

Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников

Н.Е. Веракса

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

З.В. Айрапетян

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

М.Н. Гаврилова

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

К.С. Тарасова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: christinap@bk.ru

В работах отечественных и зарубежных авторов были сформулированы теоретические положения о связи когнитивного и эмоционального развития ребенка. В качестве одной из линий когнитивного развития нами рассматривается генезис диалектического мышления ребенка. Наше исследование было направлено на изучение связи диалектического мышления и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Мы исходили из предположения, что существует значимая связь понимания эмоций с успешностью выполнения детьми трех базовых диалектических задач: преодоление противоречий, понимание простейших процессов развития, получение творческого продукта. Участниками исследования были 148 детей 5–6 лет. Была проведена диагностика развития невербального интеллекта, диалектического мышления и понимания эмоций с помощью методик «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена»; «Рисунок необычного дерева», «Циклы», «Что может быть одновременно?»; «Тест на понимание эмоций» (русскоязычная версия методики Test of Emotional Comprehension). Корреляционный анализ полученных данных выявил значимые связи между невербальным интеллектом, показателями диалектического мышления и общим уровнем понимания эмоций. С помощью линейного иерархического регрессионного анализа был установлен значимый вклад диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта. Полученные результаты имеют практическое значение и позволяют использовать задачи на преобразование и преодоление противоречий в качестве развивающих в работе с детьми в возрасте 5–6 лет.

Ключевые слова: понимание эмоций, когнитивное развитие, невербальный интеллект, диалектическое мышление, циклические представления, диалектические мыслительные действия.

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

Для цитаты: Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180104>

The Relationship Between Dialectical Thinking and Emotion Understanding in Senior Preschool Children

Nikolay E. Veraksa

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

Zlata V. Airapetyan

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

Margarita N. Gavrilova

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

Kristina S. Tarasova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
e-mail: christinap@bk.ru

This study aims to clarify the methodological status of the category “activity Theoretical foundations of the relationship between child’s cognitive and emotional development were formulated in the works of Russian and international authors. We consider a child’s dialectical thinking genesis as one of the cognitive development lines. This research aimed to study the relationship between dialectical thinking and emotion understanding in older preschool children. It was assumed that there is a significant relationship between emotion understanding and the success of children in completing three particular dialectical tasks, such as overcoming contradictions, understanding the simplest developmental processes and making a creative product. This study included 148 children, aged 5–6. We evaluated the level of non-verbal intelligence, dialectical thinking and emotion understanding using the following techniques: “Raven’s Coloured Progressive Matrices”, “Drawing an unusual tree”, “Cycles”, “What can be both at the same time?” and the Russian version of the “Test of Emotion Comprehension”. Correlational analysis of the resulting data revealed significant relationships between non-verbal intelligence, indicators of dialectical thinking and the overall level of emotion understanding. When controlling non-verbal intelligence, linear hierarchical regression analysis was used to demonstrate a significant contribution of dialectical thinking to the dispersion of values according to the general level of emotion understanding. The research results are of practical importance and make it possible to use transforming (understanding the simplest developmental processes and making a creative product) and overcoming contradictions as developmental tasks when working with children aged 5–6.

Keywords: emotion understanding, cognitive development, non-verbal intelligence, dialectical thinking, cyclical representations, dialectical mental actions.

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

For citation: Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Gavrilova M.N., Tarasova K.S. The Relationship Between Dialectical Thinking and Emotion Understanding in Senior Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180104> (In Russ.).

Введение

Исследования связи мыслительных процессов и понимания эмоций детьми дошкольного возраста представлены широко. Исследователи, с одной стороны, отмечают положительное влияние понимания эмоций на наличие академических успехов [13; 17], способность к децентрации [19], с другой стороны, выделяют вклад невербального интеллекта в способность понимать эмоции [11]. Целью данной работы стал анализ незатронутой ранее в исследованиях связи понимания эмоций и диалектического мышления на выборке детей старшего дошкольного возраста.

