

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки  
Институт психологии Российской академии наук

*На правах рукописи*

**Уланова Анна Юрьевна**

**МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО КАК МЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА  
КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ**

Специальность 19.00.13 – «Психология развития, акмеология»  
(психологические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

**Научный руководитель:**

доктор психологических наук, профессор

**Сергиенко Елена Алексеевна**

Москва-2015

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. Изучение коммуникативного развития детей в контексте «модели психического» - подхода к изучению понимания ментальных феноменов других людей..	15
1.1. Подход «модель психического» - история развития и основные направления .....	15
1.1.1. Модель психического как ментальная основа социального понимания .....	25
1.1.2. Метакогнитивный уровень коммуникативной компетентности .....	28
1.2. Общение, как область изучения процессов межличностного познания и коммуникативной успешности .....	34
1.2.1. Исследование информационно-коммуникативной функции общения.....	39
1.2.2. Онтогенез общения. Изучение вопросов согласованности детской коммуникации .....	45
1.2.3. Направленность речевой коммуникации .....	52
1.3. Изучение коммуникативной успешности детей дошкольного возраста в контексте подхода «модели психического» .....	55
ГЛАВА 2. Методы исследования модели психического и коммуникативной успешности детей.....	61
2.1. Участники исследования .....	67
2.2. Процедура исследования .....	67
2.3. Методики исследования .....	69
2.3.1 Оценка интеллектуального развития .....	69
2.3.2. Методика «Понимание ложных убеждений» (задача «Салли-Энн») .....	70
2.3.3. Методика «Понимание ложных убеждений» (задача «Неожиданное содержимое»).....	71
2.3.4. Методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях» ....	72
2.3.5. Методика «Понимание намерений».....	72
2.3.6. Методика «Понимание юмора» .....	73
2.3.7. Методика «Понимание причин отличия движения физических и социальных объектов» .....	73
2.3.8. Методика «Понимание ментальной причинности событий» .....	74

2.3.9. Методика «Понимание физической причинности событий» .....	76
2.3.10. Методика «Выбор партнера по коммуникации».....	78
2.3.11. Методика «Описание ментальной/физической причинности/юмористической истории в пересказе разным партнерам» .....	79
2.3.12. Методика «Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка» .....	83
2.4. Статистическая обработка данных .....	85
3.1. Интеллектуальное развитие детей .....	86
3.2. Развитие модели психического .....	88
3.2.1. Понимание ложных убеждений .....	88
3.2.2. Понимание намерений .....	92
3.2.3. Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях .....	92
3.2.4. Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов .....	93
3.2.5. Понимание ментальной причинности событий .....	95
3.2.6. Понимание физической причинности событий .....	97
3.2.7. Понимание юмора .....	98
3.2.8. Согласованное развитие аспектов модели психического .....	100
3.2.9. Взаимосвязь модели психического и интеллектуальных способностей детей 4-6 лет .....	105
3.3. Коммуникативная успешность детей 4-6 лет .....	106
3.3.1. Понимание ментальности партнера по коммуникации .....	106
3.3.2. Описание ментальной/физической причинности/юмористической истории в пересказе разным партнерам .....	109
3.3.3. Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка .....	119
3.4. Согласованное развитие аспектов коммуникативной успешности .....	121
3.4.1. Согласованность понимания ментальности партнера и успешности в передаче сообщений .....	121
3.4.2. Согласованность в передаче сообщений агентом и понимании сообщений реципиентом .....	123
3.5. Согласованное развитие модели психического и коммуникативной успешности .....	127

3.5.1. Модель психического и понимание ментальности партнера по коммуникации .....	128
3.5.2. Модель психического и успешность в передаче сообщений.....	131
3.5.3. Модель психического агента и реципиента информации и успешность в восприятии сообщений по пересказу другого ребенка .....	134
ГЛАВА 4. Соотношение модели психического и коммуникативной успешности детей 4-6 лет.....	139
4.1. Развитие модели психического у детей 4-6 лет .....	139
4.2. Понимание ментальности партнеров по коммуникации и модель психического детей 4-6 лет.....	146
4.3. Коммуникативная успешность детей 4-6 лет .....	150
4.4. Коммуникативная успешность и модель психического детей 4-6 лет .....	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	169
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	191

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования**

Успешное взаимодействие в социуме предполагает определенную степень понимания участниками общения внутреннего мира друг друга, ментальных представлений собеседника о ситуации и объекте коммуникации, его готовность и направленность на обмен информацией. Вслед за Г.М. Андреевой в данной работе коммуникация рассматривается как одна из сторон общения наряду с перцептивной и интерактивной. Фокусируя внимание на процессах обмена и передачи информации между отдельными людьми и обществе, коммуникация требует развития способности к репрезентации внутренних ментальных состояний, позволяющих обмениваться продуктами психической деятельности: опытом и знаниями. Как следствие, для успешности коммуникации необходимо понимание ментальных характеристик партнера, что позволяет ориентироваться на его уровень восприятия и знаний для координации сообщения.

Парадигма модели психического (Theory of mind) является современным подходом, позволяющим анализировать свой внутренний мир и внутренний мир другого человека. Имея также онтологический статус, модель психического понимается как «система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей» (Сергиенко, 2014, 2015). Модель психического развивается самопроизвольно, однако обладает системностью, так как обозначает совокупность репрезентаций детей о психическом, взаимосвязь которых определяет их возможности в соответствии с возрастом и объясняет причинность психических событий. Уровневая организация модели психического, предложенная Е.А. Сергиенко (2005, 2006, 2009), включает единичные репрезентации, слабо связанные в единую систему у детей 1-2 лет, а возраст 3-4 лет описывает, как период

становления уровня агента, позволяющий ситуативно распознавать и прогнозировать последствия своих действий. К старшему дошкольному возрасту дети достигают уровня наивного субъекта, когда модель психического становится ситуативно независимой, что дает возможность ментального воздействия на окружающих. Понимая модель психического как когнитивный механизм социализации, мы предполагаем, что переход от уровня агента к уровню наивного субъекта будет сопровождаться существенным изменением в социальном развитии детей.

Понимание своего психического и психического Другого является основой социального познания, выделения принципов социальных взаимодействий, а также способности к объяснению и предсказанию поведения других социальных объектов. В пользу данного утверждения свидетельствуют экспериментальные данные о значении модели психического для развития социо-когнитивных навыков и социальной компетентности: нарративных способностей (Charman, Shmueli-Goetz, 1998; Guajardo, Watson, 2002), манипулятивного поведения (Repacholi et al., 2003), оценки социальных навыков учителями (Watson et al., 1999), популярности у сверстников (Slaughter et al., 2015). Кроме того, показана фрагментарность модели психического у групп детей, имеющих трудности социальной адаптации - дети с расстройством аутистического спектра, дети-сироты (Лебедева, 2006; Найденова, 2011). Исследования понимания социальных воздействий на примере телевизионной рекламы также показали опосредованность понимания данного аспекта развитием модели психического (Сергиенко, Таланова, 2012). Таким образом, подход «модели психического» демонстрирует свою продуктивность в изучении концептуализации социальных знаний и достижении социальной компетенции (Сергиенко, 2014). Наше исследование фокусируется на изучении модели психического, как когнитивного механизма становления коммуникативной успешности дошкольников. Подобное комплексное

эмпирическое исследование проведено впервые, как в отечественной, так и зарубежной психологии.

Коммуникативная успешность в настоящей работе рассматривается как условие достижения цели общения, обусловленное способностями к пониманию психических состояний себя и Других и выделению субъектных характеристик, необходимых для координации своего поведения в соответствии с коммуникативной ролью. На основании теоретического анализа было выделено несколько аспектов коммуникативного поведения, которые, по нашему предположению, опосредованы развитием модели психического:

1. *Понимание ментальности партнера* в контексте коммуникации дает основу для координации своего поведения в соответствии с коммуникативной целью. Для успешного взаимодействия необходимо оценить готовность партнера вступить в контакт и прогнозировать результат своего воздействия.
2. Для *передачи сообщений, ориентированных на уровень знаний слушателя* необходимо учитывать точку зрения другого человека. Эгоцентризм, свойственный детям до определенного этапа развития, не позволяет адаптировать свое высказывание с учетом представлений партнера о предмете/событии.
3. *Понимание событий по описанию Другого* также задействует способности к модели психического. Роль слушателя не является пассивной, а характеризуется направленностью на понимание, что включает восприятие смысла сообщения и ментальных особенностей коммуниканта.

Проблема онтогенеза общения имеют долгую историю развития, как в отечественной науке, так и за рубежом. Традиционным для отечественной психологии является сопоставление категории общения с понятием деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и

использование в качестве синонима понятие «коммуникативной деятельности» (М.И. Лисина и ее последователи). В отличие от деятельностного подхода в данном исследовании ставятся задачи изучения развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений, опосредованные развитием модели психического.

В рамках таких направлений, как понимание перспективы Другого (Schober, 1993; Allen, Wood, 1978; Wiemann, 1977; Boland, Tenkasi, 1995), референтного общения (Krauss, Weinheimer, 1964, 1967; Girbau, 2002), реципиент-дизайна (Blokpoel et al, 2012; Mustajoki, 2012) и некоторых других разрабатываются вопросы эффективной коммуникации и достижения собеседниками взаимопонимания. Однако данные исследования в основном решают вопросы эффективности социальных взаимодействий с точки зрения улучшения навыков и умений, необходимых для общения. Та же специфика исследований прослеживается и в изучении детского общения и социального познания – успешность рассматривается как накопление навыков игрового и предметно-практического взаимодействия. Подхода «модели психического» позволяет по-новому подойти к изучению детской коммуникации и раскрыть внутренние психологические механизмы общения, представить успешность как закономерное следствие когнитивного развития ребенка.

Одним из принципов работы было изучение коммуникации как взаимонаправленного процесса, где успешность достигается путем установления субъект-субъектных отношений. Данный принцип включает восприятие партнера как активного субъекта и оценку его ментальных характеристик, важных для согласования взаимодействий. Кроме того, использование положений системно-субъектного подхода позволяет рассматривать понимание между партнерами как результат взаимообусловленного развития когнитивной и коммуникативной функций субъекта. Комплексная оценка успешности участников на разных этапах коммуникативного акта реализует данный принцип и позволяет описать



взаимообусловленность агента и реципиента информации. Таким образом, изучение ментальных основ коммуникативной успешности проводится нами не только при анализе характеристик отдельных партнеров, а включает изучение достижения ими понимания целей и результатов общения, т.е. делается попытка исследования коммуникации как естественного, многостороннего взаимодействия партнеров.

**Цель исследования** – определение соотношения между различными аспектами коммуникативной успешности и моделью психического.

**Объект исследования** – когнитивные механизмы коммуникативной успешности у детей 4-6 лет.

**Предмет исследования** – способности к пониманию ментальности партнера и передаче коммуникативных сообщений.

**Теоретическая гипотеза** – становление различных аспектов коммуникативной успешности опосредовано развитием модели психического (пониманием своего психического мира и психического мира Другого).

#### **Исследовательские гипотезы**

1. Коммуникативная успешность в передаче сообщений о ментальных и физических событиях разным партнерам различается и связана с уровнем развития модели психического.
2. Понимание различий ментальности одушевленных и неодушевленных партнеров в контексте коммуникативной задачи опирается на уровень развития модели психического и связано с успешностью коммуникативного поведения.
3. Успешность реализации функций агента и реципиента в процессе коммуникации опирается на понимание своего психического мира и психического мира Другого, что также опосредует согласованность партнеров в процессе коммуникации.

### **Задачи исследования**

1. Оценить интеллектуальное развитие испытуемых как условие изучения модели психического.
2. Оценить развитие модели психического у детей 4-х и 6-и лет и соотношение ее отдельных компонентов.
3. Сравнить понимание ментальности разных типов партнеров в контексте коммуникативной задачи у детей 4-х и 6-и лет.
4. Сравнить успешность понимания и передачи сообщений у детей 4-х и 6-и лет.
5. Сопоставить успешность партнеров в коммуникации в роли агента и реципиента информации.
6. Сопоставить понимание ментальности разных типов партнеров, а также успешность понимания и передачи сообщений с развитием модели психического.

### **Методологическая основа исследования**

Работа выполнена в русле исследований модели психического («Theory of mind»), изучающих развитие представлений о собственном психическом мире и психическом мире других людей (Perner, 1991; Wellman, Lagatuta, 2000; Flavell, 2004; Сергиенко, 2006, 2009, 2014, 2015; Baron-Cohen et al., 2013); в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), который вобрал в себя традиции системного (Б.Ф. Ломов), комплексного (Б.Г. Ананьев) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова) подходов в психологии.

### **Научная новизна исследования**

Впервые проведено комплексное эмпирическое исследование модели психического как когнитивного механизма становления коммуникативной успешности дошкольников. Изучены различные аспекты развития способности к пониманию ментального мира себя и Другого – понимание ложных убеждений, ментальной и физической причинности, отличия живого

и неживого, понимание юмора – показана их возрастная динамика и специфика в общей картине становления модели психического. Проведено сравнение с такими аспектами коммуникативного развития детей, как понимание ментальности партнера по коммуникации, передача и понимание сообщений по пересказу другого. Выделены различные уровни представлений о психическом мире, где более высокий уровень субъекта социальных действий характеризуется способностью воздействовать на представления другого, что в коммуникативном отношении выражается в повышении информативности сообщений, направленных на партнера, более высоком уровне понимания событий по пересказу и ментальности различных типов партнеров. Благодаря разработке оригинальных методик, также показана согласованность в успешности агента и реципиента информации, представлен комплексный анализ коммуникативного акта, результат которого опосредован способностью к пониманию модели психического обоих участников коммуникации.

### **Теоретическая значимость**

Проведенное исследование расширяет представления о механизмах становления социальной компетенции дошкольников. Подход «модели психического» позволяет по-новому рассмотреть вопросы социализации на ранних стадиях как поэтапное достижение уровня ситуативно независимого понимания психического, опосредующего коммуникативную успешность. Интеграция когнитивного и социального-психологического подходов дает возможность изучения внутренних психологических основ коммуникативного развития наряду с общепринятым прагматическим фокусом научных работ - исследованием умений и навыков необходимых для общения. Благодаря комплексной оценке коммуникативного акта и включению принципа реципрокности коммуникативной деятельности, раскрыт системно-динамический характер становления коммуникативной успешности в дошкольном возрасте. Результат коммуникации оценивается с

позиций субъект-субъектных отношений, что позволяет описать взаимообусловленность когнитивной и коммуникативной функции субъектности.

### **Практическая значимость**

Знания о возрастной динамике и специфике развития модели психического способствуют пониманию психологических основ социального познания и коммуникации в дошкольном возрасте и эффективности процесса их взаимосвязанного развития. Являясь основой социального понимания, модель психического позволяет прогнозировать такие аспекты коммуникативного развития как оценка ментальности разных партнеров по коммуникации, передача сообщений, адаптированных для слушателя и их понимание по пересказу Другого. Данная тенденция может быть использована в программах психолого-педагогического развития и коррекции, а также для построения более адекватного процесса воспитания. Исследования основ детской коммуникации являются практико-ориентированными в связи с требованиями, предъявляемыми современной системой дошкольного образования.

Важным результатом работы явилась разработка ряда методик, направленных на изучение различных аспектов модели психического и коммуникативной успешности, а также методов их анализа.

### **Достоверность результатов исследования**

Достоверность результатов исследования и сформулированных на их основании выводов обусловлена теоретико-методологической разработкой проблемы, логикой проведения исследования, его мультиметодическим обеспечением. Исследование выполнено на репрезентативной выборке, при обработке результатов методы статистического анализа применялись с учетом специфики полученных данных.

### **Апробация результатов исследования**

Основные положения диссертационного исследования неоднократно обсуждались на заседаниях лаборатории психологии развития Института психологии РАН (2009-2015г.); отражены в отчетах по гранту РФФИ, проект № 14-06-00025 А, а также в виде докладов были представлены на: шестой международной конференции по когнитивной науке (21-28 июня, 2014г., г. Калининград); международной конференции «Психология общения и доверия: теория и практика» (6-7 ноября, 2014г., г.Москва); международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (13-17 апреля 2015г., г.Москва).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Развитие коммуникативного поведения и модели психического происходит согласованно от уровня ситуативного к внеситуативному пониманию, выделению причинности и возможности воздействовать на своего партнера.
2. С развитием модели психического происходит усложнение коммуникативного поведения: сообщения детей четырех лет недостаточно информативны и развернуты, понимание партнера ситуативно; в шесть лет описания детей более содержательны и ориентированы на понимание реципиента.
3. Успешность в описании событий ребенком связана с содержанием материала для пересказа, типом коммуникативного партнера и обусловлена развитием модели психического.
4. Развитие модели психического на уровне агента позволяет только фрагментарно учитывать ментальность партнера в коммуникативных задачах. На более высоком уровне наивного субъекта ребенок способен прогнозировать результат своего воздействия на партнера и координировать свое поведение в соответствии со знаниями о его ментальности для достижения цели коммуникации.

5. Развитие модели психического каждого участника коммуникации (агента и реципиента) опосредует успешность их взаимодействия через понимание ментальных состояний себя и Другого, необходимого для направленного действия индивида в соответствии с коммуникативной ролью.

## **ГЛАВА 1. Изучение коммуникативного развития детей в контексте «модели психического» - подхода к изучению понимания ментальных феноменов других людей**

### **1.1. Подход «модель психического» - история развития и основные направления**

Изучение способности к пониманию психических состояний других людей - область психологии развития, лежащая в рамках когнитивного подхода, имеет широкую популярность в зарубежной литературе. «Theory of mind» является актуальным подходом к изучению знаний о психическом мире. В буквальном переводе «theory of mind» означает «теория разума», однако, использование прямого перевода вызывает ряд возражений, так как интерпретируется как наличие у детей представлений, отвечающим критериям научной теории. Существует несколько других аналогов английского термина – «теория сознания», «имплицитная теория разума», «наивная концепция сознания» и др. В зарубежной литературе по данному вопросу также не существует единого мнения и одновременно разрабатывается ряд схожих понятий: mentalizing (ментализация), mind reading (чтение мыслей), mental state attribution (атрибуция психического состояния). Используемый нами перевод термина «theory of mind», как «модель психического», был предложен Е.А. Сергиенко и понимается как «система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей» (Сергиенко, 2014, 2015).

История развития данной области насчитывает около 30 лет. В 1920-х годах Жаном Пиаже были разработаны вопросы о когнитивном развитии и перцептивном эгоцентризме в раннем возрасте, что породило всплеск интереса к этой теме. Позже, в 1970–х представления Ж.Пиаже легли в

основу работ Дж. Флейвелла о метакогнитивном развитии, т.е. осознании собственных мыслительных процессов (Flavell, 1963, 1979). Вместе с этим развивается эволюционное направление исследований, демонстрирующее способность шимпанзе понимать желания и сообщать ложную информацию (Woodruff, Premack, 1979). Результаты, полученные в данной области показали, что человекообразные обезьяны обладают элементарным уровнем модели психического, а также имеют представления о намерениях сородичей, хотя в целом в этом отношении остаются на уровне развития ребенка 2-3 лет (Povinelli, 2000; Tomasello, Call, 1997; и др.).

В настоящее время рассматриваемая область исследований включает в себя различные направления: изучение нейронных механизмов, лежащих в основе понимания психических феноменов, способности к модели психического у животных, особенности развития у людей с психическими отклонениями и локальными повреждениями мозга. Однако большинство исследований, выполненных в русле данного подхода, описывают распознавание и понимание ментальных состояний на разных этапах онтогенетического развития, в том числе у детей в норме и с атипичным развитием.

Изучая развитие понимания психического в младенчестве и раннем возрасте, исследователи отмечают, что еще с рождения младенец наделен способностью к выделению социальных объектов (Legerstee, 2005; Spelke et al., 1995; Meltzoff, 1995; Butterworth, Grover, 1989; и др.). С раннего возраста ребенку необходимо ориентироваться в законах социального мира, чтобы предвосхищать поведение других людей. Для этого его важнейшей задачей становится установление различий между социальными и не социальными объектами. Дети взаимодействуют с живыми и неживыми объектами по-разному, так как репрезентации мира людей и вещей отличаются. Например, результаты, полученные в исследованиях М.Легости с коллегами, демонстрируют способность младенцев к выделению биологического



движения и предпочтение в качестве коммуникативного партнера взрослого взамен подобной по размерам и движению кукле (Legerstee, 1991). Другие исследования показали, что в возрасте двух-трех месяцев дети ожидали эмоциональных состояний именно от людей, а не от физических объектов, а в возрасте 12 месяцев – при фиксации взором разных агентов, вступали в контакт и делали коммуникативные жесты в отношении человека, но не объекта (Legerstee, Barillas, 2003). Активность по отношению к социальному и предметному миру различна: от людей ожидают ответа и взаимного обращения (реципрокности), а с физическими объектами совершают действия (Gelman, 2002). Способности к дифференциации являются основанием для развития моделей ментального и физического мира, что в дальнейшем делает возможным интерпретацию поведения вещей, других людей и себя (Сергиенко и др., 2009). Также описаны нейрональные механизмы решения задач, основанных на выявлении ментальной и физической причинности событий, и выделены специфические паттерны активации определенных зон коры головного мозга в процессе атрибуции психических состояний (Fletcher et al., 1995).

Понимание интенциональности социальных объектов в отличие от физических является ключевым моментом в становлении способности различать мир людей и вещей. Данные проведенных исследований свидетельствуют о том, что уже около года ребенок осознает, что поведение другого человека интенционально, т.е. основано на намерении (Bruner, 1999; Legerstee, 2005; Tomasello et al., 2005). Данная способность была обозначена в одной из работ М.Томаселло и К. Хеберл как «aboutness». В этом эксперименте было показано, что дети 12 и 18 месяцев способны распознать направленность внимания и намеренность взрослых. После игры с одним набором игрушек, взрослый покидал комнату, в этот момент к набору добавляли новую игрушку, годовалые дети демонстрировали понимание того, какой игрушке удивляется взрослый после возвращения (Tomasello,

Haberl, 2003). В другой работе было показано, что дети 16-18 месяцев могут содействовать взрослому в достижении цели, основываясь на его ложном представлении (Buttelmann, Carpenter, Tomasello, 2009). В исследовании Э.Мелтзоффа 18-месячные дети понимали, какое действие планировал совершить взрослый, наблюдая за его неудачными попытками; во второй части эксперимента было показано, что выполнение аналогичных действий физическим объектом вызывает у детей другую реакцию и не побуждает к целенаправленному действию (Meltzoff, 1995). Эти и другие данные свидетельствуют о возможностях детей понимать интенциональность и целенаправленность поведения других людей еще на ранних этапах развития. Становление этой способности является условием понимания ментальных состояний Другого и необходимо для вступления ребенка в коммуникации. Возрастной критерий не выделен ясно, однако возможно рассматривать процесс развития понимания интенций как непрерывный, «тогда в разные возрастные диапазоны понимание интенций будет различным: от экспрессии собственных интенциональных состояний к пониманию интенциональности других и сложности в организации интенционального мира» (Сергиенко и др., 2009, стр. 23).

Существуют разные теоретические подходы к пониманию процесса становления знаний о психическом мире себя и другого. В соответствии с выделяемой теоретической основой, авторы по-разному представляют процесс развития «модели психического». Остановимся подробнее на основных подходах.

Теории модулярности («modular theory») возникли по аналогии с модулярными теориями восприятия и описывают становление «модели психического» как процесс поэтапного включения модулярных механизмов, ответственных за контакты с социальными агентами, отличными от неживых объектов. Так Барон-Коэн рассматривает четыре модуля – восприятие побуждений, восприятие направления взгляда, общее внимание и

непосредственно понимание ментальных состояний других людей (Baron-Cohen, 1995). Согласно представлениям автора, становление четвертого модуля, собственно способность к «модели психического» опосредует развитие символических функций, понимание обмана и позволяет ребенку связывать в единую модель различные ментальные состояния других людей. В другой теории, А.Лешли развивает идею о возможном параллельном развитии трех модулей, ответственных за обработку разного рода информации (о физических объектах, целенаправленности субъектов и ментальных состояниях) (Leslie, 1994; Scholl, Leslie, 1999).

«Теория теорий» («theory-theory»), отводит ведущую роль получению социального опыта при формировании обыденных, неформальных знаний о Других (Gopnik, Meltzoff, Bryant 1997; Gopnik, Wellman, 1994; Perner, 1991; Wellman, Gelman, 1998). Отмечается, что сформированная «модель психического» отвечает онтологическому и каузальному критериям построения теории. Роль социального взаимодействия в развитии понимания себя и других также отмечают сторонники нео-пиажетианских теорий, однако ведущим при этом рассматривают принцип активности ребенка в социальном мире (Сергиенко и др., 2009).

