

Екатерина Хворова

Российский Университет дружбы народов, Москва, Россия
katerina.khvorova@gmail.com

Когнитивно-культурные, индивидуально-психологические и возрастные особенности способности к распознаванию эмоций¹

Summary

Cognitive-cultural, individual-psychological and age particularities of the ability to recognize emotions

This article describes the features of the development of the emotional sphere. It emphasizes the importance of the primary school age in the development of certain components of emotional intelligence, one of which is the ability to recognize emotions. In the early school years, children are able to understand emotions, but mostly with the help of their own emotional experience and/or according to the situations they are used to experiencing, they mostly rely on the context of the situation, and, as we know, it does not always work correctly: different people in the same situations may experience completely different emotions. Few children are able to establish the reasons that caused other people emotions. Besides, one of the components of emotional intelligence is the ability to control one's own emotions. Emotion regulation becomes available for children after the socialization associated with the first years at school. Child development is partly determined by the process of socialization, which determines specific cognitive representations of emotions, so called emotional prototypes. Also the culture in which the child grows up has effects on the process of emotion recognition and expression, so, for example, in the individualistic culture emotional expression and recognition is encouraged, and in collectivist cultures, there are certain rules of emotional expression fixing in which situations and to what extent the expression of emotions is permissible.

Keywords: emotion recognition, development of emotional intelligence components, age particularities of the ability to recognize emotions, cognitive and cultural particularities of the ability to recognize emotions

Способность к распознаванию эмоций является базовой и начинает развиваться у детей еще с младенческого возраста. Триггером могут являться два основных механизма: подражание, т.е. через подражание лицевой экспрессии собеседника, и представление, т.е. через те когнитивные операции, которые направлены на составление предположений о состоянии собеседника через восприятие его действий, жестов, а также исходя из контекстной информации. Существуют особые когнитивные схемы, которые представляют собой характерный набор признаков, «маркеров» эмоций, в со-

¹ Статья выполнена в рамках инициативной НИР № 051312-0-000 «Культурно-специфические и когнитивные особенности демонстрации и распознавания эмоций».

ответствии с которым индивид может судить о наличии или отсутствии определенной эмоции. Получается, что каждый из нас обладает особым ментальным представлением эмоций, эмоциональным прототипом. Именно на формирование подобных эмоциональных прототипов влияет культура через «ошибки внимания», обусловленные «правилами выражения» эмоций, а следовательно, и правилами восприятия эмоций. Таким образом, культурные «рамки», приводящие к особым ценностным, мировоззренческим, познавательным и поведенческим установкам, могут влиять на формирование когнитивных и нейронных механизмов, связанных с интерпретацией лицевой экспрессии. Наиболее важными культурными аспектами, влияющими на процесс распознавания и выражения эмоций, являются следующие: 1) ориентация культуры: индивидуалистические культуры, поощряющие проявление личностью своей индивидуальности, допускают открытое проявление эмоций, даже если эмоции являются социально нежелательными, в коллективистических культурах, направленных на сохранение внутригрупповой гармонии, проявление и распознавание социально нежелательных эмоций не допускается, обуславливается социальным контекстом; 2) правила выражения эмоций, тесно связанные с ориентацией культуры, которые определяют ослабление, усиление, нейтрализацию или маскирование проявления эмоций; 3) свойства культурной группы, знакомство с культурой и ее особенностями, опыт и частота контактов с представителями культуры; 4) культурный стиль выражения эмоций, который заключается в стереотипизации, усилении или наличии специфических элементов в базовом проявлении эмоции; 5) культурный интеллект, который позволяет представителям одной культуры, являющейся чужой по отношению к представителям другой культуры, распознавать их эмоции так, как это сделал бы член этой культурной группы. В соответствии с этим, есть ряд теорий (теория диалектов Х. Элфенбайн и Н. Амбади, нейрокультурная теория П. Экмана), подчеркивающих, с одной стороны, базовый, т.е. универсальный, характер проявления и распознавания эмоций, обусловленный эволюционными механизмами, а с другой стороны – наличие особого культурного влияния. Человек с рождения усваивает правила, нормы и традиции своей культуры. Если культура коллективистическая, то ребенок с детства посредством социального научения усваивает нормы и правила выражения эмоций, т.е. в каких ситуациях и в какой степени социально допустимо выражать определенные эмоции. Культура также накладывает отпечаток на особенности выражения эмоций через элементы культурного стиля – например, выражение эмоции стыда в коллективистических культурах может проявляться более усиленно. Таким образом, складываются когнитивно закрепленные культурно-специфические схемы для каждой базовой эмоции.