Понимание эмоций

Понимание эмоций определяется как способность понимать природу, причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих и является одним из ключевых компонентов эмоциональной компетентности индивида [22]. Понимание эмоций представляет особый интерес в данном исследовании, поскольку кроме непосредственного переживания, распознавания и описания эмоциональных состояний оно включает в себя также и когнитивные аспекты, в том числе объяснение природы и причин эмоций, прогнозирование эмоций, знание и применение стратегий их регулирования в повседневной жизни [23].

Наиболее широко распространенной теоретической моделью понимания эмоций стала модель П. Харриса, Ф. Понса [23], которая была выведена эмпирически. В данной модели выделяется три стадии развития понимания эмоций. Первую стадию дети проходят в возрасте 3–5 лет, когда им становится доступно понимание внешних причин эмоций. Затем в возрасте 5–7 лет происходит переход на вторую стадию, в ходе которой дети начинают понимать, что идеи, убеждения и воспоминания могут вызывать различные эмоции и также то, что некоторые эмоции можно скрывать. На третьей стадии, в возрасте 7–9 лет, дети учатся регулировать свои эмоции с помощью когнитивных стратегий, узнают, что моральные правила могут влиять на эмоции и что некоторые эмоциональные состояния бывают смешанными или даже противоречивыми [23; 26].

На основе указанной теоретической модели [23] Ф. Понсом и П. Харрисом был разработан комплексный диагностический инструмент для оценки понимания эмоций у детей дошкольного и младшего школьного возраста, который применяется в данном исследовании (Тест на понимание эмоций) [22]. Данный инструмент в настоящем исследовании был выбран в качестве метода получения информации о способности детей понимать эмоции. Выбор обусловлен тем, что тест позволяет оценить и проанализировать отдельно описанные выше аспекты и имеет хорошие показатели соответствия эмпирических данных теоретической структуре инструмента ($\chi^2/df = 22,702 / 24$ ($p = 0,53$); $CFI = 1,000 > 0,90$; $RMSEA = ,000$, $N = 596$ детей старшего дошкольного возраста).

Другим подходящим под цели данного исследования диагностическим инструментарием оценки понимания эмоций у детей дошкольного возраста является набор методик, представленный в диссертации Прусиковой О.А. «Генезис понимания эмоций» [10]. Однако он предназначен для диагностики детей от 3 до 7 лет, в то время как частной целью данной работы в перспективе является наблюдение за дальнейшим развитием понимания эмоций у участников исследования.

Формальное и диалектическое мышление

В когнитивном развитии детей и взрослых выделяют два вида мышления: формально-логическое и диалектическое [2; 6; 7; 25]. В зарубежной психологии развитие мышления представлено линейно — от формального к постформальному (диалектическому) [12; 25]. На этот подход оказали влияние работы Ж. Пиаже. Он подчеркивал, что диалектика характеризует те процессы, в которых системы сначала функционировали самостоятельно, а потом, объединившись в единое целое, существенно увеличили свои возможности [21]. Критически анализируя труды Ж. Пиаже, Ригель пришел к выводу о том, что его теория «основана на диалектическом мышлении» [25, с. 366]. Однако стадийность развития интеллекта, по Ж. Пиаже, где на каждой последующей стадии противоречия предыдущей стадии разрешены и достигнуто состояние равновесия ослабляет диалектичность детской мысли. По мнению К.Ф. Ри-

геля, важен диалектический процесс: «Что касается ребенка, озадаченного неоднозначным элементом с множественным выбором, то для понимания его мышления не имеет значения, найдет ли он, наконец, «правильный» ответ; важны двусмысленность и противоречия, которые он испытывает» [25, с. 357]. Таким образом, в западной психологии существуют предпосылки для анализа диалектического мышления детей, но в настоящее время исследования посвящены мышлению взрослых.

В России во второй половине XX века вопросы диалектического мышления разрабатывались в контексте проблемы соотношения формальной и диалектической логики [7]. В рамках содержательной интерпретации с диалектическим мышлением связывалось решение трех типов задач: 1) преодоление противоречий [7, с. 311]; 2) понимание процессов развития [7, с. 96]; 3) создание творческого продукта [7, с. 91]. В связи с этим рассматривались возможности решения подобных задач.

