

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121

УДК 159.955.4

Обзорная статья

Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств

Н.Е. Веракса, А.К. Белолуцкая

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11

Аннотация. Дается обзор исследований, посвященных проблеме эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного возраста (43 источника, из которых 6 на русском и 37 на английском языках), проведенных в США, Австралии, Новой Зеландии, Канаде, Испании, Германии, Норвегии, России и др.). Особое внимание уделено работам, где рассматривается рефлексивный аспект детских переживаний, характеризующихся двойственностью, противоречивостью, что позволило выявить и проследить линию диалектических преобразований на материале эмоционального опыта детей дошкольного возраста. В качестве ключевых выводов сформулированы следующие положения: диалектическое мышление может быть рассмотрено как когнитивный механизм, необходимый для анализа сложных, амбивалентных, скрываемых чувств; единицей познавательного и аффективного развития является переживание, которое предполагает опору на внутреннюю диалектическую структуру; двухпозиционная перспектива в игровой деятельности является условием для формирования операций диалектического мышления дошкольника, что, в свою очередь, может стать когнитивным механизмом регуляции аффекта; когнитивная основа феномена эмоциональной антиципации включает диалектическое мыслительное действие смены альтернативы, которое находится в зоне ближайшего развития ребенка дошкольного возраста и позволяет взрослым использовать его как механизм эмоциональной ко-регуляции; философские диалоговые практики, которые подразумевают обсуждение с дошкольниками проблемно-противоречивого содержания, направлены на формирование у детей таких действий диалектического мышления, как превращение, опосредствование и смена альтернативы. Результаты работы дают основания для формирования новых подходов к разработке программ дошкольного образования, направленных одновременно на творческое и эмоциональное развитие детей, где диалектическое мышление рассматривается в том числе как способность, необходимая для регулирования аффекта и помогающая детям переживать и справляться со сложными противоречивыми чувствами.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, диалектическое мышление, дошкольники, двойственные чувства, регуляция аффекта

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-0052.

© Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Результаты современных исследований показывают, что уровень эмоционального развития дошкольника является надежным предиктором будущего психологического благополучия и достижения академических успехов в начальной и основной школе (Denham et al., 2012; Diaz et al., 2017; Voltmer, von Salisch, 2017; Graziano et al., 2007; Agnoli et al., 2012; Bassett et al., 2012; Curby et al., 2015; Denham et al., 2014). Понимание детьми причин возникновения и последствий аффективных состояний, а также умение прогнозировать и регулировать свои чувства и эмоции других находятся в прямой взаимосвязи с успеваемостью по ключевым дисциплинам (математика, чтение), принятием сверстников, адаптацией к требованиям педагога (Denham et al., 2012; Voltmer, von Salisch, 2017).

Существует значительное число работ, авторы которых изучают связь развития формального интеллекта и способности распознавать эмоции другого (Albanese et al., 2010; von Salisch et al., 2013); отношения между уровнем развития когнитивного контроля и способностью к аффективной саморегуляции (Voltmer, von Salisch, 2017); связь интенсивности эмоционального отклика на предлагаемые экспериментатором ситуации с креативностью детей дошкольного возраста по параметрам гибкости и оригинальности (Russ, Kaugars, 2001; Hoffmann, Russ, 2012).

Однако, на наш взгляд, анализа обозначенных направлений недостаточно для того, чтобы ответить на вопрос о специфике взаимосвязи интеллектуального и эмоционального развития дошкольника. Необходимо обратить внимание на то, что сама идея стадий развития формального интеллекта, выдвинутая Ж. Пиаже, неоднократно подвергалась переосмыслению. В частности, К. Ригель в работе «Диалектические операции: завершающий период познавательного развития» отметил необходимость «реинтерпретации» описанных Ж. Пиаже феноменов с точки зрения диалектического мышления (Riegel, 1973).

Диалектическое мышление исследуется многими авторами (М. Бессечес, О. Ласке, Т. Бидел, Н.Е. Веракса и др.). В России в рамках структурно-диалектического подхода диалектическое мышление детей и взрослых рассматривается как оперирование противоположностями (Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, А.К. Белолуцкая, О.А. Шиян, И.Б. Шиян и др.)

В настоящем обзоре мы планируем проанализировать:

- диалектические мыслительные механизмы, позволяющие дошкольнику рефлексировать сложные, неоднозначные чувства;
- развитие детских эмоциональных переживаний и диалектических мыслительных структур, в том числе в игровой деятельности;
- связь диалектического мышления с регуляцией аффекта;
- роль диалоговых практик в эмоциональном развитии и развитии диалектического мышления.

Исследование основывалось на поиске и анализе таких работ, в которых дошкольники оперировали отношениями противоположности, представленными на материале эмоционального содержания. Такой метод позволил нам выявить и проследить линию развития диалектического мышления и его связи с пониманием эмоций.

Обзор включает 43 источника (6 на русском и 37 на английском языках). Проанализированные исследования были выполнены в различных университетах США, Австралии, Новой Зеландии, Канады, Испании, Германии, Норвегии, России и др. Большое внимание мы уделяли работам, с одной стороны, базирующимся на российской методологии культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, с другой, реализованных за рубежом, в университетах США, Австралии, Европы, что, с нашей точки зрения, делает возможным шаг к интеграции научных школ, принадлежащих к различным культурам. Поиск полнотекстовых версий работ проходил в международных электронных базах данных (Web of Science, Scopus). До настоящего момента исследования взаимосвязи эмоционального развития и диалектического мышления дошкольников не проводились.