С точки зрения индивидуально-личностных особенностей стоит отметить ведущую репрезентативную систему и уровень развития эмоционального интеллекта, обусловленных возрастными характеристиками. В современном мире человек стоит перед необходимостью функционировать в большом количестве информационных потоков. Обработкой данных, поступающих из окружающего мира, занимается репрезентативная система, которая бывает четырех типов: аудиально-тональная, визуальная, ауди-

ально-двигательная и кинетическая [Эйдемиллер Э.Г. 2000Ж 563]. Одна или две из них являются ведущими, т.е. более желательными при получении, анализе и обработке информации. Выражаемые и воспринимаемые каждым из нас эмоции можно разделить на несколько модальностей: мимика, жесты, позы, телодвижения – визуальная система; интонации голоса – аудиально-тональная система; прикосновения и ощущение от контакта – кинестетическая. В таком случае, можно предположить, что люди, у которых ведущей системой является визуальная система, будут лучше распознавать эмоциональные проявления по мимике, чем остальные. Полученные в ходе исследования результаты были обработаны с помощью метода критерия χ^2 Пирсона. Анализ показал наличие прямой связи между модальностью репрезентативной системы и способностями к распознаванию эмоциональных состояний. Так, для распознавания эмоции «грусть» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «презрение» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «злость» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «отвращение» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «страх» значение критерия $\chi^2 = 0,012$ при $p < 0,05$, эмоции «удивление» значение критерия $\chi^2 = 0,003$ при $p < 0,05$. Таким образом, была выявлена статистически значимая связь между типом ведущей репрезентативной системы и уровнем развития способности распознавания эмоций, позволяющая говорить о том, что возможным фактором, повышающим успешность распознавания эмоциональных состояний, является модальность ведущей репрезентативной системы.

Следующий аспект индивидуально-психологических особенностей – это уровень развития эмоционального интеллекта. Анализ предлагаемых моделей эмоционального интеллекта позволяет выделить 5 основных эмоциональных навыков, выделяющихся всеми авторами относительно самого индивида и относительно того, как он себя ведет по отношению к другим (Рис. 1).

	Направленность на себя	Направленность на других
Идентификация	→ идентификация собственных эмоций	идентификация эмоций другого человека
Понимание	→ понимание причин и последствий собственных эмоций	понимание причин и последствий эмоций других людей
Выражение	→ выражение собственных эмоций, а особенно их выражение в социально приемлемой форме	позволение другим людям выражать свои эмоции
Регуляция	→ регуляция собственных эмоций, особенно, если они являются не приемлемыми в данной ситуации	регуляция эмоций других людей
Использование	→ использование собственных эмоций для облегчения мыслительных процессов и поведенческих актов	использование эмоций других людей для облегчения мыслительных процессов и поведенческих актов

Рис. 1. 5 основных эмоциональных навыков.

Эмоциональный интеллект позволяет контролировать и регулировать свои эмоции и эмоциональные состояния, понимать состояния других людей, также он отвечает за гибкость поведения и реакций [Хворова Е.М. 2011: 213]. Существует четыре модели эмоционального интеллекта. Нами будет рассмотрена самая последняя во временном отрезке – 2004 г. – модель российского ученого Д.В. Люсина. Он представил эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Под способностью к пониманию он подразумевает распознавание и идентификацию эмоций, установление причины этой эмоции [Люсин Д.В. 2004: 29–36]. Однако, уровень развития компонентов эмоционального интеллекта взрослых и детей отличается, например, потому, что взрослый уже может в большинстве случаев контролировать свои эмоциональные проявления, а ребенок еще только учится этому. Однако, раз мы говорим о постепенном развитии и становлении эмоциональной сферы ребенка, представляется невозможным говорить о равенстве моделей эмоционального интеллекта взрослого и ребенка. Развитие эмоциональной сферы ребенка связано с его социальным развитием, на чем мы остановимся более подробно.