В.И. Мальцев [9] предложил рассмотреть диалектическую логику как особую форму логики, обладающую собственными формальными структурами, отличными от структур традиционной логики. Эта теоретическая гипотеза стала конкретизироваться в рамках структурно-диалектической психологии [2; 29]. Становление диалектического мышления в рамках структурно-диалектического подхода стало рассматриваться в качестве самостоятельной линии когнитивного генеза, а также системы диалектических мыслительных действий, позволяющих дошкольникам оперировать отношениями противоположности [3].

Диалектическое мышление в рамках структурно-диалектического подхода включает в себя и структурные, и содержательные составляющие [3] и представляет собой систему мыслительных действий, направленных на решение диалектических задач. Диалектическое мыслительное действие *превращения* представляет трансформацию объекта в его противоположность в ходе решения задач с целью создания творческого продукта. Диалектическое *опосредствование* представляет собой преобразование противоречивой ситуации за счет объединения двух противоположных объектов в таком единстве, при котором они составляют неделимое целое в ходе решения задач на преодоление противоречия. Диалектическая *сериация* представляет собой «движение» мысли от объекта к своей противоположности (превращение), а затем обратно к исходному объекту (обращение), позволяя решить задачу, в которой есть ситуация развития. Как показали исследования, выполненные Н.Е. Вераксой и коллегами [5; 29], мыслительные действия развиваются *гетерохронно* на протяжении всего дошкольного возраста. Единство диалектической структуры и ее динамические изменения также описаны в тематических категориях [3]. Среди исследований в рамках данного подхода можно особенно выделить проблему формирования творческих способностей у дошкольников [2].

Связь мышления и понимания эмоций

Одним из пионеров в области изучения эмоционального развития детей являлся выдающийся отечественный ученый А.В. Запорожец. Он отмечал, что только согласованное функционирование эмоциональной и когнитивной сфер способно обеспечить успешное выполнение ребенком любой деятельности [8]. На единство аффекта и интеллекта указывал и Л.С. Выготский. Он подчеркивал, что «... существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. ... во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленное в этой идее» [6, с. 22]. Ж. Пиаже [1] полагал, наоборот, что эмоции не влияют на структуру мыслительного процесса, но могут стимулировать или тормозить его. Наряду с многочисленными исследованиями связи эмоционального развития и формальной логики [17; 19; 20; 28], вопрос о связи понимания эмоций с диалектическим мышлением пока не был изучен, в то время как оно открывает индивиду возможность решать сразу несколько типов задач, которые во многом могут помочь в понимании, объяснении, прогнозировании и регуляции эмоций. Данное исследование было призвано внести вклад в восполнение этого пробела в исследованиях психологических процессов в детском возрасте, который, вероятно, возник в результате рассмотрения диалектического мышления как постформального [1; 12; 18].

Основная гипотеза работы заключалась в предположении о существовании связей между компонентами понимания эмоций не только с невербальным интеллектом, что уже было показано ранее, но и с диалектическим мышлением. При этом, предполагалось, что успешность выполнения базовых диалектических задач не только связана с пониманием эмоций, но также оказывает значимый вклад в развитие способности детей понимать природу и причины эмоций при контроле невербального интеллекта.

Выборка

В исследовании приняли участие 148 детей в возрасте 5–6 лет ($M=5,4$) из них 56% — девочек. Все дети на момент исследования посещали дошкольные образовательные учреждения г. Москвы. Исследование каждого ребенка проводилось индивидуально в светлых тихих помещениях детских садов, которые посещали дети. Результаты были получены в первой половине 2019–2020 учебного года.