С практической точки зрения результаты работы дают основания для формирования новых подходов к разработке программ дошкольного образования, направленных одновременно на творческое и эмоциональное развитие детей, где диалектическое мышление рассматривается в том числе как способность, необходимая для регулирования аффекта и помогающая детям переживать и справляться со сложными противоречивыми чувствами.

Понимание амбивалентных или скрытых эмоций

Обратимся к трактовке эмоционального развития, представленного в ряде работ Ф. Понса и его последователей. В них дается описание уровней развития понимания эмоций ребенком в период с 2 до 11 лет (Pons et al., 2019; Pons, Harris, 2019; Tenenbaum et al., 2004; Albanese et al., 2010; Molina et al., 2014; Rocha et al., 2015; Tang et al., 2018).

Внешний уровень (2–5 лет), который предполагает распознавание и называние мимики основных эмоций (счастье, грусть, злость, испуг), понимание влияния внешних причин и собственных желаний на эмоции.

Ментальный уровень (5–8 лет), где важно различать влияние воспоминаний и убеждение на эмоции, уметь осуществлять контроль над выражением эмоций (сокрытие) и понимать, что другие также могут не показывать свои эмоциональные состояния, что приводит к расхождению смысла выражения лица и внутреннего состояния.

Рефлексивный уровень (от 8–11 лет), когда ребенок научается осознанно регулировать эмоции с помощью рефлексивных психологических стратегий (отвлечение, переключение, переоценка и т. д.), осознает, что чувства могут иметь смешанную двойственную природу (смесь страха и восторга, радости и грусти и проч.) и может распознавать и понимать смысл нравственно окрашенных эмоций (гордость, стыд, вина).

Авторы этих работ полагают, что одновременно с накоплением и усложнением получаемого ребенком аффективного опыта происходит развитие рефлексии.

Мы рассматриваем дошкольный возраст как период, в ходе которого происходит развитие как формально-логического, так и диалектического мышления. В качестве действий диалектического мышления (Веракса, Задаев, 2017) мы рассматриваем:

а) превращение – действие, в ходе которого ребенок на основании какого-либо одного свойства переходит к рассмотрению противоположного свойства;

б) противопоставление – действие, когда ребенок в каком-либо одном объекте находит противоположные свойства;

в) опосредствование – действие интегрирования в одном объекте противоположных характеристик.

Эти диалектические операции доступны дошкольникам, начиная с четырехлетнего возраста (Веракса, 1991).

Исследователями получены данные, свидетельствующие о сложном устройстве способности различать демонстрируемые и реальные чувства (Gross, Harris, 1988; Peskin, 1996; Sidera et al., 2011; Gardner et al., 1988, Carrick, Quas, 2006). Так, Гросс и Харрис подчеркивают, что, когда ребенок имитирует или притворяется, что проявляет эмоцию, имеет место взаимодействие двух перспектив: знания ребенка о его собственном реальном переживании и его же представления о ложных чувствах у себя и других людей. Следует подчеркнуть, что сложные чувства и реальные переживания ребенка являются именно противоположными. Одно из главных свойств противоположностей состоит в том, что они исключают друг друга. Когда ребенок притворяется, он показывает другую эмоцию, которая исключает для наблюдателя переживаемую эмоцию. Таким образом, в данном исследовании обсуждается способность дошкольников совершать диалектическое мыслительное действие противопоставления, которое позволяет ребенку осознать, что та эмоция, которую он изображает отличается от той, что он переживает (Gross, Harris, 1988).

В исследовании Ф. Сидеры сравнивалось, насколько успешно справляются с различением скрытых и проявляемых чувств дети от 4 до 12 лет (337 человек), причем стимульный материал включал ситуации двух типов: игровые и манипулятивные. Авторам удалось показать, что для детей четырех лет ситуации обоих типов представляют существенную трудность. В шесть лет дети дают верные ответы в 50 % игровых ситуаций и 75 % случаев манипуляции. В 8 лет дети отвечают верно в 75 % случаев, независимо от типа ситуации. Кроме того, авторы отмечают, что если в игровых ситуациях скрывается отрицательная эмоция, а демонстрируется положительная, то дети 6–8 лет делают значимо больше ошибок, тогда как в 4 года успешность ответов не зависит от валентности скрываемого чувства (Sidera et al., 2011).

Прежде всего отметим, что в этом исследовании дошкольники должны были определить, какого рода эмоции изображают и какие эмоции испытывают предьявленные персонажи. Выполнение поставленного задания возможно при условии, что ребенок совершает диалектическое действие превращения, основанное на трансформации внешней эмоциональной картины в противоположную внутреннюю. Такого рода результаты можно объяснить тем, что реальные и воображаемые эмоции в игре распознаются детьми лучше, поскольку они находятся в зоне ближайшего развития. Специальная задача на разделение «скрытого внутреннего» и «демонстрируемого внешнего» представляет трудность, так как для ее решения необходимо, чтобы у него на когнитивном уровне сформировалась довольно сложная диалектическая

структура, требующая одновременного оперирования тремя парами противоположностей: реальный – мнимый; я – другой; положительный-отрицательный. Причем, если для понимания и интерпретации действий других людей ребенку достаточно различения этих противоположностей, то для построения собственного действия с учетом явных и скрытых эмоций (своих и чужих) необходима еще и их интеграция с помощью действия диалектического опосредствования.

