Санкт-Петербургский государственный университет

**РАХМАНОВА Карима**

**Выпускная квалификационная работа**

**ВОСПРИЯТИЕ ЭМОДЗИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Уровень образования: Магистратура

Специальность 37.04.01 «Психология»

Основная образовательная программа ВМ.5729.

Научный руководитель: профессор, д.п.н., доцент

Защиринская О.В.

Рецензент:

к.п.н, доцент, директор Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена

Котова С.А.

Санкт-Петербург

2022

# АННОТАЦИЯ

Эмпирическое исследование посвящено изучению особенностей понимания эмодзи детьми с нарушением интеллекта. Первый раздел отражает теоретические основы данной проблемы, рассматривается связь эмодзи и эмоций в письменной речи, исследуются теоретические аспекты понимания эмоций школьниками с нарушениями интеллекта, изучаются сензитивные периоды развития восприятия невербальной информации, а также особенности диагностики понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта.

Во втором разделе описана модель исследования, её методы и процедура проведения.

Третий раздел посвящен практическому исследованию, исследованы особенности восприятия эмодзи старшеклассниками с нарушенным интеллектом в сравнении со старшеклассниками с сохранным интеллектом. Получены следующие данные: старшие школьники с нарушением интеллекта реже правильно интерпретируют эмодзи, чем школьники с нарушенным интеллектом, им сложнее кодировать и расшифровывать графически изображенные эмоции, и в целом сложно определять по мимике эмоции других людей. При этом на интерпретацию эмодзи и эмоций влияет не только сохранность интеллекта, но также и возраст в сочетании с интеллектом. Выявлено, что фактор «пол» практически не влияет на восприятие эмодзи, но девушки легче, чем мужчины, подбирают эмодзи под сообщение; также они легче интерпретируют любовь как эмоцию. Было выявлена зависимость от интегрированного фактора возраста и интеллекта интерпретация отдельных эмоций: так, чем старше школьник и выше его уровень интеллекта, тем легче происходит интерпретация эмоций «грусть» и «злость».

**АNNOTATION**

An empirical study is devoted to the study of the understanding of emoji by children with intellectual disabilities. The first section reflects the theoretical foundations of this problem, discusses the relationship between emoji and emotions in written speech, explores the theoretical aspects of understanding emotions by schoolchildren with intellectual disabilities, studies sensitive periods in the development of the perception of non-verbal information, as well as the diagnostic features of understanding emotions by schoolchildren with intellectual disabilities.

The second section describes the study model, its methods and procedure.

The third section is devoted to practical research, the features of emoji perception by high school students with impaired intelligence are studied in comparison with high school students with intact intelligence. The following data were obtained: older students with intellectual disabilities are less likely to correctly interpret emoji than students with intellectual disabilities, it is more difficult for them to encode and decipher graphically depicted emotions, and in general it is difficult to determine the emotions of other people by facial expressions. At the same time, the interpretation of emoji and emotions is influenced not only by the preservation of intelligence, but also by age in combination with intelligence. It was found that the “gender” factor practically does not affect the perception of emoji, but girls are easier than men to select emoji for the message; they also more easily interpret love as an emotion. Dependence on the integrated factor of age and intelligence was revealed in the interpretation of individual emotions: for example, the older the student and the higher his level of intelligence, the easier it is to interpret the emotions "sadness" and "anger".

**СОДЕРЖАНИЕ**

[ВВЕДЕНИЕ 6](#_Toc103981822)

[Глава 1. Теоретические основы изучения восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта 10](#_Toc103981823)

[1.1. Эмодзи как отражение эмоций в письменной речи 10](#_Toc103981824)

[1.2. Особенности восприятия и понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта 19](#_Toc103981825)

[1.3. Сензитивные периоды развития восприятия невербальной информации 28](#_Toc103981826)

[1.4. Специфика диагностики восприятия и понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта 35](#_Toc103981827)

[Выводы по первой главе: 46](#_Toc103981828)

[Глава 2. Организация исследования восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта 47](#_Toc103981829)

[2.1. Обоснование модели исследования 47](#_Toc103981830)

[2.2. Описание выборки исследования 48](#_Toc103981831)

[2.3. Методы, методики и процедура исследования 49](#_Toc103981832)

[2.4. Математико-статистические методы обработки эмпирических данных…………………………………………………………………………55](#_Toc103981833)

[Глава 3. Результаты исследования восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта 57](#_Toc103981834)

[3.1. Сравнительный анализ структуры особенностей восприятия эмодзи у школьников с нарушенным и сохранным интеллектом 57](#_Toc103981835)

[3.2. Анализ факторов, влияющих на восприятие эмодзи у школьников с сохранным и нарушенным интеллектом 66](#_Toc103981836)

[Выводы по третьей главе: 74](#_Toc103981837)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 75](#_Toc103981838)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 77](#_Toc103981839)

# ВВЕДЕНИЕ

Появление новых коммуникационных технологий приводит к оптимизации письменных сообщения, и форма письменной речи существенно трансформируется. Во время обмена информацией, цифровые навыки формируются на основе графических изображений - графических элементов, которые сокращают время написания сообщения без потери семантического содержания или даже добавляют смысла написанному тексту. В повседневном общении широко популярны эмодзи (смайлы и пиктограммы). Их сочетание с текстом позволяет читатель, чтобы быстро воспроизвести тип эмоционального характера сообщения и эмоциональное состояние человека в процессе кодирования и расшифровки сообщения.

Важной функцией эмодзи как коммуникативных символов является возможность передачи эмоционального содержания от отправителя к получателю в компьютерно-опосредованной коммуникации, однако по сравнению с реальными лицами, картинками или словами многие эмодзи неоднозначны, потому что они не символизируют дискретную эмоцию или чувство. Таким образом, их значение зависит от контекста сообщения, в которое они встроены. Существует достаточно большое количество исследований, связанных с восприятием эмодзи у людей с сохранным интеллектом, однако исследований, посвященных восприятию эмодзи у людей с умственной отсталостью практически нет. При этом, нарушение интеллекта – одно из наиболее распространенных нарушения развития. По оценкам на 2020 г., распространенность нарушений интеллекта составляет примерно 1,64% человек в экономически малоразвитых странах, 1,59% в среднеразвитых странах и 0,92% в высокоразвитых странах [66].

Диагноз умственной отсталости основывается на клиническом анамнезе, уровне интеллектуальных способностей и уровне адаптационных функций. Как интеллектуальное, так и адаптивное функционирование измеряется с помощью индивидуально назначаемых стандартизированных тестов.

Исследования доказали, что для детей с нарушением интеллекта интерпретация эмоций в контексте события являются сложной. Широкое распространение новых видов общения ставит вопрос о доступности освоения эмодзи подростками с нарушением интеллекта, т.е. возникает вопрос, насколько они могут быть эффективны в таком общении по сравнению с их сверстниками с нормативным развитием.

Проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с клиническим диагнозом «F70 - лёгкая умственная отсталость (по МКБ-10, 1992) изучали О.К. Агавелян; Н.И. Кинстлер; Е.П. Кистенева; Н.В. Скоробогатова, Е.В. Хлыстова; Н.Б. Шевченко.

Исследования показывают, что интерпретация эмоций у школьников с нарушением интеллекта и нормально развивающихся школьников различна. При этом исследования доказывают, что дети с нарушением интеллекта могут научиться правильно идентифицировать весь спектр эмоций после дополнительного обучения.

Т.З. Стернина рассматривала проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с задержкой психического развития. Е.В. Щетинина описывает специфику эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития, О.Л. Якоцуц изучала особенности эмоциональных состояний детей с различным уровнем двигательных возможностей. Однако для детей и подростков с нарушением интеллекта по-прежнему остается актуальной проблема изучения специфики восприятия зрительных образов эмоционального состояния человека, т.к. на основе этих исследования создаются методические рекомендации, учебные материалы для данной категории школьников. Распознавание эмоции другого человека улучшает коммуникацию с окружающими людьми. Однако в современном мире для общения важно не только интерпретировать эмоции при общении, там, где есть дополнительные мимические, аудиальные и контекстные подсказки, но и иметь возможность интерпретировать эмоции при общении через сеть Интернет. Данный факт обуславливает актуальность данного исследования.

**Проблемой исследования** определена эмпирическая возможность выявления особенностей восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта.

**Объект исследования**: восприятие эмодзи.

**Предмет исследования**: восприятие эмодзи школьниками с нарушением интеллекта.

**Цель исследования -** выявить закономерности восприятия школьниками с нарушением интеллекта эмодзи с различным выражением эмоций.

**Задачи**:

1. Определить степень разработанности проблемы восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта.

2. Выявить особенности восприятия эмодзи у школьников с сохранным и нарушенным интеллектом.

3. Проанализировать сходства и различия в восприятии эмодзи школьниками с сохранным и нарушенным интеллектом.

4. Оценить влияние факторов «интеллект», «возраст» и «пол» на восприятие эмодзи.

**Гипотеза:** существуют значимые различия в интерпретации эмодзи у школьников с нарушенным и сохранным интеллектом.

**Методы исследования:**

* *организационные методы*: теоретический анализ психологической литературы по исследуемой проблеме;
* *эмпирические методы*: тесты, наблюдение и беседа;
* *методы обработки данных*: количественный и качественный анализ, при количественном подсчете результатов использовался критерий Колмагорова-Смирнова, критерий U-Манна-Уитни, критерий Т-Стьюдента, критерий W-Вилкоксона, многомерный дисперсионный анализ MANOVA.

**Методики для проведения исследования:**

* методика О.В. Защиринской, направленная на анализ восприятия эмодзи;
* методика «Эмоциональная пиктограмма» Е. И. Изотовой;
* методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

**База исследования.** Исследование проводилось на базах школ Ленинградской области, г. Санкт-Петербург, Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 513 Невского района и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 17 Невского района.

В рамках проведения эксперимента были сформированы две группы школьников. Общая численность выборки - 60 человек (9-11классы), из них 30 человек с нарушением интеллекта и 30 человек с сохранным интеллектом. Возраст испытуемых детей составил: 15-17 лет.

**Структура работы**. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников, включающего 116 наименований. Работа включает в себя 15 рисунков, 17 таблиц. Объем работы составляет 88 страниц машинописного текста.

# Глава 1. Теоретические основы изучения восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта

### 1.1. Эмодзи как отражение эмоций в письменной речи

Общение с помощью социальных сетей и мессенджеров имеет множество плюсов. Так, например, согласно исследованию А. Юхаза и К. Брэдфорда, онлайн-общение повышает непрерывность индивидуального общения [78], а по мнению исследователей М.С. Перри и Р. Дж. Вернера-Уилсона, улучшает качество отношений [91]. Д.Дерекс отмечает, такое общение усиливает эмоциональную связь между людьми [64]. При этом отсутствие невербальных сигналов, таких как выражение лица, интонации и жестикуляция могут значительно повлиять на передачу информации. Решением этой проблемы стало использование особых невербальных сигналов в переписке. Так, коммуникаторы пишут заглавные буквы вместо крика, несколько восклицательных знаков для обозначения волнения, а также различные символы [94]. С развитием социальных сетей потребность в компенсации отсутствия невербальных сигналов значительно возросла, в связи с необходимостью более точно передавать свои эмоции, в результате чего появились эмодзи [51].

В жизни, при общении, человек проявляет эмоции, мимикой и жестами, которые распознаются другими людьми и придают ситуации контекст. Имея дело с универсальной мимикой, П. Экман резюмировал 6 основных выражений лица, а именно: страх, гнев, печаль, отвращение, счастье и удивление [65]. Каждая из этих эмоций имеет свою собственную, характерную мимику:

1. Эмоция счастья распознается по определенному положению концов губ, приподнятых на одном уровне с каждой стороны лица, которые раздвигаются в улыбке, с морщинами во внешних частях уголков глаз.

2. Отвращение выражается через приподнятые щеки, сморщенный у корня нос, опущенные брови; нижняя губа толкает верхнюю, в то время как на нашем подбородке формируется определенная конфигурация.

3. Страх распознается по приподнятым и сведенным бровям, открытому рту и стиснутым зубам, распахнутому верхнему веку, открывающему белок глаза, и напряженному нижнему веку.

4. Гнев характеризуется опущенными и сведенными бровями, сжатыми губами, неподвижным и твердым взглядом.

5. Удивление интерпретируется, когда наши брови приподняты, а глаза и рот широко открыты.

6. Печаль идентифицируется, когда у собеседника брови становятся домиком, щеки слегка опущены, а губы дрожат.

Однако все этим эмоции нельзя передать только текстом. Именно поэтому эмодзи и смайлы имеют особое место в письменной коммуникации, их использование даёт возможность передачи широкого спектра эмоций. Смайлы и эмодзи стали неотъемлемой частью нашей жизни [23].

Согласно исследованиям современных лингвистов, в настоящее время в социуме сформировалась новая, гибридная форма речи - письменно-устная. Такой текст по форме - письменный, но человек, использующий такую речь имеет весь арсенал средств, который дает тексту все признаки устной речи [28].

Это связано со строевыми элементами устно-письменной коммуникации - с эмодзи и смайликами, при этом они имеют принципиальное различие.

Традиционное человеческое общение строилось на общении лицом к лицу основаны на взаимодействии лицом к лицу. Выражения лица позволяют человеку лучше понять субъективный опыт других людей. При этом, например, мимика, выражающая боль, позволит с наибольшей вероятностью получат помощь от других, вызвав своевременную эмпатическую реакцию [60]. По этой причине сопереживание является социально и биологически важным, поскольку оно облегчает процесс обмена психическими состояниями других людей [53]. Так же, как и выражения лица, эмодзи позволяют одному человеку делиться с другим своим внутренним психическим состоянием с ожиданием получения реакции от других.

Смайлы (эмотикон) - представляют собой комбинацию символов, которые создаются из разных типографских значков. Так, например, комбинация двоеточия, дефиса и закрывающей скобки «:-)» представляет собой улыбающееся лицо. В отличие от эмодзи, смайлы схематичны, более сложны в использовании из-за количества используемых знаков.

Эмодзи же представляют собой идеограммы, картинки, основанные на стандарте Unicode (стандарт кодирования символов). Первый набор эмодзи был разработан С. Курита в 1999 г. и включал в себя 172 эмодзи с обозначением предметов и людей[111]. Популяризация эмодзи произошла в 2011 г., когда компания «Apple» включила в свою операционную систему эмодзи-клавиатуру. Уже в 2015 г. «Оксфордский словарь английского языка» в качестве «слова года» назвал эмодзи, основываясь на том, что «культура эмодзи стала самым развивающимся аспектом в сфере письменной коммуникации» [112]. Примеры эмодзи можно увидеть на рис. 1.



Рис 1. Примеры эмодзи

В рамках Всемирного дня эмодзи, группа компаний Adobe подготовила отчет о глобальных тенденциях в области эмодзи за 2021 год, в котором были опрошены 7000 человек. Итогом этого исследования стали следующие выводы:

1. 88% респондентов испытывают больше сочувствия, когда собеседник использует эмодзи для выражения своих чувств;

2. 55% опрошенных считают, что выражение эмоций с помощью эмодзи удобнее, чем телефонный разговор;

3. 89% пользователей считают, что эмодзи помогают преодолеть языковой барьер при общении.

4. 70% респондентов считают, что использование эмодзи позволяет легче начать разговоры о культурных и социальных проблемах[113].

Таким образом, можно сделать вывод о важности использования эмодзи в письменной речи.

Согласно исследованиям, существуют значительные гендерные различия в использовании эмодзи. Так, например, мужчины и женщины одинаково понимают функции эмодзи, однако по-разному их используют [72]. Женщины чаще употребляют эмодзи для выражения позитивных эмоций [93], а мужчины предпочитают применять больше типов эмодзи [105]. Данная тенденция может изменяться в зависимости от ситуации общения. Например, в публичной переписке женщины чаще используют эмодзи, а в частном общении верно обратное [59]. Также женщины склонны воспринимать эмодзи как нечто значимое, близкое для них, мужчины же предпочитают многократный повтор одного эмодзи для усиления эмоциональности сообщения [95].

Мужчины и женщины при интерпретации одних и тех же эмодзи испытывают различные эмоции. Так, женщины, использующие ласковые эмодзи воспринимаются мужчинами как более привлекательные, при этом для женщин более привлекательным считается мужчина, который присылает дружелюбные эмодзи [56].

На особенности использования эмодзи влияют индивидуальные психологические различия. Так, исследования Дж. Холл и Н. Пеннингтона показали, что существует положительная корреляция между частотой использования эмодзи пользователями Facebook и их чертами экстраверсии и самоконтроля [71]. В ходе исследования В. Ли было выявлено, что оценка сходства между эмодзи и состоянием человека коррелирует с такими показателями Большой пятерки как эмоциональная стабильность, экстраверсия и доброжелательность, и не связана с добросовестностью и открытостью опыту [83]. Обнаружено, что частота использования негативных эмодзи имеет обратную связь с эмоциональной стабильностью, в то время как частота использования позитивных эмодзи имеет прямую корреляцию с экстраверсией. Выявлено, что частота использования эмодзи с «покраснениями», например, «ДА», положительно коррелирует с доброжелательностью.

Употребление эмодзи связано с возрастом пользователей. Так, например, было выявлено, что эмодзи наиболее популярны у людей младше 40 лет (69% используют их, по своим оценкам, «очень часто»), и наименее популярны среди людей старше 60 лет (84% используют их «не часто», при чем 61% - не используют вообще) [10].

Исследования Дж. Парка показали, что употребление эмодзи связано с языковым и социальным контекстом, а также с особенностями культуры пользователей [89], и зависит от таких параметров как культурный фон, место проживания и языковая среда.

Культурные различия оказывают значительное влияние на использование эмодзи. Так, некоторые конкретные эмодзи тесно связаны с культурным фоном [63]. Например, финские, индийские и пакистанские пользователи склонны использовать определенные эмодзи, связанные с их культурой (например, финские пользователи чаще других используют эмодзи «», обозначающего сауну, а индийские пользователи чаще используют эмодзи «», связанного с главным индийским праздником Дивали) [99].

Были проведены исследования, основанные на типологии культурных измерений Г. Хофстеде, согласно которой культура общества влияет на индивидуальные ценности членов этого общества. В ходе исследований было выявлено, что в странах с высоким индексом дистанции власти и низким удовлетворением желаний, связанных с удовольствием от жизни, люди чаще используют эмодзи, представляющие негативные эмоции, тогда как в странах с высоким уровнем избегания неопределенности и индивидуализмом чаще используют позитивные эмодзи [114].