Методики

Руссифицированная версия методики «Тест на понимание эмоций» (Test of Emotional Comprehension) [4; 22] была использована для оценки понимания эмоций детьми. Тест оценивает три компонента понимания эмоций: «Внешний», «Ментальный» и «Метаком-

понент». Внешний компонент оценивает способность распознавать эмоции, понимать внешние причины эмоций и влияние желаний на эмоции. Ментальный компонент оценивает понимание роли убеждений и воспоминаний по отношению к эмоциям, а также понимание скрытых эмоций. Метакомпонент оценивает понимание смешанных чувств, возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и влияние моральных правил саморефлексии на эмоции. По каждому из трех компонентов баллы варьируются от 0 до 3. Общий уровень понимания эмоций выражается суммой баллов от 0 до 9.

Формальное и диалектическое мышление

С помощью методики «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» [24] оценивался невербальный интеллект. Ребенку демонстрировались задания, в которых ему нужно было выбирать недостающие элементы. Тест содержал 3 пробы (А, АВ, В), в каждой из которых по 12 заданий. Минимальный балл был равен 0, максимальный — 36.

Методика «Рисунок необычного дерева» [2] применялась для оценки способности ребенка решать задачу на создание творческого продукта. Решение предполагает применение диалектического мыслительного действия превращения, с помощью которого объект трансформируется в свою противоположность. Ребенку предлагалась инструкция: «Нарисуй необычное дерево». Выделяется 3 типа рисунков деревьев. Нормативное изображение дерева, в котором превращения представлены незначительными изменениями, оценивалось в 0 баллов. Символическое изображение дерева, в котором отражено понимание необычности как противопоставления обычного не реалистическому, оценивалось в 1 балл. Диалектическое дерево, в котором изображена трансформация структуры и представлены отношения противоположностей, оценивалось 2 баллами.

Методика «Что может быть одновременно?» [2] позволила оценить умение детей решать задачу на преодоление противоречия. Решение предполагает применение диалектического мыслительного действия опосредствования, в результате которого две противоположности объединяются в одном объекте в неделимое целое. Методика состоит из пяти вопросов. Например, детям предлагалось ответить на вопрос: «Что бывает одновременно и черным, и белым?» Балл равный 0 начислялся за ответ, в котором не был найден такой объект. За ответ, в котором каждая из противоположностей отнесена к одному и тому же объекту, но представляет либо одну из частей его (пингвин — спина черная, живот белый), либо процесс перехода состояния в противоположное (дерево живое, а когда его распиливают — неживое) начисляется балл равный 1. За ответ, в котором обе противоположности характеризуют объект в целом (например, отражение в зеркале человека, которое является и самим человеком, и другим одновременно) — 2 балла. Минимальная оценка составляла 0 баллов, максимальная — 10 баллов.

Методика «Циклы» [2] была применена для оценки понимания детьми простейших процессов

развития. Задание связано с применением диалектических мыслительных действий сериации и обращения, которые раскрывают циклические представления ребенка. В циклических представлениях отражено разворачивание события, которое начинается и заканчивается одинаково. Для этого ребенку необходимо представлять структуру в целом и совершать в ходе сериации последовательно два диалектических мыслительных действия — превращение и обращение. Например: погода была солнечная, затем испортилась и началась гроза (превращение), а потом тучи рассеялись и снова выглянуло солнце (обращение). Ребенку предлагается расположить пять карточек с изображениями так, чтобы получился последовательный рассказ. Всего было использовано три истории: про чай с сахаром, чайник с водой и погоду. Если ребенок располагал пять карточек правильно с первого раза, то начислялось 15 баллов. Если ребенок не справлялся с заданием, ему предлагались поочередно два набора полуциклов, за выполнение которых начислялось 12 баллов. Если ребенок не справлялся с заданием, то экспериментатор переходил к следующей пробе. В четвертом и пятом заданиях ребенку предъявлялась серия картинок, в которых первая и последняя карточки полуцикла уже лежат в правильном порядке, но нужно найти карточку, соответствующую процессу преобразования, т. е. превращению или обращению. Каждое правильно выполненное задание оценивалось в 3 балла. Минимальная оценка равна 0 баллам, а максимальная — 45.

Результаты

Анализ полученных данных производился в три этапа. На первом этапе были сформированы описательные статистики выполнения детьми методики. На втором этапе был проведен корреляционный анализ связей между показателями диалектического мышления и пониманием эмоций. На третьем этапе с помощью линейного иерархического регрессионного анализа была построена регресси-

онная модель, позволившая определить уникальность вклада показателей диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта.