Переживание как единица аффективного и когнитивного развития

Анализ эмоционального развития с позиции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского со всей очевидностью предполагает учет линии, связанной с диалектическим мышлением. Большой интерес в этом контексте представляет книга «Переживание. Эмоции. Субъективность. Развивая наследие Выготского» (Fleer et al., 2017), где уделено внимание таким значимым для понимания сути эмоционального становления ребенка концептам, как «переживание», «эмоциональное воображение» и «эмоциональное предвосхищение». В главе Н. Мока, посвященной понятию переживания, подчеркивается, что в русском языке приставка «пере-» всегда задает смысл преодоления, перехода, движения, пересечения некой границы.

Авторы предлагают рассматривать «переживание» как единицу эмоционального развития, которая в работе трактуется в диалектическом ключе, как эмоциональный опыт, появляющийся у человека в результате столкновения противоположных сил: требований среды и индивидуальных возможностей. След, который оставляет проживание, и разрешение противоречия такого рода является качественным шагом одновременно эмоционального и познавательного развития ребенка.

Двухпозиционная перспектива как когнитивный регулятор эмоционального напряжения в игровой деятельности

Отметим, что обращение к концептам переживания и эмоционального воображения существенно расширяет теоретическое прочтение проблемы регуляции аффекта. Так, в ходе исследования, где авторы в течение 4 недель записывали на видео свободную деятельность детей (26 дошкольников 3–4 лет), было установлено, что эмоционально заряженные ситуации повседневной жизни и особенно игровые события создают условия для того, чтобы дети стали более осознанно управлять своими чувствами, возникающими по отношению к окружающей среде (Fleer et al., 2017). Авторы подчеркивают, что в процессе инициативной сюжетно-ролевой игры дети взаимодействуют с эмоциональным напряжением через так называемую двухпозиционную перспективу. Например, ребенок может быть счастлив от того, что он участвует в игре, но испытывать страх по отношению к персонажу, которого играет он сам или партнер (к пауку или медведю). Или, заглядывая в помойный бак, дети издают звуки, связанные с отвращением, но одновременно испытывают энтузиазм, делая то, что не разрешается. Или, разглядывая в лупу улиток, выражают омерзение в связи с липкой жидкостью, но, когда педагог предлагает группе поиграть и представить себя улитками, дошкольники вы-

ражают восторг и удовольствие. Вслед за Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Е.Е. Кравцовой М. Флеер подчеркивает, что такая двухпозиционная перспектива представляет собой способ саморегуляции, при котором эмоциональное воображение, помимо глубины переживания, обеспечивает также и контроль экспрессивности. Важно, что этот способ регуляции аффекта органично присущ дошкольному возрасту и оказывается ресурсным для эмоционального развития ребенка.

Таким образом, мы можем говорить о том, что сюжетно-ролевая игра является той деятельностью, в которой благодаря диалектическому мышлению одновременно удерживаются эмоции полярной модальности и происходит их осознание, что становится способом регуляции аффекта, когда одна противоположность (например, страх, отвращение от прикосновения к улиткам или жукам) фактически обуславливает и делает возможным появление другой (восторг, радостное возбуждение от увлекательной игры со сверстниками и нарушения запрета взрослых).

С точки зрения многих авторов, указанные характеристики игровой деятельности обуславливают формирование высокого уровня регуляции эмоций у ребенка дошкольного возраста, что подтверждается в ряде исследований (Goldstein, Lerner, 2017; Hoffmann, Russ, 2012; Galyer, Evans, 2001; Slot et al., 2017). Так, в формирующем эксперименте Гольдштейн и Лернера на выборке из 97 детей (в возрасте 4 лет) сравнивалась степень влияния трех типов интервенций: в первой группе дошкольники строили из кубиков; во второй практиковали рассказ историй; в третьей играли, воображая себя животными или людьми в различных состояниях, как правило, противоположных. Примеры простых заданий: давайте подвигаемся по комнате, как какое-то очень медленное животное, а теперь наоборот, как быстрое; пообщайтесь друг с другом так, как будто вам холодно, а теперь – как будто жарко; побегайте по комнате, вообразив, что земля липкая, а теперь – что она скользкая. Примеры сложных заданий включали в себя сюжетно-ролевые игры, например в повара или врача. Отметим, что подобная игра с противоположными состояниями в когнитивном аспекте соответствует операции диалектического превращения, когда в анализируемом состоянии или объекте выделяются противоположности и происходит движение между полюсами (Веракса, 2017). Результаты показали, что уровень эмоционального самоконтроля в третьей группе в конце эксперимента оказался значимо выше, чем в первой и второй (Goldstein, Lerner, 2017).

В работе Хоффманн и Русс на выборке из 61 ребенка (в возрасте 5–10 лет) показывается, что те дети, которые в процессе свободной игры демонстрируют более сложный и оригинальный сюжет, отличаются: а) большей эмоциональной экспрессивностью; б) лучше развитой способностью контролировать эмоции (Hoffmann, Russ, 2012). В работе Галиер и Эванс на выборке из 47 детей (4–5 лет) показано, что способность контролировать свои эмоции значимо связана с тем, насколько часто в течение дня ребенок вовлекается в свободную сюжетно-ролевую игру и как часто он выбирает в качестве партнера воспитателя, то есть партнера с более богатым игровым репертуаром (Galyer, Evans, 2001). Работа Слот и соавт. также показывает, что слож-

ность инициируемых ребенком игровых сюжетов значимо связана с уровнем эмоционального самоконтроля (Slot et al., 2017). Как мы полагаем, в этих исследованиях также значимой оказалась роль диалектического мышления детей, обеспечивающая оперирование противоположными эмоциями и развитие контроля.