Специфическая языковая среда также влияет на использование эмодзи. Эмодзи демонстрируют высокую степень чувствительности к контексту при межъязыковом общении, а это означает, что они чрезвычайно зависят от их лингвистической и текстовой среды [107]. Например, исследования показывают значительное сходство в использовании эмодзи между англоязычными Великобританией и Америкой. При сравнении с другими языками, такими как итальянский и испанский, сходства меньше [50].

Важным фактором, влияющим на использование эмодзи является разнообразие платформ. Стиль представления смайликов на разных платформах операционной системы и архитектурные характеристики различных сетевых платформ влияют на предпочтения пользователей в отношении смайликов. Хотя эмодзи используют Юникод, стиль представления эмодзи в IOS, Android, Microsoft и других системах отличается из-за влияния разных разработчиков.



Рис. 2. Представление эмодзи на платформе IOS

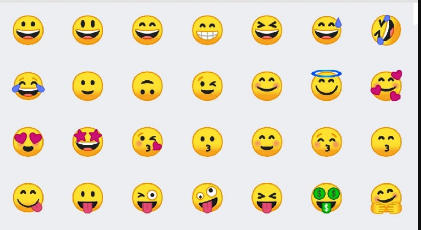


Рис. 3. Представление эмодзи на платформе Android

Исследования показали, что эмодзи на платформе IOS (рис. 2) более эстетически привлекательны, знакомы, понятны и значимы, чем эмодзи на платформе Android (рис. 3) [96]. Это различие в отображении на платформах приводит к непониманию и расхождениям в эмоциональной и семантической интерпретации эмодзи в процессе кроссплатформенного использования [103]. Кроме того, при изучении сетевых платформ, таких как Twitter, Facebook и Instagram, было обнаружено, что пользователи разных платформ имеют свои уникальные предпочтения при использовании эмодзи. Популярные эмодзи на одной платформе могут быть не востребованы на других платформах. Частота использования также различается. Например, пользователи чаще и охотнее используют эмодзи в Facebook, чем в Twitter [102]. Однако исследователь Л.Кайе считает, что использование эмодзи в целом схоже на всех платформах, за исключением электронной почты, которая не подходит для использования эмодзи [81].

Итак, эмодзи помогают пользователям передавать чувства и понимать смысл текста, однако использование эмодзи может также вносить неясность в интерпретацию текста, снижая эффективность общения.

Несмотря на то, что эмодзи имеют визуальное сходство, на их интерпретацию влияют культурные особенности, технические различия и визуальные характеристики [54].

Конкретные значения, которые пользователи хотят выразить с помощью эмодзи, могут отличаться от их официальных определений, что приводит к различным интерпретациям одного и того же эмодзи [86]. Например, некоторые люди интерпретируют эмодзи «ДА» как молитву, а другие - как хлопанье в ладоши. В данном случае обеим сторонам сложно понять друг друга, что приводит к снижению эффективности общения. Исследования показали, что существуют различия и в понимании негативных смайликов. Для одного и того же негативного смайлика эмоциональное восприятие отправителя могут отличаться от чувств получателя до 26% [52].

Исследования Ю. Танг и К. Хью показали, что эмодзи могут служить для уточнения онлайн-сообщения, особенно в тех случаях, когда сообщение могло быть интерпретировано двусмысленно, и эта интерпретация могла бы привести к негативным последствиям [101].  Л. Кайе и Х. Вэлл выявили, что одной из основных причин использования эмодзи является повышение точности и эффективности общения, наряду с другими причинами: повышению эмоциональности, общительности и удовольствия от общения [58].

Эмодзи как невербальные эмоциональные сигналы, в настоящее время быстро становятся широко популярными в современной цифровой коммуникации для выражения различных эмоциональных состояний [61]. Благодаря сходству с выражением лица, эмодзи очень универсальны в передаче эмоциональных сигналов в широком диапазоне валентности и возбуждения [74]. Учитывая распространенность эмодзи, их использование может облегчить передачу эмоциональных состояний и эмпатических реакций во время онлайн-общения, когда лицо, жестикуляцию и интонации собеседника узнать невозможно.

Согласно исследованиям, эмодзи могут выражать или усиливать эмоциональность текста [70]. Так, путем искусственного аннотирования, исследователи разделили эмодзи на положительные, отрицательные и нейтральные в соответствии с теми эмоциями, которые они выражают [92]. Было выявлено, что большинство эмодзи выражают положительные эмоции, но часть эмодзи выражают иронию или сарказм [108]. И лицевые, и нелицевые эмодзи выражают эмоции, однако, лицевые эмодзи делают это эффективнее [74]. Таким образом, можно сказать, что во время отсутствия взаимодействия лицом к лицу эмодзи обеспечивают невербальные сигналы эмоций, которые позволяют людям общаться друг с другом и обмениваться психическими состояниями [57].

Помимо передачи эмоций и разъясняющих сообщений, эмодзи, смайлики и стикеры также могут использоваться для выполнения стратегических целей. Например, японские подростки используют смайлики не только для выражения эмоций, но и для манипулирования коммуникативным климатом и создания своего эстетического «Я» [100]. Некоторые подростки избирательно используют смайлики, для создания спокойной, милой и мягкой атмосферы. Кроме того, люди также используют эмодзи для самопрезентации и с целью управления впечатлением о себе (для демонстрации тех качеств, которые хотелось бы показывать окружающим, например, обладание отличным чувством юмора) [82].

Функция эмодзи состоит в передаче информацию о статусе получения: «Сообщение получено» или «Сообщение прочитано». Примером практической реализации данной функции в «живом» общении между людьми является кивание головой - если человек видит кивание головой со стороны собеседника, то понимает, что интерес к его информации не утрачен и можно продолжать вести беседу [18].

Было выявлено, что часть пользователей используют эмодзи для предупреждения социальной неловкости или в тех случаях, когда нет желания разговаривать (особенно часто это является причиной у подростков при переписке с родителями) [84].

Существующие данные свидетельствуют о том, что эмодзи и наблюдение живого лица могут вызывать аналогичную нейронную обработку. Было выявлено, что просмотр аффективных выражений лицевых эмодзи модулирует рефлекторную реакцию акустического испуга в соответствии с их эмоциональным содержанием [49]. При этом, в то время как обработка выражений эмоций (таких как счастье и гнев) на лицах и эмодзи имеет сходство в нейрофизиологическом восприятии, лица привлекали больше внимания и чем эмодзи [68].

Итак, эмодзи - это уникальный инструмент коммуникации, который способствует лучшему социальному общению и повышению социального интеллекта. Это неотъемлемая часть современной культуры, несмотря на то, что её интерпретация и особенности использования зависят от множества различных параметров - возраста, пола, личностных характеристик и даже места проживания.

### 1.2. Особенности восприятия и понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта

Согласно МКБ-11, нарушения интеллекта (или, иначе, нарушения интеллектуального развития) представляют собой группу этиологически разнообразных состояний, возникающих в период развития, которое характеризуется снижением интеллекта и адаптивного поведения (6А00). Данный термин заменил устаревшее понятие «умственная отсталость», которое использовалось в МКБ-10.

По оценкам на 2020 г., распространенность нарушений интеллекта составляет примерно 1,64% человек в экономически малоразвитых странах, 1,59% в среднеразвитых странах и 0,92% в высокоразвитых странах [66].

Дети с умственной отсталостью имеют более высокие показатели нарушений зрения, слуха, неврологических, ортопедических и поведенческих или эмоциональных расстройств, чем обычно развивающиеся дети. Эти и другие проблемы часто обнаруживаются позже у детей с нарушением интеллекта. Если не лечить, связанные с заболеванием нарушения могут потенциально негативно повлиять на жизнь человека в большей степени, чем сама интеллектуальная инвалидность. Значительное влияние интеллектуальные нарушения оказывают на память и мнестические способности детей [110].

Интеллектуальные нарушения включают в себя проблемы с общими умственными способностями, которые влияют на функционирование в двух областях:

1) интеллектуальное функционирование (например, обучение, решение проблем, анализаторские способности);

2) адаптивное функционирование (деятельность в повседневной жизни, такая как общение и самостоятельная жизнь).

Г. Нейхаузер и Х. Штейнхаузер, рассматривая весь спектр синдромов, возникающих у людей с умственной отсталостью, предлагают разделить их по фазам возникновения: до и после рождения ребенка [88]. Пренатальные формы интеллектуальных нарушений - это, например, пороки развития нервной системы или хромосомные аномалии. К перинатальным осложнениям как причине возникновения интеллектуальных нарушений могут относится травмы при рождении или преждевременные роды. Сюда же можно отнести возникновения умственной отсталости в результате повреждения мозга, которое произошло в течение жизни из-за черепно-мозговой травмы или различных заболеваний нервной системы.

Наиболее преобладающим типом среди детей с нарушениями развития являются олигофрены, у которых поражены наиболее сложные и поздно сформированные структуры, обуславливают нарушения в психике и развитии у таких детей.

Важно отметить, что паталогические процессы у детей-олигофренов прекращаются уже к дошкольному возрасту, что дает ребенку возможность на психическое развитие, однако из-за того, что биологическая основа для этого процесса изначально патологична, это развитие осуществляется ненормально [13]. Вместе с тем, именно у олигофренов процесс развития несмотря на его замедленность и нетипичность, представляет собой процесс, включающий в себя качественные изменения психической деятельности и личностных характеристик детей.

Сама по себе психика детей с интеллектуальными нарушениями необычайно сложна. Основной первичный дефект является основой для развития более поздних вторичных и третичных отклонений.

На развитие детей с интеллектуальными нарушениями в наибольшей степени влияют биологические и средовые факторы. К первым относят тяжесть дефекта, качественные особенности его структуры, время возникновения. Эти моменты необходимо учитывать при организации педагогического воздействия.

Под средовыми или, иначе, социальными факторами, понимается в первую очередь ближайшее окружение ребенка: его семья, взрослые и дети, с которыми он наиболее активно общается, школа. Согласно мнению отечественных ученых, ведущую роль в развитии детей имеет сотрудничество ребенка со взрослыми и другими детьми, которые находятся рядом с ним. Наиболее значимым является организация обучения и воспитания таким образом, чтобы оно опиралось на зону его ближайшего развития, стимулируя общее развитие ребенка [9]. Обучение детей с интеллектуальными нарушениями связано с процессами памяти, которая достаточно своеобразна.

Исследования доказывают, что развитие детей зависит не только от сформированности интеллекта, но и от эмоциональной сферы [1, 16]. В процессе раннего социально научения происходит обучение регуляции эмоций: их осознание и идентификация [26]. Сигналы об эмоциях, транслируемых другими, позволяют определять контекст их слов и действий, и интерпретировать их [2]. Эмоции являются в основе социальных отношений, и их понимание необходимо для нормального взаимодействия с социумом. Это связано тем, что восприятие внешнего выражения эмоций возбуждает ответные эмоциональные переживания и реакция, играя одну из ведущих ролей в общении [26]. От особенностей восприятия эмоций зависит и выработка умения вести себя в соответствии с проявлениями определенной эмоции. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: восприятие, память, мышление, мотивацию, познавательные процессы [41].

Интеллектуальные способности долгое время считались важным аспектом понимания эмоций. Исследования показывают, что люди с нарушением интеллекта демонстрируют дефицит способности идентифицировать эмоциональные состояния у себя и других по сравнению с нормальными контрольными группами и сверстниками, соответствующими психическому возрасту [73], и демонстрируют неспособность расшифровывать выражения эмоций на лице[97]. Эмоциональный опыт частично вызывается когнитивной оценкой ситуации в контексте. Эмоции часто изменяют мыслительный процесс, направляя внимание на одни вещи и отвлекая от других.  Субъективные аспекты эмоций - это переживания, которые одновременно вызываются мыслящим «Я» и переживаются «Я» как происходящие с самим собой. Объективный аспект эмоций состоит как из усвоенных и врожденных экспрессивных проявлений, так и внутренних телесных реакций. Как субъективные, так и объективные аспекты эмоций могут различаться по интенсивности. Эмоции также выражаются с помощью языка тела или невербального поведения.

Выражения лица раскрывают множество основных эмоций. Даже движение тела и положение тела могут передавать определенное количество эмоциональной информации. Таким образом, эмоциональная информация передается в форме лингвистических (семантическое содержание разговорной речи) и паралингвистических (мимика, вокальная просодия, физические жесты и позы тела) сигналов. Распознавание эмоций позволяет людям быстро делать выводы о вероятных намерениях и поведении других людей. Эмоции подготавливают людей к действию, а также определяют изменение в этих действиях. Они так же являются связующим звеном между событием и реакцией, помогают формировать будущее поведение для более эффективного взаимодействия и общения с другими людьми. Способность различать, счастлив ли человек, в ярости или удивлен, - это базовый человеческий навык, имеющий значительные последствия для личностного развития человека в самом широком смысле [97]. Умение правильно обрабатывать эмоциональные проявления других людей является необходимым условием для развития социальной компетентности.

Дефицит социальной компетентности официально признан определяющим признаком нарушения интеллекта [97]. Исследователи показали, что у людей с интеллектуальными нарушениями снижены способности распознавать эмоции, выраженные с помощью мимики [87]. При этом исследования Дж. Рассела показали, что дети уже в первые 2-4 месяца после рождения способны различать отдельные жесты и изменения в мимике и интонациях голоса взрослых, ухаживающих за ним, а также адекватно реагировать на них [98]. Тем не менее, в этом возрасте ребенок не может воспринимать эмоции как целостное явление, но способен различать отдельные элементы, входящие в эмоциональный симптомокомплекс. Позднее, в 4-8 месяцев, происходит синтез этих элементов, что позволяет ребенку понимать различные классы эмоциональных проявлений, однако, по мнению Дж. Рассела, ребенок может не придавать этому значения. Позднее дети начинают различать эмоции по двум критериям: приятность-неприятность и степень интенсивности выражаемых эмоций. Ребенок начинает ассоциировать эмоции близких с тех контекстом, в которых они проявляются. Контекстуальность позволяет различать одинаковые эмоции в разных ситуациях общения.

Исследования И.О. Карелиной показывают, что дети начинают давать названия эмоциям, обсуждать их причины и следствия, в период с 1,5 до 3 лет. В этом же возрасте дети могут примерно прогнозировать эмоции других людей [17].

Уже на втором году жизни ребенок способен сочетать мимику, контекст, поведение и слова. В три года ребенок, говоря про эмоции, упоминает события и действия, которые произошли перед возникновением эмоции; они объясняют ситуацию с точки зрения эмоционального влияния, а эмоции с точки зрения психического состояния [55]. В норме, трехлетний ребенок способен представить своеобразные сценарии с предсказуемыми последствиями и привязанностями к конкретным словам.

Начиная с трехлетнего возраста, способности ребенка размышлять об эмоциональных ситуациях усложняются. Об эмоциях дети начинают судить основываюсь на сложных причинно-следственных заключениях, связанных с различными социальными ситуациями. В этом же возрасте ребенок осознает, что эмоции способны привести к появлению длительных чувств и переживаний, могут повлиять на поведение человека в ситуациях, непосредственно не связанных с эмоциогенным событием. При этом дошкольники могут самостоятельно прийти к выводу о том, что один и тот же стимул не всегда оценивается одинаково разными людьми [55].

В возрасте 3-4 лет дети способны изложить достаточно правдоподобные с точки зрения взрослых стандартов причины и последствия как положительных (радость, восторг, удивление), так и отрицательных (грусть, злость, испуг) эмоций при выполнении задания на завершение историй про мальчика/девочку, изображенных на рисунках [106].

Сценарии для каждой определенной эмоции создаются в разном возрасте в течение всей жизни и определяются опытом ребенка, окружающей средой, культурой и многими другими факторами.

Осознание эмоций, т.е. осмысление собственных эмоциональных переживаний, как в контексте определенных сценариев эмоций, так и в социальном контексте - один из компонентов эмоциональной компетентности детей, база для развития понимания эмоций других людей и компонент общей системы репрезентаций психических состояний, позволяющей сформировать представления о таких невидимых аспектах реальности как собственные психические состояния и психические состояния других людей [35]. При этом представления о том, что собственное психическое имеет отличия от психического других, начинают дифференцироваться только к 4 годам[35].

Умение характеризовать проявляемые эмоции определяется развитием собственно языка эмоций - овладение терминологическим аппаратам, обозначающим эмоции [55]. Словесные обозначения категорий эмоций («радость», «печаль», др.) используются людьми для придания смысла их внутренним переживаниям и связывают воедино относящиеся к той или иной категории эмоций элементы: так, понятие о том, что значит чувствовать себя «печальным», может включать телесные и экстероцептивные ощущения (образы, запахи, вкусы, звуки, ассоциированные с физическими условиями, в которых человек испытывал печаль) и модели характерных эмоциогенных ситуаций. Следовательно, дети приобретают комплексную информацию об определенной категории эмоций посредством использования слов, обозначающих эмоции [85]. А.М. Щетинина установила уровни понимания эмоциональных состояний человека [47]:

* 1 уровень, неадекватный: дети не понимают эмоции, не могут их назвать или делают грубые ошибки;
* 2 уровень, ситуативно-конкретный: дети обнаруживают понимание эмоций через подсказанную им ситуацию или описывают их через глаголы;
* 3 уровень, словесное обозначение и описание экспрессии: дети самостоятельно описывают эмоциональное состояние, но не до конца осознают его;
* 4 уровень, осмысливание: дети самостоятельно правильно называют состояние человека, осмысливают ситуации, дают её описание;
* 5 уровень, эмпатийный: дети точно называют эмоциональное состояние, при этом могут развернуть ситуацию, проявить эмпатию, в т.ч. и к описанной ситуации.

Последние уровни наиболее характерные для старших дошкольников и младших школьников. Таким образом, младшие школьники с нормальным развитием понимают эмоции, поведение другого человека по внешней экспрессии, способны осмысливать эмоции и описывать их, проявлять эмпатию, однако, это имеет отношение преимущественно к простым, доступным для понимания в этом возрасте эмоциям. Позднее происходит развитие способности к идентификации эмоций на основе развития когнитивно-перцептивных процессов, расширения и усложнения знаний об эмоциях, приобретения опыта взаимодействия.

Таким образом, предположительно, основа социальной компетентности начинает формироваться у детей с нормативным и дефицитарным типами развития одновременно, но затем начинают проявляться когнитивные различия [116]. Максимальные различия наблюдаются в подростковом возрасте, т.к. способности к вербализации сценариев значительно слабее у подростков с нарушением интеллекта. Для них общение со сверстниками описывается выражением чувств, которое сопровождается изменениями интонации и выражением эмоций выходящем за рамки контекста коммуникативных ситуаций. Детям с нарушением интеллекта присущи ярко выраженные интонации и мимика - от аффекта до восторга, но им тяжело различать и понимать эмоции [76].