Результаты диагностики детей представлены в табл. 1. Распределение баллов по всем компонентам методики «Тест на понимание эмоций» указывает на то, что среднее значение по исследуемой выборке соответствует возрастной норме, которая была получена ранее на выборке из 596 детей [2]. Это свидетельствует о нормативном развитии понимания эмоций участниками данного исследования. Распределение баллов по методике «Что может быть одновременно?» по сравнению с максимально возможными значениями было смещено ниже средних, т. е. мыслительное действие опосредствования находится в процессе формирования.

Оценка полученных данных с помощью критерия Колмогорова—Смирнова показала, что распределение баллов по всем методикам не соответствует нормальному. Для дальнейшего анализа связей между показателями диалектического мышления и понимания эмоций был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Корреляционный анализ показал, что результаты выполнения детьми методик «Циклы» и «Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена» связаны со всеми тремя компонентами и общим уровнем понимания эмоций. Результаты выполнения детьми методики «Рисунок необычного дерева» связан с Метакомпонентом и общим уровнем понимания эмоций. Анализ не выявил значимых связей между успешностью выполнения детьми теста «Что может быть одновременно?» ни с одним из компонентов «Теста на понимание эмоций».

Для анализа вклада показателей диалектического мышления и невербального интеллекта в развитие понимания эмоций был проведен линейный иерархический регрессионный анализ. Построение регрессионной модели показало, что 12,9% диспер-

Таблица 1
Средние баллы и стандартные отклонения по результатам диагностики детей (N=148)

Показатели	Среднее	Стандартное отклонение	Диапазон баллов
Понимание эмоций			
Внешний компонент	2,50	0,75	0–3
Психический компонент	0,42	0,54	0–3
Метакомпонент	1,22	1,00	0–3
Общий уровень	4,14	1,59	0–9
Мышление			
Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена	14,91	7,925	0–36
Что может быть одновременно? Показатель диалектического мышления	1,05	1,52	0–10
Что может быть одновременно?	2,49	2,019	0–10
Циклы. Общий балл	22,84	10,24	0–45
Рисунок необычного дерева	0,52	0,634	0–2

Связь компонентов понимания эмоций с показателями диалектического мышления
и уровнем невербального интеллекта (N= 148)

	Внешний компонент	Психический компонент	Метакомпонент	Общий уровень понимания эмоций
Прогрессивные цветные матрицы Дж. Равена	0,183*	0,193*	0,325**	0,346*
Циклы	0,274**	0,164*	0,172*	0,276**
Рисунок необычного дерева			0,242**	0,232**

сии значений общего уровня понимания эмоций объясняется невербальным интеллектом ($\beta=0,71$; $p<0,01$), что соответствует результатам ранее проведенных исследований. Однако при включении в модель предикторов, связанных с диалектическим мышлением (общий балл по методикам «Циклы» и «Рисунок необычного дерева»), объяснительная способность модели увеличилась до 22,2%, оставаясь при этом значимой ($\beta=0,37$; $p < 0,02$ и $\beta=0,42$; $p < 0,025$). Данный результат подтверждает значимость вклада диалектического мышления в дисперсию значений по общему уровню понимания эмоций при контроле невербального интеллекта.

Обсуждение результатов

Наряду с ранее проведенными исследованиями [11; 16; 17; 23], в нашей работе было установлено, что существует связь между формальным мышлением и способностью детей понимать природу и причины эмоциональных состояний. Однако вопрос о связи понимания эмоций с диалектическим мышлением пока не был изучен. Основная гипотеза работы заключалась в предположении о существовании значимых связей между компонентами понимания эмоций не только с невербальным интеллектом, что уже было показано ранее, но и с диалектическими мыслительными действиями.