Интерес представляет формирующий эксперимент Блэйра и соавт. (Blair et al., 2018), в котором участвовало 79 дошкольных групп (42 – экспериментальные группы, где занимались по программе Tools of the Mind, и 37 – контрольные; всего 715 детей). Программа Tools of the Mind разработана в методологии культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и своей целью ставит именно когнитивное развитие дошкольника и формирование его регуляторных функций. Однако авторы исследования предположили, что эффект, оказываемый на эмоциональное развитие и становление социальных навыков детей также окажется существенным. Гипотеза обосновывалась тем, что согласно программе педагоги много внимания уделяют воображаемым ситуациям, а именно сюжетно-ролевой игре, драматизации, разыгрыванию сказок, что помогает работать с детскими переживаниями в двухпозиционной перспективе. Замеры делались за один год до реализации программы осенью, весной (в конце детского сада), а также следующей весной (в конце первого класса школы). Авторам удалось показать, что программа Tools of the Mind оказывает значимое влияние на снижение уровня агрессивности и развитие способности регулировать эмоции.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что двухпозиционная перспектива, характерная для игровой деятельности, позволяет ребенку выйти в метапозицию, когда дошкольник удерживает одновременно такие пары противоположностей, как реальное – вымышленное; отношения персонажей – отношения участников игры, а также могут быть ситуации, когда одновременно испытываются эмоции положительной и отрицательной модальности. Массив эмпирических данных показывает, что практика игровой деятельности и, соответственно, тренировка так называемой двухпозиционной перспективы являются условием формирования высокого уровня регуляции эмоций, когнитивным механизмом которой является диалектическое мышление.

Эмоциональная антиципация и смена альтернативы

Помимо двухпозиционной перспективы в контексте проблемы регуляции аффекта оказывается важным понятие эмоциональной антиципации – предвосхищения. Этот феномен впервые был исследован А.В. Запорожцем, который писал, что эмоциональное воображение дает детям возможность не только представлять, но и переживать отдаленные последствия своего поведения, ощущая его значимость для окружающих и их собственную важность (Запорожец, 1986). Впоследствии эта проблематика получила развитие в рамках педагогической психологии, где авторы исследовали возможности использования педагогом феномена эмоциональной антиципации как возможной стратегии ко-регуляции детского аффекта (Подзорова, 2007; Сироткина, 2014; Fler et al., 2017).

В работе С. Марч и М. Флеер описано исследование, в рамках которого было сделано 60 часов видеозаписи в разновозрастной группе детского сада (40 часов) и в семье одного из детей (20 часов) (Fleer et al., 2017). В качестве объекта анализа выбирались эпизоды, где воображаемые ситуации, когда дети предвосхищали свои эмоции, оказывались ресурсными для регуляции аффекта. Приведем следующий пример. Материалом для анализа является видеозапись, сделанная матерью и сестрой одного из детей, участвующих в исследовании (Анджела, 4 года). В этот день у Анджелы был день рождения, празднование которого намечалось в детском саду. Утром девочка встала в радостном возбуждении, нашла свои подарки – куклу Мэдлин и Винни-Пуха. В машине, по дороге в детский сад, Анджела радостно играла с подарками, хлопала в ладоши, и по выражению лица, динамичности жестов и характеру возгласов было видно, что она предвкушает праздник, в котором в том числе будут участвовать новые друзья из группы. Однако по дороге обнаружилось, что в сумке нет специальных праздничных колпачков, которые, обычно одевают на день рождения. Анджела очень расстроилась и едва не заплакала, так как эти колпачки были в ее представлении непременным атрибутом праздника. Без них как будто бы все оказалось под угрозой срыва, в том числе веселье с друзьями. Мать сначала пыталась предложить Анджеле сделать колпачки самостоятельно, но девочка отказывалась наотрез, говоря, что те были особенные «деньрожденные» и ей такие никогда не сделать, продолжала расстраиваться и плакать. Тогда мама сменила стратегию ко-регуляции и создала воображаемую ситуацию, сказав: «А может быть, Мэдлин (кукла) не любит такие колпачки и она их спрятала?». Девочка сначала отвечала, что нет, Мэдлин их не прятала. Но включилась в игру и заметила, что Мэдлин любит резиночки от колпачков. А Мэдлин и Винни-Пух смогут в детском саду сделать колпачки на резиночках! Постепенно, размышляя о том, как игрушки будут делать колпачки на резиночках, Анджела успокоилась.

Л.С. Выготский подчеркивал, что фантастический опыт, который мы проживаем в воображаемых ситуациях, разыгрывается на основе вполне реалистичных эмоций (Выготский, 2012). В приведенном примере ключевую роль сыграли эмоциональное воображение и антиципация: Анджела сначала предвкушала праздник, потом столкнулась с воображаемой фрустрацией (забытые колпаки), а затем начала планировать, как кукла и медведь будут делать колпачки на резиночках. Обратим внимание, что, когда девочке просто предлагали сделать колпаки самостоятельно, она отказывалась, так как ключевой характеристикой колпачков была их «деньрожденность», которую Анджела сама не сможет им придать. Но потом, за счет созданной игровой ситуации, ключевой характеристикой (для куклы Мэдлин) стало то, что они «на резиночках», а это уже сделать вполне реалистично. С точки зрения контроля эмоций в этом примере мы видим тонкий переход от ко-регуляции (со стороны взрослого) к самостоятельной регуляции своих эмоций ребенком: планируя деятельность игрушек Анджела постепенно успокоилась. Отметим, что когнитивная составляющая этой ситуации заключается в том, что у Анджелы при переходе из одной воображаемой ситуации (забытые колпачки = потеря праздника) в другую (уже игровую) изменяется идея колпач-

ка. Сначала эмоциональное напряжение, сфокусированное на колпачках, удерживалось парой противоположностей: «деньрожденные, особенные» – «обычные, рутинные». Затем во взаимодействии со взрослым была произведена операция диалектического мышления «смена альтернативы» (Веракса, 2017) и смыслообразующей стала пара противоположностей «на резиночках, любимые Мэдлин» – «без резиночек». Отметим, что важным элементом, здесь также становится появление у Анджелы двухпозиционной перспективы, которая обсуждалась выше: ребенок сопереживает Мэдлин, у которой теперь нет колпачков на резиночке (отрицательная модальность), и одновременно предвкушает, как они с друзьями вместе будут помогать кукле (положительная модальность).

