. **A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, M.S. Kovyazina**
Psychology in Russia: State of the Art, 2018, **11**(4), 115.
DOI: 10.11621/pir.2018.0408.
20. **J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall**
Dev. Psychol., 1991, **27**(3), 448. DOI: 10.1037/0012-1649.27.3.448.
21. **H.R. Tenenbaum, L. Alfieri, P.J. Brooks, G. Dunne**
Bri. J. Devel. Psychol., 2008, **26**(2), 249.
DOI: 10.1348/026151007X231057.
22. **A. Ninio, C.E. Snow**
Pragmatic Development, USA, CO, Boulder, Westview Press, 1996, 222 pp.
23. **U. Frith, F. Happe**
Soc. Dev., 1994, **3**(2), 108. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x.
24. **T. Charman, Y. Shmueli-Goetz**
Cahiers de Psychologie Cognitive [Curr. Psychol. Cogn.], 1998, **17**(2), 245.
25. **F. Pons, P.L. Harris**
Test of Emotion Comprehension, UK, Oxford, Oxford University Press, 2000.
26. **M. Korkman, U. Kirk, S.L. Kemp**
NEPSY II. Administrative Manual, USA, TX, San Antonio, Psychological Corporation, 2007.
27. *Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет*, под ред. Т.В. Ахутиной, РФ, Москва, Изд. В. Секачев, 2018, 280 с.
28. **Н.Л. Белополюская**
Методики исследования познавательных процессов у детей 4–6 лет, РФ, Москва, Когито-Центр, 2008, 24 с.
29. **I. Ovchinnikova**
Psychol. Lang. Commun., 2005, **9**(1), 29.
30. **Е. Язунова**
В Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин, под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой, РФ, Санкт-Петербург, Златоуст, 2013, с. 159–177.

The Relationship of Emotions Comprehension and Pragmatic Aspects of the Narrative in Preschool Age*

Alexander N. Veraksa
RAE Corresponding Member, Professor,
Lomonosov Moscow State University
11-9 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia
veraksa@yandex.ru

Daria A. Bukhalenkova
Lomonosov Moscow State University
11-9 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia
d.bukhalenkova@inbox.ru

Ekaterina S. Oshchepkova
Institute of Linguistics, RAS
1-1 Bolshoy Kislovsky Lane, Moscow, 125009, Russia
maposte06@yandex.ru

Abstract

This investigation is devoted to the study of the relationship of emotions comprehension and pragmatic aspects of the narrative in preschool age. The study involved 269 children aged 5–6 years (133 boys and 136 girls) attending the senior group of kindergarten in Moscow. The study reveals the connections between the results of emotions comprehension assessment tests and the pragmatic aspects of the narratives on a series of pictures or retelling the text by preschoolers (semantic completeness, adequacy, completeness of the narrative, understanding the actions of the characters). In addition, the study shows that children with a higher level of emotion comprehension cope better with the semantic aspects when constructing the narratives, answers to questions and a pragmatic understanding of both images and text.

Keywords: preschool age, language development, narrative, emotions comprehension, theory of mind.

* The work was financially supported by RFBR (project 17-29-09112).

Images & Tables

Table 1. The clusters centers allocated by results of the emotions understanding assessment

Research methodology	Level of emotions understanding; Number of children, <i>n</i> , pers.		
	High; 73	Medium; 118	Low; 78
Test of Emotion Comprehension (TEC)	17	15	14
“Theory of Mind” subtest (ToM)	17	13	9

Table 2. Mean values of speech indicators in children with different levels of emotions understanding

Speech indicators	Level of emotions understanding			Kruskall - Wallis criterion; level of significance <i>p</i>
	High	Medium	Low	
Making a story on a series of pictures “The Tower”				
Semantic completeness	24.932	23.022	19.881	25.139; < 0.001
Semantic adequacy <i>A</i>	0.753	1.035	1.324	23.625; < 0.001
Semantic adequacy <i>B</i>	0.603	0.835	1.000	19.334; < 0.001
Speech programming	1.151	1.368	1.784	14.378; 0.001
Narrative structure	1.014	0.809	0.635	25.485; < 0.001
Narrative type	1.110	0.904	0.676	17.130; < 0.001
“Text Retelling” task				
Semantic completeness	17.971	14.613	10.115	25.645; < 0.001
Semantic adequacy	1.406	1.792	2.213	23.738; < 0.001
Speech programming	1.377	1.783	2.082	20.336; < 0.001
Narrative structure	0.826	0.594	0.459	10.651; 0.005
Narrative type	0.797	0.575	0.393	15.566; < 0.001