Одно из самых важных событий ребёнка – это поступление в школу, которое характеризуется новым этапом его социализации. Это накладывает появление новых обязательств и обязанностей, связанных с изменением ведущей деятельности на учебную деятельность. Для ребёнка в этом возрасте открывается новое место в социальном пространстве межличностного взаимодействия. В его жизни появляются другие социально значимые люди кроме членов семьи. Он научается строить отношения со взрослыми в школе, со сверстниками, с которыми он учится, он приобретает навыки саморегуляции и самоконтроля, осознавая, что оценка его поведения и поступков определяется не его отношением к самому себе, а тем, как они выглядят в глазах других людей, что говорит о его способностях к рефлексии.

В процессе этого развития личность ребенка начинает самореализовываться, внутренний мир становится более стабильным, взрослый воспринимается как эталон, ребенок стремится взаимодействовать с другими людьми, вследствие чего развивается уровень эмпатийности [Митина Г.В. 1999: 153]. Поступление в школу приводит к усложнению эмоционально-мотивационной сферы, к появлению новых аффективных комплексов. Восприятие младшим школьником окружающего мира, в большей степени, обусловлено эмоциональной сферой. Показателем уровня психического здоровья этого возраста является стабильность развития эмоциональной сферы [Вайнер М.Э. 1997], которая также напрямую связана с интеллектуальной, т.к. познавательная активность этого возраста сопровождается яркими эмоциональными реакциями: возникновение радости и удовлетворения, или наоборот, не удовлетворения, влияют на дальнейшее отношение ребенка к учебе. Поведение младшего школьника, за счет своеобразия внутреннего мира, отличается чувственной мотивацией, в рамках этой деятельности ребенка строится на доверии и интересу к внешнему миру, на воображении, посредством которого формирование поведения

происходит в социально одобряемом русле, происходит усвоение позиции другого [Амонашвили Ш.А. 1998: 16].

В процессе развития у ребенка появляются новые сложные формы переживаний, такие как: содействие, сопереживание и сочувствие другому человеку – что необходимо для общения и совместной деятельности. Таким образом формируется протекание эмпатийных переживаний, которые можно рассматривать как постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека, вчувствование в его переживания [Изотова Е.И., Никифорова Е.В. 2004: 79]. Стоит отметить, что в структуру эмоциональной экспрессии, в целом, входят процессы выражения и контроля над выражением эмоций. Дети младшего школьного возраста начинают контролировать свои эмоции после того, как начинают ориентироваться в собственных ощущениях и дифференцировать свои чувства («я радуюсь», «мне страшно» и т.п.). Способность к пониманию эмоций формируется посредством познавательной деятельности и индивидуального эмоционального опыта ребенка, так к 3–4 годам ребенок уже способен понимать простые эмоции (например, радость, страх, печаль), к 5–6 годам, благодаря процессу социализации, дети научаются понимать вину и обиду, а уже к младшему школьному возрасту они в состоянии понимать сложные эмоции вроде отвращения и презрения. Хотелось бы подчеркнуть, что младший школьный возраст характеризуется отрывом между переживаемой эмоцией и экспрессией этой эмоции, а также аффективная окрашенность всех видов деятельности [Божович Л.И. 1968: 144–148]. Формирование структуры эмоциональных представлений происходит к концу младшего школьного возраста и включает в себя обобщенную систему знаний об эмоциях и индивидуальную эмоциональную окрашенность каждой единицы знаний, приобретенную в процессе этого индивидуального эмоционального опыта. При восприятии и распознавании эмоций происходит опознание совокупности организованных признаков: мимика, жесты, интонация и т.д., т.е. происходит формирование образа и его сличение с эталоном [Бодалев А.А. 1981: 16–20]. Ведущим ориентиром при распознавании эмоций является мимика, дети опираются вначале на мимическую выразительность верхнего паттерна лица (глаза и брови), затем нижнего (рот и носогубная складка).