Согласно теории подражания («simulation theory»), дети обретают способность понимать психические состояния других через сравнительный анализ с их поведением (Meltzoff, 2005; Gopnik et al., 2000). В данном случае наблюдения за мимикой и действиями взрослых дает ребенку визуальную информацию, которую он использует для построения собственной активности. Также как и в теории теорий, опыт здесь играет формирующую роль и через имитацию развивает способности к подражанию, что является необходимым для развития социального понимания и коммуникативных навыков. Данную концепцию подтверждают эксперименты по имитации лицевой экспрессии младенцами, многократно проведенные в разных культурах (напр., Meltzoff, Moore, 1983). В них показано, что новорожденные

пытаются повторить и приспособить жесты к наблюдаемому поведению взрослого. Способность к имитации свидетельствует о наличии у младенцев репрезентаций цели и действия, что создает внутренние основания для развития социальных взаимодействий (Сергиенко и др., 2009).

Положения теории подражания согласуются с результатами нейрофизиологического направления исследований. В начале 1990-х годов исследовательская группа под руководством Дж.Ризолатти открыла «зеркальные» нейроны, специфическая активность которых признается универсальным механизмом подражания и эмпатии. По мнению автора формирование в мозге репрезентации наших собственных действий является необходимым и достаточным условием понимания наблюдаемых действий других людей (Риццолатти Д., Синигалья К., 2012). Некоторые авторы находят данные полученные в этой области исследований подтверждением теоретических построений теории подражания, в отличие, например, от теории теорий (Schulkin, 2000).

Разнородность теоретических подходов к описанию развития модели психического делает очевидной проблему создания единой теории, способной объединить и упорядочить данные, получаемые исследователями. Частично это позволяет сделать уровневый подход к изучению организации представлений о психическом. Так, картина уровневого развития модели психического, была описана П.Гандерфорсом (2003), как последовательное становление шести способностей метакогнитивного уровня сознания субъекта: моделей внутреннего мира, эмоций, внимания, интенции, психического Другого и самосознания. Автор утверждает, что данный подход позволяет выделить и описать особенности развития понимания психического на эволюционном и онтогенетическом уровнях (Gardenfors, 2003). Описанная дифференциация феноменов развития модели психического, однако, не снимает противоречий в накопленных эмпирических данных о последовательности их становления (Сергиенко,

2005; Сергиенко и др., 2009). Е.А. Сергиенко был разработан уровневый подход, согласно которому становление различных способностей к пониманию психического (намерений, эмоций, знаний и т.п.) происходит одновременно, а не последовательно. Исходя из этого, модель психического рассматривается как многоуровневая система, которая «проходит в онтогенезе развитие от низкоорганизованных уровней к более высоким, что отражается в своеобразии понимания ментальных состояний и каузальности событий как физического, так и социального мира» (Сергиенко и др., 2009, с.78). Уровень понимания психического, позволяющий фрагментарно распознавать и прогнозировать последствия действий, но ситуативно и без возможности воздействия, обозначен как уровень агента (3-4 года). В старшем дошкольном возрасте дети достигают уровня наивного субъекта, когда модель психического становится ситуативно независимой, что дает возможность ментального воздействия на окружающих (Сергиенко, 2005, 2006; Сергиенко и др., 2009).

Несмотря на популярность парадигмы «модели психического» в зарубежной литературе, в отечественных работах разработка этого направления представлена очень слабо. Экспериментальные работы выполняются отдельными авторами, среди которых можно выделить исследования правдивого и неправдивого поведения, как следствия становления модели психического (Конькова, 2010), анимизма в контексте развития представлений о психическом (Мещеряков, Дубовская, Дубяга, 2011), особенностей ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста и их связь с саморегуляцией (Чернокова, 2014), модель психического у больных депрессией, шизофренией (Румянцева, 2011). Наиболее полный теоретико-экспериментальный анализ подхода модели психического проводится научным коллективом под руководством проф. Е.А. Сергиенко. Помимо предложенной модели уровневой организации представлений о психическом, экспериментально

подтвержденной в ряде исследований, была описана базовая концептуальная основа модели психического (Сергиенко и др., 2009). Выделены различные типы моделей: у детей 3-х лет - единичные, разрозненные репрезентации ментальных состояний, в 4 года – ситуативные, но уже позволяющие перейти к объяснению причинности ментальных явлений и 5-6 лет – внеситуативные, предполагающие понимание причинности вне зависимости от контекста события. Экспериментально показана дефицитарность и специфика развития модели психического детей-аутистов и детей-сирот (Лебедева, 2006; Найденова, 2011). При расстройствах аутистического спектра модель психического нарушена как на базовом, так и уровне моделей понимания ментального и физического мира, в то время как у детей-сирот фрагментарность наблюдается на уровне понимания причинности. На материале полученных данных описан феномен «квазиаутизма», объясняющий поведенческие последствия институализированных детей (Сергиенко, 2014, 2015). На выборке взрослых людей (17-45) описана возрастная и половая специфика развития модели психического, выделены различные взаимосвязи между компонентами у мужчин и женщин на разных возрастных этапах (Колесникова, Сергиенко, 2010). Половозрастные характеристики понимания психического описаны также на примере понимания обмана детьми 5-11 лет (Герасимова, 2004) и эмоций у детей 3-6 лет (Прусакова, 2005). Исследования ключевых феноменов психического проводится с использованием не только аналогов зарубежных методик, но и оригинальных тестов, позволяющих более полно представить процесс и специфику становления модели психического (Сергиенко, 2015).

Согласно общему мнению, качественный скачок в понимании детьми отличий психических состояний себя и Других, а также способности встать на другую точку зрения происходит в возрасте 3-4 лет (Wimmer, Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 2013). Именно в этом возрасте дети демонстрируют отличные от более ранних этапов результаты в решении задач на понимание

ложных убеждений, что считается критерием становления модели психического. В литературе широко обсуждаются диагностические особенности подобного рода задач – способность вербализовать свое понимание, затормозить ответ, вызванный визуальным образом, корректность формулировки контрольных вопросов (Gopnik, Astington, 1988; Lewis, Osborne, 1990; Zaitchik, 1990; и др.). В результате создания ряда модификаций классических задач, были получены данные, свидетельствующие о становлении модели психического в более раннем возрасте, чем считалось ранее. Например, экспериментально было показано, что полуторогодовалые дети способны участвовать в совместных действиях, основываясь на своем представлении о ложном знании другого, а не просто усвоении принятых правил поведения (Buttelmann et al., 2014). В другой работе с участием детей 2-2.5 лет были использованы модификации задач, предполагавшие наличие иллюстрированных вариантов ее решения, а также наглядный вариант теста, в ходе которого другой агент осуществляет верный или неверный выбор (Scott et al., 2012). Результаты показали успешность детей в понимании ложных убеждений в обозначенном возрасте. Таким образом, исключив параметры, затрудняющие решение задач на понимание неверного мнения, авторы делают вывод о необходимости в пересмотре возрастных рамок становления данной способности и использовании новых версий экспериментальных задач. Очевидно, что подобные результаты всегда интерпретируются в контексте теоретического подхода к пониманию становления модели психического, которые, как было показано выше, весьма разнообразны.

Особенностью направления «модели психического» является изучение ее специфики на основании одного или нескольких феноменов психического мира. В тоже время, исследователи выделяют множество способностей к пониманию психического мира, которые также имеют большое значение для формирования модели психического и рассматриваются как ее компоненты

и/или предикторы. Так, Дж.Флейвелл в своем обзоре выделяет некоторые из них – понимание общей визуальной перспективы, направленности внимания, желаний, эмоций, знаний, мыслей, притворства (Flavell, 2004). Остановимся подробнее на некоторых аспектах развития модели психического.

Понимание эмоций в дошкольном возрасте интенсивно развивается, проходя от этапа распознавания базовых эмоциональных состояний к возможности определить и объяснить причины более широкого спектра реакций. Показано, что процесс развития данной способности происходит в общей логике усложнения «модели психического», являясь компонентом целостной системы представлений о психическом себя и Другого (Прусакова, 2005). К старшему дошкольному возрасту дети понимают социальную направленность эмоциональных проявлений и отличают внешне наблюдаемые действия от внутреннего состояния человека (Flavell, 2000; Berk, 2000).

Развитие регуляторных и исполнительных функций (executive functioning) также изучается в рамках подхода модели психического. Исследователи по-разному решают вопрос о причинно-следственной связи в становлении способностей к саморегуляции и пониманию психических состояний Другого. Данные исследований демонстрируют высокую согласованность в развитии исполнительных функций и модели психического, при этом связь сохраняется с учетом индивидуальных характеристик участников – пола, возраста, размера семьи, речевых способностей, культурных различий, а также демонстрирует высокую предсказательную способность (Carlson, Moses, 2001; Sabbagh et al., 2006; Виленская, Лебедева, 2014).

Детская игра вызывает большой интерес у исследователей модели психического. Одна из причин заключается в том, что притворство во время игры требует понимания психических состояний и появляется в более раннем возрасте, чем способность к решению задач о неверном мнении.



Исследователей интересуют разные игровые процессы: символичные действия с объектом – замещение, имитация, способность репрезентировать ментальные состояния участников и наделять ментальностью игрушки. Исследователи сходятся во мнении, что появляющаяся на втором году жизни способность к притворству, является важнейшим когнитивным достижением, играющим роль в развитии, как модели психического, так и социальной компетентности дошкольников (Leslie, 1987; Lillard, 1993; Dick, Overton, Kovacs, 2005; Newton, Jenvey, 2011 и др.).

Еще одним когнитивным феноменом и показателем развития модели психического, исследователи рассматривают детский обман. Распознавание и понимание успешности обманных действий предполагает становление репрезентацией собственного психического и психического мира Другого в отношении текущего события. Показано, что в возрасте от 5 до 11 лет происходит качественный скачок в понимании обмана – выделении его признаков, использовании понятия «обман», представлениях об обманщиках и пр. – что свидетельствует о развитии модели психического (Герасимова, Сергиенко, 2005).

### **1.1.1. Модель психического как ментальная основа социального понимания**

Парадигма «модели психического» уже более тридцати лет демонстрирует свою продуктивность в изучении концептуализации социальных знаний и умений (Сергиенко и др., 2009, Сергиенко 2014, 2015). Многими авторами изучается связь становления модели психического и социальной компетентности – развития социо-когнитивных навыков, необходимых для установления взаимоотношений со своим окружением. В результате анализа данных 20 исследований, общая выборка которых составила 2096 детей от 2 до 10 лет, была выявлена связь между

популярностью у сверстников и общим показателем модели психического (Slaughter et al., 2015). Эффект не зависел от возраста, однако был более сильным в группе девочек. Экспериментальные данные демонстрируют, что дети, лучше понимающие собственный ментальный мир и ментальный мир другого (особенно ложные убеждения), более успешны в социальных взаимоотношениях и оцениваются учителями, как имеющие высокие социальные навыки (Watson et al., 1999). В другом исследовании были получены данные о том, что модель психического более эффективно предсказывает социальную компетентность дошкольников и уровень развития социально-когнитивных навыков по сравнению с классической системой оценивания, построенной на решении межличностных задач (Carage, Watson, 2001).

В работе Б. Репочоли с коллегами изучалась связь модели психического с манипулятивным поведением (макиавеллизмом) у детей. Несмотря на то, что дети с высоким уровнем макиавеллизма демонстрировали высокие показатели модели психического, в конце дошкольного возраста эти показатели менялись – более значимым становилось отношение к социальной ситуации и ровеснику. Таким образом, для прогнозирования межличностной успешности детей становится важным оценка не просто способности распознавать психические состояния других людей, но и отношение к этому знанию (Repacholi et al., 2003). Эти данные подтверждаются в работе Т. Пааль и Т.Берески на взрослой выборке. Было показана умеренная связь модели психического и стремления к сотрудничеству и отрицательная связь с макиавеллизмом. В интерпретации авторы использовали понятия «горячей» и «холодной» эмпатии (которая, соответственно, включает или исключает эмоциональное сопереживание), объясняющие отсутствие у некоторых людей представлений об эмоциональном аспекте морали, как особой объяснительной модели поведения (Paal, Bereczkei, 2007). В других работах эта характеристика поведения обозначается как «эмоциональная» и

«когнитивная» эмпатия, а специфика ее видов исследуется при различных нарушениях развития психики (Smith, 2006, 2009).

Широкий спектр работ посвящен развитию модели психического у детей с атипичным развитием. Социальные и коммуникативные нарушения в детском возрасте были изучены с позиций развития понимания психических феноменов и самые значительные различия выявлены у типично развивающихся детей в сравнении с детьми с расстройствами аутистического спектра. Начиная с первой работы, демонстрирующей данную закономерность (Baron–Cohen, Leslie, Frith, 1985), было описано и экспериментально подтверждено наличие нарушений различных компонентов «модели психического», что не позволяет аутистам понимать ментальные феномены других людей и формировать адекватные социальные отношения (Leekam, Perner, 1991; Baron-Cohen, 2000; Phillips, Baron-Cohen, Rutter, 1998; Лебедева, 2006). Кроме того, были получены экспериментальные данные о нарушениях в развитии понимания психического мира при других патологиях развития: синдромом Дауна, шизофрении, синдромом дефицита внимания, а также у групп детей, имеющих трудности социальной адаптации на примере детей-сирот (Yagmurlu, Verument, Celimli, 2005; Найденова, 2011).

Работы в данном направлении решают важные вопросы внедрения методов повышения социальных навыков в программы обучения и коррекции, используемые в дошкольных образовательных учреждениях. Модель психического становится эффективным психологическим и прогностическим инструментом для развития успешности социальных взаимодействий, так как позволяет анализировать внутренний мир человека.

### **1.1.2. Метакогнитивный уровень коммуникативной компетентности**

Формирование метакогнитивных способностей по мнению многих авторов является необходимым условием речевого развития. Новый тренд междисциплинарных исследований раскрывает взаимообусловленность метакогнитивных способностей и развития языка. Когниция, как способность преобразовывать информацию в виде ментальных репрезентаций, опосредует в том числе коммуникативное и речевое развитие индивида. В частности стоит отметить необходимость в репрезентациях когнитивного состояния собеседника (метакогниция), для возможности участвовать, разделять общее знание о предмете и предвидеть результат коммуникации (Arbib, 2001).

В литературе описаны данные о становлении понятия о ложности убеждения как следствия усвоения языкового навыка построения предложений, включающих ментальные предикаты (De Villiers, Pyers, 1997). Существует противоположный взгляд, сторонники которого отмечают необходимость сформированности метакогнитивных способностей для овладения такими языковыми навыками, как, например, использование слов, обозначающих когнитивные процессы и ментальные состояния (Fletcher et al., 1995). Несмотря на различия во взглядах, данное направление исследований демонстрирует взаимообусловленность сознания и языка, что создает фундаментальную основу для решения вопросов эффективной коммуникации (Meltzoff, 1999; Breheny, 2006; Черниговская, 2010).

В процессе изучения вопросов речевой компетентности В. Бишоп разработал метод для оценки нарушения прагматических речевых функций речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста (ССС - Children's Communication Checklist) (Bishop, 1998). Затруднения подобного рода встречаются у людей с расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и проявляются в трудностях передачи смысла, удержания в рамках заданной темы разговора, буквального понимания образных выражений, не затрагивая при этом семантических и структурных

аспектов языка. Направленная оценка речевых нарушений позволила использовать данный метод в исследовательских целях. В одном из проведенных экспериментов изучалась способность составлять истории по картинке (*narrative competence*) в двух контрольных группах - у детей с нарушениями коммуникации и у типично развивающихся детей. Группы были сформированы в соответствии с данными теста ССС, испытуемых попросили составить рассказ по изображению, оценке подлежали общая структура текста, частные параметры и комментарии о психических и эмоциональных состояниях героев. В результате было показано, что дети с аутизмом и другими нарушениями коммуникации чаще делали синтаксические ошибки и давали неоднозначные комментарии о поступках персонажей, однако существенной связи между нарушениями прагматической функции языка и рассказом детей обнаружено не было. Авторы делают вывод о том, что общие языковые способности больше влияют на развитие способности к повествованию, чем отдельно взятый прагматический фактор (Norbury, Bishop, 2003). Стоит отметить, однако, что прагматические возможности языка рассматриваются в данном исследовании в отрыве от коммуникативных задач, стоящих перед партнерами.

Применение нарративного метода в исследованиях позволило объединить интересы психологов и лингвистов. В данном методе проводится аналогия между пониманием текста и пониманием самого себя, повествование в сравнении с прагматическим познанием мира, по-новому раскрывает смысл отношения человека к самому себе и поведению окружающих людей (Bruner, 1997, 2004). Кроме того анализ нарративов делает возможным изучение прагматических факторов языка в отношении той роли, которую играет процесс распознавания ментальных состояний в предсказании и объяснении поведения людей. Именно поэтому данный метод становится все более востребованным в изучении вопросов когнитивного и социального познания и также является мощным

инструментом для исследователей в области атипичного развития (Britton, Pellegrini, 2014).

Экспериментальное изучение повествовательных способностей у детей с аутизмом, задержками развития и типично развивающихся детей демонстрирует наличие отдельных связей с развитием модели психического (Capps, Losh, Thurber, 2000). В этом исследовании выборка была уравнена по речевым способностям (выражение причинных связей, внутренних состояний), однако типично развивающиеся дети были гораздо успешнее в определении и объяснении причин внутренних состояний персонажей. Дети с аутизмом и задержками в развитии, как правило, только маркировали эмоции, описывали действия, не поддерживая участие слушателя, а также давали меньше описаний разных точек зрения персонажей. Повествовательные способности оказались значимо связаны с моделью психического и общим речевым развитием только в группе аутистов, но не были обнаружены в группе детей с задержками развития. Благодаря серии подобных исследований, их авторам удалось выделить различия в повествовательных способностях детей с типичным и атипичным развитием. Описаны основные характеристики, отличающие рассказы детей с различными видами задержек в развитии – короткий и схематичный рассказ, редкое указание причин происшедших событий, редкое описание психических состояний персонажей и эмоциональных сторон события, отсутствие направленности на слушателя и учета его потребностей (Tager-Flusberg, 1992; Tager-Flusberg, Sullivan, 1995; Bamberg, Damrad-Frye, 1991; Bamberg, Reilly, 1996; Loveland et al., 1990). При этом успешность в описании событий демонстрирует значимые корреляции с уровнем развития модели психического в разных группах участников, что позволяет описать взаимообусловленность развития речевых и социо-когнитивных факторов.

На выборке типично развивающихся детей была экспериментально показана связь между моделью психического, речевыми и описательными

способностями (narrative discourse) у детей 6-8 лет (Charman, Shmueli-Goetz, 1998). Анализу подлежало несколько описательных характеристик: длина и сложность рассказа, структура, направленность на слушателя (referential strategy) и использование терминов о психических состояниях. Корреляции уровня модели психического были получены с параметром направленности на слушателя, но не были выявлены в сравнении с другими критериями, в том числе использованием терминов психических состояний. В целом наблюдалась тесная взаимосвязь между речевыми способностями и уровнем модели психического, что дает основания авторам сделать вывод о возможном использовании отдельных речевых способностей в качестве описательного инструмента для понимания психического мира детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В своих недавних работах Ж.К.Гундел и К.Джонсон показали, что дети используют обороты и части речи, имеющие коммуникативную направленность, еще ранее трех лет. В качестве объяснения авторы описывают два уровня психических процессов, необходимых для передачи адресного сообщения – способность оценить память и направленность внимания (необходимые для знакомства) и более сложная оценка эпистемологических состояний, таких как вера и знания. Таким образом, дети еще до становления понимания прагматических целей коммуникации могут фрагментарно оценивать, насколько информация актуальна для реципиента, основываясь на знаниях о его психических состояниях (Gundel, Johnson, 2013).

В последнее время отмечается, что нарратив, как метод исследования, становится продуктивным инструментом в изучении процессов социализации личности (Турушева, 2014). Экспериментально показано, что обучение, основанное на социальном дискурсе, включающем термины о психических состояниях, способно улучшить показатели модели психического - понимание ложных убеждений и обмана (Guajardo, Watson,

2002). Аналогичный результат был получен в экспериментальной работе Н.А. Николаевой и И.А. Фоминой (2015), результаты которой демонстрируют, что специальная работа логопеда способствует формированию модели психического у детей 5-7 лет. Также описана связь между пониманием нарративов, моделью психического и пониманием социальных воздействий (на примере рекламы) (Сергиенко, Таланова, 2012).

Согласно теории релевантности Д.Спербер и Д.Уилсон такое свойство информации как актуальность в текущей ситуации является ключевым для человеческого познания и общения (Sperber et al., 1986). По выражению И.П. Сусова релевантность «даёт возможность передать новейшую информацию в данном контексте с затратой слушателем минимальных усилий на её получение» и может быть рассмотрена как коммуникативная эффективность (Сусов, 2006, с.181). В соответствии с данной теорией релевантности Ф. Аппе был проведен эксперимент на выборке типично развивающих детей и детей с аутизмом (Happé, 1993). Проверялась гипотеза о неспособности к использованию образного языка в высказываниях как следствия непонимания намерений коммуниканта и релевантности направленных ему сообщений. Результаты показали необходимость становления модели психического для понимания образных выражений (иносказаний, метафор, иронии) в обеих группах испытуемых. Разные группы детей-аутистов (не решившие задач на модель психического, решившие задачи только первого или второго порядка) демонстрировали принципиально разные уровни коммуникативной компетентности (Happé, 1993).

Вопрос понимания образных выражений, затронутый в работе Ф.Аппе, был продолжен разными исследователями, в том числе в изучении понимания юмора. В ряде исследований была показана связь между способностью к пониманию ложных убеждений и распознаванию комического поведения, шуток. Пятилетние дети в целом демонстрируют понимание комичности ситуации, основанной на наличии неверного мнения



у героя. В три года дети гораздо хуже справлялись с задачами на понимание ложных убеждений, если в них включен юмористический компонент (Mayes, Klin, Cohen, 1994). Юмор нередко связан с использованием двойных смыслов и значений слов, искажением представлений о реальности, в виду чего сопоставим с механизмом понимания обмана. При изучении способности детей 6-7 лет различить шутки и обман, экспериментально было показано, что дети могли обнаружить это отличие не раньше, чем они начинали решать задачи второго порядка (понимали заблуждение человека), но при этом они уже понимали возможность его неосведомленности (Sullivan, Winner, Hopfield, 1995). Также сложности в когнитивной и аффективной обработке юмора описаны у людей с расстройствами коммуникативной сферы (аутизм, синдром Аспергера), при депрессивных состояниях, алкоголизме (Lyons, Fitzgerald, 2004; Uekermann et al., 2007, 2008). Для выделения когнитивных основ юмора, данный феномен изучается с позиций модели психического и демонстрирует согласованность с различными типами шуток и условиями восприятия комичного (Шмулевич, Белоглазова, 2014).

Междисциплинарный подход к проблеме познания и языка ставит новые вопросы в области изучения успешности межличностных взаимодействий дошкольников. Основные положения анализируются в контексте понятия «компетентности». Коммуникативная компетентность рассматривается, как использование языка соответственно коммуникативной задаче и ситуации, т.е. преимущественно в речевом аспекте. Отдельно выделяется вербальная коммуникативная компетентность (VCC – verbal communicative competence), которую также сравнивают с языковой компетенцией Н.Хомского, где координация знаний о языковых структурах говорящего и слушающего позволяет производить и понимать используемый язык (Kurcz, 2004). В результате применения нарративного метода исследований, одним из видов коммуникативной компетенции стала рассматриваться нарративная или разговорная способность. Несмотря на несомненное значение обнаруженных

в данной области закономерностей, открытым остается вопрос об эффективности всей коммуникации, включающей не только сам процесс передачи информации и его ментальные основы, но и результат коммуникативного действия – понимание слушателем. Данная область исследований нуждается в комплексной оценке коммуникативной компетентности, включающей оценку взаимонаправленности партнеров и процессы взаимопонимания.

## **1.2. Общение, как область изучения процессов межличностного познания и коммуникативной успешности**

В психологической науке общение является одной из фундаментальных проблем. Особенно интенсивное развитие получила социально-психологическая область исследований, начиная с 20-30 годов двадцатого века. Развивая идею комплексного изучения человека, В.М. Бехтерев отмечал объединяющий характер общения, как обязательное условие социализации личности и сохранения преемственности поколений (Бехтерев, 1921).

Позднее были сформированы различные подходы к пониманию общения. Традиционным для отечественной психологии было сопоставление категории общения с понятием деятельности. Согласно деятельностному подходу в психологии (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) общение является особым видом деятельности. Сторонники этого подхода выделяют структурные компоненты общения, описывают специфику его предметного поля и используют в качестве синонима понятие «коммуникативная деятельность» (М.И.Лисина и ее последователи). В то же время другие исследователи выделяли категорию общения как специфический вид активности. Так Б.Г.Ананьев впервые указал на многомерную организацию общения, а также выделил такой аспект как

познание участниками общения друг друга (Ананьев, 1977). Подчеркивая неразрывную связь общения и деятельности, Б.Ф. Ломов также приписывал самостоятельность данной категории через введение категории *отношение*: «общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат — это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми» (Ломов, 1984, с. 248). Также автор указывает, что неправомерно применять для изучения общения теоретическую схему, используемую для рассмотрения предметно-практических видов деятельности, так как это раскрывает только субъект-объектную сторону бытия человека. Формирование в процессе общения отношений реализуется через субъект-субъектную форму взаимодействия, что является равноценной и не менее существенной стороной жизни по сравнению с деятельностью (Ломов, 1984).