Согласно исследованию Ališauskaitė, I., & Butkienė, D., для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями идентификация выражений лица и интерпретация эмоций из контекста события являются сложными [48].

Невербальное общение детей с нарушением интеллекта отличается от нормативного варианта развития определенными особенностями из-за неразвитости моторики и координации движений, неразвитости эмоциональной сферы, в том числе неспособности выразить личностное состояние и понять выражения лиц других людей [67]. На социальное поведение детей с нарушением интеллекта негативно влияют трудности в самоконтроле агрессивных импульсов [67].

Одной из особенностей эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта является глубина и сила эмоциональных переживаний. Так, у части детей эмоциональные переживания поверхностные и неглубокие, а эмоциональный отклик очень слабый. Другие дети, наоборот, демонстрируют глубокие, затяжные эмоциональные реакции, неумение контролировать свое эмоциональное состояние [37]. Так, например, дети не выражают эмоций и чувств согласно ситуации, с трудом переключаются при смене контекста. Школьники с неустойчивым эмоциональным фоном выражают бурные эмоциональные реакции в ситуациях, вызывающих раздражение и гнев. Также встречаются случаи неконтролируемого выражения радости и смеха (как эйфорическое состояние) неадекватно ситуации (например, в ответ на невербальную агрессию и оскорбления) [37].

Однако вопрос о фактическом наличии трудностей в выражении и понимании эмоций у этих детей остается спорным, поскольку многие из них адаптируются к различным социальным условиям и способны поддерживать беседу, несмотря на ограничения в выражении своих эмоций и наличие когнитивных ограничений в понимании мимики и жестов собеседников.

При этом существуют исследования, говорящие об успешности интерпретации эмоций у подростков с интеллектуальными нарушениями в зависимости от их модальности. Так, положительные эмоции (радость) распознаются подростками легче, чем отрицательные (гнев, страх). При этом эмоция удивления распознается подростками тяжело, несмотря на то что относится к положительным; зачастую, она распознается как страх [36].

Это подтверждает исследование Л. Джозеф, согласно которому, дети с нормальным интеллектом и нарушенным не отличаются в интерпретации счастья, однако интерпретация гнева и страха у них различны [77]. Согласно исследованию Дж. Рассела, ошибки в интерпретации удивленного лица как испуганного, также часто допускают и нормально развивающиеся дети, и взрослые [98].

Исследования E.C. Tingley показывают, что люди с нарушением интеллекта могут оставаться нечувствительными к выражениям других людей, потому что они получают предвзятую социально-эмоциональную обратную связь. Воспитатели иногда чувствуют себя обязанными защищать детей с интеллектуальными нарушениями от негативных эмоциональных переживаний и поэтому ведут себя дружелюбно и успокаивающе, даже если контекст этого не требует [104].  Было обнаружено, что матери детей с нарушением интеллекта использовали меньше слов, относящихся к чувствам, чем матери нормальных детей [104]. Сами дети могут демонстрировать мимику, которая мешает восприятию других, что, в свою очередь, влияет на эмоциональные реакции воспитателей [79].

Согласно проведенному теоретическому обзору, можно заключить, что интерпретация эмоций у школьников с нарушением интеллекта и нормально развивающихся школьников различна. При этом исследования доказывают, что дети с нарушением интеллекта могут научиться правильно идентифицировать весь спектр эмоций после дополнительного обучения. Но, как уже упоминалось ранее, в современном мире для общения важно не только интерпретировать эмоции при общении, там, где есть дополнительные мимические, аудиальные и контекстные подсказки, но и иметь возможность интерпретировать эмоции при общении через сеть Интернет.

### 1.3. Сензитивные периоды развития восприятия невербальной информации

Коммуникация является одной из значимых сторон человеческой деятельности, которая определяет развитие человека в духовном, интеллектуальном и социальном аспектах. В условиях мировой глобализации способность к качественной коммуникации реализуется не только в традиционном общении, но и в интернет-пространстве. Развитие интернет-технологий в последние десятилетия повлекло за собой распространение новых средств невербальной коммуникации в сети.

Можно сказать, что массовая коммуникация в интернете идентична для современного человека обыденному традиционному общению. Такая тенденция определяет не только активную вовлеченность взрослых людей в коммуникативный процесс в интернете, но и оказывает значимое воздействие на детей, развитие которых происходит в иных условиях, чем происходило развитие у предыдущих поколений.

В связи с этим возникает необходимость рассмотрения принципов развития личности исходя из сензитивных периодов, с учетом влияния новых средств невербальной коммуникации. Для того, чтобы определить сущность невербальной коммуникации и ее влияния на развитие человека, необходимо рассмотреть терминосистему и специфические особенности сензитивных периодов в развитии личности.

В возрастной психологии одним из ключевых понятий выступает термин сензитивного (или сенситивного) периода, который позволяет определить ключевые возрастные рамки, в которые обучение и процесс познания будет проходить наиболее эффективно.

Реализация процесса обучения и научения ребенка социально значимым навыкам – ходить, разговаривать, читать, социально приемлемо общаться, позволяет организовать процесс развития не только в младшем дошкольном, школьном возрасте, но и определяет социальное и психологическое благополучие человека во взрослом возрасте [30]. От того, на какой сензитивный период развития приходится научение навыкам и знаниям зависит степень восприимчивости информации [44]. Обучение, которое производится в благоприятный момент, соответствующего сензитивного периода, приносит наибольший результат. Ведь, в одном и том же возрасте определенную форму знаний и навыков ребенок будет воспринимать быстро и качественно, а в другие периоды будет отвергать их.

Понятие сензитивности является, в полной мере, соизмеримым понятию чувствительности. Таким образом, сензитивные периоды развития ребенка – это периоды его развития, которые наиболее благоприятны для восприятия воздействия факторов среды [6]. Сензитивные периоды образно можно описать как всплески восприимчивости взаимодействия с окружающим миром. Исходя из этого возникает необходимость учитывать периодизацию сензитивных периодов развития личности ребенка для того, чтобы обеспечить ему комфортное познание мира.

М. Монтессори, рассматривая педагогический аспект познания детьми окружающего пространства отмечала, что ребенку никогда не удается обучение чему-либо так же качественно, полноценно и радостно, как в определенный сензитивный период [40].

Важно понимать, что сензитивные периоды являются своего рода «окнами» развития, которые обладают определенной периодизацией и после истечения срока сензитивного периода, обучение ребенка соответствующим навыкам становится сложным, а иногда и практически невозможным [8]. Ярким примером, который подтверждает это, являются так называемые дети-Маугли, которых находили и пытались социализировать и обучить в человеческом обществе. Однако, ввиду упущенных сензитивных периодов, как правило, обучить детей, воспитанных животными, речевой коммуникации, качественному прямохождению и социальному взаимодействию было невозможно [109].

В образовательно-познавательной активности ребенка в определенные сензитивные периоды немаловажную роль играет и среда, в которой ребенок пребывает - полученные умения и навыки могут обладать качественными характеристиками в зависимости от того, как проходило обучение и в каких социальных условиях находился ребенок [30].

Понятие сензитивности предложил Л.С. Выготский, который отмечал, что в сензитивный период определенные влияния оказывают более чувствительное воздействие на дальнейший ход развития человека, определяя ход развития изменений, происходящих в человеке. В другие периоды те же условия обучения могут оказаться нейтральными или даже будут обладать отрицательными характеристиками развития [8].

Л.С. Выготский, предлагая концепцию сензитивных периодов, предложил следующую классификацию возрастных периодов:

* Первый период - пополнение словарного запаса, получение речевых навыков, развитие моторики (1,5 - 3 года);
* Второй период - изучение алфавита и совмещение символов в слова, начало осознанной речи (3 - 4 года);
* Третий период - понимание цвета, формы, восприятие символьной информации, обучение письму, расширение интереса и восприимчивости к обучению музыке, математике (4 - 5 лет);
* Четвертый период - активизация социальных навыков и этикета, увеличение интереса к общению, письмо, чтение (5 - 6 лет);
* Пятый период - повторный всплеск интереса к языковой культуре, восприятие культурной идентичности, развитие фантазии и воображения (8 - 9 лет) [8].

Исходя из градации сензитивных периодов по Л.С. Выготскому, можно заключить, что каждый из приведенных периодов имеет значение для развития личности социально ориентированной и способной в будущем к самостоятельной деятельности, обучению, общению.

Рассматривая сензитивные периоды развития личности важно отметить, что помимо них на развитие личности оказывает влияние также феномен критических периодов, так называемых возрастных кризисов. Кризис в психологии стоит трактовать как перспективную зону роста - когда предыдущих знаний и способностей недостаточно, и возникает потребность, которая должна быть реализована через познание. Кризисные периоды в возрастной системе человека можно наблюдать на протяжении всей жизни, поскольку человек постоянно нуждается в информации и развитии, однако развитие интенсивное происходит именно в детском возрасте, в период, когда активизируются сензитивные периоды развития [7].

Поскольку психоэмоциональная сфера неотделима от интеллектуального развития, важно понимать, что сензитивные периоды относятся и к реализации эмотивного потенциала личности. Так, наряду с развитием сферы познания, с ребенком важно коммуницировать, в том числе и посредством невербалики [32].

Для развития психологической устойчивости ребенку необходимо находится в благоприятной психоэмоциональной среде, с взрослыми, которым он доверяет. Невербальный контакт, который проявляется через ласку, тактильный спектр - объятия и поцелуи, через жестикуляцию и мимику взрослого, воспринимается ребенком буквально с первых минут жизни.

Еще, будучи младенцем, ребенок воспринимает эмоции матери и соизмеримо им реагирует, хотя вербально контакт может не происходить - ребенок реагирует на внимание взрослого, понимает его и считывает невербальные сообщения, которые он будет использовать в дальнейшем. Так, например, если на крик и выражение запросов и потребностей ребенка не реагируют, а его проявление эмоций депривируется, то в дальнейшем он замыкается и старается минимизировать контакты, не доверяет взрослым [19]. Такая база эмотивного спектра оказывает значительное влияние на перспективу развития личности, и те дети, которые не получали достаточно внимания и ласки в детстве, уже во взрослом возрасте прибегают к неосознанным компенсаторным моделям поведения, таким, как например избегающе-отвергающий тип привязанности [6].

В исследованиях социально-психологического направления были предложены различные категории невербальных средств. Одним из первых классификацию предложил Н.И. Конюхов, который разделил все невербальное общение на две группы:

* Паралингвистические - те средства невербального взаимодействия, которые сопровождают вербальное сообщение (интонирование речи, громкость);
* Непосредственно невербальные средства коммуникации - те, которые сопровождают общение (жесты, мимика, эмотивные выражения, имидж, одежда, косметика) [21].

Соизмеримо тенденции развития информационных технологий и внедрения коммуникации посредством интернета в обыденную жизнь общества, можно дополнить классификацию Н.И. Конюхова еще одной категорией «смайлы, эмодзи», поскольку они отличаются от классической символьной информации, которая используется в тексте в виде букв. Кроме того, символы смайлов трактуются и понимаются всеми возрастными категориями, в том числе и маленькими детьми, поскольку являются стилизацией эмоций человека. Так, можно определить невербальную форму коммуникации, как качественное средство общения, которое доступно всем возрастам.

В последние десятилетия, по мере развития информационно-коммуникационных интернет систем, распространенность простых символов в виде смайлов в общении набрала достаточную популярность. В отечественных методических разработках работы с младшими школьниками и детьми дошкольного возраста часто можно встретить использование смайлов как невербальную форму оценки достижений.

Например, на открытых уроках или в интерактивно-познавательных играх для детей отечественные педагоги изначально предлагают условия трактовки смыслов, которые заложены в определенные смайлы, после чего на протяжении урока или в ходе познавательной деятельности используют условленные символы для поощрения правильных ответов, поведения учащихся или воспитанников [4]. Такую форму поощрения можно считать качественной коммуникативной формой поощрения, по нескольким причинам.

Во-первых, использование визуальной информации в иллюстративной форме является для детей преимущественной и может нести безоценочную форму поощрения. Такой подход гораздо продуктивнее, чем оценки в традиционном понимании, которые являются своеобразным «ответом» педагога на работу школьника. Оценки в традиционной форме образования имеют однозначный контекст, где «2» - категорически плохо, а «5» - категорически хорошо [44].

Положительный игровой контекст смайлов, которые стали привычными для детей сложно отнести к категоричным оценкам, поэтому, оценивая и поощряя детей с использованием таких символов педагог исключает деструктивную критику воспитанников.

Во-вторых, трактовка символов и их использование в процессе обучения можно определить, как качественную форму научения невербальному контакту. Кроме того, акцент в общении на рефлексию эмоций, которые отображают смайлы, позволяет раскрыть эмотивный спектр ребенка.

Третьим положительным качеством использования символов для структуризации невербальной коммуникации можно считать вовлеченность детей в командное взаимодействие посредством смайлов, что является частью процесса социализации в ходе обучения.

Опираясь на градацию сензитивных периодов, можно отметить, что педагогический подход с использованием смайлов и эмодзи можно считать универсальным для всех возрастных периодов.

При этом, все невербальные сигналы (мимика, жесты, интонации и громкость голоса, смайлы, как средство поощрения) должны предлагаться в однозначной трактовке, в точности соответствовать выражаемой мысли, выразительны и педагогически оправданы. Этот подход имеет значение не только в непосредственной педагогической деятельности, но и в контексте любого общения во все сензитивные периоды, а также во взрослом возрасте. Именно от точности передачи невербального сообщения зависит степень верности трактовки этого сообщения.

Итак, невербальные формы коммуникации занимают значительное место в ходе организации обучения и научения навыкам и знаниям. Ключевую роль в использовании невербальной формы общения играет система взаимодействия взрослого с ребенком.

Анализируя сущность реализации коммуникации посредством невербальных средств, важно учитывать, что в сензитивные периоды, когда ребенок в большей степени открыт к познанию мира в определенном направлении играет эмоционально содержание обучения, а также среда, в которой растет и узнает мир человек. Исходя из этого, особое внимание стоит уделить именно невербальному контакту, который реализуется в обучении.

Учитывая тенденции развития общества и интенсивность интеграции интернет-технологий в обыденную жизнь, большую роль в обучении и расширении эмоционального спектра ребенка играют относительно новые невербальные средства, такие как эмодзи и смайлы. За последние два десятилетия они стали самодостаточными формами невербальной коммуникации и используются в повседневном общении взрослых.

Методические рекомендации отечественных специалистов в области педагогики показывают, что разработки с использованием смайлов в образовательной и игровой активности детей могут обладать содержательным контекстом и являются инструментом для развития дошкольников и школьников.

### 1.4. Специфика диагностики восприятия и понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта

В настоящее время проблема обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта приобрела большую актуальность в связи с ростом их числа. Так, среди младших школьников с проблемами в развитии многочисленную категорию составляют дети с нарушением интеллекта, имеющие стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органических повреждений головного мозга [15]. В экспериментах на больных с узнаванием эмоций по выражению лица было выявлено, что при правополушарном поражении независимо от знака изображенной эмоции узнавание происходит хуже, чем при левополушарном поражении [45]. По данным Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой, больные с поражением правого полушария (особенно его лобной доли) обнаруживают наиболее грубые эмоциональные нарушения по сравнению с другой локализацией поражения [45]. Это проявляется в максимальном количестве ошибок при выполнении различных когнитивных операций с эмоциональными стимулами, в более частой невозможности определить знак и модальность даже ярко выраженных эмоций, в плохом узнавании предъявленных им для запоминания эмоциональных эталонов.

Исследования показывают, что для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта как правило характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности [46]. Наблюдаются такие болезненные проявления чувств как дисфория, апатия, эйфория, неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в распознании эмоциональных состояний других людей [38]. Низкий уровень интеллектуального развития сопровождается формированием таких личностных характеристик, как высокий уровень агрессивности, тревожность, низкий уровень учебной мотивации. Все эти качества затрудняют процесс социальной адаптации школьников с нарушением интеллекта, а также оказывают влияние на качество коррекционно-образовательного процесса. Вышеперечисленные особенности указывают на необходимость диагностики эмоциональной сферы таких детей, с целью последующего планирования развития и психологической коррекции.

Следует отметить, что возможности коррекции не безграничны, так как специфичность восприятия и понимания эмоциональных состояний другого человека, формирование его образа, возможность понимания социально-психологических ситуаций по установкам связана не только с нарушением восприятия школьников с нарушением интеллекта, но и с неполноценностью их ощущений, недостаточностью организации и интерпретации чувственного материала, а также с особенностями перестройки фиксированной установки и нарушением регуляторных функций ЦНС [15]. В связи с этим необходимо выявлять и ориентироваться на зону ближайшего развития обследуемого ребенка. Чтобы пространство «возможного» могло быть реализовано, воплотилось в формирование позитивных личных качеств, необходимо усилить влияние факторов среды: создание позитивной эмоциональной обстановки, позитивного стиля воспитания и награждения [38].

Развитие детей зависит не только от уровня сформированности интеллекта, но и от эмоциональной сферы. Регулирование, контролирование эмоций основывается на раннем социальном научении: осознании эмоционального состояния, его идентификации. Родители как «эмоциональные воспитатели» способны помочь ребенку с интеллектуальной недостаточностью научиться осознавать и ценить переживания, для этого важно чувствовать эмоциональное состояние ребенка, даже если эмоции слабо проявлены; знать, что делать с эмоциональными переживаниями; уважать эмоции, испытываемые детьми [34]. Важным видом работы можно считать создание специально организованных ситуаций реальной жизни для того, чтобы ребенок мог «пережить» ту или иную эмоцию. Так у ребенка появляется возможность выработать свои варианты урегулирования эмоциональных состояний и решений проблем. Также родители способствуют процессу интериоризации эмпатии, которая является одной из центральных составляющих личности. Обследование ребенка целесообразно начинать с беседы с его родителями [34].

Сравнительные исследования Н.В. Шкляр и Т.П. Артемьевой на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также общеобразовательных школ, в которых принимали участие младшие школьники как с нарушением интеллекта, так и их нормально развивающиеся сверстники позволили сделать ряд выводов [2].