Авторами было проведено исследование способности к распознаванию эмоций детьми младшего школьного возраста. Один из этапов исследования был направлен на выявление представления об эмоциях и эмоциональных состояниях детей младшего школьного возраста посредством беседы с ними. Ключевые вопросы беседы: «когда мы испытываем...?» с перечислением каждой эмоции. Ответы детей, в целом, носили ситуативно-личностный характер. Например: «Когда нам грустно?» – «когда папы нет дома», «когда думаю о дедушке и папе, дедушка умер, а папа не живет с нами», «когда друзья одну оставляют или обижают», «когда о кролике вспоминаю, он умер». Следующим шагом после беседы является анализ мультфильма. Задачей детей является одновременный просмотр мультфильма и ответы на вопросы по эмоциональному состоянию героев:

- 1) Какую эмоцию испытывает ослик Иа-Иа в начале мультика? Почему он ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 2) Какую эмоцию испытывает медвежонок Пух, когда идет на встречу с осликом Иа-Иа? Как ты это понял или поняла?
- 3) Какую эмоцию испытывает Сова, когда медвежонок Пух постоянно говорит ей «будь здорова!». Почему она ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 4) Какую эмоцию испытывает Сова, когда медвежонок Пух говорит ей, что веревочка на двери – это хвост ослика Иа-Иа? Почему она ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 5) Какую эмоцию испытывает Пятачок, когда падает на воздушный шарик? Почему? И что он испытывает, когда понимает, что шарик лопнул? Почему? Как ты это понял или поняла?
- 6) Какую эмоцию испытывает ослик Иа-Иа в самом конце мультика? Почему он ее испытывает? Как ты это понял или поняла?

Обработка результатов позволяет сделать достаточно интересные выводы: хотя большинство детей и справилось с определением эмоций, практически никто из них не смог объяснить свой выбор эмоции. Скорее всего, они руководствовались при выборе своим собственным эмоциональным опытом, но обобщить это и назвать признаком они еще не могут. Критерии, по которым можно разделить объяснения, выглядят следующим образом: причина выбора в ситуации («Потому что Сова думала, что хвост – это шнурок»), причина выбора дается через описание поведения без указания на признаки эмоционального состояния («Потому что она удивляется»), причина выбора дается через описание поведения с указанием на признаки эмоционального состояния («У него очень радостный голос»), а также отсутствие объяснения, в принципе, или ответ «Я не знаю». Количество возможных фраз-объяснений равнялось 63. Нами был сделан вывод, что в 41 случае из 63 объяснение отсутствовало, в 11 из 63 – дети ссылались на ситуацию, в 6 из 63 – они описывали поведение без указания на признаки эмоционального состояния, и лишь в 5 случаях из 63 дети описывали поведение и указывали признаки эмоционального состояния. К полученным результатам был применен биномиальный критерий, направленный на установление характера явления: оно закономерно или случайно. Частота встречаемости признака, т.е. того, что дети давали ответ при распознавании эмоции без объяснения причины, является не случайным, а закономерным явлением. Для всех показателей вероятность закономерности P-Value ниже 0,05, при показателе «объяснение отсутствует», он равен 10^{-7} , что указывает на то, что отсутствие объяснений закономерно, а это противоречит выдвигаемой модели эмоционального интеллекта: установление причины эмоции при ее идентификации. Исходя из этого, можно говорить о том, что, в большинстве случаев дети полагались на ситуацию и на свой опыт, но можно уже сказать о зарождении такого компонента эмоционального интеллекта, как понимание эмоций.