Введение Б.Ф. Ломовым понятий «субъект общения» и «субъект-субъектные отношения» позволило преодолеть представление о личности, обладающей определенным набором коммуникативных качеств, как единственном инициаторе и необходимом условии общения. Встречный характер и взаимность процесса общения обнаруживает необходимость изучения структуры, которая включает разных субъектов, обладающих разными коммуникативными целями и намерениями. Кроме того, было существенно дополнено понимание диалога, не только как обмена знаковыми средствами, но и возможное разнообразие взаимодействий, предполагавшее, например, различие позиций и необходимость нахождения взаимопонимания (Ломов, 1975).

Выделение двустороннего характера общения делает очевидным, что взаимонаправленность коммуникантов является условием его реализации. По выражению Г.М. Андреевой: «Каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность также и в своём партнёре, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстаёт тоже как

субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки, ... «обращаться» к нему, по выражению В.Н. Мясищева. Схематично коммуникация может быть изображена как интерсубъективный процесс. Но в этом случае нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнёра» (Андреева, 2001, с. 65).

Разработка ряда проблем социальной психологии привела со временем к выделению «психологии социального познания». Специфика социально-психологического подхода к исследованию перцептивных процессов, в отличие от общепсихологических теорий, заключается в изучении социального познания человеком другого человека (но не физического мира) в контексте широкого круга именно социальных проблем. В основе данного направления заложено сопоставление научного и обыденного познания, т.е. общих закономерностей процесса познания социальных объектов и повседневного опыта человека (Андреева, 2005).

Одно из наиболее разработанных направлений психологии социального познания – это межличностное восприятие. Среди механизмов изучаются социальные стереотипы и установки, участвующие в перцептивном процессе, и их роль в формировании впечатления о человеке или социальной группе (Стефаненко, 1987; Бодалев, 1982; Агеев, 1990). Описаны механизмы идентификации и рефлексии как имеющие особое значение для взаимопонимания участников общения. Идентификация определяется как «ситуативное уподобление себя значимому другому» (Мещеряков, Зинченко, Большой психологический словарь, 2003), в некоторых случаях – способность встать на точку зрения другого. При этом можно говорить о различных вариантах отождествления: личностном и групповом, а также стоит различать два плана данного механизма: установление понимания как «когнитивный процесс» и проявление сочувствия и эмпатии (Андреева,

2005). Рефлексия, также являясь механизмом установления взаимопонимания, участвует в построении понимания и осознания себя, а также того, как «я могу быть воспринят» партнером по общению. Здесь речь идет об отражении друг друга, основанном на восприятии собеседника, однако помимо процесса перцепции включены и ряд мыслительных операций, позволяющих не только воспринимать партнера, но и достраивать его внутренний ментальный план. В западной литературе выделяются три основные источника развития знаний, на основе которых человек формирует представления о себе и восприятии себя окружающими: сравнение себя с другими, оценка себя другими и саморефлексия (Schoeneman, 1981; Sedikides, Skowronski, 1995).

Вопрос о механизмах и условиях понимания человека человеком разрабатывался в психологии еще в 50-х годах XX века в рамках теорий когнитивного соответствия и каузальной атрибуции. В когнитивистском подходе (теории Ф.Хайдера, Т.Ньюкома, Ч.Осгуда и П.Танненбаума, Л.Фестингера и др.) описаны процедуры познания социального мира и понимания социальной информации, однако проблема внутренних мотивов и эмоций в них почти не рассматривается. Изучение атрибутивных процессов в рамках явления каузальной атрибуции, позволило прояснить вопрос о том, каким образом люди объясняют поведения окружающих, в том числе в ситуациях недостаточности информации. Процесс атрибуции (объяснения, приписывания причин) не ограничивается поведением одного человека, а участвует в формировании представлений о различных социальных явлениях. Таким образом, атрибутирование необходимо человеку для выделения смысла в окружающем мире, для ориентации в нем и прогнозирования возможных дальнейших событий. В том числе были разработаны теории «социальной атрибуции», например М.Хьюстон и Й.Ясперс, в которых заложены идеи социальной категоризации участников

общения в условиях повседневного объяснения причин и результатов поведения других людей.

Межличностное взаимопонимание являясь понятием, интегрированным из двух близких по смыслу «межличностное понимание» и «взаимопонимание», объединяет в себе не только результаты понимания, но и процессуальные характеристики, а также отношения между субъектами общения (Знаков, 1998; Желтонова, 2000). Психологическая структура межличностного понимания, состоящая из четырех компонентов, описана В.В.Знаковым. Среди основных компонентов выделены согласование точек зрения на объект понимания (фрагменты физического или социального мира и характер их развития); понимание себя (в том числе внешнего мира через самопонимание); понимание партнера по общению (личностных черт, намерений и целей партнера, в том числе коммуникативных) и представление субъекта о том, как партнер по общению понимает его (Знаков, 1998, 2005). Автор указывает, что для обозначения способности к пониманию мыслей и другого человека американские психологи в свое время ввели понятия «эмпатическое понимание» (К.Роджерс) и «эмпатийная точность» (У.Айке). Данные конструкты отражают не столько способность эмоционально сопереживать Другому, сколько познавательную сторону общения – способность познавать внутренний ментальный мир окружающих. Признается, что личностные качества субъектов общения во многом определяют успешность межличностного взаимопонимания. Проявления ценностно-смысловых образований личности обеспечивает согласование разных смыслов партнерами по коммуникации. Среди психологических особенностей, способствующих высокому уровню взаимопонимания выделяются направленность в общении на собеседника, чувство уважения к собственному Я, переживание осмысленности жизни и др. (Желтонова, 2000).

Описанные выше исследования в области социального восприятия и познания составляют перцептивную сторону общения. Несмотря на то, что вопрос функциональной значимости общения является дискуссионным, в большинстве отечественных работ традиционно выделяются три стороны – коммуникативную, интерактивную и перцептивную (Андреева, 2005), или, в классификации Б.Ф. Ломова, - информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции общения. Соответственно выделяют общение, как обмен информацией, организацию совместной деятельности, детерминанту эмоциональных состояний человека. В англоязычной литературе термина «общение» не существует (пер. communication), в силу этого в отечественной литературе обсуждается вопрос о соотношении между понятиями коммуникация и общение. Вслед за А.В. Петровским (1976) и Г.М. Андреевой (2001) мы рассматриваем общение, как более общее понятие, выделяя его коммуникативную сторону наряду с перцептивной и интерактивной. В целом, можно отметить, что общение рассматривается как межличностное взаимодействие людей и средство объединения в группы, а коммуникация фокусирует внимание на процессах обмена и передачи информации между отдельными людьми или в обществе.

### **1.2.1. Исследование информационно-коммуникативной функции общения**

Основные закономерности процесса обмена информацией в ходе социальных взаимодействия людей и групп изучаются в рамках направления межличностной коммуникации. Каждый из научных подходов по своему раскрывает определение «коммуникации», использует и вводит специфическую терминологию, что объясняется междисциплинарностью и

многомерностью данного процесса. Обозначим основные направления исследований коммуникативной науки.

Описывая структуру коммуникации, принято выделять основные составляющие этого процесса. Прежде всего необходимы участники коммуникации, это могут быть два и более человек или же группа. Различая субъектов коммуникации по их функциям, принято выделять: сторону, которая передает сообщение – агент, отправитель, коммуникант и принимающую сообщение – реципиент, получатель, адресат (Почепцов, 2001). При рассмотрении устной коммуникации целесообразно использовать термины «говорящий» и «слушающий» (Винокур, 1993). Третьим обязательным компонентом выступает сообщение и процесс его передачи. Предметом передачи может служить любая информация, событие, переживание – передаваемый смысл, организованный коммуникантом для его сообщения. Однако в отличие от абстрактной информации, коммуникативное сообщение всегда направленно на адресата и *диалогично* (Бахтин, 1996). Для передачи смысла человек использует различные символичные системы, главной из которых для него является речь (наряду с жестами, мимикой, действиями, звуковыми сигналами и пр.). В силу этого изучение коммуникации, языка и речи неразрывно связаны.

Как отмечают исследователи, процесс передачи и получения информации всегда процесс взаимодействия, однако существуют различные взгляды на вопрос, при каких условиях можно считать коммуникацию состоявшейся. Если сообщение передано агентом и получено реципиентом (это не означает достижения согласия партнеров, а именно восприятие реципиентом информации) связь можно считать состоявшейся, а в противном случае - неудачной (Луман, 2004; Горелов, Седов, 2001). Существует и другая точка зрения – критерий, отличающий просто информацию от сообщения, определяется агентом, который наделяет ее смыслом. В этой связи в психологии обсуждается проблема *интенции* и



намеренности коммуникации (Watzlawick, Bavelas, Jackson, 2011; Miller, 2005; Ушакова и др., 2000; Павлова, 2000).

Проблема понимания при приеме и передачи сообщений в контексте межличностного общения рассматривается как координация личностных смыслов и, структурно, как процесс кодирования и декодирования. Данный аспект понимания, на ряду с другими подходами, был обозначен В.В. Знаковым как семантический (Знаков, 1998). С точки зрения символической природы коммуникативных сообщений передать смысл в буквальном значении нельзя, в силу данного обстоятельства также нельзя быть уверенным в совпадении понимания одной ситуации разными участниками общения (Леонтьев, 2003). В данном случае любой контакт будет являться смысловым взаимодействием, направленным на уточнение и согласование разных смыслов одного события. Эту закономерность можно представить в виде наложения «полей жизненных опытов» или пересечения смысловых контекстов, где партнеры, чей социальный опыт имеет схожее содержание, имеют больше возможностей для установления понимания (Шрамм, Никифоров, ссылка по Матьяш и др., 2011).

Несмотря на базовое разделение коммуникативных ролей на агента и реципиента информации, в повседневной жизни эти роли постоянно меняются, и кроме того – функции передачи и получения информации объединяются в одном человеке. Вовлеченность в процесс слушания и реагирование партнера в ответ на действия другого принято называть обратной связью. М.Бахтин, рассуждая о ложной пассивности слушателя, описывал ответную позицию, как активную и поддерживаемую на протяжении всего контакта. Активная ответная позиция может заключаться в согласии или несогласии, исполнении-неисполнении, дополнении услышанного сообщения (Бахтин, 1996).

Исследуя вопросы о цели вступления в коммуникацию некоторые авторы выражают мнение, что взаимопонимание не всегда является

единственной задачей для коммуниканта и его обязательным условием. В концепции речевого поведения Т.Г. Винокур (1993) выделяет два типа коммуникативных сообщений – информативное и фатическое. Вследствие различий, заложенных в интенциях коммуниканта, на первый план выходит информационный или коммуникативно-объединяющий мотив поведения. Б.Пирс и В.Кронен в своей теории координированного управления смыслами также утверждают, что партнеры по общению могут достигать своих целей и взаимодействовать и без полного понимания друг друга (Pearce, Cronen, 1980).

Говоря о восприятии информации в процессе коммуникативного акта, психологи описывают множество процессов, формирующих его конечный результат. Так следует отметить ключевую роль процесса *интерпретации*, где смысловая неопределенность преодолевается с помощью сопоставления полученной информации с имеющимся опытом, а коммуниканты выстраивают систему выводов относительно друг друга и ситуации. Собственные знания и намерения соотносятся с представлениями партнера, таким образом, вырабатывается критическое отношение к полученной информации и приведенным доводам. При этом интерпретация одной и той же ситуации у разных участников нередко отличаются. Субъективный опыт партнеров по общению накладывает ограничения и формирует их процессы познания друг друга. Еще в 50-х годах XX века Дж.Брунер и Р.Тагиури было введено понятие «имплицитной теорией личности», до сих пор используемое для обозначения системы представлений о личных свойствах и поведении других людей. Позже было выделено два направления данной теории – традиционное, включающее исследования авторов теории, а также Л.Росса, Г.Келли, Д.Шейдера и др. и психосемантическое, основанное на теории личностных конструктов Дж.Келли (П.Вернон, А.Г.Шмелев, В.Ф.Петренко). Представители второго подхода развивали идею сематического пространства, пытаясь выделить определенные взаимосвязи между ее

компонентами. Стоит отметить близость этого конструкта к исследованиям понимания психического мира других людей (ярким примером которого является парадигма «модели психического»), где, однако, ключевой является идея когнитивных механизмов этого понимания.

Непосредственно практическое значение имеет вопрос соотнесения цели коммуникации с ее результатом, т.е. эффективности межличностных отношений. Эффективность процесса общения рассматривается в зависимости от того насколько точно и целесообразно человек умеет передавать информацию в соответствии с конкретной речевой ситуацией. Этот процесс принято рассматривать в соотношении с коммуникативной компетентностью, коммуникативной успешностью, социально-перцептивными умениями и навыками. Особое внимание уделяется описанию коммуникативных навыков («коммуникативного арсенала»), необходимых для эффективного общения, а также возможностям их вспомогательного развития. Также в современных работах широко представлены исследования, посвященные изучению причин коммуникативно неуспешного (затрудненного) общения и их преодолению (Лабунская, Менджерицкая, Бреус, 2001; Самохвалова, 2014).

Экспериментальная разработка вопросов успешности коммуникации встраивается в продолжительную традицию изучения «референтного общения» (referential communication paradigm). В работе Е.С. Самойленко и В.Н. Носуленко представлен анализ данного направления исследований и его определение: «особый вид коммуникативных ситуаций, в котором один человек (или группа людей) решает разнообразные задачи, связанные с передачей собственных представлений о некотором объекте действительности другим людям таким образом, чтобы у них сформировалось адекватное понимание его характеристик» (Самойленко, Носуленко, Старикова, 2012, с. 39). Данный тип взаимодействия прослеживает связь между агентом и реципиентом информации, в целях

оценки коммуникативной эффективности и возможности тренировки соответствующих навыков (referential communication skills). В контексте референтного общения исследуются широкий спектр факторов, связанных с эффективностью социальных взаимодействий: идентификация и описания референта, вербально-коммуникативные приемы передачи информации, роль обратной связи, способность адаптировать сообщение для собеседника, ориентация на понимание и непонимание партнером.

«Recipient-design» («реципиент-дизайн») является еще одним направлением исследований, изучающим условия, необходимые для эффективной коммуникации. Проводя различия между адресным и случайным взаимодействием, данный термин описывает возможность адаптации своего сообщения для слушателя. Основными задачами, поставленными в данной области, является изучение особенностей передачи информации разной модальности в различных коммуникативных ситуациях (только речевая коммуникация, вневизуальный контакт и пр.), описание лингвистических основ настройки сообщения, исследование причин коммуникативных неудач. Одной из основных причин неспособности построить реципиент-дизайн и адаптировать сообщение признается несовпадение психических миров участников коммуникации (Mustajoki, 2012).

При описании природы коммуникации современные исследователи подчеркивают ее деятельно-преобразующую роль в социальной жизни человека. Продуктами этой деятельности признается знания, опыт, образ себя и Другого, эмоционально-психические состояния, отношения (Матьяш и др., 2011). В некоторых классификациях общения также выделена формирующая функция, проявляемая в изменении и развитии психического мира человека в процессе общения. Особенное значение данная функция имеет в детском возрасте в связи с динамичном формированием различных психических функций и процессов.

### **1.2.2. Онтогенез общения. Изучение вопросов согласованности детской коммуникации**

В 30-е годы прошлого века Жан Пиаже привлек внимание психологов к специфике когнитивного развития ребенка, выделив черты детского мышления. Согласно его теории когнитивное развитие определяет возможности социального поведения, а уровень развития логического мышления делает возможным познание законов социального мира (Пиаже, 1969). «По Пиаже, социализация — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентрической позиции к объективной» (Обухова, 1998, с. 155). Впервые выделенный феномен эгоцентрической речи, он рассматривал как проявление эгоцентрической позиции ребенка (неспособность встать на точку зрения другого).

Свою точку зрения Ж.Пиаже подтверждает исследовательскими данными. Для решения вопроса о возможности понимания речевых сообщений детьми одного возраста Пиаже проводит исследования, где дети объясняли друг другу изображение и механизм крана или шприца. В данной задаче автор обратил внимание на разные факторы взаимодействия детей (учет влияния экспериментатора, невозможности объяснить понятное, контроль истолкования посредством различных вопросов) и для удобства он разработал оценки их успешности. Результаты показали, что дети, которые давали объяснение, в целом понимали материал для пересказа, в то время как слушатели хуже распознавали по описанию механизмы и принцип их действия, хотя полагали, что поняли правильно. Исходя из этого Ж.Пиаже приходит к выводу, что «непонимание между детьми зависит столько же от неспособности выразиться объяснителя (который

остается эгоцентричным даже в самом языке), сколько от неумения собеседника адаптироваться; он просто не слушает, потому что сразу полагает, что все понял, и потому что он воспринимает все, что слышит, со своей собственной эгоцентрической позиции» (Пиаже, 1997, стр.229).

Условиями, необходимыми для преодоления эгоцентрической позиции, Пиаже рассматривал выделение собственного «я» и возможность координировать свою собственную точку зрения с другими. В таком случае познание ребенка характеризуется переходом от эгоцентризма к децентрации.

Изучение феномена эгоцентризма были продолжены в своих работах многими психологами (Elkind, 1967; Enright., Lapsley, Shukla, 1979). На данный момент накоплено большое количество данных о культурных, возрастных, ситуационных различиях в способности встать на позицию Другого. Было показано, что эгоцентризм может влиять на межличностные отношения не только в дошкольном возрасте. Так был выделен близкий по значению термин «фокализм», обозначающий сфокусированность на себе и неспособность принять во внимание новую информацию, что по сути является одним из аспектов эгоцентризма (Фокина, 2008). В целом данное направление исследований широко разработано в западной литературе, однако практически не имеют аналогов в отечественной науке (Тинигина, 2013).

Также Жаном Пиаже был описан и впервые экспериментально подтвержден феномен «анимизма», традиционно считавшийся чертой детского мышления по аналогии с мифологическим сознанием типичным для ранних форм религиозных верований. Анимизм обозначает склонность приписывать свойства живого неодушевленным объектам. При этом одним из главных признаков, лежащих в основе отнесения к живому или неживому, признается признак движения. В дальнейшем, как методы изучения, так и возрастная динамика, выявленная автором, были подвергнуты критике.

Несмотря на это изучение феномена продолжается, выделяются все новые особенности суждений об объектах физического и социального мира, апробируются новые методы исследования, основанные не на дихотомической (живое-неживое), а квазинепрерывной шкале (Мещеряков и др., 2011).

Еще одно свойство детского мышления, выделенное Пиаже – реализм (неспособность различать реальное и воображаемое). Изучение детских представлений о физической причинности показало, что ребенок до определенного этапа склонен делать выводы о свойствах предметов и поступках, исходя из их непосредственного восприятия, а не возможных внутренних условий. Были выделены следующие типы реализма – интеллектуальный (о предметном мире) и моральный (внешний результат действия в данном случае является центральным признаком, без учета намерения). В отличие от объективного восприятия мира (осознании иллюзорности своего восприятия), «реалистическое» восприятие не позволяет различать субъективный и внешний мир. Одновременно с развитием детских представлений о мире, происходит приближение к пониманию принципа реципрокности (взаимосвязанности). Координация разных точек зрения позволяет принять во внимание разные значения объективной реальности для разных людей (Обухова, 2004).

Широко известна научная полемика Жана Пиаже с другим крупным исследователем в сфере детской психологии – советским ученым Л.С. Выготским. Подчеркивая центральную роль внутренних логических процессов или культурных факторов в умственном развитии ребенка, авторы по-разному смотрели на процессы интериоризации действия в мысль, или наоборот, перехода мысли из «внешней» во «внутреннюю». Другим фактором, разделяющим позиции психологов, было понятие эгоцентрической речи, рассматриваемой Ж.Пиаже, как проявление

эгоцентрической позиции, а Л.С. Выготским – как переходный этап от внешней речи к внутренней.

Л.С. Выготским были обозначены ряд важнейших положений и понятий, заложенных в основу культурно-исторического подхода в психологии, а также отечественной психолингвистики. Одним из направлений его исследований были процессы интерпретации и понимания в общении. В их основе заложена идея о необходимости принять во внимание контекст и коммуникативную ситуацию, в которой происходит взаимодействие, а также в более широком плане – культурную и языковую среду (Выготский, 1999).

Одним из ярких продолжателей культурно-исторического подхода, заложенного Л.С. Выготским, выступила научная школа М.И. Лисиной. Под ее руководством впервые среди отечественных психологов был проведен системный анализ онтогенеза детского общения: выделена его качественная специфика, определены этапы и формы, а также мотивы, задачи и средства общения. Одним из центральных научных ориентиров данной школы явилось изучение роли общения в психическом развитии ребенка – в области овладения речью, формировании привязанности к взрослым и сверстникам, сфере эмоциональных переживаний, самосознания и пр. (М.Г. Елагина, А.Г. Рузская, С.В. Корницкая, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова и др.).

М.И. Лисиной подчеркивался вопрос связности самосознания и общения. Коллективная деятельность рассматривалась как источник знаний о себе и в то же время результат этого знания. Представления ребенка о самом себе, своих возможностях и способностях формируются в процессе самосознания (Лисина, 1986, 2009).

Также в рамках данной научной школы был разработан вопрос о развитии «целостного когнитивно-аффективного комплекса» представлений о себе и Другом в процессе общения. Образ включает в себя деловые, познавательные и личностные качества себя и Другого, полученные в



процессе коммуникативной деятельности. С возрастом данные комплекс совершенствуется, однако может быть искажен собственной оценкой (аффективный компонент) (Лисина, 2009).

В концепции генезиса общения ребенка со взрослым, разработанной М. И. Лисиной, выделяются следующие средства общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства общения. Обмен информацией (коммуникация), как когнитивная сторона общения в данной концепции не выделяется. В работе Е.О. Смирновой выделяется информативная и регулятивная функции общения, развитие которых происходит преимущественно при взаимодействии с взрослым или сверстником соответственно (Смирнова, 2000).

В зарубежных исследованиях когнитивная составляющая (информативная функция) детского общения достаточно широко изучается психологами, однако фокус работ в основном направлен на развитие социальных навыков, необходимых для взаимодействия детей. При помощи заданий на соответствие (*matching tasks*) изучается способность выстраивать высказывание в соответствии с точкой зрения другого человека (Yule, 2013). Экспериментальные задания, создающие затрудненные условия для коммуникации (например, перегородка между участниками), позволили описать особенности взаимодействия, направленные на достижение взаимопонимания. Полученные результаты обсуждаются в контексте способности координации своих высказываний с учетом позиции слушателя (Schober, 1993). Основными направлениями исследований при этом выступают прагматическая функции языка, базовые механизмы коммуникации и ее метауровень в ходе совместной деятельности (Утехин, 2012).

Одним из исследуемых феноменов является ориентация на другого в общении или умение различать разные точки зрения. Эгоцентричность детского мышления была экспериментально показана Ж.Пиаже и является

основой данного направления исследований (Пиаже, 1969). Существуют разные термины, обозначающие умение встать на позицию Другого – «perspective taking», «dual perspective», «being other-oriented», «altercentrism» и др. и все они определяются, как «когнитивная способность оценивать физическую среду и социальные ситуации с точки зрения другого человека или других людей» (Венар, Кериг, 2007). Данное свойство в большинстве работ рассматривается как одно из составляющих эмпатии, что делает более успешным процесс социального взаимодействия. В своей работе Н.Бакли, Л.С.Сигел, С.Несс показали способность детей к альтруистическому поведению (в противопоставление эгоцентрическому) и его связь с таким когнитивным компонентом, как способность воспринимать другую точку зрения на объекты (Buckley, Siegel, Ness, 1979). Экспериментальные данные демонстрируют связь данной способности с другими качествами, важными для общения – координации ответных реакций, социальной раскованности, управлением ходом коммуникативной ситуации (Allen, Wood, 1978; Wiemann, 1977).

Большой интерес представляют исследования, посвященные становлению в онтогенезе способности к референтному общению. Например, информационную функцию общения детей и подростков изучает в своих работах испанский исследователь Д.Гирбау. Результаты ее исследований демонстрируют значение приватной (эгоцентрической) и внешней (социальной) речи в ходе решения совместных задач, а также необходимость адресации сообщений, ориентированных на партнера (Girbau, 2002). В другом исследовании было показано, что при передаче сообщений воображаемому (невидимому) партнеру, восьмилетние дети в сравнении с десятилетними воспроизводят в два раза больше неоднозначных сообщений, при этом их средняя длина в два раза меньше (т.е. в целом высказывания менее приспособлены к неизвестному реципиенту). Данный результат обсуждается в контексте трудности подобного рода задач и проявления

эгоцентризма (Girbau, Voada, 1996). Среди причин детских неудач в референтном общении, автор отмечает невозможность оценить силу воздействия своего сообщения на партнера и использование речи, направленной на конкретного слушателя, но не адаптированной для него.