Эмоциональное развитие каждого умственно отсталого ребенка, является индивидуальным. Были выявлены общие для всех умственно отсталых учащихся особенности эмоционального развития, такие, как слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, полярность и неадекватность эмоций, но у каждого школьника они проявлялись по-разному: одни стороны эмоциональной сферы были относительно сохранны, другие - недоразвиты, третьи - нарушены.

Изучение понимания школьниками эмоциональных состояний других людей на основе мимики и пантомимики показало специфические особенности. Было установлено, что умственно отсталые ученики делают ошибки при понимании тонких переживаний, например, такие эмоции персонажа, как «страх» «удивление» и «спокойствие», школьникам с нарушенным интеллектом было сложно различать. Они склонны сводить тонкие эмоции к более простым; с трудом выделяют мимические и особенно пантомимические признаки; легче узнают те состояния, которые часто переживают сами; в большинстве случаев демонстрируют негативное отношение к ситуации. Наиболее известными и понятными эмоциями этих детей являются - злость, печаль, радость [2].

При исследовании эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта зачастую необходима разъясняющая помощь и стимуляция, дети могут не проявлять интерес к предложенному заданию, или же он быстро угасает.

Дети с нормальным развитием существенно отличались по проявлениям осмысления воспринимаемых изображений эмоциональных реакций: не только верно распознавали эмоциональное переживание персонажа, но и стремились назвать одну-две предположительных причины, в качестве предполагаемых причин назывались бытовые ситуации и ситуации из школьной жизни. Детям с нарушением интеллекта с трудом понимают действительные отношения между объектами и действующими лицами, а также не в состоянии раскрыть существующие связи.

В ходе анализа результатов вербального опознания эмоционального состояния был выявлен малый запас слов для описания эмоциональных ситуаций, состояний человека. Это может быть связано как с особенностями речи школьников с нарушением интеллекта, их бедностью лексикона, ограниченностью, так и со спецификой речевого окружения ребенка: неупотребление близкими людьми слов, обозначающих эмоции, отсутствие акцента на них, вследствие чего ребенок их не замечает и не употребляет.

Дети с нормальным развитием в случае указания на ошибку были склонны продолжать выполнять задание и искать правильный ответ, в отличие от детей с нарушением интеллекта.

Для изучения особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью можно рекомендовать к использованию следующие апробированные отечественными исследователями методики: анкету О.Е. Шаповаловой, основанную на ценностной классификации эмоций Б.И. Додонова; модификацию методики «Предмет-чувства», Т.Е. Ковиной, А.К. Колеченко, И.Н. Агафоновой; серии заданий для изучения особенностей понимания эмоциональных состояний других людей, включающие работу с наглядным материалом, сюжетными картинками, сказочными персонажами, с черно-белыми фотографиями; анкету, предложенную О.Е. Шаповаловой «Что бы ты сделал?». Эти методики могут использоваться многократно, что особенно важно для оценки и контроля динамики эмоционального развития школьника с нарушением интеллекта.

Выше уже упоминались сложности определения такой эмоции как «страх» у школьников с нарушенным интеллектом - в попытке дифференцировать страх среди других эмоций и изобразить свой собственный страх дети с нарушением интеллекта практически не справляются [46]. Можно выделить следующие особенности страхов умственно отсталых младших школьников:

* наблюдается меньшее количество страхов по сравнению с условно нормальными детьми;
* более выражены страхи смерти, болезни, медицинских работников, а менее выражены страхи страшных снов и темноты.

Страх может иметь длительный характер и являться сигналом личностного либо социального неблагополучия, что в дальнейшем может привести к чувству бессилия, закрепить неспособность конструктивно взаимодействовать с другими людьми, что и так представляет сложность для детей с нарушением интеллекта. Для диагностики страхов у таких детей можно использовать: метод наблюдения и проективные методики («Мои страхи» А. И. Захарова, «Страхи в домиках» М. А. Панфиловой, «Силуэт человека» Л. Д. Лебедевой, «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаускаса и В. К. Лосевой). Продукты изобразительной деятельности ребенка, в данном случае – рисунки, являются хорошим психодиагностическим средством, зачастую их результаты становятся более информативными, чем результаты стандартизированных тестов. Не стоит также забывать о диагностических возможностях метода наблюдения за процессом изобразительной деятельности, который позволяет существенно дополнить характеристику эмоциональной сферы ребенка.

При восприятии экспрессии дети опираются на эмоциональную выразительность лица: локализацию мимических проявлений, что экспериментально подтверждено в исследованиях В. А. Барабанщикова [5]. В восприятии эмоций выделяются верхний экспрессивный паттерн (глаза, брови) и нижний (рот, область носа). Анализ детских рисунков показывает, что обычно испытуемые выделяют при восприятии выражения лица глаза и рот. Это говорит о том, что в процессе общения и восприятия эмоционального состояния человека, в частности, дети обращают внимание на область глаз и рта и признаки экспрессии есть в их эталонах восприятия. Кроме того, дети с нарушением интеллекта встречается игнорирование периферической части предъявляемого изображения, в поле активного восприятия у них попадают объекты расположенные в центральной части изображения.

В своих рисунках зачастую дети не отображают нос и брови, по которым также можно получать дополнительную информацию об эмоциональном состоянии человека. У детей с нарушением интеллекта детальность рисунка еще более снижена.

Для диагностики восприятия и понимания эмоций школьниками с нарушением интеллекта как правило используют стимульный материал в форме изображений: рисунки и фотографии. Школьникам с недостатками умственного развития свойственна узость зрительного восприятия, нарушаются такие его параметры как целостность, предметность, точность, полнота, константность, объем, обобщенность, избирательность, дифференцированность, что необходимо учитывать при диагностике восприятия и понимания эмоций. Реже используют тексты, рассказы и сказки, воспроизводимые с выразительной интонацией. Для дальнейших исследований представляет интерес использование в качестве стимульного материала аудиозаписей. Кроме того, современная действительность предлагает новые способы общения, а значит и выражения эмоций. Существуют зарубежные исследования восприятия и понимания эмодзи.

При подборе заданий в процессе диагностических процедур исходными положениями являются следующие:

1) задания должны выявлять степень сохранности функций, имеющих существенное значение для обучения и коррекции, поэтому предусмотрено обучение детей в процессе их обследования;

2) задача диагностической методики - не просто определить степень развития и прогнозировать фатальное развитие, а выяснить доступные ребенку способы усвоения общественного опыта, определить зону ближайшего развития;

3) содержание заданий следует направить на активизацию строго определенных функций, подлежащих изучению;

4) объем и количество заданий должны быть достаточными для выявления степеней сохранности изучаемой функции, качественной характеристик дефекта. Поскольку обследуемые дети даже одного возраста неодинаковы по своим знаниям, опыту и возможностям обучаться, задания на изучение одной и той же функции должны модифицироваться по степени трудности и способам предъявления (наглядный, вербальный, с опорой на образец, без него);

5) методикой предусмотрена дозированная помощь;

6) при качественной характеристике выполнения задания показателями являются не только результат и способы его выполнения, но и сложность содержания, форма предъявления, принятая и достаточная мера помощи.

Важной проблемой диагностики восприятия и понимания эмоций у школьников с нарушением интеллекта является дефицит специализированных методик. При использовании стандартных методик школьникам с нарушением интеллекта может потребоваться помощь. Иерархия видов помощи, следующая [31]:

1) переспрашивание ребенка, просьба повторить то или иное слово, целью этого является привлечение внимания к сказанному или сделанному;

2) одобрение или неодобрение действий ребенка, стимуляция с помощью слов «хорошо», «правильно», «неправильно, подумай еще»;

3) вопросы к ребенку о том, почему он сделал то или иное действие, что повышает ориентировку в задании, уровень осознания смысла задания;

4) наводящие вопросы или критические замечания психолога;

5) подсказывание, совет действовать тем или иным образом;

6) показ ребенку способа выполнения задания с дальнейшей просьбой к ребенку повторить это действие;

7) совместно-раздельная деятельность психолога и ребенка, когда взрослый начинает выполнять задание, а ребенок - продолжает, или когда психолог руками ребенка выполняет действие, а затем это действие ребенок выполняет самостоятельно.

Для ребенка с задержкой психического развития при выполнении методик может потребоваться стимулирующая и направляющая помощь. Для ребенка с умственной отсталостью, стимулирующая и направляющая помощь редко оказываются достаточными и может потребоваться обучающая помощь. Для диагностики восприятия и понимания эмоций помощь может принимать различные формы, рассмотрим их подробнее.

Если ребенок не может ответить на вопросы методики, ему задаются наводящие вопросы. Если ребенок затрудняется в вербализации своих представлений о поступках и чувствах героев текста, ему предъявляются карточки с изображением лиц, выражающих те или иные эмоции, и предлагается указать на карточку с изображением той эмоции, которую, по его мнению, испытывает тот или иной герой текста. При этом для мальчиков показывают набор портретных картинок с изображением мальчика, а для девочек – с изображением девочки. Этот прием позволяет ребенку легче «вжиться» в образ той эмоции, которая изображена на портретной картинке, и помогает идентифицировать этот образ с эмоциями персонажей сюжетных картинок.

В случае, если ребенок выделяет соответствующее ситуации эмоциональное состояние персонажа, однако затрудняется в выделении причин данного состояния, ему задают наводящие вопросы, способствующие выделению причины, например: вопрос к ситуации: «Почему ученица расстроилась, когда учитель поставил ей двойку? Подбери картинку с этим чувством». В случае, если ребенок затрудняется в выделении соответствующего ситуации эмоционального состояния, ему задают подсказывающий вопрос, например: вопрос к ситуации: «Двойка - это хорошая или плохая оценка? Так что должна испытывать ученица, когда ей ставят оценку 2?». В случае, если ребенок не понимает школьной ситуации, изображенной на картинке, можно описать эту ситуацию, указывая на элементы картинки. В случае, если ребенок не может определить эмоциональные состояния участников ситуации, изображенной на картинке, эти состояния называют. В случае, если ребенок не может назвать эмоциональное состояние, которое бы он испытывал на месте персонажа(ей) картинки, называют два полярных состояния, одно из которых соответствует ситуации, в которой оказывается персонаж картинки, а ребенок выбирает «правильное» состояние.

В ходе диагностики следует соблюдать несколько основных правил. Необходимо использовать несколько разных методик. Следует обязательно обращать внимание на инструкцию. Необходимо внимательно следить за тем, чтобы возраст исследуемого ребенка совпадал с тем возрастом, для которого составлена данная методика. Кроме возраста при подборе методик для ребенка с нарушением интеллекта следует учитывать специфические и индивидуальные особенности, которые обусловлены структурой психического дефекта. При интерпретации результатов следует обязательно сверять их с нормативностью, т.е. с теми результатами, которые типичны для детей данного возраста. Многие методики требуют специального «стимульного материала», т.е. карточек, текстов, картинок, предметов, которые предлагаются ребенку, все инструкции о порядке предъявления и способе подачи этого материала обязательны; при несоблюдении их или изменении самого материала будет получен совершенно иной результат. Для получения объективных результатов имеет значение эмоциональное состояние ребенка во время обследования. Отвержение ребенком ситуации обследования может нарушить весь процесс диагностики, и будут получены неадекватные результаты. Лучше включить обследование в процесс любой совместной деятельности, даже игровой, но только в том случае, если ребенок может и в процессе этой игры сосредоточиться. Форма диагностики должна быть индивидуальной, поскольку только такая форма дает возможность максимально полно выявить специфические особенности психического дизонтогенеза, изменять ход обследования в связи с реакцией ребенка на предъявляемые диагностические задания, открывшиеся в процессе исследования возможности или, напротив, затруднения ребенка.

Итак, уровень развития социальной перцепции тесно связан с возможностями адаптации человека в обществе. Эмоциональное развитие каждого ребенка индивидуально, в то же время дети с нарушением интеллекта имеют характерные особенности эмоционального развития, такие, как слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, полярность и неадекватность эмоций. Они зачастую совершают ошибки в определении эмоций других людей, особенно это характерно в отношении тонких эмоций, и испытывают затруднения в описании собственного эмоционального состояния. Большое значение для диагностики эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта играют качественные методики, метод наблюдения, проективные тесты. При использовании стандартных методик школьникам с нарушением интеллекта может потребоваться помощь, применяемые методики должны предусматривать возможность ее оказания. Форма диагностики должна быть индивидуальной. Задача диагностической методики - не просто определить степень развития, а наметить зону ближайшего развития ребенка и обучать его в процессе обследования.

### Выводы по первой главе:

Нарушения интеллекта (или, иначе, нарушения интеллектуального развития) как группу этиологически разнообразных состояний, возникающих в период развития, которое характеризуется снижением интеллекта и адаптивного поведения. Данный термин заменил устаревшее понятие «умственная отсталость», которое использовалось в МКБ-10.

По оценкам на 2020 г., распространенность нарушений интеллекта составляет примерно 1,64% человек в экономически малоразвитых странах, 1,59% в среднеразвитых странах и 0,92% в высокоразвитых странах [66].

Интерпретация эмоций у школьников с нарушением интеллекта и нормально развивающихся школьников различна. При этом исследования доказывают, что дети с нарушением интеллекта могут научиться правильно идентифицировать весь спектр эмоций после дополнительного обучения. В современном мире для общения важно не только интерпретировать эмоции при общении, там, где есть дополнительные мимические, аудиальные и контекстные подсказки, но и иметь возможность интерпретировать эмоции при общении через сеть Интернет, т.е. использовать эмодзи.

Эмодзи – уникальный инструмент коммуникации, который способствует лучшему социальному общению и повышению социального интеллекта. Это неотъемлемая часть современной культуры, несмотря на то что её интерпретация и особенности использования зависят от множества различных параметров - возраста, пола, личностных характеристик и даже места проживания.

# Глава 2. Организация исследования восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта

### 2.1. Обоснование модели исследования

Анализ исследований по проблеме особенностей восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта обусловил выбор модели нашего исследования (рис. 4).

Рис. 4. Модель исследования

Для проведения исследования особенностей восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта нами был разработан комплекс методик, представленные в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Структурирование методик в соответствии с моделью исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненты | Методики | Показатели |
| Восприятие эмодзи | Авторская методика О.В. Защиринской | Закономерности восприятия невербальной информации |
| Когнитивно-аффективные компоненты | «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой | Объем и структура эмоциональных представлений, форма мыслительной деятельности, вербализация эмоциональных явлений |
| Восприятие графически изображенных эмоций | Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей,  изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) | Уровень выраженности восприятия графического состояния эмоций |

### 2.2. Описание выборки исследования

Эмпирическая база исследования составила 60 испытуемых, из которых 30 респондентов имеют нарушенный интеллект и 30 респондентов сохранный интеллект.

В исследовании приняли участие школьники в возрасте от 14 до 16 лет. Группа респондентов с нарушенным интеллектом состояла из 18 обучающихся мужского пола и 12 учеников женского пола, а группа респондентов с сохранным интеллектом из 14 учеников и 16 учениц.

Респонденты, принимающие участие в исследовании, являются учениками 9-11 классов. В исследовании принимали участие респонденты из Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 13 Невского района и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 17 Невского района.

Отношение респондентов к исследованию было положительным, исследование проводилось в дружелюбной атмосфере. Исследование проводилось обычно в период с 11 до 13 часов дня. Исследование проводилось в два этапа: сперва проводились все методики, затем была пауза на 20 минут, и проводились повторные замеры там, где они требовались. Ответы фиксировались на диктофон. Среднее время заполнения бланков и ответов на вопросы для детей с сохранным интеллектом составляло 11 мин. 16 сек, а для школьников с нарушенным интеллектом - 18 мин. 18 с. Школьники с сохранным интеллектом проявляли интерес к теме исследования, в целом были более открыты и общительны, тогда как школьники с нарушением интеллекта чаще отмалчивались или отказывались выполнять инструкции.

### 2.3. Методы, методики и процедура исследования

Для доказательства гипотезы нашего исследования использовался метод наблюдения, измерения, сравнения и методы математической статистики.

Был подобран комплекс диагностических средств, включающий 3 методики. Все методики были применены респондентами из обеих групп.

Были использованы следующие методики:

* Методика О.В. Защиринской, направленная на анализ восприятия эмодзи;
* Методика «Эмоциональная пиктограмма» Е. И. Изотовой;
* Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Рассмотрим более подробно назначение и процедуру работы с методиками.

1. **Методика О.В. Защиринской, направленная на анализ восприятия эмодзи.**

Методика состоит из 6 блоков, каждый из которых анализирует различные аспекты восприятия эмодзи.

Первый блок «Комикс» направлен на изучение правильной интерпретации серии эмодзи. Респондентам предлагается выбрать наиболее подходящую к серии эмодзи расшифровку.