Представляется важным отметить, что те признаки, которые были указаны детьми при определении эмоций, относятся к паралингвистическим. Паралингвистика – наука, которая составляет отдельный раздел невербальной семиотики и предметом изучения которой является параязык – дополнительные к речевому звуковые коды, включенные в процесс речевой коммуникации и могущие передавать в этом процессе смысловую информацию [Хворова Е.М., Беловол Е.В. 2011: 250]. Сюда относится интонация и тембр, громкость и скорость, смех и плач, всевозможные междометия. Именно это и отмечают дети при выборе эмоционального состояния: «У него очень радостный голос», «Потому что он удивленно спрашивал», «У него очень грустный голос», «Он поет веселую песню», «Потому что он плакал». Отсюда можно сделать вывод, что либо первично развивается аудиальная система, поэтому ребенок руководствуется анализом речи при идентификации эмоционального состояния, либо ребенок еще не может сравнить мимические выражения, которые появляются на лицах людей, с теми, что появляются на «лицах» героев мультфильма. Однако, с заданием идентификации графических изображений эмоций, как например – «J» – дети справляются. В целом, в литературе предложено несколько схем идентификации эмоций среди детей младшего школьного возраста, каждой схеме соответствует собственный тип.

- Аналитический. Дети этого типа опознают эмоциональные ситуации на основе выделения экспрессивных элементов (в большей степени, лица).
- Синтетический. Обобщенное, целостное восприятие эмоций. Дети не дифференцируют элементы экспрессии, а воспринимают их в целостности.
- Аналитико-синтетический. Это ведущий тип, при котором дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их [Щетинина А.М. 1984: 60–66].

При восприятии эмоций главный механизм, который использует школьник, – это интерпретация ситуации. Стоит отметить, что способности к распознаванию эмоций могут быть развиты при тренинговой работе с детьми. Такое научение является возможным, что уже было нами показано в предыдущих работах [Хворова Е.М. 2011: 159]. Более раннее развитие компонентов эмоционального интеллекта может способствовать быстрейшему усвоению такой стратегии поведения, а следовательно более эффективной деятельности и коммуникациям в будущем. Подобное исследование было проведено на учениках старших классов, т.е. на детях подросткового возраста. Была проведена экспериментальная работа, выборку которой составляли подростки в возрасте от 14 до 16 лет. Работа проходила в три этапа: 1) проведение теста, составленного авторами; 2) проведение объяснительной части; 3) проведение второго теста.

В процессе создания теста были задействованы фотографии лиц моделей, выражающих базовые эмоции, собранные П. Экманом в методику FACS. Нами были заранее отобраны следующие эмоции – страх, удивление, презрение и отвращение – выраженные в разной степени, а именно: максимальная, средняя, минимальная,

за правильное определение максимальной степени давался 1 балл, за определение средней степени – 2 балла, за определение минимальной – 3 балла.

На втором этапе работы с испытуемыми был проведен тренинг, в основу которого также легли фотографии из учебника Пола Экмана. Им было объяснено, какие именно зоны-«маркеры» являются ключевыми для каждой эмоции. Лицо человека в данном случае разделяется на три зоны: 1) лоб и брови; 2) нос; 3) рот. Например, при проявлении эмоции «страх» брови сдвигаются ближе к переносице, нижнее веко глаза поднимается, рот приобретает форму горизонтального овала. Такому выражению есть объяснение: эмоция «страх» эволюционно заложена как защитная функция. Сдвинутые брови и поднятые веки защищают глаза. Иногда при этой эмоции наблюдается закидывание головы назад, что также указывает на защитный механизм.

После этого был начат третий этап, который заключался в проведении нового теста, также состоящего из слайдов, с изображенными на нем лицами моделей. Таким образом, нами было выяснено, что научение влияет положительно на распознавание эмоций. Эффект может достигнуть более высокого уровня при правильно организованных тренингах с четкой периодичностью, что, как было уже сказано в начале, может стать помощью в улучшении отношений с другими людьми.