Исследования Р.М.Краусс совместно с С.Р.Фасселл демонстрируют связь между собственными и чужими представлениями о материале с характером сообщения, направленным информировать другого человека. Экспериментально было установлено, что количество передаваемой информации было обратно пропорционально ожиданиям говорящего о полноте знаний слушателя. Однако авторы отмечают, что данный фактор не так силен, как ожидалось, и является только одним из когнитивных механизмов, обеспечивающим успешность коммуникации (Fussell, Krauss, 1992). Характер передаваемого сообщения также зависит от точности оценки ментального поля партнера по коммуникации, а способность встать на позицию другого улучшает понимание слушателя (Krauss, Fussell, 1991).

В исследовании посвященном изучению согласованности в общении детей М.Уилкоккс и Дж.Вебстер показали, что уже около двух лет дети способны учитывать неудачу в коммуникации и менять сообщение по просьбе слушателя (Wilcox, Webster, 1980). В другом исследовании И.Масер четырехлетние дети могли оценить речевые способности собеседника и делали более подробным описание, направленное на ребенка, имеющего трудности речевого развития (Masur, 1978). Под руководством Е.Робинсон были проведены эксперименты, демонстрирующие становление возможности детей различать внутреннее представление о каком-либо событии или предмете и его описание другим человеком. Результаты показывают, что способность детей различать понимание сообщения с тем смыслом, который вкладывал в него говорящий, в возрасте 5-6 лет еще развита фрагментарно и сильно зависит от подсказок и «ключей», которые могут присутствовать в коммуникации. Делается вывод о существенной роли взрослых и процесса

обучения в совершенствовании этого умения методами адекватного реагирования (Robinson, Robinson, 1978; Robinson, Whittaker, 1987; Robinson, Goelman, Olson, 1983; и др.).

Объектом исследований референтного общения являются не только способности и поведение говорящего («referential communication skills»), но и роль слушателя («listener skills») в процессе коммуникации. В ряде исследований показано становление способности к эффективному слушанию (улучшение навыков) через участие в коммуникативных тренировках, основанных на моделировании коммуникативных процессов и получении обратной связи от слушателя (Cosgrove, Patterson, 1977; Sonnenschein, Whitehurst 1984; Krauss, 1987; и др.).

В целом, необходимо отметить практическую направленность исследований коммуникативного развития дошкольников, выполняемых за рубежом: успешность в основном рассматривается как накопление игровых и предметно-практических навыков взаимодействия. Изучение собственно психологических характеристик детской коммуникации также имеет прагматическую ориентацию.

### **1.2.3. Направленность речевой коммуникации**

Проблемы восприятия и передачи информации и причины, затрудняющие этот процесс, рассматриваются в психолингвистике. Изучая процесс производства речи, данная область исследований выделяет факторы, позволяющие человеку выражать свои мысли и фиксировать их в виде языковых знаков. Организация сообщения строится в соответствии с темой и коммуникативной задачей, в виду этого стоит учитывать прагматический аспект высказываний – различные характеристики речи с точки зрения ее коммуникативности (направленности на коммуниканта). Показано, что

коммуникативная направленность речи существенно влияет на речевое оформление мысли, а также способна «затрагивать как содержательные, так и эмоциональные аспекты коммуникации» (Зачесова, Павлова, 1990, с. 138).

Одной из основных категориальных характеристик речи считается связность. По мнению Л.С. Выготского развитие речи ребенка происходит от простых форм к связной речи, которая состоит из развернутых предложений и представляет собой отражение по средствам грамматики связей и отношений, существующих в действительности (Выготский, 1999). С.Л. Рубинштейн описывал характеристику связности речи, как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» (Рубинштейн, 1989, с.468). Исследователи определяют данную характеристику речи как необходимое условие ее коммуникативности (Текучев, 1980).

С точки зрения прагматики информационная насыщенность и информативность сообщения являются областью взаимодействия агента и реципиента. В отличие от информационной насыщенности, где основным показателем является абсолютное соотношение высказывания и отражаемой ситуации, информативность отражает «степень его смысло-содержательной новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, системе авторских оценок предмета мысли» (Бабайлова, 1987, с. 60). Основным условием при этом является понятность для реципиента информации, таким образом, данная характеристика содержательно раскрывает соответствие между намерением агента информации и восприятием слушателя. Для построения информативного высказывания необходимо иметь представления о знаниях реципиента и учитывать его уровень восприятия.

Монологическая речь, как одна из форм устной речи, используется для передачи информации слушателю сообщения в виде монолога, пересказа и пр. Характерной особенностью такой формы взаимодействия является

направленность на реального или воображаемого реципиента, а также обусловленность содержания высказывания, ориентацией на слушателя (Рубинштейн, 1989; Леонтьев, 1969). Другой особенностью является самостоятельный выбор структуры текста и языковых средств, вследствие чего пересказ текста нельзя рассматривать как механическое запоминание и воспроизведение материала. Творческая переработка текста и наполнение его смыслом требуют учета принимающей стороны и задействуют когнитивные способности в осуществлении контроля над речевыми действиями. В отличие от диалогической речи, отсутствие постоянной обратной связи и необходимость планирования своего речевого высказывания в соответствии с целью, делают монологическую речь более труднодоступной формой для ребенка. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи доступны детям с 2-3 летнего возраста, постепенно к возрасту четырех лет ребенок овладевает способностью к описанию предметов и событий, а к 5-6 годам – процесс освоения идет особенно интенсивно (Глухов, 2005; Воробьева, 2006; и др.).

Формирование речевых умений в детском возрасте является актуальной практической задачей для исследователей. В психолого-педагогической литературе описаны особенности развития речи и речевых навыков в дошкольный период, разработаны обучающие методики, способствующие этому процессу. Среди приемов, положительно влияющих на содержательность и связность высказываний, традиционно используют иллюстрации, вопросы, речевой образец и пр. (Репина, 1959; Ёлкина, 2006).

Высокий интерес к вопросу формирования речевых умений и навыков, позволяющих говорящему более эффективно конструировать речевые высказывания, обусловлен актуальностью и практической значимостью подобного рода работ. В то же время данная область исследований испытывает необходимость в изучении внутренних когнитивных механизмов становления успешности участников общения. Вопрос развития социо-

когнитивных способностей, необходимых для достижения социальных целей, изучается фрагментарно и представлен отдельными исследованиями, не объединенными общим теоретическим подходом. В тоже время изучение такого многомерного явления как общение требует использования методов системного анализа. Решение такого рода задачи может быть реализовано только в рамках междисциплинарного подхода.

### **1.3. Изучение коммуникативной успешности детей дошкольного возраста в контексте подхода «модели психического»**

Вопросы эффективности в сфере коммуникации имеют междисциплинарный статус. Исследователи разных специальностей изучают те или иные аспекты межличностных взаимодействия с целью выделения факторов, способствующих установлению успешных взаимоотношений. Практический аспект данного направления также очевиден: эффективность решения коммуникативных задач определяет успешность человеческих взаимоотношений.

Понятия «успешности» и «эффективности» коммуникативной деятельности имеют схожее значение. В обоих случаях базовым принципом является достижение коммуникативной цели (передачи информации). Однако, термин «эффективность», заимствованный в психологии из экономических наук, имеет ориентацию скорее на соотнесение цели с имеющимися ресурсами, т.е. рассматривается как их продуктивное использование. Понятие «успешность» соотносит целевую установку (интенцию) агента с результатом коммуникативного действия, поэтому более точно описывает направленный характер данной деятельности.

С развитием когнитивной науки, внимание исследователей все больше привлекает изучение внутренних основ познавательной деятельности в процессе общения. Отдельные научные направления решают вопросы

когнитивных процессов передачи и восприятия информации в контексте коммуникации, всесторонне изучен семантический аспект взаимопонимания в ходе совместной деятельности. Эффективность в данной области исследований в основном понимается как процесс накопления умений и навыков, необходимых для решения коммуникативных задач, а также рассматривается в связи с такими понятиями как коммуникативная или социальная компетентность, социальный и эмоциональный интеллект (напр., Гришанова, 2001; Андреева, 2005)

Изучение когнитивных механизмов понимания собственных психических состояний (намерений, знаний, желаний, эмоций и т.п.) и психических состояний Другого, реализуемое в направлении «модели психического», позволило по-новому рассмотреть вопросы социализации на ранних этапах развития. В своей работе мы исходим из предположения, что модель психического определяет процесс социализации, являясь ее внутренней ментальной структурой, и отражает поэтапный переход к уровню субъекта социальной жизни, интенсивно развиваясь в дошкольном возрасте (Сергиенко и др., 2009). В многочисленных исследованиях показана связь различных сфер социального и речевого развития и понимания психического мира себя и других людей. Уровень модели психического имеет прогностическую силу в определении множества компетенций ребенка, связанных с его становлением как субъекта общения. Данные компетенции обеспечивают эффективное решение коммуникативных задач, однако не дают возможности комплексно оценить успешность ребенка в коммуникативной сфере, т.к. анализируются в основном в отрыве от ее результатов - установления взаимопонимания между коммуникантами. Возможность системного изучения феномена коммуникативной успешности мы видим в обращении к категории субъекта, являющейся центральной в современной психологической науке.



В нашей работе предпринята попытка синтеза парадигмы модели психического и системно-субъектного подхода, который вобрал в себя традиции системного (Б.Ф. Ломов), комплексного (Б.Г. Ананьев) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова) подходов в психологии (см. обоснование в работах Сергиенко, 2011, 2013). В рамках данного подхода выделяются специфические функции психических процессов – когнитивная, коммуникативная и регулятивная (Ломов, 1984). Подобные функции выделяются и у самого субъекта, где «в качестве *когнитивной функции* по отношению к субъектности является понимание, коммуникативной функции - континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве регулятивной функции – контроль поведения и самопроизвольность» (Сергиенко и др. 2009, с. 374). Основой понимания (когнитивной функции) рассматривается развитие внутренних ментальных моделей, что во многом определяет также и становление коммуникативного компонента. Способность распознавать и учитывать в своем поведении ментальные состояния других людей – необходимое условие любых коммуникативных взаимодействий.

Уже на самых ранних этапах дети способны учитывать объектность или субъектность адресата коммуникации. Взаимодействия с предметами и людьми отличаются: с объектами мы манипулируем, а от человека ждем обратной связи (реципрокности), обмениваемся ментальными состояниями. Результатом таких взаимодействий соответственно становится преобразование физического объекта или отношение с другим человеком (Ломов, 1984). На основе особенностей понимания предметного мира и других людей описана сущность субъект-объектных и субъект-субъектных отношений (Б. Ф. Ломов, К. А. Абульхановой-Славская, Ш. А. Надирашвили). Учет этих особенностей позволяет описать характер субъектной и объектной установки на Другого и выделить ее компоненты. В своей работе Ю.В. Лебедева описывает эмоциональный, когнитивный и

когнитивный компоненты установки на Другого, а познание и понимание рассматривает как когнитивный механизм субъектного отношения (Лебедева, 2013). В.В. Знаковым выделены субъект-объектный (ориентированный на контроль) и субъектный-субъектный (ориентированный на поддержку) типы понимания высказываний (Знаков, 2002). Таким образом, можно предположить, что коммуникативная функция субъектности также связана со способностями к распознаванию, пониманию и предсказанию поведения других людей.

В отличие от деятельностного подхода, рассматривающего общение как вид коммуникативной деятельности (М.И. Лисина и ее последователи), в данном исследовании ставятся задачи именно изучения развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений, опосредованное развитием способности к модели психического (понимания ментальных состояний своих и Другого). Оценка коммуникативной успешности предполагает учет взаимонаправленного характера общения и проведение комплексного анализа, а каждый участник рассматривается как активный субъект, определяющий результат коммуникации. Таким образом, установление взаимопонимания оценивается в фокусе субъект-субъектных отношений с партнером, что позволяет изучить взаимообусловленность развития когнитивной и коммуникативной функции субъектности.

Подводя итог теоретической части исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Направление модели психического является актуальным подходом к изучению понимания ментальных феноменов других людей. Результаты исследований показывают взаимообусловленное развитие представлений о психическом себя и Другого с различными социо-когнитивными способностями в дошкольном возрасте. Модель

психического имеет прогностическую силу в определении социальных компетенций ребенка.

2. Психолингвистическое направление исследований демонстрирует взаимообусловленность развития метакогнитивных способностей и языка. Использование нарративного метода позволило изучить взаимосвязь описательных способностей и модели психического. Исследования на различных группах испытуемых с нетипичным развитием показали некоторые особенности речевых высказываний, связанных с недостаточным пониманием точки зрения партнера по коммуникации.
3. Социально-психологический подход к исследованию перцептивных процессов изучает условия и механизмы восприятия другого человека в общении. Описаны факторы, способствующие эффективности коммуникации и установлению взаимопонимания, такие как вербально-коммуникативные приемы передачи информации, получение обратной связи, тренировка соответствующих навыков, однако вопрос внутренних механизмов развития успешности участников общения исследован фрагментарно и может быть решен только в рамках междисциплинарного подхода.
4. Исследования коммуникативной успешности дошкольников, как правило, ограничиваются игровым или предметно-практическим взаимодействием детей, рассматривая развитие общения как накопление навыков этого взаимодействия. В тоже время специфика детского общения может быть описана через согласованность когнитивного и социального развития. Такая характеристика мышления, как эгоцентризм (неспособность встать на точку зрения другого) не позволяет ребенку до определенного этапа быть успешным участником социальных взаимодействий.

5. Подход модели психического позволяет по-новому рассмотреть вопросы социализации на ранних стадиях развития, как закономерное следствие когнитивного развития ребенка. Понимание психического мира, как основа социального понимания может быть рассмотрена также в качестве ментальной основы коммуникативной успешности.

## ГЛАВА 2. Методы исследования модели психического и коммуникативной успешности детей

Исходя из поставленных в исследовании задач, был сформирован методический аппарат работы. Интегративный характер исследования требовал подбора разнообразных методов, способных отразить не только становление отдельных когнитивных способностей, но и их согласованное развитие в контексте коммуникативного поведения детей. Для объективизации получаемых в лабораторном исследовании результатов был использован принцип множественности методического обеспечения. Всего в исследовании было использовано 11 методик, 3 из них были разработаны с целью изучения модели психического в лаборатории психологии развития Института психологии РАН под руководством д.п.н., профессора Е.А.Сергиенко. В том числе 6 методик были разработаны для решения исследовательских задач данной работы. Было сформировано 2 блока методик (рисунок 1).

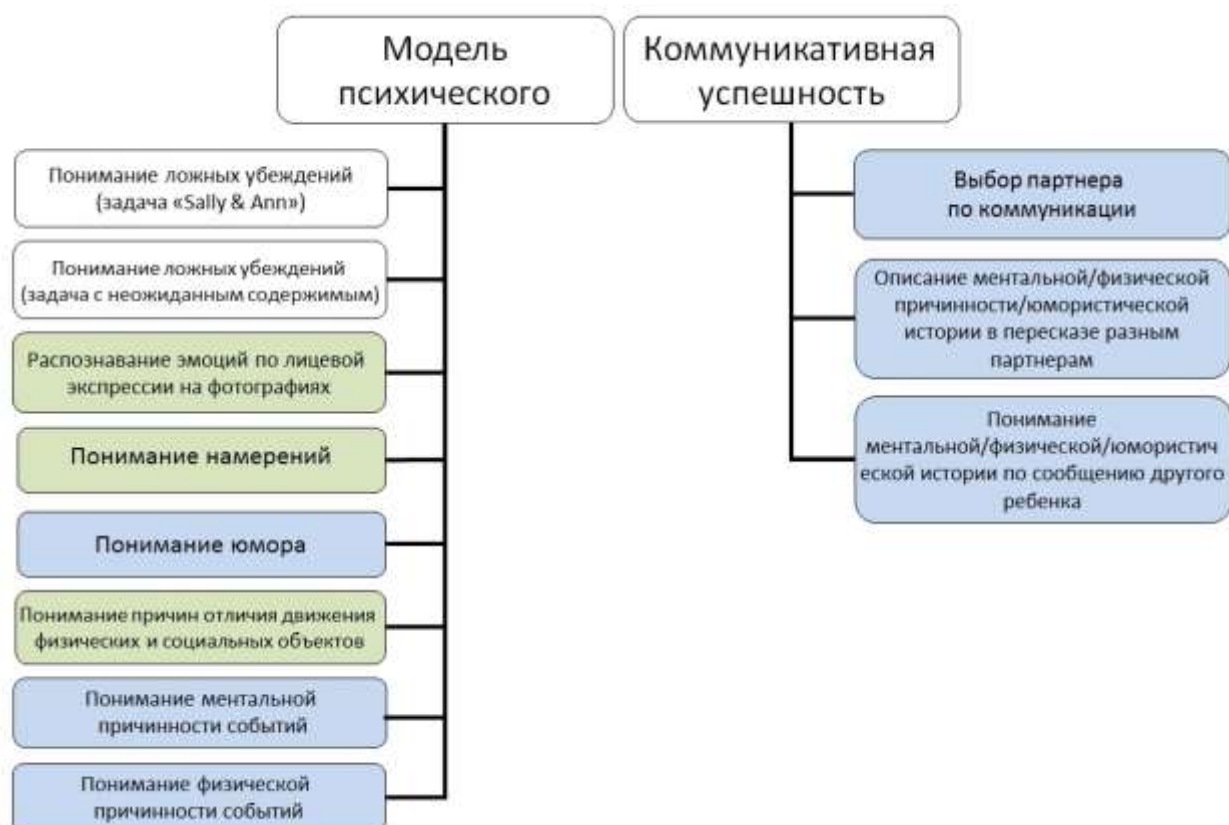


Рисунок 1. Схематичное изображение методического аппарата исследования, разделенного на 2 блока методик. *Выделение зеленым цветом – методики разработаны сотрудниками лаборатории психологии развития ИП РАН; выделение синим цветом – методики разработаны для проведения данного исследования.*

**Первый блок** методик был направлен на оценку модели психического (ряда когнитивных характеристик понимания собственного психического мира и психического мира Других). В первую очередь были использованы классические методы, разработанные в ходе изучения ментальности человека – модификации задач на понимание ложных убеждений, демонстрирующие способность детей отделить свой ментальный опыт от опыта Другого и понять ошибочность чужого мнения.

- 1) Задача на понимание ложных убеждений «Sally&Ann» (в работе используется название «Салли-Энн») является одним из наиболее распространённых тестов на понимание ложных убеждений (false-belief-task) (Wimmer, Perner, 1983). Описание приведено в параграфе 2.3.2.
- 2) Задача «Неожиданное содержимое» (или задача «Казалось-оказалось», «Appearance-reality-task») – еще одна парадигмальная задача, иллюстрирующая развитие модели психического, оценивает понимание ложности собственных убеждений (own-false-belief-task) и Другого (Gopnik, Astington, 1988). Описание приведено в параграфе 2.3.3.

Данные задачи признаются многими авторами как ключевые для понимания психического и используются как стандартизированные тесты на наличие модели психического. Зачастую в зарубежных исследованиях результаты этих задач выступают в качестве единственного показателя становления модели психического. Однако подобная практика не дает

полноценного представления о модели психического как системе репрезентаций, и ограничивает в интерпретации полученный эмпирический материал (Bloom, German, 2000). В своей работе мы дополнили парадигмальные задачи на понимание ложных убеждений оригинальными методиками, дающими более детальное представление о процессе становления модели психического и связи отдельных аспектов понимания психического между собой.

Способность различать психические феномены других людей является основой понимания намерений в поведении (Gopnik, Astington, 1988; Leslie, Frith, 1988). Для анализа развития базовых представлений о феноменах, производимых другими агентами в исследование были включены следующие методики:

- 3) «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях». Фотографии были апробированы в диссертационной работе А.С. Герасимовой (2004). Описание приведено в параграфе 2.3.4.
- 4) Задача «Понимание намерений», включающая оценку побуждений персонажей по их внешним проявлениям в поведении. Данная методика была апробирована в работе Е.И. Лебедровой (Лебедева, 2006). Описание приведено в параграфе 2.3.5.

Когнитивные процессы, лежащие в основе понимания юмора, изучаются в связи с процессом становления модели психического (см. параграф 1.1.2) и соответствуют предмету нашего исследования – понимание психического мира в социально-коммуникативном контексте событий. Данный принцип был использован для создания методики, в ходе которой ребенок оценивал понимание одной ситуации разными участниками.

- 5) В методике «Понимание юмора» была использована такая форма юмора, как игра слов, при которой одновременно используются несовместимые значения фразы или слова, что предполагает

разделение психических процессов носителей данных смыслов.

Описание приведено в параграфе 2.3.6.

Другим важным аспектом понимания психического является способность к различению объектов физического и социального мира. Данная способность, наряду с представлениями об интенциональности и целенаправленности поведения других людей (но не физических объектов), доступна детям уже около года (Сергиенко и др., 2009). Развитие этих знаний приводит к становлению репрезентаций физического и ментального мира, предполагающих разделение объекта и агента действия. Для изучения способности к дифференциации и объяснению движений различных объектов в нашем исследовании была использована оригинальная задача.

- б) Методика «Понимание отличий причин движения физических и социальных объектов» представляет собой модификацию эксперимента К.Месси и Р.Гельман (Massey, Gelman, 1988), в которой проводилось сравнение понимания детьми различий в движениях физических и социальных объектов (Лебедева, 2006). В таблицах и графиках данная задача для краткости обозначается как «отличие живого и неживого». Описание приведено в параграфе 2.3.7.

Каузальный анализ поведения объектов является фундаментальным условием осуществления эффективного взаимодействия с окружающим миром. Следующим этапом является установление причинно-следственных связей на основе представлений о законах ментального (знаний, желаний, намерений и пр.) и физического (закон непрерывности, субстанциональности и пр.) мира. Чтобы изучить понимание причинности физических и ментальных событий были разработаны оригинальные методики.

- 7) Методика «Понимание ментальной причинности событий» включала оценку причинно-следственных связей в процессе



взаимодействия ментальных агентов. Описание приведено в параграфе 2.3.8.

- 8) Методика «Понимание физической причинности событий» включала оценку законов физического мира и понимание интенциональности объектов. Описание приведено в параграфе 2.3.9.

**Второй блок** методик был сформирован с целью оценки коммуникативной успешности дошкольников. Успешность коммуникации оценивалась с точки зрения учета позиции партнера, т.е. восприятия ментальных характеристик важных для координации своего поведения. Ни одна из найденных нами методик не отвечала задаче учета ментальности в восприятии партнера в процессе коммуникации. В соответствии с выделенными аспектами коммуникативного поведения (понимание ментальности партнера, передача сообщений, ориентированных на уровень знаний слушателя и понимание событий по описанию Другого) были разработаны оригинальные методические задачи.

Для того, чтобы оценить восприятие детьми разных коммуникативных партнеров с точки зрения приписываемой им ментальности, был разработан методический прием, предполагавший выбор партнера (Уланова, 2014, 2015). В основе данной методики лежит предположение о взаимообусловленном развитии понимания ментальных состояний партнера и коммуникативной стратегии в его отношении.

- 1) Методика «Выбор партнера» включала оценку ментальности одушевленных и неодушевленных партнеров (псевдопартнеров) в рамках коммуникативного задания. Для того чтобы уйти от ограничений накладываемых лабораторным экспериментом, задача была сформирована как игровая ситуация, предполагавшая активность ребенка. Экспериментальная модель была построена по аналогии с играми, характерными для дошкольного возраста (например, игра в

«секретик», в которой несколько детей закапывают в землю некий объект под кусочком стекла, открыто заявляют о нем, но не раскрывают его месторасположения). Подобные игры становятся доступными только при определенном уровне понимания психического, способности к обману и манипуляциям на основе своих знаний (данный аспект описан в параграфе 1.1). Описание процедуры приведено в параграфе 2.3.10.

Вопросы успешности детской коммуникации требовали оценки не только количественных, но и качественных параметров данного процесса. Экспериментальным полем для изучения содержательных параметров коммуникации была выбрана ситуация описания событий по сюжетным картинкам. Особое внимание в работе было уделено оценке пересказов и уровню понимания информации как говорящим (агентом), так и слушателем (реципиентом). Успешность рассматривалась нами, как коммуникативная направленность партнеров в процессе общения, выражаемая в полноте описания события агентом и понимания его реципиентом. В ходе пилотажных исследований были разработаны и апробированы оригинальные методики (Рачугина, 2009, 2011).

2) Методика «Описание ментальной/ физической причинности/ юмористической истории в пересказе разным партнерам» была направлена на оценку успешности пересказа агента информации. Основными параметрами были: описание ситуаций разного содержания (метального, физического и юмористического события); описание ситуаций разным коммуникативным партнерам (одушевленному или неодушевленному партнеру). Оценка пересказов производилась по нескольким направлениям: информативность текста, смысловая развернутость и сходство сообщений при взаимодействии с разными партнерами. Описание процедуры и критериев оценки приведены в параграфе 2.3.11.

3) Методика «Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка» оценивала успешность реципиента информации. Понимание события реципиентом оценивалось с помощью уточняющих вопросов, а в случае пересказа юмористического события - эмоциональная реакция слушателя служила дополнительным фактором понимания смысла ситуации. Описание процедуры и критериев оценки приведены в параграфе 2.3.12.