Результаты анализа подтвердили гипотезу о наличии связей между показателями диалектического мышления и способностью детей понимать эмоции. Успешность применения детьми диалектического мыслительного действия превращения оказалась связана с общим уровнем понимания эмоций. Наличие подобной связи объясняется характером диалектических преобразований. Понимание эмоций, в том числе скрытых и смешанных, связано со способностью выявлять противоречия и оперировать заложенными внутри них противоположностями. Вероятно, именно способность оперировать противоположностями, доступная дошкольникам уже в 5–6 лет, выступает в роли общего основания связи развития диалектического мышления и понимания эмоций в детском возрасте.

Предположение о связи понимания простейших процессов развития и всех компонентов понимания эмоций также нашло подтверждение. Так, сформированность у детей представлений о цикличности бытовых и природных процессов коррелирует с успешным распознаванием эмоций (в том числе скрытых

и смешанных чувства), а также с осознанием возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и моральных правил. Объяснение подобной связи мы видим в общности структур, отражающих процессы диалектического мышления [5] и динамику эмоциональных состояний [27]. Вероятно, именно способность объединять в единую структуру познаваемые процессы, доступная дошкольникам уже в 5–6 лет, выступает в роли общего основания связи развития диалектического мышления и понимания эмоций в детском возрасте.

В результате регрессионного анализа было выявлено, что такие показатели диалектического мышления, как циклические представления и диалектическое мыслительное действие превращения, наряду с невербальным интеллектом являются *предикторами* понимания детьми эмоций. Эти результаты подтверждают ранее описанный генезис развития диалектических мыслительных действий и статистически независимое от невербального интеллекта влияние на понимание эмоций [2].

Анализ полученных результатов не подтвердил предположение о связи успешности преодоления противоречий с помощью диалектического мыслительного действия опосредствования и понимания эмоций. Недостаточную выраженность подобной связи мы объясняем возрастными особенностями развития понимания эмоций. Устойчивое понимание смешанных и противоречивых эмоций, а также возможность регулировать эмоции с помощью когнитивных стратегий, как указывалось выше [26], возникают в младшем школьном возрасте. При этом диалектическое мыслительное действие опосредствования в 5–6 лет создает предпосылки для понимания противоречивых ситуаций, в которых противоположности могут быть представлены не только в виде объективных свойств ситуации, но и в виде субъективных эмоциональных переживаний [6, с. 22]. Такой результат подтверждает сложность понимания смешанных и противоречивых эмоций и значение старшего дошкольного возраста в формировании предпосылок для построения соответствующего концепта.

Исследование показывает роль диалектического мышления в развитии понимания эмоций у детей дошкольного возраста. Полученные результаты согласуются с высказанными ранее идеями К. Ригеля о значении диалектических операций в развитии детского мышления. А их рассмотрение в контексте культурно-исторической перспективы подтверждает справедливость положения Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

Завершая обсуждение полученных результатов, отметим ограничение проведенного исследования, которое связано с выборкой, состоявшей из детей 5–6 лет, что лимитирует возможности анализа возрастных различий связи диалектических мыслительных действий и понимания эмоций. В частности, расширение выборки поможет уточнить возникшее в результате анализа полученных данных предположение о возможном значении диалектического мыслительного действия опосредствования в создании в старшем дошкольном возрасте предпосылок для развития понимания ситуации, в которых возникают противоречивые и смешанные эмоции. Одна из проблем, которая представляет интерес для будущего исследования, связана с изучением влияния интервенции, активизирующей диалектическое мышление дошкольников, на их эмоциональное развитие.

Заключение

Проведенное исследование показало связь диалектического мышления и понимания эмоций у

детей старшего дошкольного возраста. Было установлено, что генетически ранние формы диалектических мыслительных действий, таких как способность совершать диалектическое превращение и мыслительное действие сериации (т. е. способность оперировать простейшими циклическими представлениями), связаны с пониманием эмоций. Вместе с тем при контроле невербального интеллекта эти мыслительные действия оказывают значимый вклад в общий уровень понимания эмоций детьми 5–6 лет. Не было выявлено связи между решением задач на преодоление противоречий с помощью мыслительного действия опосредствования и пониманием эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Такой результат представляет интерес для последующих исследований, в том числе связей с иными формами эмоциональных проявлений в дошкольном возрасте.