Интерпретируя этот пример с позиции общей логики эмоционального и когнитивного развития, мы можем сказать, что ребенок за счет проживания ситуаций, где требуется удерживать сразу несколько пар противоположностей (положительный – отрицательный, реальный – вымышленный, особенный – рутинный, любимый – нелюбимый), не только делает шаг в сторону децентрации и большей эмпатийности, но и формирования диалектических мыслительных операций, оказывающихся когнитивной основой для регуляции аффекта в дошкольном возрасте.

Развитие диалектической структуры переживаний через диалоговые практики

Многие авторы подчеркивают, что важным фактором, способствующим развитию понимания эмоций у детей, является их участие в диалогах со сверстниками и взрослыми (Harris, 1999; Thompson, 2006; de Rosnay, Hughes 2006; Aznar, Tenenbaum 2013; Grazzani et al., 2015). Действительно, коллективный характер диалогов способствует освоению детьми зоны ближайшего развития, как с точки зрения развития эмоций, так и диалектического мышления. Если ребенок пытается рассуждать один, то он вынужден удерживать две противоположные позиции самостоятельно, что в возрасте 3–7 лет представляет трудную задачу. В диалоге, особенно в образовательной ситуации, полярные позиции обычно поддерживаются разными людьми. Это помогает детям рассуждать о чувствах на более высоком уровне, размышлять о собственных эмоциональных переживаниях и делиться ими с другими, понимать, что люди могут испытывать разные эмоции в одной и той же ситуации, а также иметь разные точки зрения на эти переживания и т. д.

В формирующем исследовании Ф. Понса и соавт. подчеркивается особая значимость философских диалоговых практик для становления эмоциональной компетентности (Pons et al., 2019). В исследовании участвовало 112 дошкольников (5 лет) из десяти разных детских садов Канады и Франции (55 человек в экспериментальной группе и 57 в контрольной). До и после интервенции детей диагностировали по методике на распознавание эмоций ТЕС, которая состоит из девяти компонентов (различение выражений лиц, понимание внешних причин, влияния желаний, воспоминаний, установок, способности регулировать и скрывать эмоции, а также различение смешанных эмоций и их морально-нравственной составляющей). В экспериментальной группе, наряду с обычной программой, осуществлялась работа по

пособию «Сказки Андриана». В этой группе педагог был организатором групповых философских дискуссий-размышлений по прочитанным историям, которые проходили в несколько этапов. Сначала история зачитывалась в группе. Затем педагог стимулировал детей самостоятельно задавать вопросы рефлексивного характера (Почему? Что бы могло из этого получиться? Каким образом? К каким последствиям это может привести? и т. п.). Третий шаг – организация группового мышления так, чтобы дети отвечали на заданные вопросы в диалоге друг с другом.

Изначально целью данного методического пособия являлось обсуждение с детьми проблем, связанных с насилием и правами ребенка (соответственно подобраны истории, где имеют место эмоциональные манипуляции, конфликт, столкновение позиций, проблемная ситуация). Авторы пособия не ставили задачи развития у дошкольников распознавания эмоций, однако Ф. Понс и соавт. обнаружили, что даже не очень большая по объему (15 часов в течение 8 месяцев) интервенция такого рода приводила к значимым сдвигам по параметру способности распознавать эмоции в экспериментальной группе. В начале года дети, как из контрольной, так и экспериментальной группы, хорошо различали выражения лиц, понимали причины возникновения тех или иных чувств и влияние на них желаний и воспоминаний, но различение ситуаций, где человек скрывает, маскирует эмоции, было им недоступно. В конце года, после интервенции, дети в обеих группах начали хорошо справляться с заданиями, где необходимо различить скрытые эмоции, но дети в контрольной группе по-прежнему не справлялись с анализом смешанных сложных амбивалентных чувств, тогда как дошкольникам из экспериментальной группы это оказалось уже доступно.

При обсуждении результатов этого исследования Ф. Понс подчеркивает значимость диалога, однако мы считаем нужным обратить внимание и на содержательную специфику групповых обсуждений. В работе описано, что это были не просто диалоги, а философские обсуждения с детьми сложных противоречивых вопросов, связанных с насилием и правами человека, где эмоции не были основным предметом обсуждения. Авторы пособия «Сказки Андриана» подчеркивают, что истории подобраны так, чтобы дети обсуждали вопросы, на которые нет единственно правильного ответа, могли понимать и различать понятия, формулировать и доказывать свою позицию, критиковать позицию героя сказки, приводить аналогичные и противоположные примеры из своей жизни (*Les émotions à l'école...*, 2004). Таким образом, работа педагога фактически направлена на развитие мышления детей, в том числе диалектического, так как анализ конфликтов подразумевает различение противоположных позиций, их ясное формулирование и предложение хода в развитие ситуации, что основано на базовых действиях диалектического мышления – превращение, опосредствование, смена альтернативы. Связь диалектического мышления и эмоционального развития подтверждается тем, что незапланированным эффектом этой работы стало зафиксированное экспериментаторами продвижение детей в плане различения эмоций двойственной, смешанной природы.