References

- I.V. Dubrovina**
National Psychological Journal [Natsionalny Psikhologicheskyy Zhurnal], 2018, № 1(29), 6 (in Russian).
- S. Lecce, M. Caputi, A. Pagnin, R. Banerjee**
Cognitive Dev., 2017, 44, 85. DOI: 10.1016/j.cogdev.2017.08.0107.
- D.J. McDowell, R. O’Neil, R.D. Parke**
Merrill-Palmer Quart., 2000, 46, 306.
- F. Pons, P.L. Harris, M. de Rosnay**
Eur. J. Dev. Psychol., 2004, 1(2), 127. DOI: 10.1080/1740562034400002.
- L.S. Vygotsky**
Development of Higher Mental Functions [Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy], RF, Moscow, APN Publ., 1960, 130 pp. (in Russian).
- P. L. Harris, M. de Rosnay, F. Pons**
Curr. Dir. Psychol. Sci., 2005, 14(2), 69. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x.
- E.V. Sybbofsky**
Consciousness under Construction [Stroyashcheesya soznanie], RF, Moscow, Smysl Publ., 2007, 423 pp. (in Russian).
- J. Hadwin, S. Baron-Cohen, P. Howlin, K. Hill**
J. Autism Dev. Disord., 1997, 27(5), 519. DOI: 10.1023/A:1025826009731.
- F. Pons, M. de Rosnay, B.G. Andersen, F. Cuisinier**
In Emotions in Research and Practice, Eds F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, Denmark, Aalborg, Aalborg University Press, 2010, pp. 205–239.
- A.N. Veraksa**
Cultural-Historical Psychology [Kulturno-istoricheskaya psikhologiya], 2011, 7(4), 9 (in Russian).
- E.A. Sergienko, E.I. Lebedeva, O.A. Prysakova**
The Model of the Psychic as the Basis for the Formation of Understanding of Oneself and the Other in the Ontogenesis of Man [Model psikhicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka], RF, Moscow, RAS Institute of Psychology Publ., 2009, 415 pp. (in Russian).
- J.H. Flavell**
The Developmental Psychology of Jean Piaget, USA, NJ, Princeton, D. van Nostrand Comp., Inc., 1963, 472 pp.
- J.W. Astington, M. Jenkins**
Dev. Psychol., 1999, 35(5), 1311. DOI: 10.1037/0012-1649.35.5.1311.
- M.J. Chandler, A.S. Fritz, S.M. Hala**
Child Dev., 1989, 60, 1263.
- L.F. Barrett, K.A. Lindquist, M. Gendron**
Trends Cogn. Sci., 11(8), 2007, 327. DOI: 10.1016/j.tics.2007.06.003.
- N.H. Freeman, C. Lewis, M.J. Doherty**
Brit. J. Devel. Psychol., 1991, 9(1), 139. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00867.x.
- J. Call, M. Tomasello**
Child Dev., 1999, 70(2), 381. DOI: 10.1111/1467-8624.00028.
- J. Perner**
Understanding the Representational Mind, USA, MA, Cambridge, Bradford Books/MIT Press, 1991, 362 pp.
- A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, M.S. Kovyazina**
Psychology in Russia: State of the Art, 2018, 11(4), 115. DOI: 10.11621/pir.2018.0408.
- J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall**
Dev. Psychol., 1991, 27(3), 448. DOI: 10.1037/0012-1649.27.3.448.
- H.R. Tenenbaum, L. Alfieri, P.J. Brooks, G. Dunne**
Bri. J. Devel. Psychol., 2008, 26(2), 249. DOI: 10.1348/026151007X231057.
- A. Ninio, C.E. Snow**
Pragmatic Development, USA, CO, Boulder, Westview Press, 1996, 222 pp.
- U. Frith, F. Happe**
Soc. Dev., 1994, 3(2), 108. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x.
- T. Charman, Y. Shmueli-Goetz**
Cahiers de Psychologie Cognitive [Curr. Psychol. Cogn.], 1998, 17(2), 245.
- F. Pons, P.L. Harris**
Test of Emotion Comprehension, UK, Oxford, Oxford University Press, 2000.

26. **M. Korkman, U. Kirk, S.L. Kemp**
NEPSY II. Administrative Manual, USA, TX, San Antonio, Psychological Corporation, 2007.
27. *Methods of Neuropsychological Examination of Children Aged 6 to 8 [Metody neyropsikhologicheskogo obsledovania detey 6–8 let]*, Ed. T.V. Akhutina, RF, Moscow, V. Sekachev Publ., 2018, 280 pp. (In Russian).
28. **N.L. Belopolskaya**
Research Methods of Cognitive Processes in Children Aged 4 to 6 [Metodiki issledovania poznavatelnykh protsessov u detey 4–6 let], RF, Moscow, Kogito-Centr Publ., 2008, 24 pp. (in Russian).
29. **I. Ovchinnikova**
Psychol. Lang. Commun., 2005, 9(1), 29.
30. **E. Yagunova**
In Saint-Petersburg School of Ecolinguistics: a Collection of Articles for the Anniversary of Doctor of Philological Sciences, Professor S.N. Zeitlin [Sankt-Peterburgskaya shkola ontolingvistiki: sbornik statey k yubileyu doktora filologicheskikh nauk, professora S.N. Tseytlin], Eds T.A. Kruglyakova, T.V. Kuzmina, RF, Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2013, pp. 159–77 (in Russian).