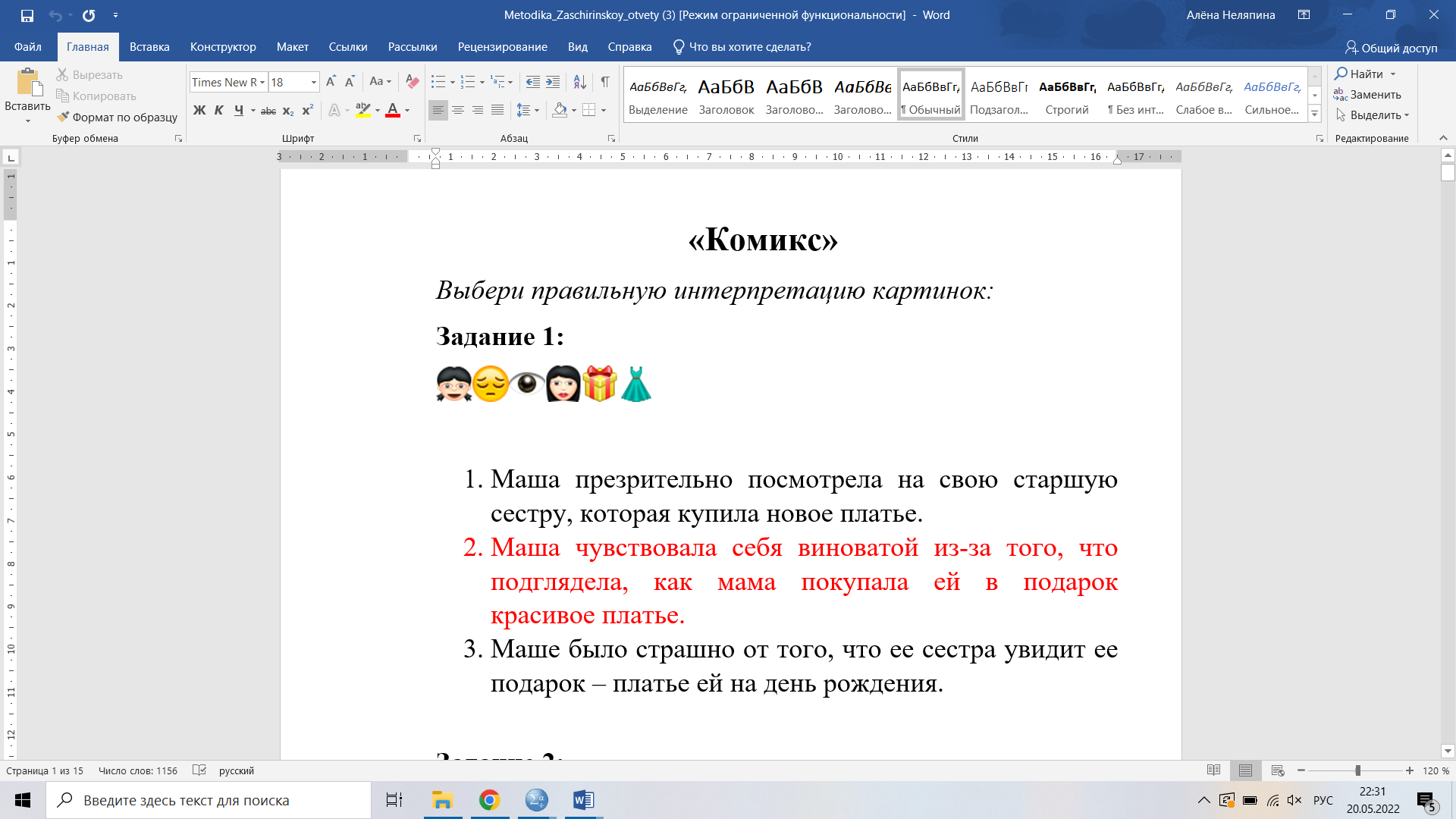


Рис. 5. Пример задания из первого блока «Комикс»

С помощью второго блока «Назови слово» исследуется интерпретации эмодзи в тексте. Испытуемым предлагаются предложение, где одно слово заменено на эмодзи. Задача респондента - понять, какое слово заменено.

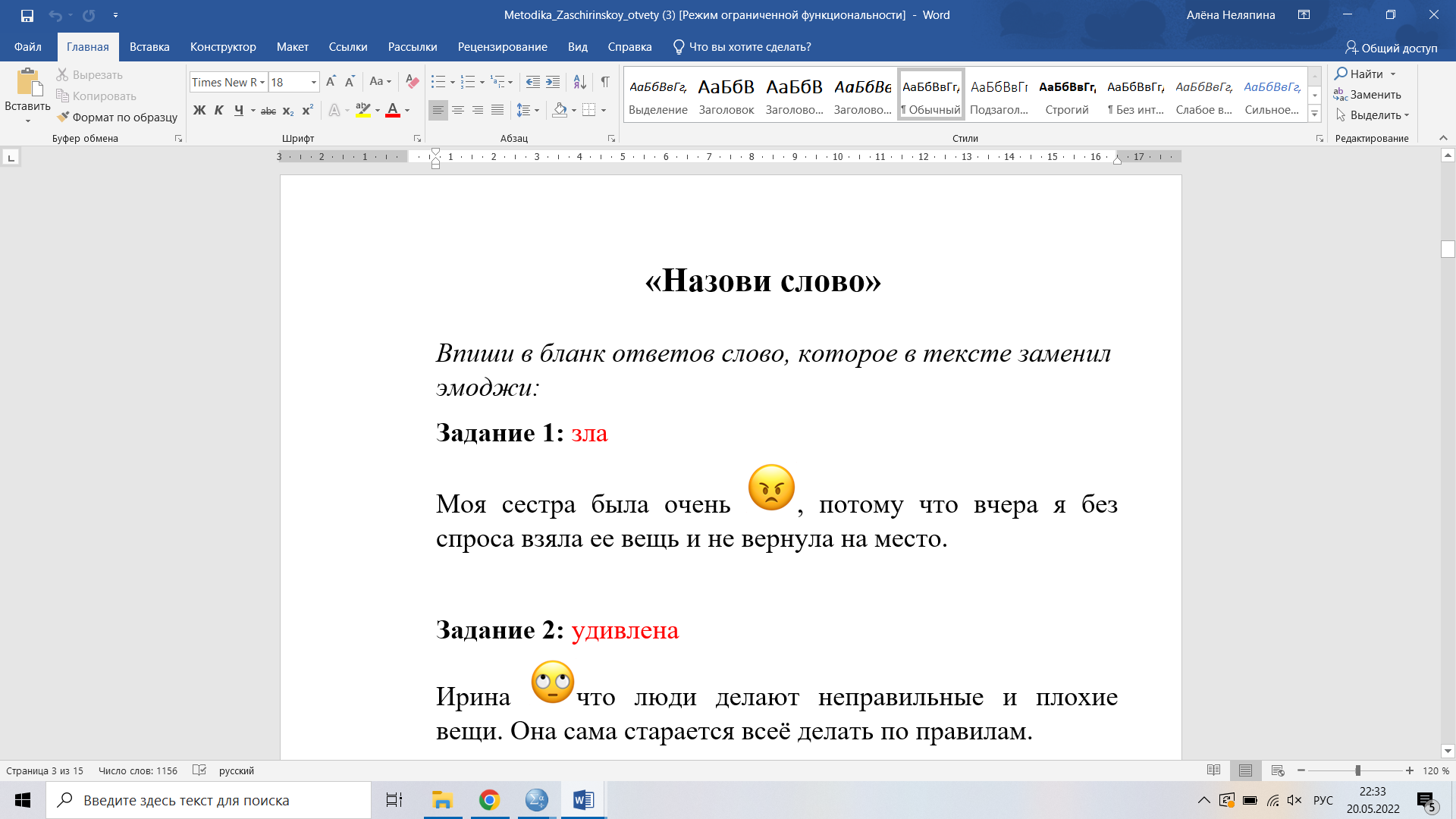


Рис. 6. Пример задания из второго блока «Назови слово»

Третий блок «Угадай эмоцию» направлен на анализ подбора эмодзи к указанной эмоции. Респонденту необходимо подобрать эмодзи к слову.

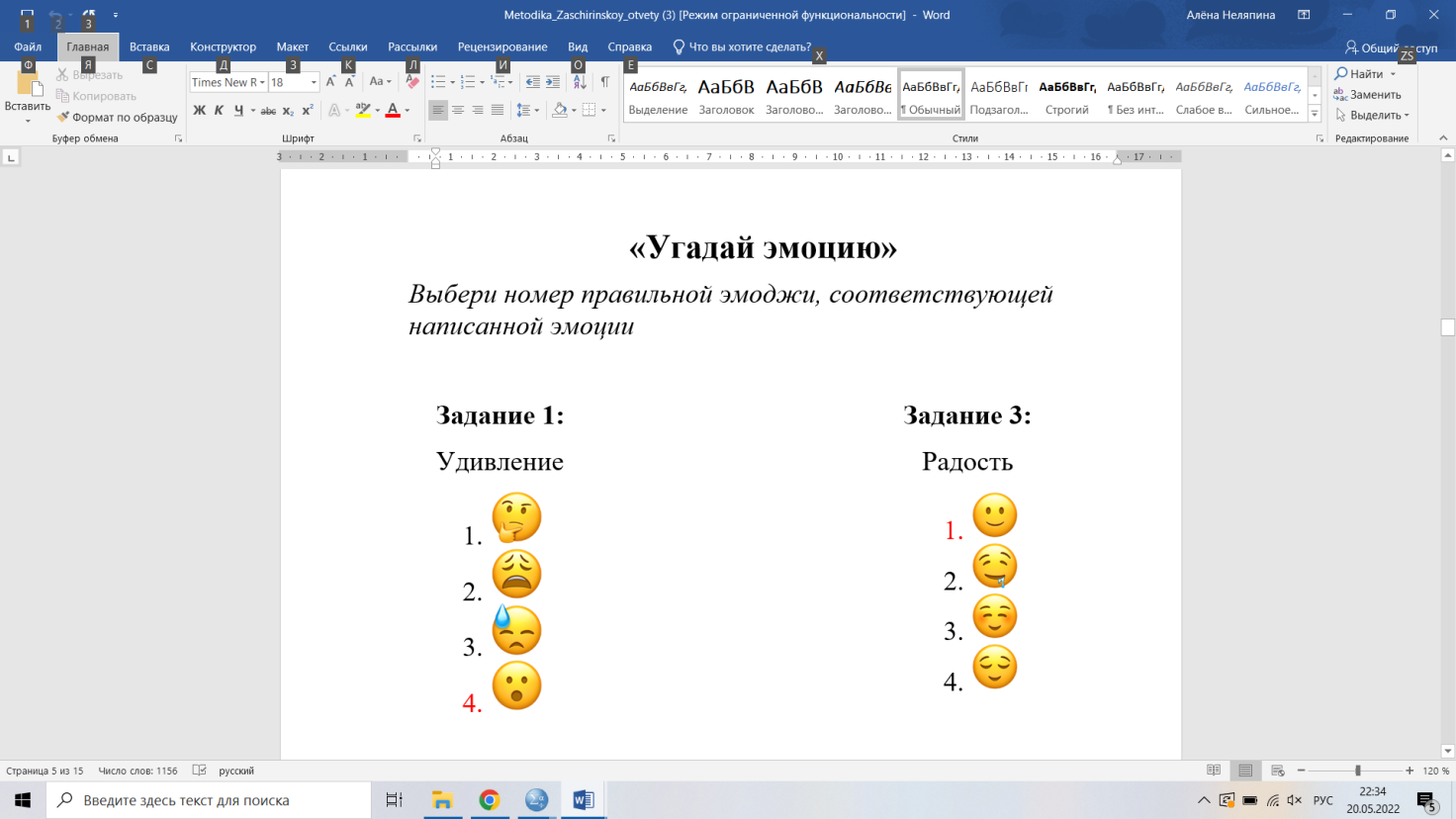


Рис. 7. Пример задания из третьего блока «Угадай эмоцию»

Анализ четвертого блока «Испорченный телефон, часть 1» позволяет проанализировать особенности подбора эмодзи к заданному слову в тексте.

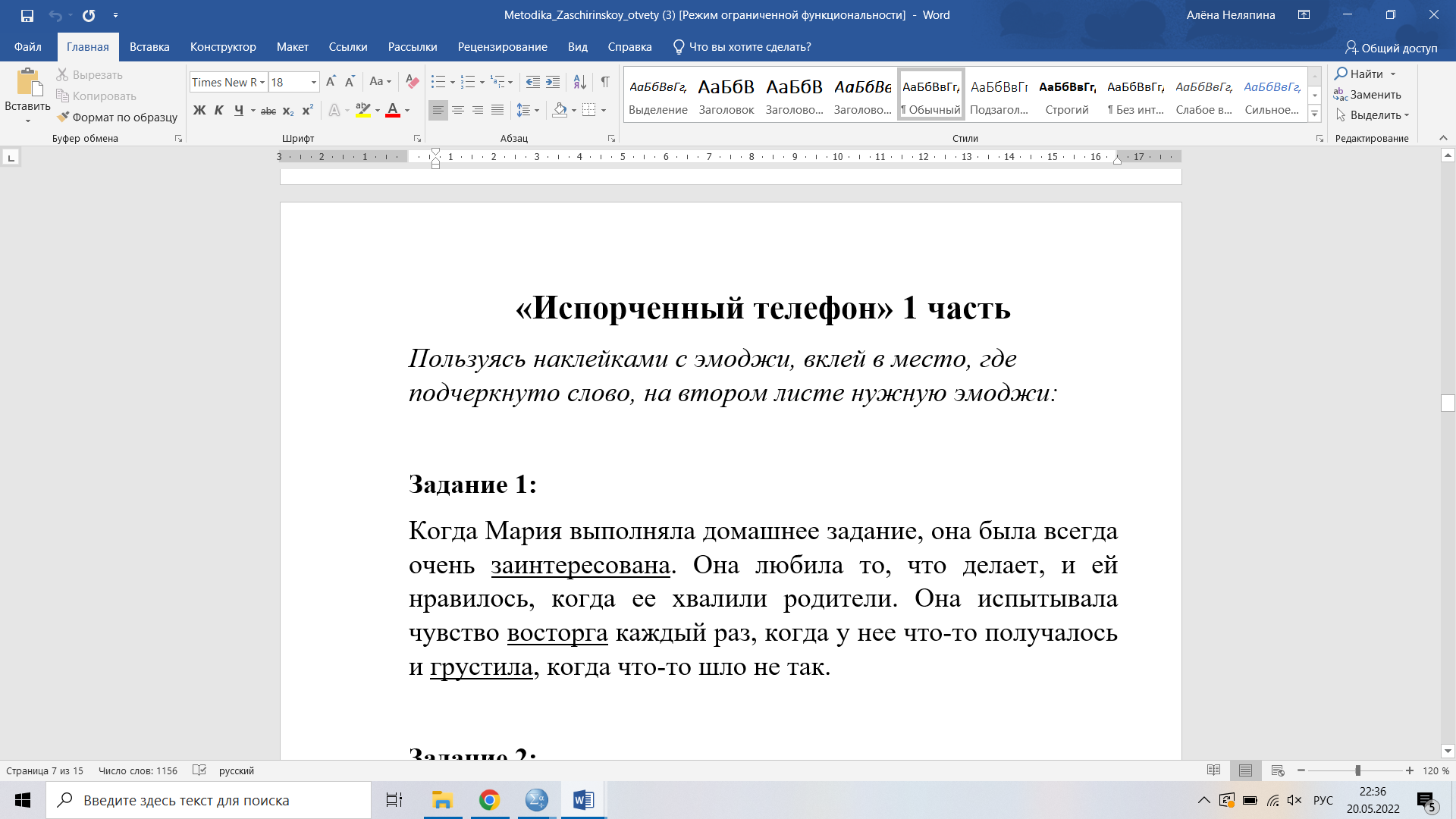


Рис. 8. Пример задания из четвертого блока «Испорченный телефон -1»

Пятый блок «Испорченный телефон, часть 2» анализирует умение респондента подобрать эмодзи в контексте.

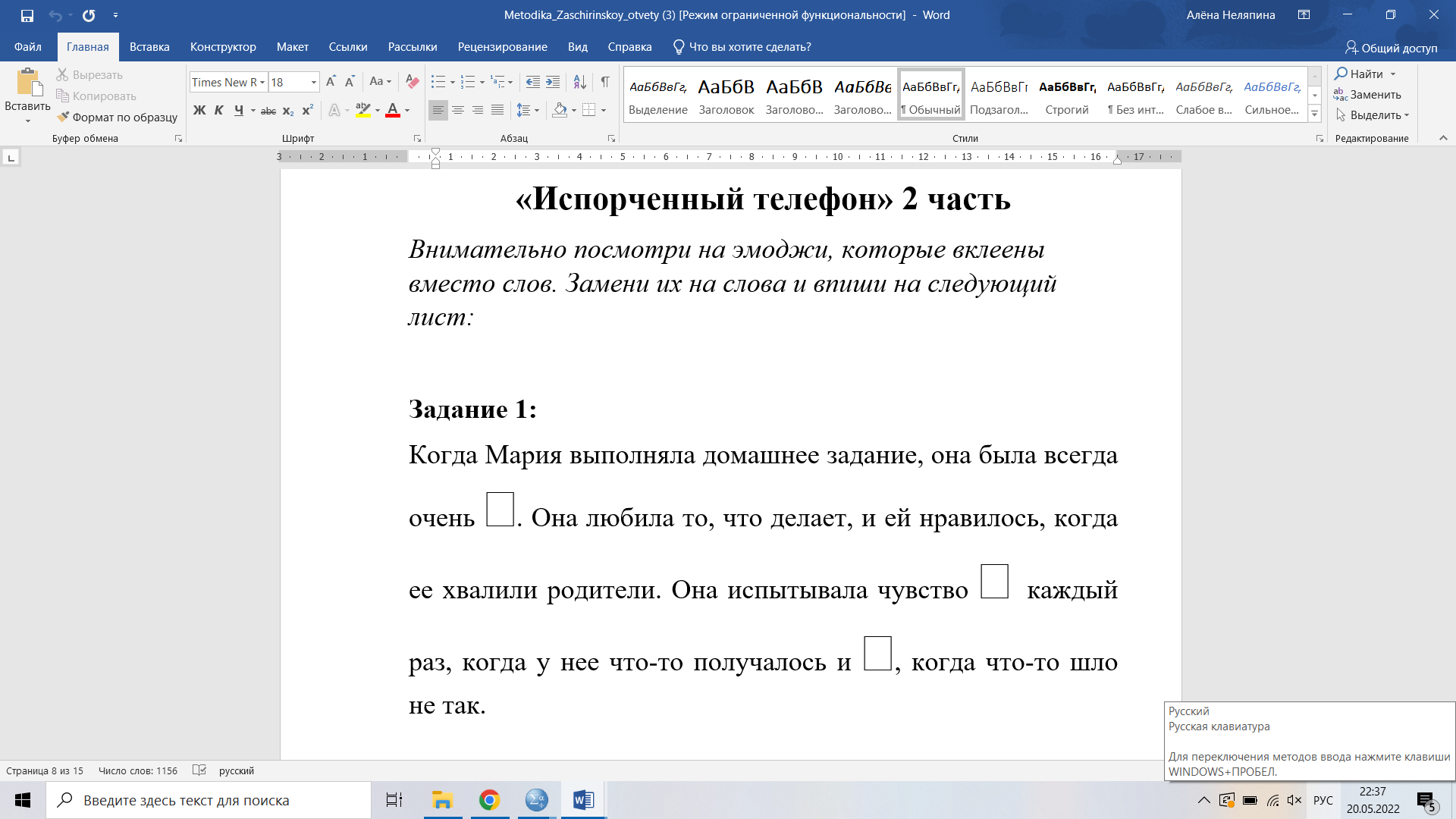


Рис. 9. Пример задания из пятого блока «Испорченный телефон - 2»

Шестой блок обратный с пятым, здесь, к уже наклеенным эмодзи из предыдущего задания, респонденту необходимо подобрать то же слово. По сути, происходит декодировка понятия.