В целом, был выделен ряд практических рекомендаций по развитию способностей к распознаванию эмоций при учете: 1) возрастных; 2) когнитивно-стилистических и культурно-специфических особенностей выражения и восприятия эмоций. Относительно первого был подготовлен комплекс упражнений на развитие эмпатии, самоконтроля, контроля собственных чувств, выразительности движений, речи, на развитие воображения, способностей к определению эмоциональных состояний, вербальному описанию эмоций, мимических проявлений собственных эмоций, пониманию и выражению собственного эмоционального состояния. Также был разработан тренинг «Развитие способности к распознаванию эмоций при учете когнитивно-стилевых и культурно-специфических особенностей», направленный на осознание и развитие способности распознавать эмоции с учетом когнитивно-стилевых и культурно-специфических особенностей посредством: 1) развития эмоционального интеллекта и его компонентов как факторов, связанных с успешностью распознавания эмоций; 2) осознание культурных различий в выражении и распознавании эмоций; 3) развитие когнитивного компонента культурного интеллекта как фактора, связанного с успешностью распознавания эмоций; 4) систематизирование факторов, связанных с успешностью распознавания эмоций.

Таким образом, в статье были рассмотрены когнитивно-культурные, индивидуально-психологические и возрастные особенности способности к распознаванию эмоций. Акцент был сделан именно на этих особенностях т.к., каждый из нас в процессе развития и становления проходит через влияние культурных факторов, описанных в статье, что влияет на формирование эмоциональных прототипов, т.е. когнитивных представлений об эмоциях, которые сопоставляются при процессе

восприятия и распознавания эмоций. С другой стороны, на эмоциональную сферу еще в младшем школьном возрасте влияет процесс социализации, что позволяет ребёнку развивать навыки эмоциональной саморегуляции и эмпатии, также лежащих в основе распознавания эмоций. Эмоциональные модели, которые мы усваиваем в процессе развития, обусловлены влиянием когнитивно-культурных особенностей, особенностями индивидуально-психологической сферы, например, типом ведущей репрезентативной системы и уровнем развития эмоционального интеллекта, и возрастными особенностями. Проведенная работа указывает на перспективу дальнейших исследований особенностей распознавания эмоций.

Литература

- Амонашвили Ш.А. (1998), *Школа жизни*. Москва, Изд-во Шалвы Амонашвили.
- Бодалев А.А. (1981), *О состоянии и задачах разработки психологии познания людьми друг друга*. Москва, Изд-во «Педагогика».
- Божович Л.И. (1968), *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва, Изд-во «Просвещение».
- Вайнер М.Э. (1997), *Педагогическая коррекция недостатков эмоционального развития младших школьников в системе компенсирующего обучения*. Москва.
- Изотова Е.И., Никифорова Е.В. (2004), *Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва, Издательский центр «Академия».
- Люсин Д.В. (2004), *Современные представления об эмоциональном интеллекте*. В: Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва, Изд-во „Институт психологии РАН”.
- Митина Г.В. (1999), *Психолого-педагогическая поддержка становления личности школьника в социально-воспитательной работе (на примере школы первой ступени)*. Биробиджан.
- Хворова Е.М. (2011), *Научение распознаванию эмоциональных состояний других людей, как фактор повышающий эффективность межличностной коммуникации*, III Общероссийская научно-практическая конференция «Современные исследования социальных проблем» с международным участием. Красноярск, Научно-инновационный центр.
- Хворова Е.М. (2011), *Роль репрезентативных систем в распознавании эмоциональных состояний*. В: «Личность в межкультурном пространстве». Материалы VI Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН.
- Хворова Е.М., Беловол Е.В. (2011), *Особенности невербальной семиотики у представителей различных культур*. В: «Актуальные проблемы этнической и социальной психологии». Материалы межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, РУДН.
- Щетинина А.М. (1984), *Восприятие и понимание младшими школьниками эмоционального состояния человека*, «Вопросы психологии», №3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. (2000), *Психология и психотерапия семьи*. Питер.