Кроме методик, организованных в два блока, в исследование была включена оценка интеллектуального развития как необходимое условие развития модели психического и контроль над отсутствием фактора интеллектуальной недостаточности при формировании экспериментальных групп. Описание методик приведено в параграфе 2.3.1.

## **2.1. Участники исследования**

В качестве участников исследования выступали типично развивающиеся дети, воспитанники детских садов г. Москвы (ГБОУ д/с № 2309, ГБОУ д/с № 1853, частный детский сад «Сами с усами»). В общей сложности выборка составила 50 детей двух возрастных групп – 4 года и 6 лет, всего 28 девочек и 22 мальчика. В группу четырехлетних вошло 25 детей в возрасте от 4 лет до 4 лет 11 месяцев ( $M_e=4$  года 5 месяцев), в группу детей шести лет - 25 участников от 5 лет 10 месяцев до 6 лет 11 месяцев ( $M_e=6$  лет 8 месяцев).

## **2.2. Процедура исследования**

Перед началом работы экспериментатор знакомился с ребенком и устанавливал контакт. В процессе эксперимента работа велась с каждым

испытуемым индивидуально в отдельном помещении детского сада. Процедура исследования включала два этапа и представляла собой цикличную смену испытуемых (рисунок 2).

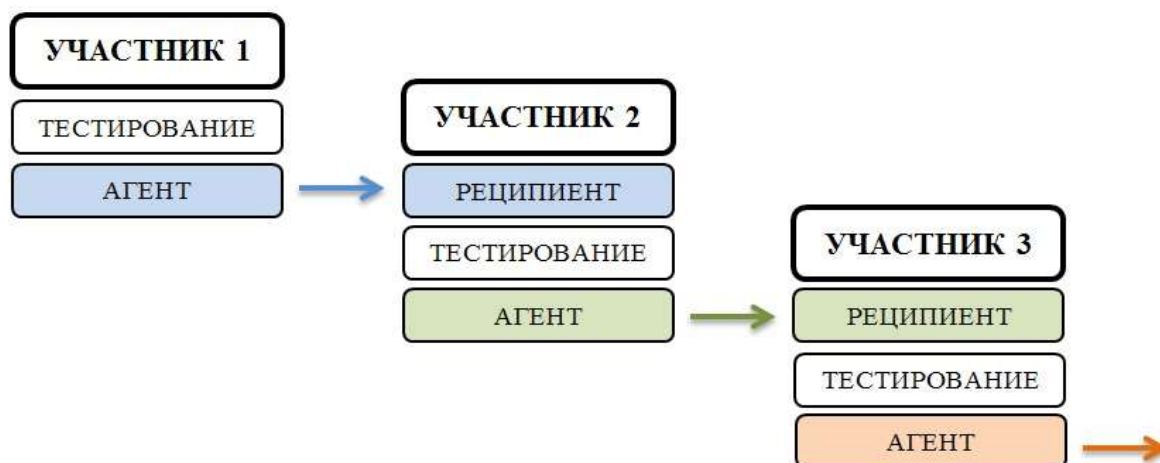


Рисунок 2. Схема смены испытуемых в ходе эксперимента.

На **первом этапе** с каждым ребенком проводилось индивидуальное тестирование, включающее:

- оценку интеллектуального развития;
- блок методик на модель психического (всего 8 заданий);
- описание событий по картинкам псевдопартнерам (мячу и мишке).

Работа велась с необходимыми перерывами для отдыха, общее время выполнения заданий на данном этапе составляло от 40 минут до 1 часа 10 минут.

**Второй этап** включал коммуникативные задачи (пересказ историй ребенку) и предполагал наличие второго участника в качестве слушателя (реципиента информации). Для этого в комнату приглашался еще один ребенок из группы детского сада, ему предлагалось прослушать истории и ответить на вопросы. С учетом необходимых перерывов для отдыха и смены испытуемых общее время работы на данном этапе составляло от 10 до 20

минут. В завершении пересказа, работа с первым участником-агентом заканчивалась (он покидал помещение), а второй ребенок занимал место основного испытуемого и проходил индивидуальное тестирование. Цикл повторялся заново.

Таким образом, было обеспечено прохождение каждым участником исследования индивидуальных методик и участие в коммуникативных задачах, как в роли агента, так и реципиента информации. Для того, чтобы избежать использования одной и той же задачи для пересказа и прослушивания, было изготовлено 2 комплекта методик, описывающих ментальные, физические и юмористические события (см. параграфы 2.3.8, 2.3.9 и 2.3.6 соответственно).

Общее время работы с каждым ребенком составляло около 1-1.5 часов с необходимыми перерывами для отдыха.

## **2.3. Методики исследования**

### **2.3.1 Оценка интеллектуального развития**

Для оценки интеллектуального развития детей 4-х лет была использована методика «Нарисуй человека» («Goodinough-Harris Drawing Test», Научно-производственный центр «Психодиагностика», 1992). Методика Гудинаф-Харриса традиционно используется в качестве составляющей комплексного психологического обследования ребенка. Тест дает первое представление об уровне развития испытуемого. Ребенку предлагается «как можно лучше» нарисовать человека. Именно детальность рисунка рассматривается в качестве основного показателя уровня развития понятийного мышления и умственного развития ребенка. Шкала признаков для оценки рисунка содержит 73 пункта. За выполнение каждого из этих признаков начисляется по 1 баллу, за несоответствие критерию – 0 баллов.

Подсчитывается суммарная оценка. В экспериментальную группу вошли дети, чьи результаты соответствовали уровню «средний интеллект», «интеллектуальные возможности выше среднего» и «высокий интеллект».

Для детей 5-6 лет применялся стандартизированный и адаптированный тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Дж.К. Равен, Когито-Центр, 2001). Тест проводился индивидуально по форме и состоит из трех серий, различающихся по уровню сложности. Каждая серия содержит 12 матриц с пропущенными элементами. Итоговая оценка по трем сериям сопоставлялась с относительной частотой, с которой эту оценку получают дети данной возрастной группы. В результате в экспериментальную группу вошли дети, соответствующие уровню «средний интеллект», «интеллектуальные возможности явно выше среднего» и «суперинтеллектуал».

Для оценки вербального интеллекта испытуемых старшей возрастной группы была использованы вербальные субтесты «Словарный» и «Сходство» из «Методики исследования интеллекта у детей Д.Векслера» (1994). Результаты по выделенным субшкалам дают первичное представление о речевом развитии испытуемого (словарный запас, культура речи, сформированность абстрактно-логического вербального мышления) и имеют самую высокую корреляцию с общим вербальным интеллектом. Оценка уровня вербального интеллекта была проведена у 17 из 25 шестилетних испытуемых (9 девочек и 8 мальчиков).

### **2.3.2. Методика «Понимание ложных убеждений» (задача «Салли-Энн»)**

В ходе эксперимента испытуемый должен сделать выбор о наличии игрушечного мячика в корзине или коробке, исходя из своих представлений о ментальном мире девочки (см. приложение 1). Суть задачи состоит в том, что Салли (Саша в русском варианте) кладет мячик в корзинку и уходит, а

другая девочка, Аня, перекладывает его в свою коробку. Ребенок должен ответить на вопрос, где будет искать мяч Саша, когда вернется: в корзинке или коробке? Далее экспериментатором задавались вопросы на уточнение понимания. Задача проводилась в двух вариантах – по рисованной форме и игровой - с куклами. Ответы кодировались последующим критериям:

1 - отсутствие понимания;

2 – частичное понимание;

3 – полное понимание.

Традиционная обработка данного теста предполагает дихотомическую оценку понимания – правильно или неправильно. В нашем исследовании была использована трехбалльная оценка. Частичное понимание означало правильный ответ без объяснения; правильный ответ в сочетании с «путанным» объяснением; изменение ответа на правильный после уточняющего вопроса («Саша знает, где лежит мячик?»).

### **2.3.3. Методика «Понимание ложных убеждений» (задача «Неожиданное содержимое»)**

В ходе задачи испытуемому показывают коробку от печенья (в которой в реальности находятся карандаши). Ребенку задают вопрос о видимом («Что в этой коробке?») и после открытия – о реальном («Что на самом деле в коробке?»). Далее просят дать описание своего раннего опыта («До того как мы открыли коробку, как ты думал, что там находится?») и оценить мнение неосведомленного наблюдателя о том, что внутри коробки («Если мы позовет твоего друга, что он подумает, что лежит в коробке?»). В данной задаче оценивалось понимание испытуемым того, что собственные представления могут быть ошибочны, а также могут отличаться от представлений другого ребенка. Таким образом, результаты данной задачи

позволяют оценить понимание своих ложных убеждений и Другого – при обработке данные аспекты рассматривались как совместно, так и независимо. Результаты по данной методике были собраны в общей сложности у 36 участников исследования (18 четырехлетних и 19 шестилетних детей).

#### **2.3.4. Методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях»**

Для анализа понимания детьми четырех основных эмоций (радость, грусть, страх, гнев) детям предъявлялись фотографии девушки. Каждая из фотографий изображала одну из лицевых экспрессий (см. приложение 2). Была использована следующая инструкция: «Перед тобой четыре фотографии девушки. Это одна и та же девушка, только она сфотографирована в разное время. «Покажи, на какой фотографии девушка радостная, на какой – грустная, на какой – испуганная, а на какой – сердитая?»».

#### **2.3.5. Методика «Понимание намерений»**

Экспериментатор последовательно показывал ребенку три картинки с изображением людей, которые держат в руках предметы, затем задавал вопрос: «Как ты думаешь, что собирается делать этот человек?». Испытуемому необходимо установить каковы намерения изображенных персонажей. Материал был подобран таким образом, чтобы намерение персонажа не вызывало двусмысленности: мальчик держит кисточку, девочка – утюг, мальчик идет с лыжами (см. приложение 3).



### 2.3.6. Методика «Понимание юмора»

В качестве материала были использованы короткие юмористические истории из книги «Анекдоты с героями сказок» (2007). Испытуемому предъявлялась иллюстрация, и зачитывался текст истории, смысл которой заключался в игре слов, создающей рассогласование смыслов у двух персонажей истории (таблица 1). Далее задавался вопрос «Как ты думаешь, эта история смешная, обычная или грустная?», после этого - уточняющие вопросы на понимание рассогласования, заложенного в истории. Помимо ответов на вопросы (когнитивный аспект), экспериментатором фиксировалась эмоциональная реакция испытуемого (аффективный аспект). Ниже представлены ситуации, изображенные на картинках (приложение 4).

Таблица 1

Материал к методике «Понимание юмористической ситуации»

	Юмористическая ситуация	Вопросы
1.	Мама и дочка вышли на прогулку. Девочка спросила маму: - Мама, крапива кусается? - Да. - А как она лает?	1. Как ты думаешь эта история смешная, обычная или грустная? 2. Почему? 3. Крапива умеет лаять?
2.	Дедушка и внук гуляли в парке. Мальчик спросил дедушку: - Дедушка, а самолеты летают? - Да. - А как они каркают?	1. Как ты думаешь эта история смешная, обычная или грустная? 2. Почему? 3. Самолеты умеют каркать?

### 2.3.7. Методика «Понимание причин отличия движения физических и социальных объектов»

Для оценки понимания отличий живого и неживого ребенку одновременно предъявлялись пять изображений (приложение 5) с живыми и

неживыми персонажами (собака, игрушечная машина, мяч, человек, робот), стоящими перед горкой. Далее следовали вопросы: «Как ты думаешь, кто может сам забраться на горку?» и «Почему он (каждый объект) может/не может забраться на горку?».

При оценке учитывалось количество правильных ответов (ответ считался правильным при наличии объяснения, но не просто констатации факта). В результате были выделены 3 уровня понимания: при «отсутствии понимания» испытуемый неправильно оценивал способность объектов к самодвижению или давал случайный ответ и не мог дать объяснения («машина может, потому что колеса двигаются»); «частичное понимание» фиксировалось, если ребенок верно дифференцировал движения объектов, но объяснял это латентными факторами или заменял ответ простым описанием, происходящего на картинке («человек, потому что у него есть ноги»); «полное понимание» засчитывалось при правильных оценках движения всех объектов и объяснении причин движения («собака может, она живая, умеет бегать»).

### **2.3.8. Методика «Понимание ментальной причинности событий»**

При разработке задач на понимание ментальной причинности применялись последовательные картинки с изображением начала и исхода ситуации. Ребенку требовалось определить причину происшедшего события и дать интерпретацию с точки зрения персонажа истории. После предъявления картинок и описания начала и исхода события (приложение б) задавались вопросы на понимание (таблица 2).

При разработке методики были использованы сюжеты из рассказа Н.Н. Носова «Живая шляпа», сказки В.Г. Сутеева «Мешок яблок», а также

иллюстрации, разработанные для изучения модели психического сотрудничества лабораторией развития ИП РАН.

Материал данной методики в дальнейшем был использован для пересказа в коммуникативных задачах (см. параграф 2.3.11). Всего было разработано четыре ситуации (два комплекта по две задачи), каждый испытуемый просматривал и интерпретировал два ментальных события.

Таблица 2

## Материал к методике «Понимание ментальной причинности событий»

	Начало ситуации	Исход ситуации	Вопросы
1.	Котенок сидит рядом со шляпой.	Шляпа движется, мальчики убегают от нее.	1. Как ты думаешь, что произошло, почему это случилось? 2. Почему мальчики убегают от шляпы? 3. Что почувствовали мальчики, когда увидели шляпу? Они обрадовались, испугались или удивились?
2.	Заяц набрал в лесу яблок и несет их в мешке домой. Сзади крадется ворона.	В мешке дырка и яблоки пропали.	1. Как ты думаешь, что произошло, почему это случилось? 2. Почему пропали яблоки? 3. Что почувствовал заяц, когда увидел, что яблоки пропали? Он обрадовался, удивился или испугался?
3.	Мальчик ловит рыбу и складывает в ведро, которое стоит у него за спиной, около ведра сидит кот.	Ведро пустое, рыба пропала.	1. Как ты думаешь, что произошло, почему это случилось? 2. Почему пропала рыба? 3. Что почувствовал мальчик, когда увидел, что рыба пропала? Он обрадовался, испугался или разозлился?
4.	Мальчик разбивает чашку, рядом сидит собака.	Мама выгоняет собаку за дверь.	1. Как ты думаешь, что произошло, почему это случилось? 2. Почему мама выгнала собаку? 3. Что почувствовала мама, когда узнала, что чашку разбили? Она обрадовалась, испугалась или рассердилась?

Кодировка ответов:

1 - отсутствие понимания;

2 – частичное понимание;

3 – полное понимание.

При оценке ответов было выделено три уровня понимания ментальной причинности: «отсутствие понимания» - испытуемый не может установить причину события, неправильно определяет эмоцию персонажа («собака мешает подметать»); «частичное понимание» фиксировалось, если ребенок правильно определял эмоцию персонажа, но не мог связать ее с событием, затруднялся с определением причины и следствия («собака гавкнула и мальчик опрокинул чашку»); при «полном понимании» ребенок полностью давал описание события и ее результата («мальчик разбил чашку, а свалил на собаку, мама рассердилась и выгнала ее на улицу»).

### **2.3.9. Методика «Понимание физической причинности событий»**

Тестовый материал состоял из двух серий последовательных картинок, описывающих физическое событие с пропущенным элементом. Задачей ребенка было восстановить целостность события, основываясь на знаниях о физических законах, и сделать предположение о возможной причине начала движения объекта. Помимо учета закона непрерывности, оценивалось понимание того, чем вызваны изменения состояния физических объектов (дерево сломалось, шарик лопнул). Также оценивалось понимание того, что для начала движения физического объекта необходимо приложение сил в виде контакта (причина природного характера или действие индивида на основе его намерения).

Материал данной методики в дальнейшем был использован для пересказа в коммуникативных задачах (см. параграф 2.3.11). Всего было разработано четыре ситуации (два комплекта по две задачи). Каждый испытуемый просматривал и интерпретировал два физических события.

Ниже приведены ситуации (таблица 3), изображенные на картинках (приложение 7).

Таблица 3

Инструкции к методике «Понимание физической причинности событий»

	Начало ситуации	Исход ситуации	Вопросы
1.	Воздушный шарик приближается к веткам дерева	Шарик лопнул	1. Как ты думаешь, почему это произошло? Что случилось? 2. А может шарик остановиться или полететь в другом направлении? 3. Почему он взлетел? Ему что-то помогло или он сам взлетел?
2.	С горы скатывается камень и приближается к дереву	Дерево переломилось	1. Как ты думаешь, почему это произошло? Что случилось? 2. Может ли камень обогнуть дерево (обойти вокруг)? 3. Почему камень упал? Его кто-то толкнул или он сам упал?
3.	Камень падает с обрыва	Брызги воды поднялись высоко вверх	1. Как ты думаешь, почему это произошло? Что случилось? 2. Может ли камень остановиться или покатиться вверх? 3. Почему камень упал? Он сам упал или его кто-то толкнул?
4.	Яйцо катится по столу	Яйцо разбилось	1. Как ты думаешь, почему это произошло? Что случилось? 2. Может ли яйцо остановиться или покатиться в другую сторону? 3. Оно само покатилося или его кто-то подтолкнул?

Кодировка ответов;

1 - отсутствие понимания;

2 – частичное понимание;

3 – полное понимание.

«Отсутствие понимания» фиксировалось, если ребенок не мог восстановить пропущенный элемент события; «частичное понимание», если пропущенное событие было восстановлено правильно, но объектам приписывались характеристики самодвижения («камень сам упал»); «полное

понимание» предполагало причинно-следственную связь в описании события, а также предположение о контакте, необходимом для начала движения объекта и не противоречащим физическим законам («камень подтолкнул ветер, он упал на дерево и сломал его»).

### **2.3.10. Методика «Выбор партнера по коммуникации»**

В ходе задачи экспериментатор сообщает ребенку о спрятанном подарке, предназначенном для праздника («раскрывает секрет»). Далее следует вопрос: «Выбери, кому мы сможем доверить наш секрет, и он его точно не передаст?». В качестве партнеров, отражающих разные объекты для взаимодействия, выступали: 1) игрушечный мячик (физический объект без антропоморфных признаков); 2) игрушечный мишка (модель живого существа); 3) мальчик (привычный социальный партнер - ребенок). В качестве зрительной опоры были использованы изображения мяча, мишки и мальчика (см. приложение 8). Задачей ребенка было выбрать одного из партнеров и дать объяснение, соответствующее условиям задачи.

Выбор партнера по коммуникации демонстрирует диапазон приписываемых ему ментальных состояний и способность к прогнозированию результатов своего воздействия. Оценка результатов методики проводилась исходя из утверждения, что одушевленный партнер является неоправданным выбором в задаче сохранения секрета, т.к. наличие у него ментальности не обеспечивает решение задачи.

Помимо количественной оценки был проведен содержательный анализ ответов испытуемых, направленный на поиск критериев, используемых для категоризации партнеров.

### **2.3.11. Методика «Описание ментальной/физической причинности/юмористической истории в пересказе разным партнерам»**

В качестве материала для пересказа выступали ситуации, о ментальных или физических событиях из методик «Понимание ментальной причинности событий» (параграф 2.3.8) и «Понимание физической причинности событий» (параграф 2.3.9), а также юмористическая история из методики «Понимание юмора» (параграф 2.3.6). При подборе материала для пересказа были учтены требования к выбору произведения: знакомые герои, четкая композиция, выраженная последовательность действий, динамичность сюжета, описания без сложных грамматических форм. Диагностическую ценность представлял пропущенный элемент события, описывающий действие и мотив поступка (за исключения юмористического события, где инструкция описывала события в полном объеме). Данные элементы должны быть восстановлены испытуемым и описаны в пересказе исходя из собственных представлений. В результате каждый испытуемый делал описание трех разных событий.

Вторым диагностическим параметром было описание событий несколькими партнерами. Во время эксперимента испытуемому предлагалось пересказать историю сначала кубику (класс неодушевленных партнеров, аналог мяча в задаче «Выбор партнера»), затем игрушечному мишке (предмет, моделирующий живое существо и традиционно наделяемый во время игры ментальностью), после этого в комнату приглашался третий партнер - другой ребенок. Предметы помещались на стол перед ребенком. Таким образом, каждый испытуемый делал пересказ трем партнерам.

В общей сложности каждый ребенок делал пересказ 9 раз (о трех событиях трем партнерам). Все пересказы были записаны на диктофон для перевода в протоколы и дальнейшей обработки методом экспертной оценки. Экспертиза проводилась автором работы совместно с д.п.н. Сергиенко Е.А.. Всего было обработано 450 коммуникативных сообщений.

*Оценка пересказов.*

При обработке пересказов ключевым параметром оценки было понимание агентом позиции слушателя и учет этого в своем рассказе (прагматический фактор коммуникации). Нами было выделено два аспекта содержательного анализа:

- **информативность текста** (информация должна быть передана полностью, с указанием фактов недоступных слушателю без пояснения).
- **смысловая развернутость описания** (включение в описание микротем и подробностей, дающих более точное представление о событии).

При оценке **информативности** описания, нами были выделены критерии, составляющие информационный минимум, необходимый для понимания ментальных и физической ситуаций (для физических задач – это указание причины, процесса, события и результата события, для ментальных задач – процесс, событие, результат и реакция на результат). В результате были выделены следующие критерии оценки:

- 1 – информация передана недостаточно;
- 2 – информация передана частично;
- 3 – информация передана полностью (фактологически);
- 4 – информация передана полностью (с указанием причинности).

1 балл засчитывался за путанный непоследовательный пересказ, отсутствие основных сюжетных элементов или замену события вымышленным (информации передано недостаточно). При нарушении причинно-следственной связи события, пропуске отдельных элементов, нарушении последовательности засчитывалось 2 балла (информация передана частично). Пересказ, содержащий все основные смысловые сюжетные звенья в правильной последовательности, оценивался на 3 балла (информация передана полностью фактологически). 4 балла засчитывалось при воспроизведении правильной сюжетной последовательности с указанием



причины возникновения события (в случае физического события) и реакции персонажа (в ментальном событии). Следует отметить, что указание в пересказе на причину или реакцию на событие не было специальной задачей, поставленной экспериментатором, а оставалось на усмотрение говорящего. Данный фактор повышает информативность текста и придает пересказу смысловую целостность, в силу чего определяет степень коммуникативной успешности агента.

Обработка и анализ эмпирического материала, полученного при пересказе юмористического события проводился отдельно по ряду причин. Во-первых, процедура эксперимента предполагала наличие одной иллюстрации события, а не серии последовательных картинок с пропущенным элементом. Во-вторых, инструкция, данная в виде описания события по картинке, предполагала диалогическую структуру текста (в виде вопросов и ответов двух персонажей истории). Данная структура представляет собой отдельную форму пересказа, так как предполагает изложение от третьего лица, а также включение прямой речи разных участников. В результате для анализа пересказов о юмористическом событии были разработаны иные критерии оценки:

- 1 - описанное событие не соответствует исходному;
- 2 - структура нарушена;
- 3 - структура воспроизведена верно;
- 4 - структура воспроизведена верно и дополнена.

1 балл засчитывался, если описанное событие не соответствует исходному (пересказ не содержит исходных ключевых пунктов или заменяется вымышленным); 2 балла - структура диалога нарушена (вопросы изменены, объединены или заданы в другой последовательности); 3 балла - структура диалога воспроизведена верно; 4 балла - структура диалога воспроизведена верно и дополнена (испытуемые дополняет пересказ объяснением, включает в него ответ на ключевой сюжетный вопрос). Таким

образом, данная оценка отражает успешность передачи события с точки зрения сохранения исходной структуры текста, а как следствие, ее комичного содержания.

Второй аспект содержательного анализа оценивал **смысловую развернутость текста**. Данная характеристика текста отличается от его информативности (представленной ранее) и также представляет собой реализацию намерения сделать сообщение более понятным для слушателя. В основе данного анализа лежит предположение о том, что модель психического Другого включает понимание различия знаний о предмете разговора и задействует речевые способности ребенка для наиболее полной передачи информации. Для анализа смысловой развернутости сообщений применялся следующий критерий:

- 1 – смысловая цепочка воспроизведена фрагментарно или нарушена;
- 2 – короткий пересказ, содержащий только основные смысловые звенья;
- 3 – пересказ развернут, содержит уточняющие детали;
- 4 – пересказ содержит авторские добавления к исходному сюжету.

В завершении анализу подлежало сходство или отличие пересказов разным партнерам по выделенным качественным аспектам (по информативности и развернутости текста). В основе данного анализа лежит предположение о различиях в успешности коммуникации при взаимодействии с одушевленными и неодушевленными партнерами. Были выделены следующие типы речевых взаимодействий детей:

- 1 – пересказы разным партнерам идентичны;
- 2 – пересказы разным партнерам отличаются по уровню информативности (отличия касаются основных сюжетных блоков события);
- 3 – пересказы разным партнерам отличаются по развернутости текста (отличия касаются привнесения в текст авторских добавлений).