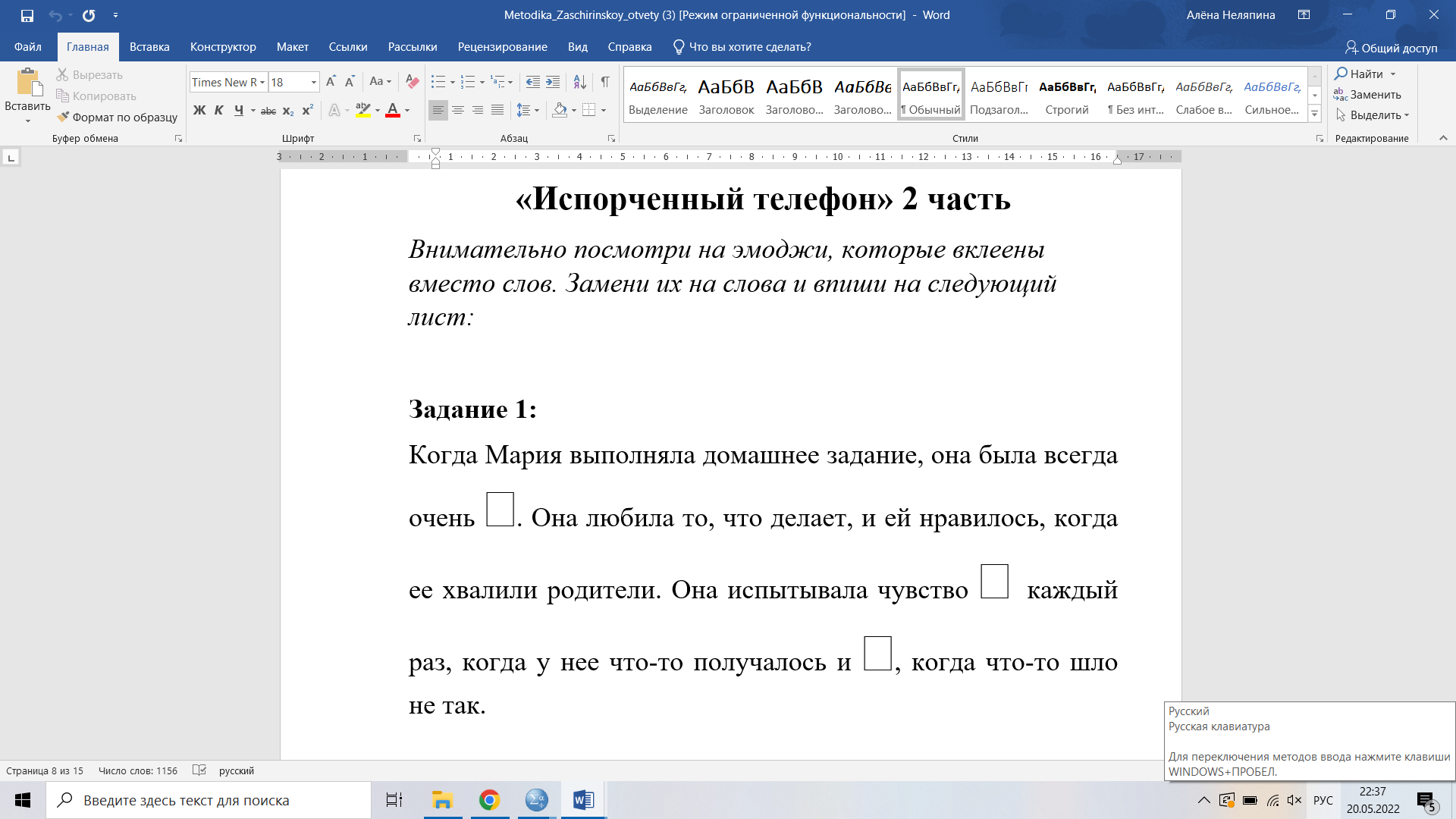


Рис. 10. Пример задания из шестоко блока «Испорченный телефон - 2»

1. **Методика «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой.**

Назначение методики: особенности эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов) детей дошкольного и младшего школьного возраста (объем и структура эмоциональных представлений, форма мыслительной деятельности, вербализация эмоциональных явлений).

Научно-теоретическая (концептуальная) основа методики: представлена в автореферате диссертации и статье:

1. Изотова Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: Канд. дис.... психол. наук. - М., 1994. - 366 с.
2. Изотова Е. И. Особенности эмоциональной идентификации у детей дошкольного возраста / Научные труды МПГУ (сборник статей). - М., 2003. - 277 с.

Экспериментальная основа методики рассматривается в следующих публикациях:

1. Изотова Е. И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: Канд. дис.... психол. наук. - М., 1994. - 366 с.
2. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека: Канд. дис.... психол. наук., 1968. - 195 с..

Рестандартизация методики обсуждается в публикациях:

1. Кузьмищева М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: Канд, дис.... психол. наук. - М., 2002. - 207 с.
2. Назарова О. В. Особенности восприятия и понимания эмоций детьми младшего школьного возраста: дис.... магистра. - М., 2003. - 93 с.

Стимульный материал состоит из 12 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (эмоции и чувства).

Инструкция для обследуемых: «Сейчас я тебе буду говорить (диктовать) разные слова, а ты про каждое слово что-нибудь нарисуешь. Слов будет много, их надо разместить на одной стороне листа, на другой стороне рисовать нельзя. Постарайся запомнить те слова, которые я буду говорить (диктовать)».

Процедура выполнения задания: индивидуально, обязательно сопровождение психолога и проведение инструктажа.

Способ обработки: представления об эмоциях интерпретируются на основе изображений и вербальных описаний определенных эмоциональных реакций и отношений, выражающих когнитивное понимание эмоционального процесса и степень его дифференцированности [116].

Регистрируемые показатели: адекватность кодирования; уровень опосредованного эмоционального запоминания.

Поуровневая дифференциация адекватности кодирования для школьного возраста:

* высокий уровень: адекватное кодирование и вербализация 10 - 12 эмоциональных модальностей;
* средний уровень: адекватное кодирование и вербализация 8 - 10 эмоциональных модальностей, незначительные затруднения в некоторых эмоциях (презрение);
* низкий уровень: адекватное кодирование и вербализация 4 - 6 эмоциональных модальностей.

Возрастная норма школьного возраста уровня опосредованного эмоционального запоминания: адекватное воспроизведение от 6 до 12 понятий с доминированием значений эмоционального отношения.

Интерпретация показателей. Объем и структур эмоциональных представлений, форма мыслительной деятельности, вербализация эмоциональных явлений (словарь эмоций) как основные (специфические) показатели данной методики характеризуются способами адекватного кодирования и вербализации эмоций (выделение существенных признаков данного понятия) [116]:

* изображение эмоций, чувств через экспрессивный эталон (мимика и пантомимика) и через контекстные ситуации (сюжет);
* вербализация эмоций через отдельные экспрессивные проявления (мимика, пантомимика), схему возникновения эмоционального явления (цепочка действий), обобщенные характеристики эмоциональных явлений (структурированное знание - представление).

**3. Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).**

Цель диагностики: изучить сформированность понимания эмоциональных состояний людей.

Подготовка исследования. Выбраны картинки с ярко выраженными эмоциональными состояниями (радость, страх, гнев, горе и т.п.).

Исследование проводится индивидуально, в две серии.

Первая серия. Школьнику последовательно показывают картинки детей и взрослых и спрашивают: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом? Опиши картинку».

Вторая серия. Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Обработка результатов. Подсчитывают число верных ответов в разных возрастных группах отдельно по каждой серии и по каждой картинке. Выявляют, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника [117].

### Математико-статистические методы обработки эмпирических данных

Обработка полученных данных проводилась с использованием программ SPSS Statistics 2020 и Microsoft Office Excel 365.

В соответствии с целями и задачами исследования был проведен расчет показателей описательной статистики: среднегрупповых значений и среднеквадратичных отклонений.

Для проверки нормальности распределения был использован критерий Колмагорова-Смирнова.

U-критерий Манна Уитни был использован для сравнения показателей между групповыми значениями для определения различий в группах с отличным от нормального распределения.

T-критерий Стьюдента был использован для сравнения показателей между групповыми значениями для определения различий в группах с нормальными распределением.

W-критерий Вилкоксона использовался для сравнения показателей внутри одной группы.

Также для анализа влияния различных факторов на восприятие эмодзи был использован многомерный дисперсионный анализ MANOVA.

# Глава 3. Результаты исследования восприятия эмодзи школьниками с нарушением интеллекта

### 3.1. Сравнительный анализ структуры особенностей восприятия эмодзи у школьников с нарушенным и сохранным интеллектом

Анализ проведенного исследования показал следующие результаты.

Для начала рассмотрим особенности восприятия эмодзи у школьников с нарушенным и сохранным интеллектом.

Рассмотрим результаты полученные с помощью методики О.В. Защиринской (рис. 11).

Рис. 11. Методика О.В. Защиринской, направленная на анализ восприятия эмодзи

Анализируя данные методики, направленной на анализ восприятия эмодзи, можно увидеть, что большая часть старшеклассников с нарушением интеллекта смогли выполнить от 20 до 40% предложенных заданий, и все 100% детей правильно распознали меньше 60% эмодзи. Тогда как среди школьников с сохранным интеллектом большая часть правильно распознала предложенные эмодзи, причем 53,3% детей смогли распознать больше 60% предложенных заданий. Отметим также, что средний балл, полученный школьниками с нарушением интеллекта - 14,9±4,92, а для школьников с сохранным интеллектом - 28,83±7,27, т.е. школьники с сохранным интеллектом различают эмодзи фактически в два раза лучше своих сверстником с нарушенным интеллектом.

Итак, можно предположить, что действительно, у старшеклассников с нарушением интеллекта действительно есть сложности с распознаванием эмодзи.

Для проверки нормальности распределения используется одновыборочный критерий Колмагорова-Смирнова (таблица 3.1.).

Таблица 3.1.

Результаты анализа с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Нарушение интеллекта | Сохранный интеллект |
| Критерий | 0,141 | 0,112 |
| Уровень значимости | 0,129 | 0,2 |

Группа детей с нарушенным интеллектом обследуемые с сохранным интеллектом имеют признаки нормального распределения (p>0,05), следовательно, для сравнения значимости различий в данных выборках используем критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Согласно результатам исследования, можно утверждать о значимости различий между выборками (t=-8,697, p<0,001). Учитывая, что среднее значение выборки детей с нарушенным интеллектом - 14,9, а у детей с сохранным интеллектом - 28,8, можно говорить о том, что старшеклассники с сохранным интеллектом значительно лучше распознают эмодзи, нежели их сверстники с нарушением интеллекта.

Рассмотрим данные, полученные с помощью методики «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой (рис. 6).

Рис. 12. Результаты, полученные с помощью методики «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой (в %)

Анализ данных, полученных с помощью методики «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой, показывают, что большая часть учеников с нарушенным интеллектом (76,7%) имеют низкий уровень умения кодировать и вербализировать эмоциональные модальности, тогда как школьники с сохранным интеллектом, наоборот, чаще имеют этот навык (73,3%). При этом только 6,7% школьников с нарушенным интеллектом имеют высокий уровень кодирования и вербализации эмоциональных модальностей. Вместе с тем, часть старшеклассников с сохранным интеллектом, а именно 16,7% имеют низкий уровень кодирования и вербализации эмоциональной модальности.

Интересным является тот факт, что дети с нарушенным интеллектом легче всего интерпретировали эмоцию «грусть» (63,33% учеников сделали это правильно), а сложнее всего - страх (13,33%) и презрение (13,33% учеников). Процент правильно интерпретировавших эмоции школьников указан на рис. 7.

Рис. 13. Количество школьников с нарушением интеллекта, правильно интерпретировавших конкретную эмоцию

Среди детей с сохранным интеллектом такой закономерности не выявлено. В целом каждую эмоцию правильно закодировало и интерпретировало более 80% учеников (рис. 8.).

Рис. 14. Количество школьников с сохранным интеллектом, правильно интерпретировавших конкретную эмоцию

Итак, можно предположить, что у старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено кодирование и вербализация эмоциональных модальностей. Для проверки этой гипотезы воспользуемся методами математической статистики.

Для проверки нормальности распределения используется одновыборочный критерий Колмагорова-Смирнова (таблица 3.2.).

Таблица 3.2.

Результаты анализа с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Нарушение интеллекта | Сохранный интеллект |
| Критерий | 0,189 | 0,374 |
| Уровень значимости | 0,008 | <0,001 |

И группа детей с нарушенным интеллектом, и группа детей с сохранным интеллектом не имеют признаков нормального распределения (p<0,05), следовательно, для сравнения значимости различий в данных выборках используем критерий U Манна-Уитни для независимых выборок (таблица 2.4).

Таблица 3.4.

Особенности интерпретации эмоций у школьников с нарушенным и сохранным интеллектом

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель | Средние ранги | | Различия U-критерий Манна-Уитни | Уровень значимости |
| С нарушенным интеллектом | С сохранным интеллектом |
| Интерпретация эмоций | 19,95 | 41,05 | 133,5 | <0,05 |

Согласно результатам исследования, можно утверждать о значимости различий между выборками (U=133,5, p<0,001). Средний ранг у старшеклассников с нарушением интеллекта - 19,95, тогда как у их сверстников с сохранным интеллектом - 41,05. На основании этого можно сделать вывод о том, что у старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено кодирование и вербализация эмоциональных модальностей по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Также нами были проанализированы различия между интерпретацией условно позитивных и условно негативных эмоций. К первым были отнесены такие эмоции как радость, удивление, любовь, дружба, а ко второй группе относятся страх, грусть, зависть, стыд, ревность, злость, презрение, обида.

Для проверки нормальности распределения используется одновыборочный критерий Колмагорова-Смирнова (таблица 3.5.).

Таблица 3.5.

Результаты анализа с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Нарушение интеллекта | Сохранный интеллект |
| Критерий | 0,167 | 0,311 |
| Уровень значимости | 0,021 | 0,012 |

И группа детей с нарушенным интеллектом, и группа детей с сохранным интеллектом не имеют признаков нормального распределения (p<0,05), следовательно, для сравнения значимости различий в данных выборках используем Критерий знаковых рангов Вилкоксона для независимых выборок (таблица 3.6.).

Таблица 3.6.

Сравнительный анализ восприятия позитивных и негативных эмоций школьниками с нарушенным и сохранным интеллектом

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | С нарушением интеллекта | С сохранным интеллектом |
| W-Вилкоксона | -4,778 | -1,642 |
| Уровень значимости | <0,001 | 0,101 |

Таким образом, можно сделать вывод о том, что школьники с сохранным интеллектом одинаково различают и кодируют положительные и отрицательные эмоции, тогда как школьники с нарушенным интеллектом легче интерпретируют и кодируют позитивные эмоции.

Анализируя методику изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, был сделан вывод, что школьники с сохранным интеллектом лучше понимают эмоциональные состояния других людей, понимают, как другие выражают свои эмоции (рис. 9). В 63,33% случаев школьники с нарушением интеллекта не понимают эмоциональных состояний других людей. Можно отметить, что треть старшеклассников с сохранным интеллектом имеют высокий уровень понимания эмоций других людей, тогда как среди школьников с нарушением интеллекта таких детей нет.

Рис. 15. Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (в %)

Итак, можно предположить, что у старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено различение эмоций людей, изображенных на картинке. Для проверки этой гипотезы воспользуемся методами математической статистики.

Для проверки нормальности распределения используется одновыборочный критерий Колмагорова-Смирнова (таблица 3.7)

Таблица 3.7.

Результаты анализа с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Нарушение интеллекта | Сохранный интеллект |
| Критерий | 0,47 | 0,136 |
| Уровень значимости | 0,095 | 0,162 |

Обе выборки имеют признаки нормального распределения (p>0,05), следовательно, для сравнения значимости различий в данных выборках используем критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Согласно результатам исследования, можно утверждать о значимости различий между выборками (t=5,893, p<0,001). Учитывая, что среднее значение выборки детей с нарушенным интеллектом - 3,42, а у детей с сохранным интеллектом - 6,03, можно утверждать, что старшеклассники с нарушением интеллекта хуже различают эмоций людей, изображенных на картинке, нежели их нормально развивающиеся сверстники.

Проведем также анализ времени, которое затратили на прохождение методик школьники с сохранным и нарушенным интеллектом.

Для проверки нормальности распределения используется одновыборочный критерий Колмагорова-Смирнова (таблица 3.8.).

Таблица 3.8.

Результаты анализа с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Нарушение интеллекта | Сохранный интеллект |
| Критерий | 0,47 | 0,136 |
| Уровень значимости | 0,2 | 0,2 |

Обе выборки имеют признаки нормального распределения (p>0,05), следовательно, для сравнения значимости различий в данных выборках используем критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Анализ полученных данных показал, что существуют значимые различия по времени прохождения батареи методик у школьников с сохранным и нарушенным интеллектом (t=12,681, p<0,001). Учитывая, что среднее время прохождения методик у школьников с нарушенным интеллектом – 18,19 минут ±2,6 минуты, а у детей с сохранным интеллектом - 11,16 минут ±1,56 минуты, можно утверждать, что старшеклассники с нарушением интеллекта дольше распознают эмодзи и эмоции людей.

Таким образом, можно утверждать, что старшие школьники с нарушением интеллекта действительно хуже интерпретируют эмодзи, им тяжело кодировать и расшифровывать графически изображенные эмоции, и в целом сложно определять по мимике эмоции других людей.

### 3.2. Анализ факторов, влияющих на восприятие эмодзи у школьников с сохранным и нарушенным интеллектом

Для анализа используется многомерный анализ дисперсии MANOVA. Выделяется три основных факторных переменных: интеллект (сохранный или нет), возраст (15, 16, 17 лет), пол (мужской или женский).

Распределение выборки в межгрупповых факторах отображено в таблице 3.9.

Таблица 3.9.

Распределение выборки в межгрупповых факторах

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор | Показатель | N |
| Интеллект | нарушенный интеллект | 30 |
| сохранный интеллект | 30 |
| Пол | женский | 26 |
| мужской | 34 |
| Возраст | 15 | 7 |
| 16 | 33 |
| 17 | 20 |

Значимость полученных результатов проверялась с помощью критерия сферичности Бартлетта. Его результат значим на уровне <0,001, следовательно, можно использовать многомерный дисперсионный анализ.

Рассмотрим получившиеся критерии межгрупповых эффектов.

Для начала изучим влияние фактора «интеллект» (таблица 3.10).