Полученные результаты имеют практическое значение и позволяют использовать задачи, направленные на преобразование и развитие противоречивых ситуаций, в качестве развивающих в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Брангье Ж.К. Беседы с Жаном Пиаже. Беседа шестая (Май–июнь, 1969): Знание и аффективность // Психологический журнал, 2000. № 6. С. 92–94.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель. Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 35–51.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Адаптация русскоязычной версии Теста на понимание эмоций на российской выборке детей дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 56–70.
5. Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сеньюкова З.В. Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников // Вестник МГПУ. 2017. № 1. С. 54–64.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии М.: Изд-во Юрайт, 2017. 199 с.
7. Диалектика и логика. Законы мышления // Б.М. Кедров [и др.]; под ред. Б.М. Кедрова. М.: Изд-во академии наук СССР, 1962. 336 с.
8. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателя детского сада / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
9. Мальцев, В.И. Диалектический материализм и вопросы логики: автореф. дисс. ... д-ра философ. наук. М., 1953. 31 с.
10. Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 370 с.
11. Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence // Journal of Genetic Psychology. 2010. № 171. P. 101–115. DOI:10.1080/00221320903548084

References

1. Brang'e Zh. K. Besedy s Zh. Piazhe. Beseda shestaya (1969): Znanie I affektivnost' [Conversations with Jean Piaget №6. Knowledges and affect]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2000, no. 6, pp. 92–94. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking] Ufa: Vagant, 2006. 212 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Strukturno-dialekticheskii metod psikhologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model'. Dialekticheskoe obuchenie. [The structural-dialectical method of psychological analysis and its mathematical model]. Moscow: Evrika, 2005. pp. 35–51. (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii Testa na ponimanie emotsii na rossiiskoi vyborke detei doshkol'nogo vozrasta. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of High economic school]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 56–70 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Zadadaev S.A., Senyukova Z.V. Tsiklicheskie predstavleniya i razvitie dialekticheskoi struktury myshleniya doshkol'nikov [Cyclic representations and the development of the dialectical structure of thinking of preschool children]. *Vestnik MGPU [Gerald of NGPU]*, 2017, no.1, pp. 54–64. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Child psychology issues]. Moscow: Publ. Yurait, 2017. 199 p. (In Russ.).
7. Dialektika i logika. Zakony myshleniya [Dialectics and logic. Thinking laws] Kedrov B.M. (ed.) Moscow: Publ. Akademii nauk SSSR, 1962. 336 p. (In Russ.).
8. Zaporozhets A.V. Vospitanie emotsii i chuvstv u doshkol'nika [Education of emotions and feelings in a preschooler]. Moscow: *Prosveshchenie*, 1985. 176 p. (In Russ.).
9. Mal'tsev V.I. Dialekticheskii materializm i voprosy logiki Avtoref. diss. doktora filosof. nauk [Dialectical Materialism and Logic Issues. Ph.D. (Philosophy) Thesis], Moscow, 1953. 31 p. (In Russ.).

12. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Handbook of Creativity. Norwood, NJ: Ablex P., 1984. P. 199–208.
13. Blankson A.N. et al. Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers // Child Development. 2013. № 84. P. 346–360. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01841
14. Doudin P.-A., Martin D., Albanese O. Métacognition et Education. Peter Lang, 2001. 170 p.
15. Garrett-Peters P., Castro, V.L., Halberstadt A.G. Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion knowledge, and classroom adjustment in middle childhood // Social Development. Advance online publication. 2016. Vol. 25. № 1. P. 66–81. DOI:10.1111/sode.12222
16. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language // Frontiers in Psychology. 2011. № 9. P. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00724
17. Józsa K., Barrett K.C. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study // Early childhood research quarterly. 2018. № 45. P. 81–92. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.05.007
18. Laske O. Dialectical thinking for integral leaders. A primer integral publishers, 2015. 163 p.
19. Leerkes E.M. et al. Emotion and cognition processes in preschool children // Merrill-Palmer Quarterly. 2008. P. 102–124.
20. Mathieson K., Banerjee R. Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender // British Journal of Developmental Psychology. 2011. № 29. P. 188–196. DOI:10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x
21. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona: Gedisa, 1982. 216 p.
22. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension (TEC). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding // Cognition and emotion. University of Oxford. 2000. № 19. P. 1158–1174.
23. Pons F., Harris P.L., Rosnay de M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization // European journal of developmental psychology. 2004. № 1. P. 127–152. DOI:10.1080/17405620344000022
24. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 148 p.
25. Riegel K.F. Dialectic operations: The final period of cognitive development // Human development. 1973. № 16. P. 346–370. DOI:10.1159/000271287
26. Saltzman J.A., Fiese B.H., Bost K.K., McBride B.A. Development of appetite self-regulation: Integrating perspectives from attachment and family systems theory // Child development perspectives. 2018. № 12. P. 269–269.
27. Scherer K.R., Ekman P. Approaches to Emotion. Psychology Press, 2017. P. 197–205.
28. Storbeck J., Clore G.L. On the interdependence of cognition and emotion // Cognition and Emotion. 2007. Vol. 21. P. 1212–1237. DOI:10.1080/02699930701438020
29. Veraksa N.E., Belolutskaya A.K., Vorobyeva I.I., Krashennnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyani I.B., Shiyani O.A. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6. P. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206
10. Prusakova O. A. Genezis ponimaniya emotsii: [The genesis of understanding emotions] dis. PhD. Moscow, In-t psikhologii RAN, 2005. (In Russ.).
11. Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 2010, no. 171, pp. 101–115. DOI:10.1080/00221320903548084
12. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Handbook of Creativity. Norwood, NJ: Ablex, 1984, pp. 199–208.
13. Blankson A.N. et al. Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development*, 2013, vol.84, pp. 346–360. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.018
14. Doudin P.-A., Martin D., Albanese O. Métacognition et Education. *Peter Lang*, 2001, 250p.
15. Garrett-Peters, P., Castro, V.L., Halberstadt, A.G. Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion knowledge, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*. Advance online publication, 2016. DOI:10.1111/sode.12222
16. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 2011, no. 9, pp. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00724
17. Józsa K., Barrett K.C. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011, no. 45, pp. 81–92.
18. Laske O. Dialectical thinking for integral leaders. A primer integral publishers, 2015, 163 p.
19. Leerkes E.M. et al. Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2008, pp. 102–124.
20. Mathieson K., Banerjee R. Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 2011, no. 29, pp. 188–196. DOI:10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x
21. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona: Gedisa, 1982. 216 p.
22. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension – TEC Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding. Cognition and emotion. *University of Oxford*, 2000, no. 19, pp. 1158–1174.
23. 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, no. 1, pp. 127–152. DOI:10.1080/17405620344000022
24. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. The coloured progressive matrices. Oxford: *Oxford Psychologists Press*, 1998. 148 p.
25. Riegel K.F. Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human development*. 1973, no. 16, pp. 346–370. DOI:10.1159/000271287
26. Saltzman J.A., Fiese B.H., Bost K.K., McBride B.A. Development of appetite self-regulation: Integrating perspectives from attachment and family systems theory. *Child development perspectives*, 2018, no. 12, pp. 269–269
27. Scherer K.R., Ekman P. Approaches to Emotion. *Psychology Press*, 2017, pp.197–205.
28. Storbeck J., Clore G.L. On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition and Emotion*, 2007, no. 21, pp. 1212–1237. DOI:10.1080/02699930701438020

29. Veraksa N.E., Belolutsкая, A.K., Vorobyeva I.I., Krashennnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyan I.B., Shiyan O.A. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, vol. 6, no. 2, pp. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206

Информация об авторах

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

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

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

Тарасова Кристина Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: christinap@bk.ru

Information about the authors

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

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

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

Kristina S. Tarasova, PhD in Psychology, Scientific Researcher Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: christinap@bk.ru

Получена 27.04.2020
Принята в печать 01.03.2022

Received 27.04.2020
Accepted 01.03.2022