### **2.3.12. Методика «Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка»**

Участие детей в роли слушателей было организовано следующим образом: каждый ребенок своевременно приглашался в комнату, где находились экспериментатор и другой участник – агент. Задачей ребенка было выслушать историю и ответить на вопросы экспериментатора. Для того чтобы передаваемые истории не дублировали услышанные, было разработано 2 комплекта методик для пересказов (аналогичных по сюжету и предъявляемым картинкам). После прослушивания текста реципиенту задавались уточняющие вопросы на понимание события, используемые для оценки понимания данного события агентом (см. табл. 1, 2 и 3).

Оценка понимания реципиентом события проводилась с применением того же критерия, что и при работе с агентом (см. параграфы 2.3.8 и 2.3.9):

- 1 – отсутствие понимания;
- 2 – частичное понимание;
- 3 – полное понимание.

«Отсутствие понимание» фиксировалось, если слушатель не понимал смысла описываемого события или заменял его собственным; «частичное понимание» означало фрагментарное понимание причинно-следственных связей ситуации; «полное понимание» фиксировалось, когда слушатель давал правильные ответы на вопросы о содержании события.

Полученные эмпирические данные об успешности агента и реципиента информации позволили анализировать согласованность партнеров в коммуникации с разных сторон:

- на первом этапе проводилось сопоставление понимания агентом материала для пересказа с успешностью описания этого события в процессе коммуникации;
- на втором этапе успешность в передаче сообщений агента сопоставлялась с пониманием сообщения слушателем;

- на третьем этапе анализа была реализована комплексная оценка успешности двух партнеров в каждом отдельном коммуникативном акте.

Для категориального анализа коммуникативных актов, полученных в ходе исследования, нами была использована схема, описанная Ж.Пиаже в работе «Речь и мышление ребенка» (Пиаже, 1997). Автор изучает эгоцентричность детского мышления и речи на материале коммуникаций между детьми 6-7 лет и использует для анализа несколько видов уравнений, основанных на оценках понимания и описания событий говорящим и слушающим. Несмотря на различия в экспериментальном дизайне исследований (возраст испытуемых, материал для пересказа, наличие зрительной опоры при пересказе) целям нашего исследования отвечает идея расчета общего коэффициента понимания. Такой подход позволяет представить коммуникацию между двумя партнерами в виде единого показателя успешности для проведения дальнейшего анализа.

Сопоставление проводилось между показателем успешности в передаче информации (коэффициент а) и пониманием прослушанного сообщения реципиентом (коэффициент b). Результат (коэффициент Y) описывает математическое соотношение выделенных характеристик (больше, меньше или равно). Соотношение показателей рассчитывалось по формуле:

$$Y = a / b$$

При анализе значение коэффициента  $Y < 1$  означало, что слушатель понял меньше, чем ему передал агент. При  $Y = 1$  слушатель понял все, что ему передал агент. При  $Y > 1$  слушатель понял больше, чем ему передал агент. Следует отметить, что процедура пересказа истории предполагала наличие зрительной опоры в виде последовательных картинок с изображением описываемого события с пропущенным элементом (см. процедуру

проведения задачи «Понимание ментальной причинности событий», параграф 2.3.8). Таким образом, картинки служили вспомогательным инструментом для пересказа события агентом и дополнительным источником информации о событии для реципиента.

#### **2.4. Статистическая обработка данных.**

Математико-статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета программ «SPSSv.11». Для выявления корреляционной связи между исследуемыми переменными применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмана. Для оценки различий между связанными и несвязанными выборками применялись непараметрические критерии Т-Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни и критерий углового преобразования Фишера. Связь считалась достоверной при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ . Для оценки внутренней согласованности инструментов исследования – задач на модели психического, был использован коэффициент Альфа Кронбаха.

### **ГЛАВА 3. Результаты эмпирического исследования модели психического, как ментальной основы коммуникативной успешности дошкольников**

Изложение результатов проведенного исследования представлено в соответствии с поставленными задачами и выделенными методическими блоками. Описаны этапы анализа данных, результаты основаны на статистически значимых оценках.

#### **3.1. Интеллектуальное развитие детей**

Первостепенной задачей измерения интеллекта участников было исключение фактора интеллектуальной недостаточности при формировании экспериментальных групп.

Уровень интеллектуального развития детей 4-х лет оценивался при помощи теста «Нарисуй человека» (Goodinough-Harris Drawing Test). Суммарные оценки испытуемых переводились в стандартные баллы для соотнесения с одним из пяти уровней развития. По результатам исследования трое испытуемых были исключены из выборки. Количественный анализ 25 участников с разной степенью интеллектуального развития представлен в таблице 4.

Таблица 4

Распределение детей (процент, число) 4-х лет по уровню интеллектуального развития.

Уровень развития	4 года
Высокий	4% (1)
Выше среднего	28% (7)

Средний	68% (17)
Ниже среднего	0%
Низкий	0%

Интеллектуальное развитие детей, включенных в экспериментальную группу исследования, находится на уровне не ниже среднего. Большинство участников продемонстрировали уровень «Средний» и «Выше среднего» (68% и 28% соответственно). Данный результат отвечает задачам исследования.

Для оценки уровня интеллекта в группе детей 6 лет был использован тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Количественная оценка правильно решенных матриц сопоставлялось с относительной частотой, с которой эту оценку получают дети данной возрастной группы. В результате каждый участник был отнесен к одному из пяти уровней развития (количественный анализ представлен в таблице 5).

Таблица 5

Распределение детей (процент, число) 6-и лет по уровню интеллектуального развития

Уровень развития	6 лет
«Суперинтеллектуал»	20% (5)
«Явно выше среднего»	52% (13)
«Средний интеллект»	28% (7)
« Явно ниже среднего»	0%
«Существенное снижение»	0%

Оценки участников, вошедших в экспериментальную группу, соответствовали уровням развития интеллекта, характеризуемым, как

«Средник интеллект», «Явно выше среднего» и «Суперинтеллектуал». Основная часть испытуемых составляла группу «Интеллектуальные возможности явно выше среднего» (52%). Полученный результат позволяет исключить фактор интеллектуальной недостаточности для решения других исследовательских задач данной работы.

### **3.2. Развитие модели психического**

В зарубежной литературе на данный момент накоплено множество данных, описывающих природу и развитие представлений о ментальном мире – убеждений, эмоций, мыслей, намерений и др. Изучение отдельных феноменов позволяет выделять различные аспекты ментального мира и образуют «ключевые точки» («key sectors»), маркеры в области изучения модели психического (Flavell, 2000). Большинство исследователей исходят из представлений о том, что развитие модели психического опирается на модульные когнитивные механизмы, взаимообусловленность которых изменяется с возрастом. Вопрос о составе и вкладе тех или иных ментальных феноменов в общую систему знаний о Другом является предметом научных дискуссий. Как следствие изучение не одного, а комплекса представлений о психическом, а также стремление к созданию целостной картины становления модели психического, является необходимой мерой исследователя в данной области. В нашей работе применен принцип множественного методического обеспечения, позволяющий оценить различные аспекты развития понимания психического себя и Другого.

#### **3.2.1. Понимание ложных убеждений**

Понимание ложных убеждений признается многими авторами как маркер становления модели психического. Для изучения данного аспекта в



нашем исследовании было использовано две классические задачи, результаты которых демонстрируют значительное увеличение понимания с возрастом.

Задача «Неожиданное содержимое», иллюстрирующая развитие модели психического, включала в себя два компонента: понимание собственного неверного мнения и неверного мнения другого человека. Процентное распределение числа детей с разной степенью понимания по задаче представлено на рисунке 3.

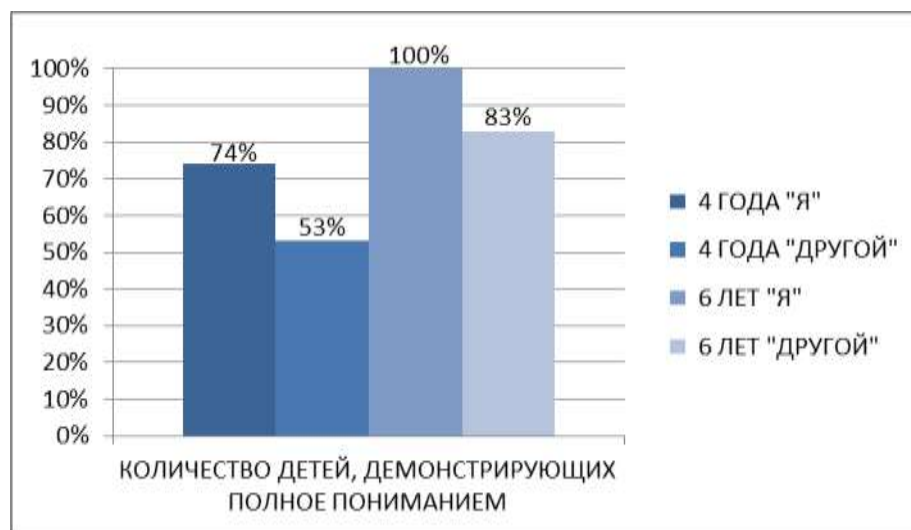


Рисунок 3. Распределение числа детей с полным пониманием неверного мнения себя и Другого в задаче «Неожиданное содержимое», (в %, в скобках – количество детей). «Я» - понимание неверного мнения себя; «ДРУГОЙ» - понимание неверного мнения другого.

Ответ на вопрос «Что ты думал находится в коробке до того, как мы ее открыли?» демонстрирует понимание ребенком того, что он может иметь ошибочное (неверное) представление, заблуждаться. 26 % четырехлетних испытуемых утверждали, что с самого начала знали, что на коробке с изображением печенья находятся карандаши. В то же время все без исключения шестилетние дети, проявили критичное отношение к своему ответу, демонстрируя понимание ошибочности своего мнения и его причину

(изображение на коробке и его содержание отличались). Второй компонент данной задачи оценивал понимание неверного мнения Другого. Ребенка спрашивали, что подумает другой ребенок, который еще не заглядывал в коробку, о ее содержимом. В данном случае перед ребенком стояла более сложная задача – необходимо сделать предположение о чужой ментальности, то есть учесть позицию другого. Половина четырехлетних испытуемых продемонстрировала слияние своей позиции с позицией другого: 47% участников считали, что второй ребенок даст ответ «карандаши», в то время как на коробке изображено печенье. Как мы видим, неразделенность модели психического на данном этапе не позволяет отличить опыт другого человека от своего собственного и строить прогностическое будущее. 83% шестилетних испытуемых описали верную картину возможных событий (предвосхитили знание и поведение другого) и ее причину. При анализе понимания собственного неверного мнения и неверного мнения другого человека внутри возрастных групп были обнаружены различия на уровне тенденции ( $\phi=1.362$ , при  $p=0.08$  в 4 года и  $\phi=1.512$  при  $p=0.06$  в 6 лет). В обеих возрастных группах показатели понимания неверного мнения другого были ниже.

При сопоставлении обобщенного результата по двум компонентам задачи для каждого испытуемого был выделен общий показатель понимания неверных мнений (таблица 6).

Таблица 6

Распределение числа детей с разной степенью понимания неверного мнения по задаче «Неожиданное содержимое» (процент, число).

	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
4 года (N=19)	21% (4)	32% (6)	47% (9)
6 лет (N=18)	0% (0)	17% (3)	83% (15)

Возрастные различия были выявлены как при сопоставлении числа детей с полным пониманием ложных убеждений ( $\phi = 2.374$ , при  $p \leq 0.01$ ), так и при сравнении двух возрастных групп по уровню признака ( $U=103.5$ , при  $p=0.01$ ).

Результаты задачи «Салли-Энн» также демонстрируют увеличение понимания неверного мнения с возрастом (таблица 7). Более половины детей четырехлетней группы давали неправильные ответы, руководствуясь своими знаниями, и не разделяли их с ментальным опытом персонажа. В ходе эксперимента они утверждали, что девочка Аня будет искать свой мяч там, куда его переложили, пока она отсутствовала, а не там, где она его оставляла. Только 20% испытуемых смогли дать правильный ответ, учитывающий позицию Другого, и объяснить свой выбор. В группе 6-и лет количество детей, демонстрирующих полное понимание феномена, возросло до 56%.

Таблица 7

Распределение числа детей с разной степенью понимания неверного мнения по задаче «Салли-Энн» (процент, число)

	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
4 года (N=25)	56% (14)	24% (6)	20% (5)
6 лет (N=25)	16% (4)	28% (7)	56% (14)

Оценка возрастных различий показала достоверные значения при сравнении числа детей с полным пониманием ( $\phi = 2.701$ , при  $p \leq 0.01$ ). Также по критерию Манна-Уитни были обнаружены различия при сопоставлении результатов участников 4-х и 6-ти лет: понимание ложных убеждений было значимо лучше в старшей группе -  $U=163$ , при  $p=0.002$ .

При сравнении способности к пониманию неверного мнения по двум типам задач («Неожиданное содержимое» и «Салли-Энн») была обнаружена схожая динамика усиления данного признака с возрастом. Различия между возрастными группами в понимании (т.е. оценка того, насколько отличаются

в понимании ложных убеждений дети 4 и 6 лет) имеют схожий уровень:  $\phi=2.701$ , при  $p \leq 0.01$  – для задачи «Салли-Энн» и  $\phi=2.374$ , при  $p \leq 0.01$  – для задачи «Неожиданное содержимое». Также обнаружена корреляция (критерий Спирмана) на уровне тенденции между результатами двух задач на общей выборке испытуемых –  $r=0,29$ , при  $p=0.08$ .

### **3.2.2. Понимание намерений**

При апробации методики в работе Е.И.Лебедевой (2006) с участием детей от 3-х, 4-х, 5-и и 6-и лет была выявлена незначительная возрастная динамика в понимании намерений детьми с типичным развитием. Однако их результаты достоверно различались с результатами группы пятишестилетних детей со сниженным интеллектом. В нашем исследовании подавляющее большинство детей обеих групп распознали намерения персонажа по предмету, который необходим для реализации этого намерения. Результаты детей 4-х и 6-и лет достоверно не отличались - 100% шестилетних и 96% четырехлетних испытуемых продемонстрировали полное понимание намерений по картинкам. Таким образом, результаты по данной методике не позволили выделить экспериментальные подгруппы для дальнейшего анализа.

### **3.2.3. Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях**

Понимание детьми четырех базовых эмоций изучалось при помощи фотографий, апробированных в диссертационной работе А.С.Герасимовой (2004). Каждому участнику было присвоено от 0 до 4 баллов – по количеству правильно определенных эмоций. В результате в каждой возрастной группе был посчитан общий процент детей полностью понимающих эмоции по фотографиям (т.е. определивших все 4 эмоции). Результат представлен в таблице 8.

Таблица 8

Количество детей, правильно распознавших эмоции по ситуации  
(процент, число)

	4 года (N=25)	6 лет (N=25)
Полное понимание базовых эмоций	80% (20)	100% (25)

Различия между количеством участников с полным пониманием в двух возрастных группах составили  $\varphi=2.199$ , при  $p \leq 0.05$ . Большинство четырехлетних детей свободно распознавали основные эмоции, только 20% (5 детей) продемонстрировали частичное понимание. В этих случаях затруднения возникали при определении эмоции страха или гнева. Все дети 6-и лет правильно распознали и описали эмоциональные состояния по фотографиям. При использовании данной методики в диссертационной работе Е.И. Лебедевой получен аналогичный результат – улучшение понимания эмоций у типично развивающихся детей (в 4 года гнев распознают 85% детей, печаль и страх – 90%, к шести годам базовые эмоции определяют все участники), в то же время у детей со снижением интеллекта и расстройствами аутистического спектра наблюдались существенно более низкие способности к дифференциации эмоций (Лебедева, 2006).

#### **3.2.4. Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов**

Развитие представлений о физическом и ментальном мире включает понимание характеристик отличающих мир вещей и людей. Для оценки данного аспекта мы использовали задачу, в которой сравнивалась возможность детей различать причины движения физических и социальных объектов.

Результаты, полученные в нашем исследовании, демонстрируют выраженную возрастную динамику в понимании отличий причин движений физических и социальных объектов (рисунок 4).

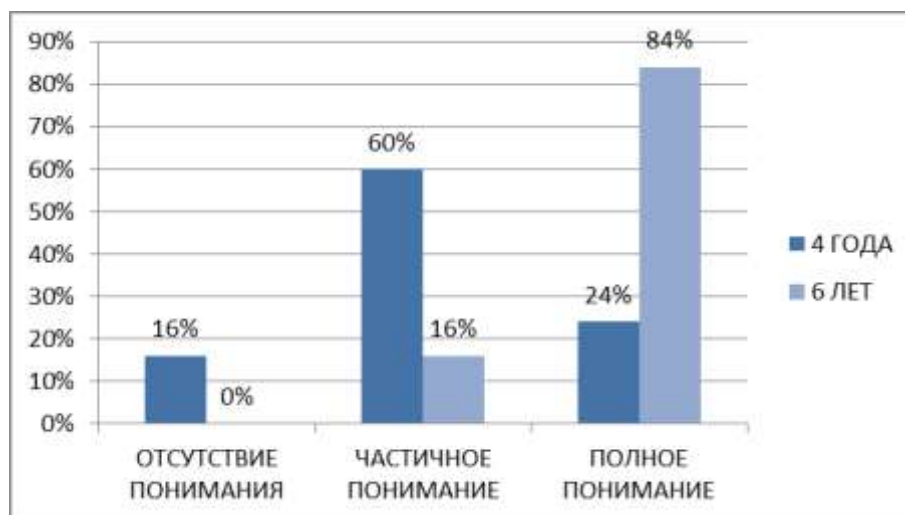


Рисунок 4. Распределение детей с разной степенью понимания по задаче «Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов» (процент).

Полное понимание продемонстрировали 24% четырехлетних испытуемых и 84% шестилетних. Старшие дети значительно чаще понимали, что для движения физических объектов необходимы внешние силы (контакт), в то время как социальные объекты способны к произвольному движению. Большинство четырехлетних детей продемонстрировали частичное понимания данного феномена (60%). Только часть детей могли объяснить причину самостоятельного движения социальных объектов, в отличие от физических. При сравнении числа детей, демонстрирующих «полное понимание», в разных возрастных группах, выявлены различия на высоком уровне значимости ( $\varphi=4.579$ , при  $p \leq 0.01$ ). Сопоставление результатов участников двух групп с разной степенью понимания по критерию Манна-Уитни, также обнаружило достоверные различия по уровню признака ( $U = 126$ , при  $p \leq 0.001$ ).

При описании причин движения объектов больше ошибочных суждений зафиксировано по отношению к неодушевленным предметам (им приписывались способности к самодвижению, а также ментальные свойства). Выбор робота, как наиболее антропоморфной фигуры, чаще сопровождался описанием его возможностей к самостоятельному началу движения или вопросом о наличии источника автономного питания («батарейки»). Оценка и объяснение причин движений человека вызвала меньше затруднений по сравнению с другим живым агентом - собакой. В данном случае, возможно, играет роль признак подобия себе и возможность сопоставить собственный опыт (как человека) с причинами движения других объектов. С возрастом уменьшается количество детей, объясняющих движения объектов несущественными латентными факторами, что свидетельствует о развитии представлений о ментальных и физических феноменах. К шести годам большинство испытуемых смогли выделить и применить критерий одушевленности в объяснении движений объектов.

### **3.2.5. Понимание ментальной причинности событий**

В задаче «Понимание ментальной причинности событий» испытуемым было необходимо установить причины действий и эмоций участников различных событий (например, мальчик разбивает чашку, а мама выгоняет собаку за дверь, потому что мальчик обманул ее, сказав, что это сделала собака). Способность к установлению данной связи включала в себя распознавание эмоции (одна из базовых эмоций – радость, удивление, гнев или страх) и описание причины ее возникновения. Также было необходимо восстановить причинно-следственную связь ментального события: схема эксперимента предполагала серию последовательных картинок с пропущенным элементом (см. параграф 2.3.8).

Результаты показали, что в целом дети обеих возрастных групп способны к установлению ментальных причин событий – в 4 года около половины детей, в шесть лет – 72% испытуемых демонстрировали полное понимание ментальной причинности событий (таблица 9).

Таблица 9

Распределение числа детей с разной степенью понимания по задаче «Понимание ментальной причинности событий» (процент, число).

	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
4 года (N=25)	12% (3)	40% (10)	48% (12)
6 лет (N=25)	0% (0)	28% (7)	72% (18)

Различия между количеством детей 4-х и 6-и лет, с полным пониманием ментальной причинности событий достоверно значимы ( $\phi=1.75$   $p \leq 0.05$ ). Около половины четырехлетних участников только частично понимали ментальные причины предъявленных событий. В ряде случаев в качестве объяснения дети предлагали латентные признаки («мальчики убегают, потому что цветы на столе трясутся») или заменяли события вымышленными («рыба исчезла, потому что вынырнул бобр»). Также типичным затруднением было ошибочное утверждение о знаниях персонажа, основанное на невозможности отделить собственный ментальный опыт от чужого («ворона сделала дырку в мешке, а заяц это видел, потом он испугался»). В таком случае ребенок нарушал причинно-следственную связь события: ситуация не оправдывала возникновение указанной эмоции. Наличие не только базовых представлений о ментальном мире (эмоциях, знаниях), но и способность к созданию модели причинно-следственных связей события продемонстрировали 72% шестилетних участников.



### 3.2.6. Понимание физической причинности событий

Задачи на понимание причин физических событий оценивали представления детей о законах физического мира (непрерывность движения, гравитация) и возможных причинах начала движения физических объектов. Понимание закона непрерывности предполагает невозможность продолжать движение по траектории, на которой находится препятствие (камень не может обогнуть дерево). Детям необходимо было понять, что движение предмета не может начаться произвольно, а также описать причинно-следственную связь событий, восстановив пропущенный в картинках и инструкции элемент (например, камень скатывается с горы и ломает дерево) (см. параграф 2.3.9).

Результаты в задаче «Понимание физической причинности» представлены в таблице 10.

Таблица 10

Распределение детей с разной степенью понимания по задаче «Понимание физической причинности событий» (процент, число)

	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
4 года (N=25)	4% (1)	60% (15)	36% (9)
6 лет (N=25)	0% (0)	28% (7)	72% (18)

Около половины четырехлетних детей продемонстрировали полное понимание, в старшей группе показатель увеличился до 88%. В тоже время 44% четырехлетних участников затруднялись с предположением о причинах начала движения объекта и приписывали ему характеристики интенциональности.

При сравнении количества детей, демонстрирующих полное понимание физической причинности событий, выявлены достоверные различия между группами детей 4-х и 6-и лет ( $\phi=2.613$ ,  $p \leq 0,01$ ). Оценка

различий между двумя выборками по уровню признака также выявила достоверные значения -  $U=184$ , при  $p=0.006$ .

При анализе ответов были выделены 2 типа объяснений, описывающих причинный механизм начала события: действия физических/природных явлений (ветер, землетрясение и пр.) или на основе намерений индивида (мальчик пришел и толкнул, мышка задела и пр.). Четырехлетние испытуемые приписывали событиям причины на основе природных явлений (примерно в 20% случаев), в группе шестилетних участников преимущественно все испытуемые объясняли причину воздействием человека.

### 3.2.7. Понимание юмора

Понимание юмористических историй в нашем исследовании оценивало способность сопоставить представления о предмете разговора двух участников событий. Как видно на рисунке 5, понимание рассогласования, заложенного в юмористической ситуации доступно для обеих возрастных групп, однако в разной степени (полностью поняли ситуацию 62% четырехлетних и 84% шестилетних испытуемых).

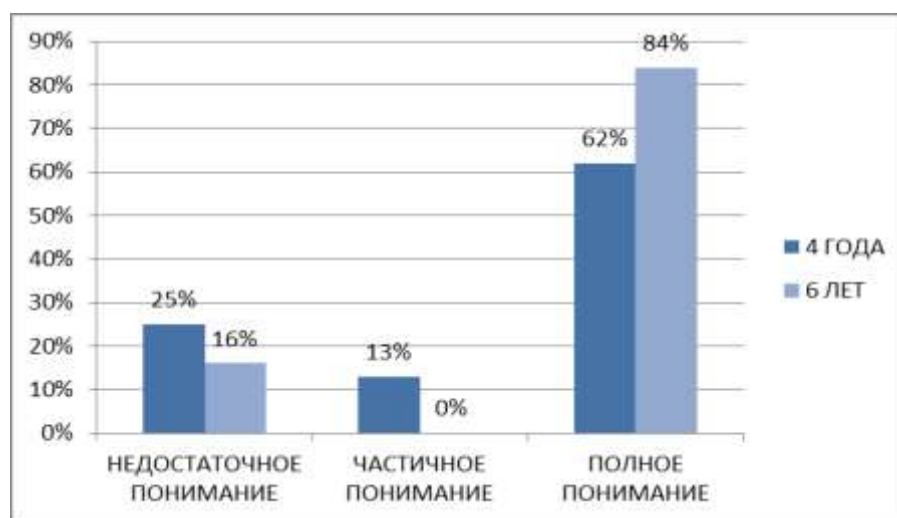


Рисунок 5. Распределение числа участников с разным уровнем понимания по задаче «Понимание юмора».