Таблица 3.10

Влияние фактора интеллект на восприятие эмодзи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_интеллект | Комикс | 13,212 | 16,445 | 0,000 |
| Назови\_слово | 20,600 | 14,154 | 0,000 |
| Угадай\_эмоцию | 58,640 | 27,235 | 0,000 |
| ИТ1 | 47,676 | 19,001 | 0,000 |
| ИТ2 | 24,145 | 6,322 | 0,015 |
| ИТ3 | 86,441 | 28,396 | 0,000 |
| Восприятие\_эмодзи | 1365,089 | 41,010 | 0,000 |
| Радость | 1,969 | 9,100 | 0,004 |
| Страх | 3,178 | 19,134 | 0,000 |
| Грусть | ,667 | 3,990 | 0,051 |
| Стыд | 2,902 | 16,254 | 0,000 |
| Злость | 1,342 | 6,946 | 0,011 |
| Обида | 3,205 | 18,902 | 0,000 |
| Удивление | 1,981 | 9,086 | 0,004 |
| Любовь | 1,625 | 8,892 | 0,004 |
| Зависть | 2,307 | 10,668 | 0,002 |
| Ревность | 2,638 | 14,012 | 0,000 |
| Презрение | 3,342 | 20,262 | 0,000 |
| Дружба | ,342 | 1,517 | 0,224 |
| Интерпретация\_эмоций | 285,361 | 20,248 | 0,000 |
| Восприятие\_эмоций | 84,473 | 27,167 | 0,000 |

Анализ данных показал, что наибольшее влияние оказывает фактор интеллекта. Так, по этому фактору различия обнаруживаются по всем показателям за исключением показателя «дружба» (p=0,224) и «грусть» (p=0,51). Можно предположить, что интерпретация именной этой эмоции наиболее доступна для понимания школьникам с нарушением интеллекта.

Рассмотрим также влияние фактора «пол» на восприятие эмодзи (таблица 3.11)

Таблица 3.11.

Влияние фактора «пол» на восприятие эмодзи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_пол | Комикс | ,518 | ,645 | 0,426 |
| Назови\_слово | ,888 | ,610 | 0,439 |
| Угадай\_эмоцию | 8,112 | 3,767 | 0,058 |
| ИТ1 | 19,686 | 7,846 | 0,007 |
| ИТ2 | 7,771 | 2,035 | 0,160 |
| ИТ3 | 2,036 | ,669 | 0,417 |
| Восприятие\_эмодзи | 137,399 | 4,128 | 0,048 |
| Радость | ,268 | 1,241 | 0,271 |
| Страх | ,018 | ,105 | 0,747 |
| Грусть | ,271 | 1,621 | 0,209 |
| Стыд | ,164 | ,918 | 0,343 |
| Злость | ,109 | ,565 | 0,456 |
| Обида | ,093 | ,547 | 0,463 |
| Удивление | ,184 | ,845 | 0,362 |
| Любовь | 1,078 | 5,901 | 0,019 |
| Зависть | ,176 | ,814 | 0,371 |
| Ревность | ,004 | ,022 | 0,882 |
| Презрение | ,033 | ,198 | 0,658 |
| Дружба | ,153 | ,681 | 0,413 |
| Интерпретация\_эмоций | 13,596 | ,965 | 0,331 |
| Восприятие\_эмоций | 5,314 | 1,709 | 0,197 |

Анализ данных показал, что фактор «пол» практически не влияет на восприятие эмодзи. Однако было выявлено, что показатель «Испорченный телефон-1» (р=0,007) и «любовь» (р=0,019). Следовательно, девушкам легче, чем мужчинам, подбирать эмодзи под сообщение; также они легче интерпретируют любовь как эмоцию.

Оценим теперь влияние фактора «возраст» на восприятие эмодзи (3.12).

Таблица 3.12.

Влияние фактора «возраст» на восприятие эмодзи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_возраст | Комикс | ,914 | 1,138 | 0,329 |
| Назови\_слово | 2,137 | 1,468 | 0,240 |
| Угадай\_эмоцию | 4,451 | 2,067 | 0,137 |
| ИТ1 | 2,237 | ,892 | 0,417 |
| ИТ2 | ,303 | ,079 | 0,924 |
| ИТ3 | 18,347 | 6,027 | 0,005 |
| Восприятие\_эмодзи | 20,798 | ,625 | 0,540 |
| Радость | ,144 | ,668 | 0,518 |
| Страх | ,040 | ,244 | 0,785 |
| Грусть | ,294 | 1,757 | 0,183 |
| Стыд | ,284 | 1,592 | 0,214 |
| Злость | ,312 | 1,617 | 0,209 |
| Обида | ,181 | 1,066 | 0,352 |
| Удивление | ,048 | ,220 | 0,803 |
| Любовь | ,337 | 1,847 | 0,169 |
| Зависть | ,169 | ,784 | 0,462 |
| Ревность | ,178 | ,945 | 0,396 |
| Презрение | ,033 | ,202 | 0,818 |
| Дружба | ,150 | ,664 | 0,519 |
| Интерпретация\_эмоций | 13,827 | ,981 | 0,382 |
| Восприятие\_эмоций | 1,423 | ,458 | 0,635 |

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что независимая переменная «возраст» в данном возрастном периоде не влияет восприятие эмодзи и эмоций.

Рассмотрим теперь влияние интегративных факторов.

Таблица 3.13.

Совместное влияние факторов «интеллект» и «пол» на восприятие эмодзи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_интеллект \* Фактор\_пол | Комикс | ,010 | ,012 | 0,913 |
| Назови\_слово | ,229 | ,158 | 0,693 |
| Угадай\_эмоцию | ,004 | ,002 | 0,967 |
| ИТ1 | ,348 | ,139 | 0,711 |
| ИТ2 | 3,117 | ,816 | 0,371 |
| ИТ3 | ,569 | ,187 | 0,668 |
| Восприятие\_эмодзи | 3,693 | ,111 | 0,740 |
| Радость | ,616 | 2,849 | 0,098 |
| Страх | ,008 | ,048 | 0,827 |
| Грусть | ,624 | 3,737 | 0,059 |
| Стыд | ,089 | ,498 | 0,484 |
| Злость | ,584 | 3,025 | 0,088 |
| Обида | ,108 | ,635 | 0,429 |
| Удивление | ,354 | 1,624 | 0,209 |
| Любовь | ,567 | 3,101 | 0,084 |
| Зависть | ,166 | ,765 | 0,386 |
| Ревность | ,002 | ,012 | 0,912 |
| Презрение | ,337 | 2,044 | 0,159 |
| Дружба | ,033 | ,145 | 0,705 |
| Интерпретация\_эмоций | 28,563 | 2,027 | 0,161 |
| Восприятие\_эмоций | ,540 | ,174 | 0,679 |

Значимого влияния факторов «интеллект» и «пол» не обнаружено (р>0,05).

Рассмотрим совместное влияние факторов «интеллект» и «возраст» (таблица 3.14).

Таблица 3.14.

Совместное влияние факторов «интеллект» и «возраст»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_интеллект \* Фактор\_возраст | Комикс | ,449 | ,559 | 0,575 |
| Назови\_слово | ,653 | ,448 | 0,641 |
| Угадай\_эмоцию | 1,779 | ,826 | 0,444 |
| ИТ1 | 5,216 | 2,079 | 0,136 |
| ИТ2 | 8,793 | 2,302 | 0,111 |
| ИТ3 | 4,690 | 1,541 | 0,224 |
| Восприятие\_эмодзи | 57,067 | 1,714 | 0,191 |
| Радость | ,044 | ,203 | 0,817 |
| Страх | ,111 | ,671 | 0,516 |
| Грусть | ,706 | 4,227 | 0,020 |
| Стыд | ,191 | 1,067 | 0,352 |
| Злость | ,689 | 3,565 | 0,036 |
| Обида | ,120 | ,707 | 0,498 |
| Удивление | ,122 | ,560 | 0,575 |
| Любовь | ,335 | 1,834 | 0,171 |
| Зависть | ,070 | ,324 | 0,725 |
| Ревность | ,267 | 1,417 | 0,252 |
| Презрение | ,049 | ,299 | 0,743 |
| Дружба | ,078 | ,346 | 0,710 |
| Интерпретация\_эмоций | 19,120 | 1,357 | 0,267 |
| Восприятие\_эмоций | 5,243 | 1,686 | 0,196 |

При анализе результаты установлено, что данный интегрированный фактор оказывает влияние на интерпретацию грусти и злости (р<0,05). Таким образом, можно предположить, что понимание этих эмоций зависит от возраста и интеллекта обучающегося: так, чем старше школьник и выше его уровень интеллекта, тем легче происходит интерпретация эмоций «грусть» и «злость». Мы можем предположить, что это связано с тем, что школьники с возрастом легче разбираются в своих эмоциях.

Рассмотрим интегрированное влияние фактора «пол» и «возраст» (таблица 3.15).

Таблица 3.15.

Совместное влияние факторов «пол» и «возраст»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_пол \* Фактор\_возраст | Комикс | 1,272 | 1,584 | 0,216 |
| Назови\_слово | ,184 | ,126 | 0,882 |
| Угадай\_эмоцию | 1,000 | ,464 | 0,631 |
| ИТ1 | 2,901 | 1,156 | 0,323 |
| ИТ2 | 11,234 | 2,941 | 0,062 |
| ИТ3 | 8,324 | 2,735 | 0,075 |
| Восприятие\_эмодзи | 56,451 | 1,696 | 0,194 |
| Радость | ,131 | ,604 | 0,551 |
| Страх | ,072 | ,434 | 0,651 |
| Грусть | ,405 | 2,423 | 0,099 |
| Стыд | ,193 | 1,082 | 0,347 |
| Злость | ,046 | ,239 | 0,788 |
| Обида | ,245 | 1,445 | 0,246 |
| Удивление | ,119 | ,546 | 0,583 |
| Любовь | ,137 | ,748 | 0,479 |
| Зависть | ,036 | ,166 | 0,848 |
| Ревность | ,404 | 2,148 | 0,128 |
| Презрение | ,001 | ,006 | 0,994 |
| Дружба | ,126 | ,558 | 0,576 |
| Интерпретация\_эмоций | 9,347 | ,663 | 0,520 |
| Восприятие\_эмоций | 4,465 | 1,436 | 0,248 |

При интерпретации данной таблицы, было выявлено, что данный интегрированный показатель не оказывает влияние на восприятие эмодзи.

Рассмотрим также совместное влияние всех трех факторов (таблица 3.16).

Таблица 3.16.

Совместное влияние факторов «интеллект», «пол» и «возраст»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Источник | Зависимая переменная | Средний квадрат | F | знач. |
| Фактор\_интеллект \* Фактор\_пол \* Фактор\_возраст | Комикс | 4,193 | 5,219 | 0,027 |
| Назови\_слово | 5,226 | 3,591 | 0,064 |
| Угадай\_эмоцию | ,077 | ,036 | 0,850 |
| ИТ1 | ,021 | ,008 | 0,928 |
| ИТ2 | 3,117 | ,816 | 0,371 |
| ИТ3 | 1,231 | ,404 | 0,528 |
| Восприятие\_эмодзи | 53,919 | 1,620 | 0,209 |
| Радость | ,209 | ,967 | 0,330 |
| Страх | ,041 | ,247 | 0,622 |
| Грусть | ,459 | 2,745 | 0,104 |
| Стыд | ,009 | ,053 | 0,819 |
| Злость | ,008 | ,039 | 0,844 |
| Обида | ,046 | ,273 | 0,604 |
| Удивление | ,007 | ,031 | 0,860 |
| Любовь | ,240 | 1,312 | 0,258 |
| Зависть | ,005 | ,021 | 0,884 |
| Ревность | ,163 | ,864 | 0,357 |
| Презрение | ,144 | ,873 | 0,355 |
| Дружба | ,522 | 2,316 | 0,134 |
| Интерпретация\_эмоций | ,961 | ,068 | 0,795 |
| Восприятие\_эмоций | ,540 | ,174 | 0,679 |

Анализ получившихся данных показал, что данный интегрированный фактор влияет на интерпретацию эмодзи.

Итак, школьники с нарушенным интеллектом имеют затруднения в восприятии эмодзи. Так, все школьники распознали меньше 60% эмодзи, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом больше 60% эмодзи верно распознали 53,3% респондентов.

У старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено кодирование и вербализация эмоциональных модальностей (с этим могут справиться только 6,7% школьников, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом таких 73,3%).

В 63,33% случаев школьники с нарушением интеллекта не понимают эмоциональных состояний других людей, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом таких респондентов только 10%. Высокий уровень распознавания эмоций других демонстрируют 36,67% учеников с сохранным интеллектом, среди школьников с нарушенным интеллектом, таких респондентов нет.

Таким образом, старшие школьники с нарушением интеллекта реже правильно интерпретируют эмодзи, чем школьники с нарушенным интеллектом, им сложнее кодировать и расшифровывать графически изображенные эмоции, и в целом сложно определять по мимике эмоции других людей. При этом на интерпретацию эмодзи и эмоций влияет не только сохранность интеллекта, но также и возраст в сочетании с интеллектом. Так, например, анализ данных показал, что фактор «пол» практически не влияет на восприятие эмодзи. Однако было выявлено, что девушки легче, чем мужчины, подбирают эмодзи под сообщение; также они легче интерпретируют любовь как эмоцию. Было выявлена зависимость от интегрированного фактора возраста и интеллекта интерпретация отдельных эмоций: так, чем старше школьник и выше его уровень интеллекта, тем легче происходит интерпретация эмоций «грусть» и «злость».

# Выводы по третьей главе:

* + - 1. У старшеклассников с нарушением интеллекта по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками выявлены достоверно значимые затруднения с распознаванием различных эмодзи.
      2. У старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено декодирование и вербализация эмоциональных модальностей.
      3. В 63,33% случаев при проведении эмпирических проб школьники с нарушением интеллекта не понимают эмоциональных состояний других людей. При наличии сохранного интеллекта подростки достоверно точнее понимают эмоциональные состояния других людей и мимические средства их выражения. Старшеклассники с сохранным интеллектом имеют высокий уровень понимания эмоций других людей, тогда как среди школьников с нарушением интеллекта таких детей не выявлено.
      4. У обучающихся с нарушением интеллекта выявлены затруднения в интерпретации эмодзи - не удаётся кодировать и расшифровывать графические изображения эмоций. При снижении интеллектуальных способностей сложно определять по мимике эмоции других людей.
      5. Интерпретация эмодзи связана не только с интеллектом, но и частично с влиянием пола и возраста. Так, например, анализ данных показал, что фактор «пол» практически не влияет на восприятие эмодзи. Однако было выявлено, что девушки легче, чем мужчины, подбирают эмодзи под сообщение; также они легче интерпретируют любовь как эмоцию. Было выявлена зависимость от интегрированного фактора возраста и интеллекта интерпретация отдельных эмоций: так, чем старше школьник и выше его уровень интеллекта, тем легче происходит интерпретация эмоций «грусть» и «злость».

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Нарушения интеллекта (или, иначе, нарушения интеллектуального развития) как группу этиологически разнообразных состояний, возникающих в период развития, которое характеризуется снижением интеллекта и адаптивного поведения. Данный термин заменил устаревшее понятие «умственная отсталость», которое использовалось в МКБ-10.

2. По оценкам на 2020 г., распространенность нарушений интеллекта составляет примерно 1,64% человек в экономически малоразвитых странах, 1,59% в среднеразвитых странах и 0,92% в высокоразвитых странах [66].

3. Интерпретация эмоций у школьников с нарушением интеллекта и нормально развивающихся школьников различна. При этом исследования доказывают, что дети с нарушением интеллекта могут научиться правильно идентифицировать весь спектр эмоций после дополнительного обучения. Но, в современном мире для общения важно не только интерпретировать эмоции при общении, там, где есть дополнительные мимические, аудиальные и контекстные подсказки, но и иметь возможность интерпретировать эмоции при общении через сеть Интернет, т.е. использовать эмодзи.

4. Эмодзи - уникальный инструмент коммуникации, который способствует лучшему социальному общению и повышению социального интеллекта. Это неотъемлемая часть современной культуры, несмотря на то что её интерпретация и особенности использования зависят от множества различных параметров - возраста, пола, личностных характеристик и даже места проживания.

5. У старшеклассников с нарушением интеллекта действительно есть сложности с распознаванием эмодзи, затруднено кодирование и вербализация эмоциональных модальностей. Так, школьники с нарушенным интеллектом имеют затруднения в восприятии эмодзи. Все школьники распознали меньше 60% эмодзи, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом больше 60% эмодзи верно распознали 53,3% респондентов.

У старшеклассников с нарушением интеллекта затруднено кодирование и вербализация эмоциональных модальностей (с этим могут справиться только 6,7% школьников, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом таких 73,3%).

В 63,33% случаев школьники с нарушением интеллекта не понимают эмоциональных состояний других людей, тогда как среди школьников с сохранным интеллектом таких респондентов только 10%. Высокий уровень распознавания эмоций других демонстрируют 36,67% учеников с сохранным интеллектом, среди школьников с нарушенным интеллектом, таких респондентов нет.

Интерпретация эмодзи связана не только с интеллектом, но и частично с влиянием пола и возраста. Так, например, анализ данных показал, что фактор «пол» практически не влияет на восприятие эмодзи. Однако было выявлено, что девушки легче, чем мужчины, подбирают эмодзи под сообщение; также они легче интерпретируют любовь как эмоцию. Было выявлена зависимость от интегрированного фактора возраста и интеллекта интерпретация отдельных эмоций: так, чем старше школьник и выше его уровень интеллекта, тем легче происходит интерпретация эмоций «грусть» и «злость».

Старшие школьники с нарушением интеллекта действительно хуже интерпретируют эмодзи, им тяжело кодировать и расшифровывать графически изображенные эмоции, и в целом сложно определять по мимике эмоции других людей.