Приведем другие примеры исследований, когда работа педагога детского сада с мышлением и рассуждением приводила к значимому сдвигу в плане

эмоционального развития детей. В работе Тененбаума и соавт. (Tenenbaum et al., 2008) показано, что дети (5–8 лет), которые под руководством педагога работали с объяснением причин скрытых двойственных эмоций у персонажей различных историй, демонстрировали улучшение понимания эмоций по сравнению с контрольной группой, которая слушала виньетки и отвечала на вопросы, с эмоциями не связанные. Аналогичным образом в работе Хименес-Даси и соавт. (Giménez-Dasí et al., 2017) была апробирована программа Thinking emotions («Думая об эмоциях»), направленная на организацию размышлений, дискуссий, диалогов о сложных двойственных эмоциях (гордость, ревность и стыд). Авторам удалось показать, что программа оказывает значительное влияние на понимание эмоций дошкольниками, особенно в плане различения и анализа амбивалентной природы сложных чувств.

Заключение

На основании результатов обзора можно заключить следующее.

1. Диалектическое мышление может быть рассмотрено как когнитивный механизм, необходимый для анализа сложных, амбивалентных, скрываемых чувств. Необходимо подчеркнуть, что тенденции, говорящие о взаимосвязи диалектического мышления и эмоционального развития, имеют кросс-культурный аспект и подтверждаются в исследованиях, проведенных с детьми дошкольного возраста, посещающими детские сады в разных странах.

2. Единицей познавательного и аффективного развития является переживание, которое предполагает опору на внутреннюю диалектическую структуру.

3. Двухпозиционная перспектива в игровой деятельности является условием для формирования операций диалектического мышления дошкольника, что, в свою очередь, может стать когнитивным механизмом регуляции аффекта.

4. Когнитивная основа феномена эмоциональной антиципации включает диалектическое мыслительное действие смены альтернативы, которое находится в зоне ближайшего развития ребенка дошкольного возраста и позволяет взрослым использовать его как механизм эмоциональной ко-регуляции.

5. Философские диалоговые практики, которые подразумевают обсуждение с дошкольниками проблемно-противоречивого содержания, направлены на формирование у детей таких действий диалектического мышления, как превращение, опосредствование и смена альтернативы. Они являются эффективным инструментом, позволяющим формировать способности различать двойственные сложные чувства и осуществлять анализ их причин и последствий.

Сделанные выводы дают методологические основания для дальнейших исследований взаимосвязи аффективного и когнитивного развития в дошкольном возрасте с точки зрения структурно-диалектического подхода, что позволит выявить роль диалектических структур мышления в процессе регуляции аффекта, в том числе сложных противоречивых чувств.

Список литературы

Верaksa Н.Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1991.

- Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Основания структурной диалектики // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 3. С. 8–25.
- Выготский Л.С. Учения об эмоциях М.: Книга по Требованию, 2012.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
- Подорова Е.Л. Исследование особенностей эмоционально образного предвосхищения в дошкольном возрасте при решении познавательных заданий // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 182–191.
- Сироткина Т.Ю. О некоторых особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. С. 102–105.
- Agnoli S., Mancini G., Pozzoli T., Baldaro B., Russo P.M., Surcinelli P. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 53. Pp. 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion Understanding in Children: Impact of age and Intelligence // The Journal of Genetic Psychology. 2010. Vol. 171. Pp. 101–115. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Aznar A., Tenenbaum H.R. Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4. Pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>
- Bassett H.H., Denham S., Mincic M., Graling K. The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach // Early Education and Development. 2012. Vol. 23. Pp. 259–279. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Blair C., McKinnon R.D., Daneri M.P. Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 43. Pp. 52–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Carrick N., Quas J.A. Effects of Discrete Emotions on Young Children's Ability to Discern Fantasy and Reality // Developmental Psychology. 2006. Vol. 42. No. 6. Pp. 1278–1288.
- Curby T.W., Brown C.A., Bassett H.H., Denham S.A. Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills // Infant and Child Development. 2015. Vol. 24. Pp. 549–570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>
- De Rosnay M., Hughes C. Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their way to Social-Cognitive Understanding? // British Journal of Developmental Psychology. 2006. Vol. 24. Pp. 7–37. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denham S.A., Bassett H., Mincic M., Kalb S., Way E., Wyatt T., Segal Y. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: a person-centered approach // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. Pp. 178–189.
- Denham S.A., Bassett H.H., Way E., Mincic M., Zinsser K., Graling K. Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success // Cognition and Emotion. 2012. Vol. 26. Pp. 667–679. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham S.A., Bassett H.H., Zinsser K., Wyatt T.M. How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments // Infant and Child Development. 2014. Vol. 23. Pp. 426–454. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1840>
- Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., VanSchyndel S., Spinrad T.L., Berger R., Hernandez M.M., Silva K.M., Southworth J. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student–teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 67. Pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>