Шестилетние дети чаще могли разделить ментальный опыт двух персонажей и объяснить причину возникшего рассогласования («девочка не поняла - крапива не лает, она только кусается, но не как собака»). Различия между количеством участников, демонстрирующих полное понимание, в двух возрастных группах значимы на уровне тенденции ( $\phi = 1.58$ , при  $p = 0.05$ ).

Понимание детьми когнитивного аспекта ситуации рассматривалось нами в связи с их собственной оценкой комичности ситуации. Напомним, что после прослушивания истории, ребенку задавался вопрос «Как ты думаешь, это история смешная, обычная или грустная?», а также вопросы на пояснение своего ответа («Почему она веселая/обычная/грустная?»). Четырехлетние испытуемые реже оценивали историю как смешную, а при объяснении зачастую использовали латентные факторы («потому что солнышко улыбается», «потому что самолет летит»). В ряде случаев испытуемые оценивали ситуацию как обычную, при полном понимании сути истории. При оценке корреляционных связей было установлено: оценка комичности достоверно связана с пониманием ситуации на высоком уровне значимости только в группе шести лет –  $r = 0.873^*$ , при  $p \leq 0.01$ . В младшей возрастной группе связи отсутствуют, что свидетельствует об изолированном развитии данных факторов в возрасте 4-х лет. Возможно категория комичного в данном возрасте не основана на понимании ментальных характеристик ситуации и носит локальный характер.

Дополнительным параметром, оценивающим понимание юмористической истории, была эмоциональная реакция ребенка (улыбка или смех при прослушивании истории). Вариативность эмоциональных реакций участников не позволила выделить связей ни с пониманием ситуации, ни с оценкой комичности истории. По-видимому, данный параметр подвержен

ситуативным факторам (характерологическим особенностям ребенка, уровню комфорта во время эксперимента и т.п.), чтобы служить достоверной оценкой понимания.

### 3.2.8. Согласованное развитие аспектов модели психического

Для анализа уровня становления модели психического мы использовали несколько методик, отражающих развитие разных аспектов знаний о психическом и физическом мире: понимание ложных убеждений, намерений, эмоций, ментальной и физической причинности событий, отличия живого и неживого. Результаты по всем проведенным методикам демонстрируют выраженную возрастную динамику в становлении компонентов модели психического в период с 4-х до 6 лет (различия представлены в таблице 11).

Таблица 11

Различия по критерию Манна-Уитни между возрастными группами

Компоненты модели психического	Различия между группами сравнения
Понимание ложных убеждений «Салли Энн»	U=163, при p=0.002
Понимание ложных убеждений «Неожиданное содержимое»	U=103.5, при p=0.01
Понимание отличия живого и неживого	U = 126, при p≤0.001
Понимание ментальной причинности событий	U=236, при p=0.09
Понимание физической причинности событий	U=184, при p=0.006
Понимание юмора	U=243, при p=0.08

Распределение числа детей с разной степенью успешности по пяти задачам представлено на рисунке 6 и 7. Задача «Салли-Энн» оказалась самой трудной для испытуемых: увеличение понимания с возрастом в целом повторяет общую динамику, однако общий уровень понимания ниже.

Наиболее легкой оказалась методика «Понимание намерений», результаты которой не позволили выделить экспериментальных групп для дальнейшего анализа. Наиболее достоверными оказались различия в понимании отличия причин движения физических и социальных объектов (отличие живого и неживого).

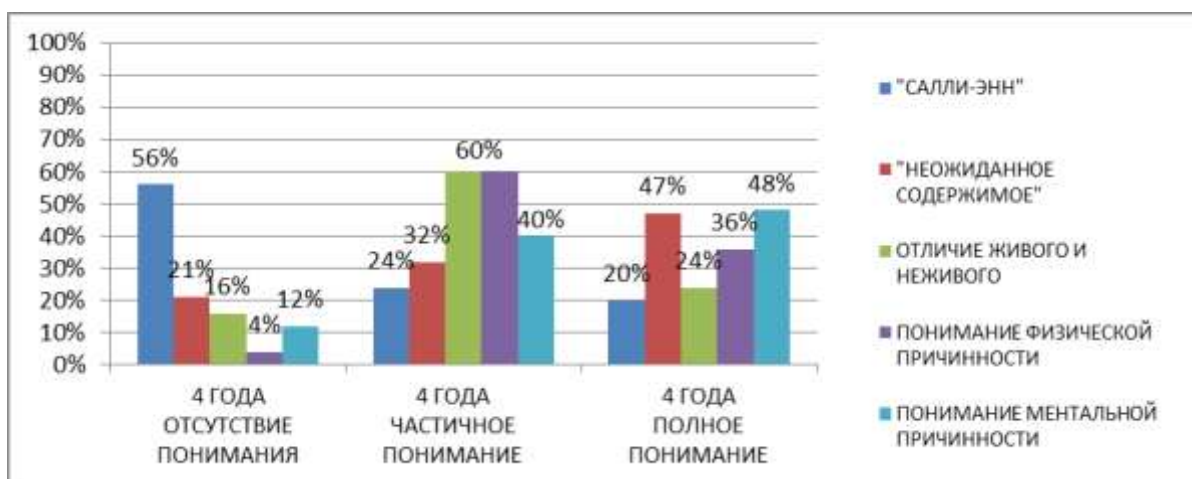


Рисунок 6. Процентное распределение числа детей с разной степенью понимания по пяти задачам на модель психического (4 года, процент).

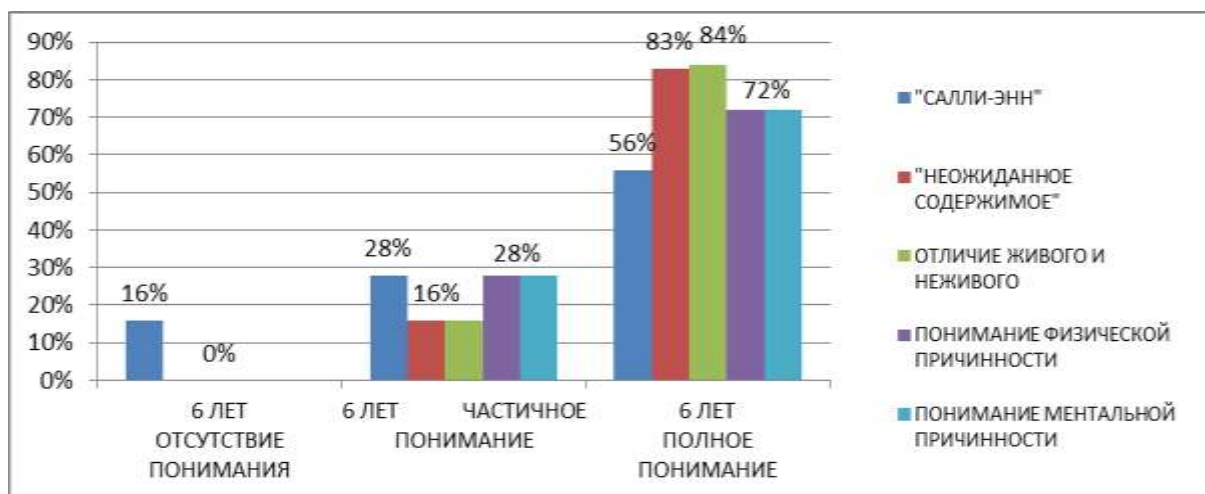


Рисунок 7. Процентное распределение числа детей с разной степенью понимания по пяти задачам на модель психического (6 лет, процент).

Как видно на рисунках 6 и 7, к шести годам большинство детей, участвующих в нашем исследовании, демонстрировали полное понимание

различных психических феноменов, при этом процентное распределение ответов по разным задачам имеет сходный характер (полное понимание по всем задачам колеблется в диапазоне от 72% до 84%, за исключением задачи «Салли-Энн»).

Для оценки понимания ложных убеждений в нашем исследовании было использовано две парадигмальные задачи, результаты которых демонстрируют значительное увеличение понимания с возрастом. Не смотря на то, что данные задачи признаются маркерами модели психического, нельзя рассматривать полученные результаты в качестве единственного критерия развития модели психического. Важное значение имеет сопоставление понимания ложных убеждений с другими способностями к пониманию психического. Из двух задач на понимание ложных убеждений корреляционный анализ показал более значимые связи различных аспектов модели психического с задачей «Неожиданное содержимое» (таблица 12).

Таблица 12

Корреляции между пониманием ложных убеждений и другими задачами на модель психического на общей выборке (коэффициент корреляции Спирмана).

	Отличия живого и неживого	Понимание физической причинности	Понимание ментальной причинности	Понимание юмора
Понимание ложных убеждений себя и Другого, задача «Неожиданное содержимое»	r=0.38, p=0.02	r=0.30, p=0.06	r=0.52, p=0.01	r=0.32, p=0.04

Наиболее сильная корреляция обнаружена между задачей на понимание ложных убеждений и ментальной причинности событий (r=0.52, при p=0.01). Способность к различению психического мира себя и другого является фундаментальным условием для установления причинно-следственных связей ментальных событий. Анализ понимания причин

отличия движений физических и социальных объектов позволил выявить взаимосвязь не только с пониманием ложных убеждений ( $r=0.38$ , при  $p=0.02$ ), но пониманием физического мира ( $r=0.30$ , при  $p=0.06$ ).

При сопоставлении результатов понимания эмоций с другими переменными, были выявлены статистически значимые корреляционные связи с другими задачами, оценивающими модель психического. Корреляционный анализ показал, что распознавание и дифференциация эмоций сопряжено с пониманием ложных убеждений ( $r=0.35$ ,  $p=0.03$  – по задаче «Неожиданное содержимое»), физической причинности ( $r=0.30$ ,  $p=0.03$ ) и юмора на уровне тенденции ( $r=0.25$ ,  $p=0.07$ ). Понимание эмоций, являясь одним из феноменов развития модели психического, связано с общим процессом усложнения представлений о психическом мире себя и Другого.

Анализ взаимосвязи между пониманием юмористических событий и другими феноменами модели психического выявил достоверно значимые связи с пониманием ложных убеждений ( $r=0.38$ , при  $p=0,006$  – по задаче «Салли-Энн» и  $r=0.33$ , при  $p=0,04$  – по задаче «Неожиданное содержимое»), а также с пониманием отличий причин движений физических и социальных объектов ( $r=0.42$ , при  $p=0,003$ ) и эмоций ( $r=0.25$ , при  $p=0,07$ ).

Общий анализ взаимосвязей между задачами, оценивающими отдельные аспекты модели психического, позволяет говорить об их согласованном развитии. Схожая возрастная динамика и корреляционные связи демонстрируют взаимообусловленность становления отдельных способностей к пониманию психического мира себя и Другого. Наибольшее количество связей выявлено с методиками «Неожиданное содержимое», «Понимание эмоций», «Понимание юмора». Диаграмма, представленная на рисунке 8, описывает общее количество и характер взаимосвязей на общей выборке (или таблица в приложении 11).

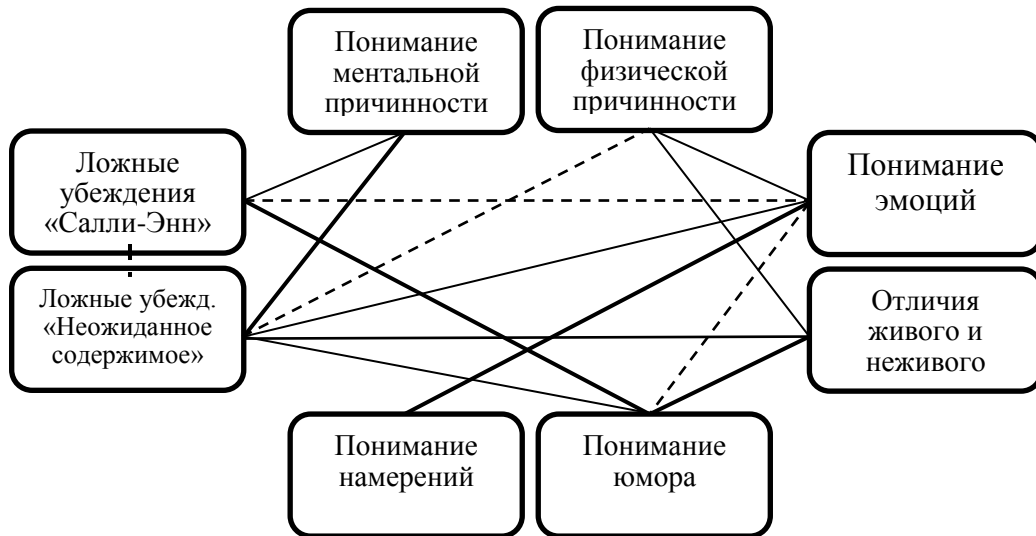


Рисунок 8. Корреляции между различными аспектами модели психического (на общей выборке). *Примечание: пунктирная линия – корреляция на уровне тенденции, тонкая линия - корреляция значима на уровне 0.05; толстая линия - корреляция значима на уровне 0.01.*

При оценке связей в разных возрастных группах было обнаружено уменьшение количества корреляций в группе 4-х лет, что возможно связано с влиянием уменьшения объема выборки на эмпирическое значение критерия. В группе шестилетних участников большинство связей теряют значимость. Значимой остается корреляция между пониманием отличий причин движений физических и социальных объектов и пониманием юмора ( $r=0.45$ , при  $p=0.02$ ). Интерпретация данной тенденции представлена в параграфе 4.1.

Исходя из теоретических предпосылок нашего исследования, задачи, изучающие понимание отдельных феноменов психического мира себя и другого, представляют совокупность знаний, демонстрирующих уровень модели психического. Для представления модели психического в виде единой шкалы (суммы отдельных показателей) была проведена оценка коэффициента надежности внутренней согласованности инструментов исследования. Данный показатель демонстрирует совпадение наблюдаемой и



гипотетической шкалы, измеряющей конструкт, а также обеспечивает способность к дальнейшему воспроизведению результатов. Расчет коэффициента Альфа Кронбаха (Cronbach's alpha), основанного на корреляции между переменными, является распространённой процедурой для обеспечения внутренней согласованности теста при изучении модели психического (например, см. Hughes, Dunn, 1998; Slaughter, Dennis, Pritchard, 2002). В нашем исследовании коэффициент внутренней надежности для 7-и отдельных методик, оценивающих модель психического, составил 0.72 (Cronbach's alpha= .72). Данный показатель считается достаточным и показывает внутреннюю согласованность характеристик, описывающих объект. В дальнейшем сопоставление будет представлено как для общей шкалы «модели психического» (обозначается как «общий показатель»), так и для отдельных переменных.

### **3.2.9. Взаимосвязь модели психического и интеллектуальных способностей детей 4-6 лет**

Для оценки роли общих когнитивных способностей в развитии понимания ментального мира в дошкольном возрасте был проведен анализ особенностей взаимосвязи понимания ложных убеждений (собственных и Другого по задаче «Неожиданное содержимое») и общих когнитивных способностей (психометрического интеллекта).

В результате корреляционного анализ взаимосвязь была обнаружена только в группе четырех лет: понимание ложных убеждений других значимо связано с показателями интеллекта ( $r=0.54$ , при  $p=0.02$ ). При сравнении групп четырехлетних участников успешных и неуспешных в понимании ложных убеждений других обнаружены значимые различия в уровне интеллектуального развития ( $T=17$ , при  $p=0.02$ ). Результат свидетельствует

об изменении роли интеллектуальных способностей в развитии модели психического (понимании ложных убеждений).

### **3.3. Коммуникативная успешность детей 4-6 лет**

Методический инструментарий для изучения данного аспекта развития дошкольников состоял из нескольких задач, направленных на изучение способностей, связанных с успешностью в коммуникации. В рамках данной работы были выделены аспекты, связанные с коммуникативной направленностью говорящего и слушателя, а именно: способность к распознаванию и оценке ментальности разных коммуникативных партнеров (этап, предшествующий непосредственно коммуникативным действиям), успешность в передаче сообщений, ориентированных на партнера (информационный аспект коммуникации), а также успешность в восприятии информации по сообщениям Другого. В данном разделе представлен количественный и качественный анализ описанных коммуникативных способностей, результаты сопоставления данных переменных между собой и со способностями к пониманию психического описаны в последующих главах.

#### **3.3.1. Понимание ментальности партнера по коммуникации**

Для изучения восприятия партнера по коммуникации нами была разработана оригинальная методическая задача, включающая оценку наличия ментальности у одушевленных и неодушевленных партнеров. Задачей ребенка было выбрать партнера, который «не выдаст секрет», на выбор предлагались изображения трех объектов - мяч, игрушечный мишка или ребенок. Оценивалась релевантность выбора условиям задачи, а также особенности восприятия разных типов партнеров (по объяснению ребенком своего выбора).

Количественный анализ позволил выявить разные стратегии выбора партнера по коммуникации у детей 4-х и 6-ти лет (рисунок 9).

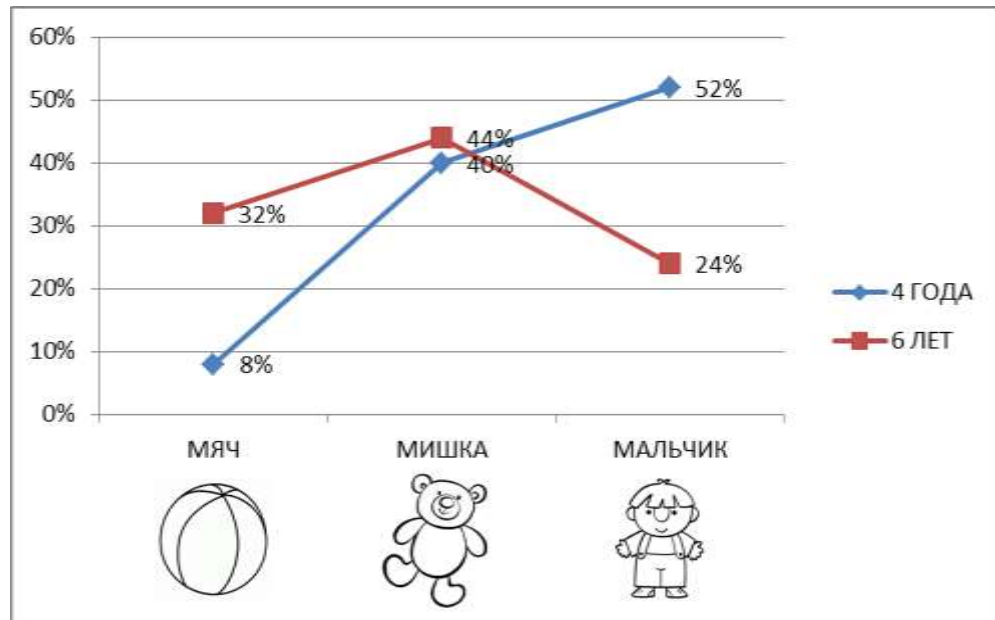


Рисунок 9. Распределение числа детей, выбравших различных партнеров по коммуникации в задаче «Выбор партнера» (процент).

Четырехлетние участники чаще, чем шестилетние выбирали мальчика, как партнера, который не передаст секрет другому ( $\varphi=2.075$ ,  $p\leq 0,05$ ). Более половины участников этой группы выбрали одушевленного партнера (52%) и 40% - игрушечного мишку. В ряде случаев дети обозначали пару партнеров («мишка или мальчик»), выделяя при этом антропоморфные черты этих объектов, и противопоставляя им мяч («он не услышит»).

Шестилетние дети, напротив, продемонстрировали тенденцию к выбору неодушевленных партнеров, как релевантных условиям задачи (32% мяч и 44% мишка). Однако, в то время как процент детей, выбравших мишку практически не изменился, выбор мяча в старшей возрастной группе осуществлялся достоверно чаще ( $\varphi=2.224$ ,  $p\leq 0,05$ ). Также дети шести лет чаще описывали не только внешние признаки, указывающие на ментальные

свойства объектов, но и поведенческие характеристики, важные для ситуационного контекста («друг забудет и расскажет» и пр.).

Анализ эмпирического материала, полученного по задаче «Выбор партнера» не был ограничен только количественной оценкой ответов участников. Словесные объяснения детей своего выбора, сделанного между тремя предложенными партнерами, требовали категориальной обработки. Было выделено два критерия, которыми пользовались участники для классификации партнеров. В первом случае критерий был обозначен как «мягкий» и разделял партнеров на основании наличия/отсутствия антропоморфных черт, необходимых для вступления в контакт (рот, глаза, уши). Вторым критерий, «строгий», учитывал одушевленность партнеров («мальчик настоящий, они - игрушки», «он живой»).

Оба критерия были использованы как в младшей, так и в старшей возрастной группе, однако их применение служило разным целям. Строгий критерий в основном был использован в двух случаях: 1) при объяснении выбора мальчика, в качестве релевантного партнера, т.к. «неживые», «ненастоящие» партнеры не могут вступить в контакт (не услышат). 2) при выборе мячика, т.к. «неживой» партнер не сможет что-либо передать (не способен к действию). Таким образом, в основании данного критерия лежит одно и то же допущение о невозможности неодушевленного предмета к произвольной деятельности, однако в первом случае оно становится препятствием для решения задачи, а во втором – способствующим фактором.

Выбор игрушечного мишки, как правило, сопровождался применением мягкого критерия для различения партнеров. Игрушечный медведь, как модель живого существа, объединяет в себе физические признаки одушевленного партнера, что делает возможным наделять его ментальными характеристиками, однако в ограниченном диапазоне. При обосновании выбора мишки дети часто руководствовались методом исключения («мяч не понимает, а мальчик расскажет»). Данный партнер объединяет признаки

живого и неживого, необходимые для решения задачи, что, возможно, объясняет частотность данного выбора в обеих возрастных группах.

### **3.3.2. Описание ментальной/физической причинности/юмористической истории в пересказе разным партнерам**

Информационный аспект коммуникативной успешности оценивался с помощью методики «Описание ментальной/ физической причинности/ юмористической истории в пересказе одушевленному/неодушевленному партнеру» (см. параграф 2.3.11). Методика была разработана с целью оценки способностей детей сделать коммуникативное сообщение доступным для слушателя. Оценке подлежало два аспекта передаваемых сообщений – информативность (информативный аспект коммуникативной успешности) и дополнительно – смысловая развернутость текста. Кроме того был проведен анализ различий при взаимодействии с разными партнерами и смене содержательного аспекта пересказа (описание событий о ментальной и физической причинности).

При оценке **информативности сообщений**, успешность рассматривалась как описание правильной сюжетной последовательности с указанием причины возникновения события (в случае физического события) и реакции персонажа (в ментальном событии). Распределение ответов детей двух возрастных групп с разной степенью информативности представлено на рисунке 10 (описание ментальной причинности) и рисунке 11 (описание физической причинности).

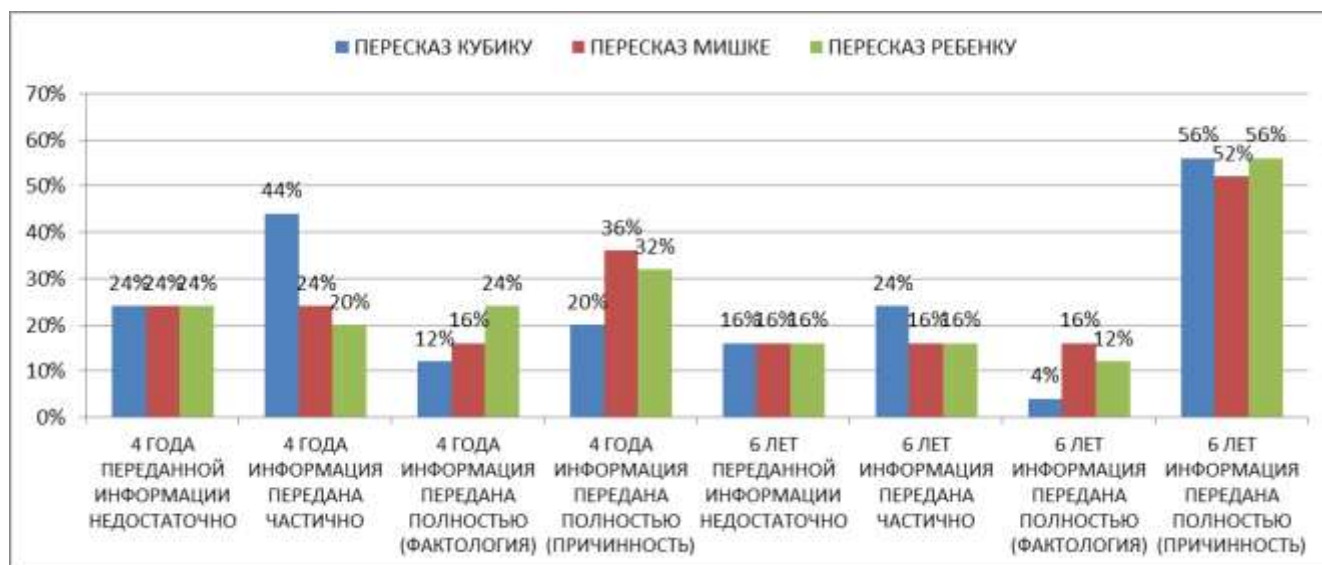


Рисунок 10. Распределение числа детей с разной степенью успешности по задаче «Описание ментальной причинности в пересказе разным партнерам» (процент).