Данный вывод позволяет говорить о том, что гипотеза нашего исследования подтверждена. Дальнейшая работа со старшеклассниками с нарушением интеллекта первично должна включать в себя развитие их способности интерпретации эмоций, а затем уже эмодзи, для включения этих людей в современную социальную жизнь.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агавелян, М. Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03, 19.00.10 / Агавелян Мария Геннадьевна ; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 1998. - 27 с.
2. Артемьева Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-i-razvitie-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu-i-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 20.01.2022).
3. Артемьева Т.П. Исследование сформированности фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью// Специальное образование, 2019. № 5. С. 39-48,
4. Ахьямова И. А. Воспитание культуры невербального общения социального педагога: понятийный анализ / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М. А. Галагузовой. Екатеринбург, 2009. - 190 с.
5. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006. - 241 с.
6. Биркенбил В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов, В. Биркенби, СПб.: Питер-пресс, 1997. - 214 с.
7. Волченко Н.С. Сущность и структура возрастных кризисов, Инновационные аспекты развития науки и техники. М.: «КДУ», 2021. - 271 с.
8. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. М.: Педагогика, 2003. - 316 с.
9. Гаврилушкина О.П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития. Дошкольное воспитание. 1998. №2. - С. 67-71.
10. Гайдаренко С. М., Маринина А. Е., Васичева А.Н. Средства выражения эмпатии в социальных сетях // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vyrazheniya-empatii-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 20.01.2022).
11. Дерябо С. Гроссмейстер общения. М.: Смысл, 2000. - 453 с.
12. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение: Владос, 1995. - 112 с.
13. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. - 318 c.
14. Инклюзивное здравоохранение, образование и здоровье личности в современном мире: сборник научных трудов. Рязань: ОТСиОП, 2020. - 207 с.
15. Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23-25 октября 2019 г.), гл. ред. С. В. Алехина. - М.: МГППУ, 2019. - 488 с.
16. Каракулова, Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников. Урал. гос. пед. Специальное образование. 2016. - 321 с.
17. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. - 178 с.
18. Китова Е. Б. Общение в интернет-среде и «универсальный язык» эмодзи, Вопросы теории и практики журналистики, Т. 5, No 4., 2016. - С. 654-666.
19. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации. М., 1999. - 289 с.
20. Конецкая В. П. Социология коммуникации. М.: МУБУ, 1997. - 156 с.
21. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. ­ Воронеж: Модэк, 1996. - 663 с.
22. Коршунова С.Г. Степанова О.Б. Эмоциональное пространство восприятия речевой интонации, Вопросы психологии: научный журнал, 2015. № 6. - С. 144-158.
23. Космарская И. В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. №3 (845). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-stroevyh-elementov-pismennoy-internet-rechi-na-materiale-smaylika-i-emodzi> (дата обращения: 20.01.2022).
24. Кузьмищева М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13, Психол. ин-т Рос. акад. образования. - Москва, 2002. - 21 с.
25. Леонтьев А. А. Педагогическое общение, А. А. Леонтьев. - М.: Знание, 1999. - 365 с.
26. Леонтьев, А. Н. Потребность, мотивы и эмоции : 2-е изд. / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1993. - С. 57-79.
27. Локалова Н.П. Структурная организация личностных характеристик у школьников с разными уровнями интеллектуального развития // Вопросы психологии: научный журнал, № 4, 2018. - С. 44-56.
28. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. Вып. № 71. - C. 58-65.
29. Максимов А.А. Эмотиконы как способ выражения эмоций [Электронный  ресурс].  URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotikony-kak-sposob-vyrazheniya-emotsiy (дата обращения 20.01.2022).
30. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
31. Никишина В.Б., Никишина Е.И., Природова О.Ф., Петраш Е.А. Глазодвигательная активность младших школьников с легкой степенью умственной отсталости: как формировать методические материалы при обучении, Вопросы психологии: научный журнал, № 2., 2021. - С. 43-53.
32. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе: учеб. пособие. М.: Моск. Городское пед. общество, 1998. - 222 с.
33. Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. Нижний Новгород: Совмест. рос.-австрал. предприятие «Ай Кью», 1992. - 464 с.
34. Пономаренко И. В. Особенности эмпатии и эмоционального интеллекта у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология, № 4 (39), 2019. - С. 52-57.
35. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. … канд. психол. наук, 2005. - 24 c.
36. Садыкова Г. Р. Особенности идентификации эмоций во взаимосвязи с когнитивно-перцептивными процессами у младших подростков с умственной отсталостью, Научно-методический электронный журнал «Концепт», № 8 (август), 2015. - С. 171-175.
37. Смирнова, А. В. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством песочной сказкотерапии, А. В. Смирнова, Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии, № 1, 2019. - С. 89-94.
38. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сб. науч.-метод. Материалов, под ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. - М.: Издательство «Спутник+», 2014 - 335 с.
39. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 16-18 мая 2019 года. В 2-х ч. Ч. 2., под науч. ред. Глузман Ю.В. - Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. - 272 с.
40. Сумнительный К. Е. Педагогическая система М. Монтессори, Мама и малыш. - 2004. - №9. - С. 7-30
41. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития, Р. Д. Тригер. - СПб : Питер, 2008. - 192 с.
42. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии/ Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Просвещение: Владос, 1995. - С. 90-91.
43. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие, Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова. - Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. - 69 с.
44. Фёдорова Н.В. Невербальные средства общения в деятельности учителя: дис. канд. педагог. наук. - М., 1995. - 139 с.
45. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование), Букинист, 1990. - 268 с.
46. Шкляр Н.В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. № 1/2(8) 2011. - С. 42-58.
47. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография, А. М. Щетинина; М-во образования Рос. Федерации. Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, (ИПЦ НовГУ), 2003. - 124 с.
48. Ališauskaitė, I., & Butkienė, D. Emotion perception from situation: comparing the abilities of children with intellectual disability and children with regular development. Special Education, 2, 2013. - Рр. 37-46.
49. Aluja, A., Balada, F., Blanco, E., Lucas, I., & Blanch, A., Startle reflex modulation by affective face “Emoji” pictographs. Psychological Research, 84(7021), 2018. - P. 15-22.
50. Barbieri, F., Kruszewski, G., Ronzano, F., Saggion, H., How cosmopolitan are emojis?: exploring emojis usage and meaning over different languages with distributional semantics, in Paper Presented at the 2016 ACM on Multimedia Conference, 2016. - P. 79-97.
51. Barbieri, F., Ronzano, F., Saggion, H., What does this emoji mean? A vector space skip-gram model for Twitter emojis, in Paper presented at the International Conference on Language Resources and Evaluation, LERC, 2016. - p. 3967-3972.
52. Berengueres, J., and Castro, D., Differences in emoji sentiment perception between readers and writers, in Paper Presented at the 2017 IEEE International Conference on Big Data (Boston, MA), 2017. - p. 837-924.
53. Bernhardt, B. C., & Singer, T. The neural basis of empathy. Annual Review of Neuroscience, 35, 2012. - P. 1-23.
54. Bich-Carriere, L., Say it with a smiling face with smiling eyes: judicial use and legal challenges with emoji interpretation in Canada. Int. J. Semiotics Law 32, 2019. - p. 283-319.
55. Bretherton I., Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective, Child Development, 1986. - P. 529-548.
56. Butterworth, S. E., Giuliano, T. A., White, J., Cantu, L., Fraser, K. C., Sender gender influences emoji interpretation in text messages, Front. Psychol., 2019. - p. 47-56.
57. Bzdok, D., & Dunbar, R. I. The neurobiology of social distance. Trends in Cognitive Sciences, 24(9), 2020. - P. 717-733.
58. Chen, X., and Siu, K. W. M. Exploring user behaviour of emoticon use among Chinese youth. Behav. Inform. Technol. 36, 2017. - P. 637-649.
59. Chen, Y., Yuan, J., You, Q., and Luo, J., Twitter sentiment analysis via bi-sense emoji embedding and attention-based LSTM, in Paper Presented at the 2018 ACM Multimedia Conference on Multimedia Conference, 2018. - P. 67-91.
60. Craig, K. D., Prkachin, K. M., & Grunau, R. E. The facial expression of pain. In D. C. Turk, & R. Melzack (Eds.), Handbook of pain assessment. The Guilford Press, 2001. - Р. 153-169.
61. Das, G., Wiener, H. J., & Kareklas, I., To emoji or not to emoji? Examining the influence of emoji on consumer reactions to advertising. Journal of Business Research, 96, 2019. - P. 147-156.
62. Derks, D., Bos, A. E. R., & von Grumbkow, J. Emoticons in computer-mediated communication: Social motives and social context. CyberPsychology & Behavior, 11 (1), 2008. - Р. 99-101.
63. Derks, D., Bos, A. E., and Von Grumbkow, J., Emoticons and online message interpretation. Soc. Sci. Comput. Rev. 26, 2008. - P. 379-388.
64. Derks, D., Fischer, A. H., Bos, A. E. R., The role of emotion in computer-mediated communication: a review, Comput. Hum. Behav. 24, 2008, - P. 766-785.
65. Ekman, P. Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. New York: Times Books by Henry Holt and Company LLC, 2006. - 349 р.
66. Elsmasry H.M. Prevalence and Risk Factors of Intellectual Disabilities in Children, H.M. Elsmasry, M.A. Aladawy, Egyptian Journal of Hospital Medicine, Vol. 81. No. 1, 2020. P. 1307-1313.
67. Embregts, P., & Van Nieuwenhuijzen, M. Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 53(11), 2009. - Р. 922-931.
68. Gantiva, C., Sotaquir´ a, M., Araujo, A., & Cuervo, P., Cortical processing of human and emoji faces: An ERP analysis. Behaviour & Information Technology, 39(8), 2020. - Р. 935-943.
69. Goransson, K. and Fagerholm, A.S. (Towards visual strategic communications – an innovative interdisciplinary perspective on visual dimensions within the strategic communications field, Journal of Communication Management URL: https://doi.org/10.1108/JCOM-12-2016-0098 (дата обращения 20.01.2022).
70. Gülşen, T. T., You tell me in emojis, in Computational and Cognitive Approaches to Narratology (IGI Global), 2016. - P. 354-375.
71. Hall, J. A., and Pennington, N., Self-monitoring, honesty, and cue use on Facebook: the relationship with user extraversion and conscientiousness, Comput. Hum.Behav. 29, 2013. - P. 1556-1564.
72. Herring, S. C., Dainas, A. R., Receiver interpretations of emoji functions: a gender perspective, in Paper Presented at the 1st International Workshop on Emoji Understanding and Applications in Social Media (Emoji2018) (Stanford), 2018. - Р. 329-327.
73. Hobson RP, Ouston J, Lee A. Naming emotion in faces and voices: abilities and disabilities in autism and mental retardation. Br J Dev Psychol. 1989. - Р. 273-279.
74. Jaeger, S. R., Roigard, C. M., Jin, D., Vidal, L., & Ares, G., Valence, arousal and sentiment meanings of 33 facial emoji: Insights for the use of emoji in consumer research. Food Research International, 119, 2019. - P. 895-907.
75. Jaeger, S. R., Roigard, C. M., Jin, D., Vidal, L., and Ares, G., Valence, arousal and sentiment meanings of 33 facial emoji: insights for the use of emoji in consumer research. Food Res. Int*.* 130, 2020. - P. 673-704.
76. Jahoda, A., Pert, C., & Trower, P. Frequent aggression and attribution of hostile intent in people with mild to moderate intellectual disabilities: an empirical investigation. American Journal on Mental Retardation, 111(2), 2016. - Р. 90-99.
77. Joseph, L., Ittyerah, M. Recognition and Understanding of Emotions in Persons with Mild to Moderate Mental Retardation. J. Psychosoc. Rehabil. Ment. Health 2, 2015. - P. 59-66.
78. Juhasz A., Bradford K., Mobile phone use in romantic relationships, Marriage Fam. Rev. 52, 2016. - P. 707-721.
79. Kasari C, Freeman SN, Hughes MA. Emotion recognition by children with downs syndrome. Am J Ment Retard, 2001. - Р. 59-72.
80. Kaye, L. K., Wall, H. J., and Malone, S. A., Turn that frown upside-down”: a contextual account of emoticon usage on different virtual platforms, Comput. Hum. Behav. 60, 2016. - P. 463-467.
81. Kaye, L. K., Wall, H. J., and Malone, S. A.“Turn that frown upside-down”: a contextual account of emoticon usage on different virtual platforms. Comput. Hum. Behav. 60, 2016. - P. 463-467,
82. Lee, J. Y., Hong, N., Kim, S., Oh, J., and Lee, J. (2016). Smiley face: why we use emoticon stickers in mobile messaging, in Proceedings of the 18th International Conference On Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct, (New York, NY: ACM), 2016. - P. 760-766.
83. Li, W., Chen, Y., Hu, T., and Luo, J., Mining the relationship between emoji usage patterns and personality, in Paper Presented at the Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media, 2018. - Р. 419-428.
84. Lien, C. H., and Cao, Y. Examining WeChat users’ motivations, trust, attitudes, and positive word-of-mouth: Evidence from China. Computers in Human Behavior 41, 2014. - P. 104-11.
85. Lindquist K. A., MacCormack J. K. & Shablack H. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism, Frontiers in Psychology., Volume 6., Article 444, 2015. - Р. 218-243.
86. Miller, H., Thebault-Spieker, J., Chang, S., Johnson, I., Terveen, L., and Hecht, B., “Blissfully happy” or “ready to fight”: varying interpretations of emoji. ICWSM, 2016. - 124-132.
87. Moffatt CW, Hanley-Maxwell C, Donnellan AM. Discrimination of emotion, affective perspective-taking and empathy in individuals with mental retardation. Educ Train Ment. Retard Dev Disabil. 1995. - Р. 75-90.
88. Neuhäuser G. Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. - Stuttgart: Kohlhammer, 2003. - 508 р.
89. Park, J., Baek, Y. M., and Cha, M., Cross-cultural comparison of nonverbal cues in emoticons on Twitter: evidence from big data analysis. J. Commun*.* 64, 2014. P. 333-354.
90. Park, J., Barash, V., Fink, C., and Cha, M., Emoticon style: interpreting differences in emoticons across cultures, in Paper Presented at the ICWSM, 2013. - Р. 94-114.
91. Perry M. S., Werner-Wilson, R. J., Couples and computer-mediated communication: a closer look at the affordances and use of the channel, Fam. Consum. Sci. Res. J. 40, 2011. - P. 120-134.
92. Petra, K. N., Jasmina, S., Borut, S., and Igor, M., Sentiment of emojis. PLoS ONE, 2015. - 122 р.
93. Prada, M., Rodrigues, D. L., Garrido, M. V., Lopes, D., Cavalheiro, B., Gaspar, R., Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use, Telematics Inform. 35, 2018. - P. 1925-1934.
94. Riordan, M. A., Emojis as tools for emotion work: communicating affect in text messages, J. Lang. Soc. Psychol. 36, 2017. - P. 549-567.
95. Rodrigues, D., Prada, M., Rui, G., Garrido, M. V., and Lopes, D., Lisbon emoji and emoticon database (LEED): norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions, Behav. Res. Methods 50, 2017. - P. 1-14.
96. Rodrigues D. Norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions // Behavior Research Method. 2019. №50. - Р. 392-405.
97. Rojahn J, Rabold DE, Schneider F. Emotion specificity in mental retardation. Am J Ment Retard. 1995. - 97 р.
98. Russell, J.A., Culture, scripts and children's understanding of emotion. In C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), Children’s understanding of emotion, New York: Cambridge University Press, 1985. - P. 293-318.
99. Sadiq, M., and Shahida, IEEE., Learning Pakistani culture through the namaz emoji, in Paper Presented at the 2019 2nd International Conference on Computing, Mathematics and Engineering Technologies, 2019. - Р. 242-267.
100. Sugiyama, S. Kawaii meiru and Maroyaka neko: mobile emoji for relationship maintenance and aesthetic expressions among Japanese teens. First Monday 20, 2015. - Р. 35-89.
101. Tang, Y., and Hew, K. F. Emoticon, emoji, and sticker use in computer-mediated communication: a review of theories and research findings. Int. J. Commun., 2019. - Р. 173-200.
102. Tauch, C., and Kanjo, E., The roles of emojis in mobile phone notifications. 2016. - Р. 142-154.
103. Tigwell, G. W., and Flatla, D. R., Oh that's what you meant!: reducing emoji misunderstanding, in Paper Presented at the 18th International Conference on Human-Computer Interaction With Mobile Devices and Services Adjunct (Florence), 2016. - Р. 214-225.
104. Tingley EC, Gleason JB, Hooshyan N. Mothers’ lexicon of internal state words in speech to children with down syndrome and to non handicapped children at meal time. J Commun Disord., 1994. - P. 135-155.
105. Tossell, C. C., Kortum, P., Shepard, C., Barg-Walkow, L. H., Rahmati, A., Zhong, L., A longitudinal study of emoticon use in text messaging from smartphones, Comput. Hum. Behav. 28, 2012. - P. 659-663.
106. Trabasso T., Stein N. L. & Jobnson L. R. Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. The psychology of learning and motivation. – New York: Academic Press,. Vol. 15., 1981. - P. 237-282.
107. Vandergriff, I., Emotive communication online: a contextual analysis of computer-mediated communication (CMC),  *J.* Pragmat*.* 51, 2013. - P. 1-12.
108. Vanin, A. A., Freitas, L. A., Vieira, R., and Bochernitsan, M., Some clues on irony detection in tweets, in Paper Presented at the 22nd International Conference on World Wide Web, 2013. - Р. 69-81.
109. Vernay, Didier. Is there a Mowgli among us?, 2008. - 322 р.
110. Vicari S. Short-term memory in children with Williams’ syndrome: a reduced contribution of lexical-semantic knowledge to word span, S. Vicari, G.A. Carlesimo, Neuropsychologia., Vol. 34, No. 2., 1996. - P. 919-934.
111. Why and How I Created Emoji // IGNITION URL: [https://web.archive.org/web/20160610220635/http://ignition.co/ignition.co/105](https://web.archive.org/web/20160610220635/http:/ignition.co/ignition.co/105) (дата обращения: 20.01.2022).
112. Word of the Year 2015 // OxfordLanguages URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2015/> (дата обращения: 20.01.2022).
113. World Emoji Day 2021: How emoji can help create a more empathetic world, for all of us // Adobe Blog URL: <https://blog.adobe.com/en/publish/2021/07/15/global-emoji-trend-report-2021#gs.a5zof4> (дата обращения: 20.01.2022).
114. Xuan, L., Wei, A., Liu, X., Qian, L., Ning, W., Gang, H., Learning from the ubiquitous language: an empirical analysis of emoji usage of smartphone users, in Paper Presented at the ACM International Joint Conference on Pervasive & Ubiquitous Computing (Heidelberg), 2016. - Р. 79-93.
115. Yuki Urabe, Rafal Rzepka, and Kenji Araki. Comparison of Emoticon Recommendation Methods to Improve Computer-Mediated Communication. In Recommendation and Search in Social Networks. Springer, 2015. - P.23-39.
116. Zashchirinskaia, O., Nikolaeva, E., Udo, H. Features of the perception and understanding of emoji by adolescents with different levels of intelligence. [Электронный ресурс]. Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 8(2), 2020. - URL: https://cab.unime.it/journals/index.php/MJCP/article/view/2417