- Fleer M., Rey F.G., Veresov N.* Perekhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy. Springer, 2017.
- Galyer T., Evans I.* Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children // *Early Child Development and Care*. 2001. Vol. 166. Pp. 93–108. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Gardner D., Harris P.L., Ohmoto M., Hamazaki T.* Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion // *International Journal of Behavioral Development*. 1988. Vol. 11. Pp. 203–218.
- Giménez-Dasí M., Quintanilla L., Ojeda V., Lucas-Molina B.* Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers // *Infants & Young Children*. 2017. Vol. 30. Pp. 3–16. <http://dx.doi.org/10.1097/TYC.0000000000000086>
- Goldstein T.R., Lerner M.D.* Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // *Developmental Science*. 2018. Vol. 21. No 4. e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Graziano P.A., Reavis R.D., Keane S.P., Calkins S.D.* The role of emotion regulation in children's early academic success // *Journal of School Psychology*. 2007. Vol. 45. Pp. 3–19.
- Grazzani I., Ornaghi V., Riva Crugnola C.* Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children. *European Review of Applied Psychology*. 2015. Vol. 65. No. 6. Pp. 267–274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>
- Gross D., Harris P.L.* False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays // *International Journal of Behavioural Development*. 1988. Vol. 11. Pp. 475–488.
- Harris P.L.* Individual Differences in Understanding Emotion: the Role of Attachment Status and Psychological Discourse // *Attachment and Human Development*. 1999. Vol. 1. No 3. Pp. 307–324. <http://dx.doi.org/10.1080/14616739900134171>
- Hoffmann J., Russ S.* Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012. Vol. 6. No. 2. Pp.175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Les émotions à l'école. Sous la direction de Louise LaFortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons, Dawson R.Hancock. Quebec: Presses de L'Université de Quebec, 2004.
- Molina P., Bulgarelli D., Henning A., Aschersleben G.* Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison Between Italian and German Preschoolers // *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 11. Pp. 592–607. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>
- Peskin J.* Guise and guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception // *Child Development*. 1996. Vol. 67. Pp. 1735–1751. <http://dx.doi.org/10.2307/1131728>
- Pons F., Giménez-Dasí M., Daniel M., Auriac-Shusarczyk E., Businaro N., Viana K.* Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2019. No 27. Pp. 630–646. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>
- Pons F., Harris P.L.* Children's understanding of emotions or the "error" of Pascal // *Handbook of Emotional Development* / ed. by V. LoBue, K. Perez-Edgar, K. Buss. Pp. 431–449. Cham: Springer, 2019.
- Riegel K.* Dialectic operations: the final period of cognitive development. New Jersey: Educational Testing Service Princeton, 1973.
- Rocha A., Roazzi A., Da Silva A., Candeias A., Minervino C., Roazzi M., Pons F.* Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure Through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis // *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* / ed. by A. Roazzi, B. Campello, W. Bilsky. Recife: Editora UFPE, 2015. Pp. 66–84.

- Russ S.W., Kaugars A.S. Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13 No. 2. Pp. 211–219. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Sidera F., Serrat E., Rostan C., Sanz-Torrent M. Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? // The Journal of Genetic Psychology. 2011. Vol. 172. Pp. 40–55. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>
- Slot P.L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P.P.M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. 2017. Vol. 26. No. 6. e2038. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2038>
- Tang Y., Harris P., Pons F., Zou H., Zhang W., Xu Q. The Understanding of Emotion among Young Chinese Children // International Journal of Behavioural Development. 2018. Vol. 42. No. 5. Pp. 512–517. <https://doi.org/10.1177/0165025417741366>
- Tenenbaum H.R., Alfieri L., Brooks P.J., Dunne G. The Effects of Explanatory Conversations on Children's Emotion Understanding // British Journal of Developmental Psychology. 2008. Vol. 26. Pp. 249–263. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X231057>
- Tenenbaum H.R., Visscher P., Pons F., Harris P.L. Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village // International Journal of Behavioral Development. 2004. Vol. 28. Pp. 471–478. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Thompson R.A. Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue // Merrill-Palmer Quarterly. 2006. Vol. 52. Pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2006.0008>
- Voltmer K., von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 59. Pp. 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Von Salisch M., Haenel M., Freund P.A. Emotion understanding and cognitive abilities in young children // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 26. Pp. 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 августа 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 104–121. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121>

Сведения об авторах:

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, eLIBRARY SPIN-код: 9779-0787. E-mail: neveraksa@gmail.com.

Белолуцкая Анастасия Кирилловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>, eLIBRARY SPIN-код: 2268-4354. E-mail: anastasiabel1981@gmail.com.

Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings

Nikolay E. Veraksa, Anastasia K. Belolutsкая

Moscow Lomonosov State University,
11 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The article contains an overview of studies on the problem of emotional and cognitive development of preschool children (43 papers, including 6 in Russian and 37 in English) conducted in the United States, Australia, New Zealand, Canada, Spain, Germany, Norway, Russia, etc). Special attention is paid to works that consider the reflexive aspect of children's experiences characterized by duality, inconsistency and multypositionality, which makes it possible to identify and trace the line of dialectical transformations based on preschool children's emotional experiences. The following statements are formulated as key conclusions: (1) dialectical thinking can be considered as a cognitive mechanism necessary for the analysis of complex, ambivalent and hidden feelings; (2) the unit of cognitive and affective development is experience, which involves reliance on an internal dialectical structure; (3) a two-position perspective in the game activity is a condition for forming preschool children's dialectical thinking operations, which in turn can become a cognitive mechanism for regulating affect; (4) the cognitive basis of the emotional anticipation phenomenon includes a mental action of changing the alternative, which is in the zone of proximal development of preschool children and allows adults to use it as a mechanism of emotional co-regulation; and (5) philosophical dialog practices, which imply a discussion of problematic-contradictory content with preschoolers and are aimed at forming in them such actions of dialectical thinking as transformation, mediation and change of alternatives. These provisions represent are an effective tool for developing the ability to distinguish dual complex feelings and analyze their causes and consequences. The results of the work can serve as a basis for creating and implementing conceptually new preschool education programs aimed at both the creative and emotional development of children, where dialectical thinking is considered, inter alia, as an ability necessary for regulating affect and helping children to experience and cope with complex conflicting feelings.

Key words: emotional development, dialectical thinking, preschool children, ambivalent feelings, affect regulation

References

- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P.M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Understanding in Children: Impact of age and Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 101–115. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Aznar, A., & Tenenbaum H. R. (2013). Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>

- Bassett, H.H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23*, 259–279. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Blair, C., McKinnon, R.D., & Daneri, M.P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 52–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Carrick, N., & Quas, J.A. (2006). Effects of Discrete Emotions on Young Children's Ability to Discern Fantasy and Reality. *Developmental Psychology, 42*, 1278–1288.
- Curby, T.W., Brown, C.A., Bassett, H.H., & Denham, S.A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*, 549–570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their way to Social-Cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 7–37. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denham, S.A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*, 178–189.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K., & Wyatt, T.M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426–454. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion, 26*, 667–679. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T.L., Berger, R., Hernandez, M.M., Silva, K.M., & Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student – teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality, 67*, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Fleer, M., Rey, F.G., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer.
- Galyer, T., & Evans, I. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care, 166*, 93–108. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Gardner, D., Harris, P.L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 203–218.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers. *Infants & Young Children, 30*, 3–16. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>
- Goldstein, T.R., & Lerner, M.D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science, 21*(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., & Riva Crugnola, C. (2015). Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children. *European Review of Applied Psychology, 65*(6), 267–274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>
- Gross, D., & Harris, P.L. (1988). False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioural Development, 11*, 475–488.

- Harris, P.L. (1999). Individual Differences in Understanding Emotion: the Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment and Human Development*, 1(3), 307–324. <http://dx.doi.org/10.1080/14616739900134171>
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Les émotions à l'école. Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons, Dawson R.Hancock.* (2004). Quebec: Presses de L'Université de Quebec.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison Between Italian and German Preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 592–607. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>
- Peskin, J. (1996). Guise and guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception. *Child Development*, 67, 1735–1751. <http://dx.doi.org/10.2307/1131728>
- Podzorova, E.L. (2007). Issledovanie osobennosti emotsionalno obraznogo predvoskhishheniya v doshkolnom vozraste pri reshenii poznavatelnykh zadaniy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, (5), 182–191 (in Russ.)
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Daniel, M., Auriac-Slusarczyk, E., Businaro, N., & Viana, K. (2019). Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, 630–646. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>
- Pons, F., & Harris, P.L. (2019). Children's understanding of emotions or the “error” of Pascal. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, & K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 431–449). Cham: Springer.
- Riegel, K. (1973). *Dialectic operations: The final period of cognitive development*. New Jersey: Educational Testing Service Princeton.
- Rocha, A., Roazzi, A., Da Silva, A., Candeias, A., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2015). Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure Through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. In A. Roazzi, B. Campello, & W. Bilsky (Eds.), *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* (pp. 66–84). Recife: Editora UFPE.
- Russ, S.W. & Kaugars, A.S. (2001). Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211–219. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C., & Sanz-Torrent, M. (2011). Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 40–55. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>
- Sirotkina, T.Y. (2014). O nekotorykh osobennostyakh razvitiya mekhanizma emocionalnogo predvoskhishheniya rezultata u detei starshego doshkolnogo vozrasta s narusheniem slukha. *Vestnik Cherepoveczkogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (5), 102–105 (In Russ.)
- Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P.P.M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26, e2038. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2038>
- Tang, Y., Harris, P., Pons, F., Zou, H., Zhang, W., & Xu Q. (2018). The Understanding of Emotion among Young Chinese Children. *International Journal of Behavioural Development*, 42(5), 512–517. <https://doi.org/10.1177/0165025417741366>
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 471–478. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Tenenbaum, H.R., Alfieri, L., Brooks, P.J., Dunne, G. (2008). The Effects of Explanatory Conversations on Children's Emotion Understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249–263. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X231057>
- Thompson, R.A. (2006). Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2006.0008>

- Veraksa, N.E. *Vozniknovenie i razvitie dialekticheskogo myshleniya u doshkolnikov*. Doctor of Psychological Sciences Thesis. Moscow: Moscow Lomonosov State University, 1991. (In Russ.)
- Veraksa, N.E., & Zadadaev, S.A. (2017) Osnovaniya strukturnoj dialektiki. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psixologiya*, (3), 8–5. (In Russ.)
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P.A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>
- Vygotsky, L.S. (2012). *Ucheniya ob emotsiyakh*. Moscow: Kniga po Trebovaniyu Publ., 2012. (In Russ.)
- Zaporozhecz, A.V. (1986). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika Publ.

Article history:

Received: 3 August 2020

Revised: 21 January 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Veraksa, N.E., & Belolutskaia, A.K. (2021). Emotional and Cognitive Development of Pre-school Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 104–121. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121>

Bio notes:

Nikolay E. Veraksa, Doctor of Psychological Sciences, Professor, is Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, eLIBRARY SPIN-code 9779-0787. E-mail: neveraksa@gmail.com.

Anastasia K. Belolutskaia, Ph.D. in Psychology, is Senior Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of the Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>, eLIBRARY SPIN-code 2268-4354. E-mail: anastasiabel1981@gmail.com.