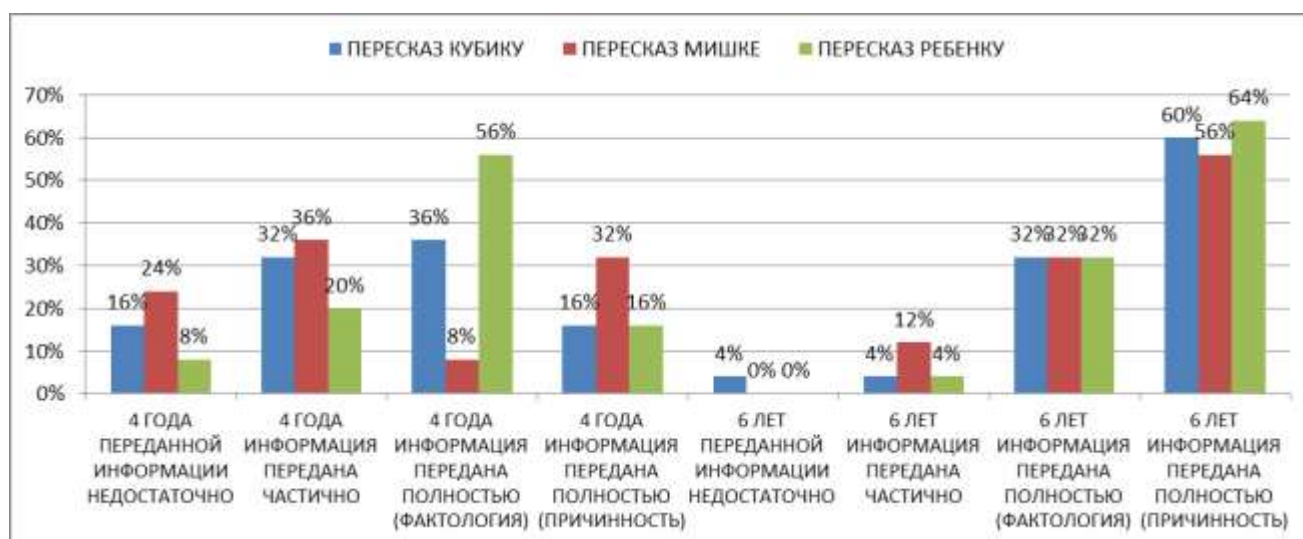


Рисунок 11. Распределение числа детей с разной степенью успешности по задаче «Описание физической причинности в пересказе разным партнерам» (процент).

Количественный анализ пересказов демонстрирует разную выраженность способности к передаче информационно полных сообщений у детьми 4-х и 6-и лет. При взаимодействии с другим ребенком участники четырех лет могли передать информацию полностью с причинностью только

в 16-32% случаев (в зависимости от типа задачи). В их пересказах чаще отсутствовали или только фрагментарно присутствовали основные сюжетные блоки событий (чаще всего был пропущен скрытый элемент инструкции между началом и исходом события).

Дети шести лет достигали высокого уровня информационной насыщенности сообщений в 56-64% случаев. В таком случае каузальный принцип при описании событий был использован детьми для объяснения начала движения и изменения состояния объектов (в случае физического события) и эмоциональной реакции, а также причин поведения персонажей (в случае описания ментального события). Примеры пересказов с разной степенью успешности (информативности) представлены в приложении 9.

При оценке различий на максимальном уровне успешности передачи сообщений выявлены достоверно значимые значения между группами детей 4-х и 6-и лет ( $\varphi = 1.725$ , при  $p \leq 0.05$  – при пересказе ментальной задачи,  $\varphi = 3.649$ , при  $p \leq 0.01$  – при пересказе физической задачи).

Содержательный анализ пересказов позволил выделить ряд случаев, когда описываемое событие заменялось вымышленным (в таком случае пересказ оценивался на 1 балл – «переданной информации недостаточно»). Примечательно, что данная тенденция была зафиксирована только в случае описания информации о ментальной причинности (16% от общего количества пересказов в четырехлетней группе, 8% - в шестилетней). В этом случае дети как четырех, так и шести лет объясняли происходящие события несуществующими причинами, придумывали иной контекст события (например, одна из участниц четырех лет в задаче по мотивам рассказа Н.Н.Носова «Живая шляпа» (см. параграф 2.3.8) привела объяснение, согласно которому «шляпой управляли пультом управления»). В результате такой коммуникации реципиент имел возможность сопоставить услышанный текст с картинками и построить собственную модель ситуации, отличную от

агента или также заменить исходное событие вымышленным. Интерпретация данного результата приводится в параграфе 4.3.

При сопоставлении информативности разных по содержанию сообщений (о ментальном и физическом событиях) было обнаружено увеличение успешности при описании физической ситуации в группе шести лет. Истории о физической причинности дети этого возраста в подавляющем большинстве случаев передавали информационно полностью (32% фактологически и 56-64% с указанием причинности). Только один ребенок данной возрастной группы передал информацию недостаточно. В то же время при описании ментального события около трети детей продемонстрировали недостаточную или частичную информационную насыщенность пересказов.

Анализ успешности детей четырех лет не позволяет выделить подобной тенденции. Специфика в успешности данной группы лучше всего прослеживается при сравнении пересказов ментального и физического события другому ребенку (рисунок 12).

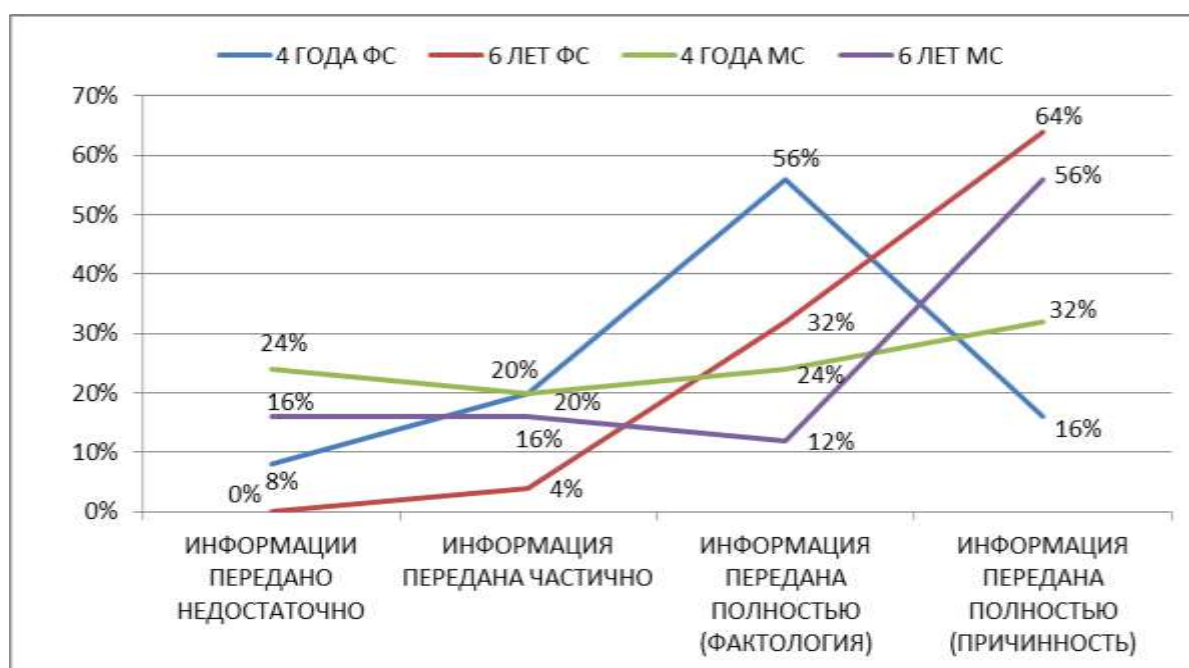




Рисунок 12. Распределение количества детей с разной степенью успешности при пересказе другому ребенку событий ментальной и физической причинности (процент). *МС – событие, содержащее ментальную причинность; ФС – событие, содержащее, физическую причинность*

Успешность четырехлетних участников в пересказах событий полностью фактологически различается в зависимости от описываемого события (ментальной или физической природы) -  $\varphi = 2.358$ , при  $p \leq 0.01$ . Более половины детей 4-х лет делали только фактологическое описание физического события, однако не указывали в пересказе причину начала движения объекта (56%). При описании ментального события только четверть детей описывали материал фактологически, а количество участников, указывающих на причинность события, увеличилась в 2 раза по сравнению с физической задачей. К шести годам – напротив, количество детей, описывающих причинность происшедшего события, становится больше при пересказе физического явления.

Анализ сдвига по признаку успешности между описанием событий о физической и ментальной причинности значимых значений в группе четырех лет не выявил. В группе шести лет обнаружен сдвиг в сторону улучшения описания при сравнении пересказа ментальной и физической природы ребенку ( $T=20$ , при  $p \leq 0.05$ ). Таким образом, пересказы детей четырех лет не позволили выявить однозначной динамики в улучшении или ухудшении описания при смене материала, а пересказы детей шести лет при взаимодействии с другим ребенком становились более информативными при смене содержания события с ментального на физическое.

Для оценки **информативности сообщений в пересказе разным партнерам** был проведен анализ сдвига данного признака по критерию Т-Вилкоксона. Изменения и их направленность выявлялись при попарном сопоставлении успешности трех пересказов - кубика, игрушечному медведю

и другому ребенку.

Количественная оценка сдвигов (т.е. случаев увеличения или снижения успешности при сравнении двух пересказов разным партнерам) в обеих возрастных группах показала, что общее число сдвигов в четырехлетней группе более чем в два раза превышает данный показатель у детей шести лет. Пересказы детей четырех лет больше отличались друг от друга и меняли уровень информационной насыщенности при взаимодействии с разными партнерами. Шестилетние участники были более стабильны в полноте описания событий ментального и физического мира разным партнерам.

При сопоставлении успешности пересказов партнеру-кубику и партнеру-ребенку на общей выборке были выявлены достоверные различия с тенденцией увеличения признака ( $T=18.5$ , при  $p \leq 0.05$  при описании ментального события,  $T=11$ , при  $p \leq 0.05$  при описании физического события). При аналогичном анализе внутри возрастных групп количество типичных сдвигов (в сторону улучшения пересказа) достигает значимого уровня только в четырехлетней группе в случае описания физического события ( $T=4$ , при  $p \leq 0.05$ ). При попарном сравнении успешности пересказа всем трем партнерам на общей выборке возрастание признака приходится на пересказ мишке в ситуации ментальной задачи, однако сдвиг не достигает достоверных значений и далее остается на том же уровне. При описании физического события взаимодействие с неодушевленными партнерами практически не отличается в успешности передачи информации, однако значимо возрастает при пересказе ребенку ( $T=70.5$ , при  $p \leq 0.05$ ).

Дополнительный анализ пересказов с целью выявления индивидуальной коммуникативной стратегии позволил выделить группу детей, чьи пересказы трем разным партнерам были идентичны. В таком случае ребенок формировал оптимальное информационное сообщение и использовал его при взаимодействии несколько раз. Такой стратегии придерживались 24-28% четырехлетних участников (в зависимости от типа сообщения) и 44-60%

шестилетних. При количественной оценке внутри групп с разной успешностью был получен аналогичный результат: число шестилетних детей, выполнявших пересказ разным партнерам, практически не отличается на всех уровнях успешности (рисунки 10 и 11).

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод об увеличении информационной успешности пересказов при взаимодействии с ребенком по сравнению с неодушевленными партнерами. При этом описание ментальных и физических событий детьми старшей возрастной группы носили более стабильный характер, в отличие от вариативности пересказов по уровню успешности детей четырех лет.

Для анализа **смысловой развернутости** сообщений были разработаны критерии, описывающие разную степень детализации текста (см. параграф 2.3.11). В результате анализа данных были выделены четыре типа пересказов для количественного описания с помощью основных статистических показателей (рисунки 13 и 14).

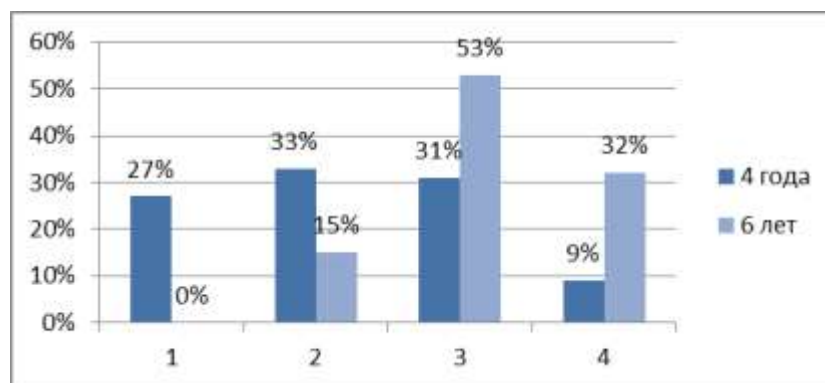


Рисунок 13. Распределение числа детей с разной степенью развернутости сообщения о ментальной причинности событий. *1 – смысловая цепочка воспроизведена фрагментарно или нарушена; 2 – короткий пересказ, содержащий только основные смысловые звенья; 3 – пересказ развернут, содержит уточняющие детали; 4 – пересказ содержит авторские добавления к исходному сюжету.*

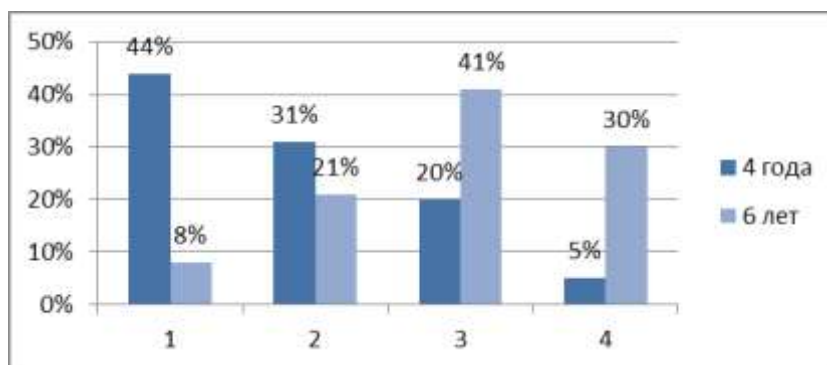


Рисунок 14. Распределение числа детей с разной степенью развернутости сообщения о физической причинности событий. 1 – смысловая цепочка воспроизведена фрагментарно или нарушена; 2 – короткий пересказ, содержащий только основные смысловые звенья; 3 – пересказ развернут, содержит уточняющие детали; 4 – пересказ содержит авторские добавления к исходному сюжету.

В целом пересказы детей четырех лет отличались меньшей развернутостью: большая часть пересказов была отнесена к 1-у или 2-у типу. Различия в количестве развернутых пересказов между возрастными группами достоверно значимы ( $\varphi=3.57.$ , при  $p \leq 0.01$  для ментальной задачи и  $\varphi=4.158$ , при  $p \leq 0.01$  для физической задачи). В это же время только 5% до 9% детей (в зависимости от типа задачи) включили авторские добавления в исходный сюжет. Пересказы физического события по сравнению с ментальным были менее развернуты ( $\varphi=2.235$ , при  $p \leq 0.05$ ). В шестилетней группе большинство детей описывали сюжет детально, включая в пересказ уточняющие подробности и сюжетные примечания. При сопоставлении пересказов о ментальном и физическом событиях, также как и в группе четырех лет, можно судить о тенденции к расширению сюжета дополнительными описаниями в случае пересказа ментального события. К подробностям, включенным детьми в пересказ, можно отнести описание характеристик объектов и персонажей, участвующих в сюжете, условий и причин происходящих событий, в том числе ментальных («мальчик старался не

разбить чашку, но разбил»). При разворачивании сюжета пересказ включал изложение предшествующих или последующих описываемому событию фактов и действий. Пример представлен в приложении 10.

Обработка и анализ эмпирического материала, полученного при **пересказе юмористического события** проводился отдельно (см. параграф 2.3.11). На рисунке 15 представлено число детей с разной степенью успешности в пересказе ситуации о юмористическом событии.

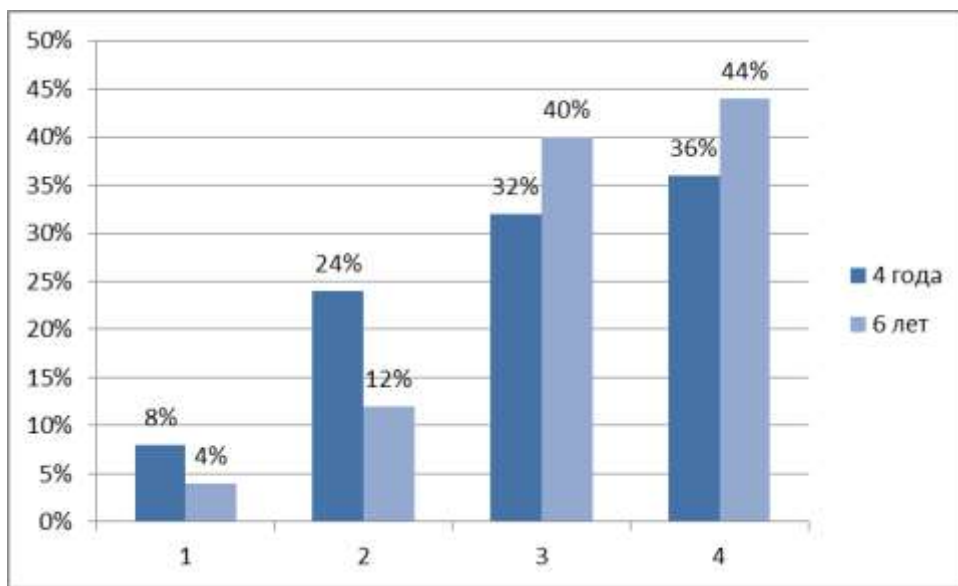


Рис. 15. Число детей с разной степенью успешности в пересказе ситуации о юмористическом событии (процент). 1 - описанное событие не соответствует исходному; 2 - структура нарушена; 3 - структура воспроизведена верно; 4 - структура воспроизведена верно и дополнена.

Участники обеих возрастных групп продемонстрировали способность к пересказу юмористического события с исходной структурой текста. Оценки шестилетних участников в целом выше, однако, возрастные различия не достигают значимых показателей. Около трети четырехлетних детей не смогли передать правильную последовательность вопросов, раскрывающую ментальный смысл события. При сравнении успешности описания

юмористического события с другими типами задач (о ментальной и физической причинности) было выявлена тенденция сглаживания возрастных различий. При описании юмористического события процент успешных коммуникаций в 4 года был выше, а в 6 ниже по сравнению с другими типами задач.

На завершающем этапе анализа способности к успешной передаче сообщений был проведена оценка взаимосвязей между информационной успешностью пересказов разных типов событий (о ментальном, физическом и юмористическом событиях). Способность к передаче информационно полных коммуникативных сообщений направленных на слушателя является основополагающей для данного типа заданий и прослеживается не смотря на использование различного материала для пересказа (таблица 13).

Таблица 13

Корреляционный анализ между успешностью пересказа трех типов событий (коэффициент корреляции Спирмана).

	Описание ментального события	Описание физического события
Описание ментального события	-	
Описание физического события	$r = 0.395$ , при $p=0.005$	-
Описание юмористического события	$r = 0.385$ , при $p=0.006$	$r = 0.206$

Корреляционный анализ демонстрирует связь между пересказом события ментального мира с другими типами сообщений. Полученные данные позволяют говорить о сопряженности исследуемых переменных: чем более ребенок успешен в передаче сообщений о ментальной причинности, тем более высокими будут показатели успешности пересказов событий другого типа. Данный тип события для пересказа предполагает координацию знаний о ментальной причинности описываемых событий и ментальности

собеседника, поэтому более чем другие задействует способностью к передаче сообщения, ориентированного на слушателя.

Корреляционный анализ успешности в описании событий и результатов, полученных по вербальным субтестам «Сходство» и «Словарный» из «Методики исследования интеллекта у детей Д.Векслера» достоверных связей не выявил.

### 3.3.3. Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка

В методический инструментарий исследования входила задача «Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка» (см. параграф 2.3.12), которая оценивала понимание прослушанного сообщения реципиентом. Процедура включала ответы на вопросы после пересказа другого ребенка. Оценка проводилась с применением того же критерия, что и в задаче «Понимание ментальной/физической причинности событий» (см. параграф 2.3.8 и 2.3.9). В результате было выделено три уровня понимания описанного события – отсутствие понимание, частичное и полное понимание. Количественный анализ участников 4-х и 6-и лет с полным пониманием сообщения по пересказу агента представлен на рисунке 16.

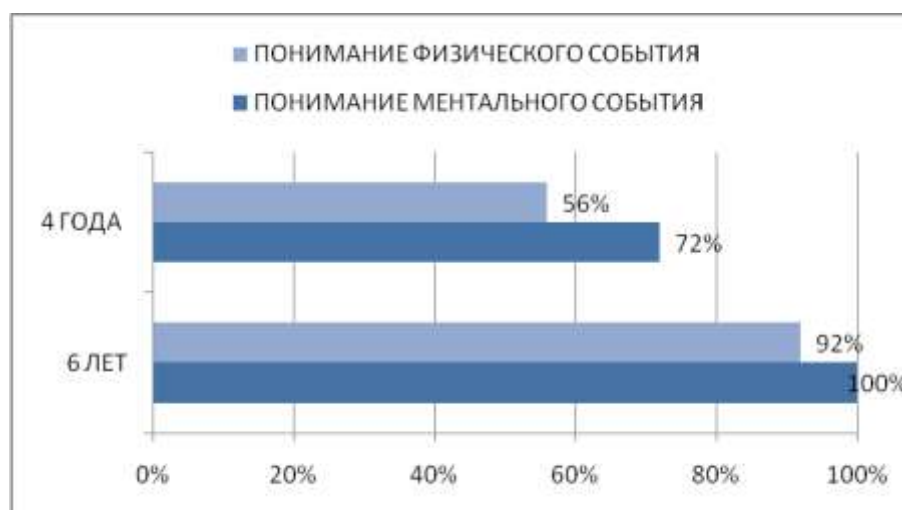


Рисунок 16. Распределение количества детей с полным пониманием сообщения о ментальных и физических событиях по пересказу другого ребенка (процент).

Подавляющее большинство детей шести лет полностью понимали сообщения и правильно отвечали на вопросы. Показатели понимания четырехлетними участниками событий ментального и физического мира по пересказам другого ребенка были существенно ниже ( $\varphi=2.827$ , при  $p \leq 0.01$  и  $\varphi=3.101$ , при  $p \leq 0.01$  соответственно).

Результаты понимания ментальных и физических событий по пересказу другого ребенка сравнивались с пониманием событий того же типа при работе с экспериментатором (данные по задаче «Понимание ментальной/физической причинности событий» см. параграф 3.2.5 и 3.2.6). Напомним, что данная методика состояла из нескольких серий последовательных картинок с пропущенным элементом и служила для оценки способности к пониманию причинности событий, а затем и материалом для пересказа другому ребенку. Для исключения повторного использования одной методики в роли агента и реципиента (для прослушивания и пересказа), было разработано несколько комплектов задач. Таким образом, была обеспечена возможность сравнить результаты понимания событий по пересказу ребенка и по инструкции экспериментатора (с пропущенным элементом). Возрастной разброс в указанных задачах имеет аналогичную динамику: понимание ментального события по сравнению с физическим незначимо выше, общая успешность понимания выше на 20-28% в зависимости от типа задачи. Полученные данные свидетельствуют об улучшении понимания событий о ментальной и физической причинности по пересказу по сравнению с инструкцией экспериментатора.



### **3.4. Согласованное развитие аспектов коммуникативной успешности**

Аспекты коммуникативного поведения, выделенные в нашем исследовании, отражают разные этапы в процессе взаимодействия собеседников. Восприятие ментальности партнера до вступления в коммуникацию создает основу для адаптации поведения с учетом позиции слушателя, определяет уровень знаний и других ментальных характеристик, необходимых для конструирования сообщения. В основе предположения о согласованном развитии отдельных факторов коммуникативной успешности лежит представление о существовании общей ментальной основы данных аспектов коммуникации.

#### **3.4.1. Согласованность понимания ментальности партнера и успешности в передаче сообщений**

Проведенное нами исследование включало две методики (см. параграфы 2.3.10 и 2.3.11) предполагающие взаимодействие с одушевленными и неодушевленными партнерами. Полученные данные позволяют сопоставить фактор восприятия партнера по коммуникации с успешностью коммуникативного поведения.

Анализ данных демонстрирует, что дети, выбирающие разных партнеров, отличаются по уровню успешности в передаче коммуникативных сообщений. Достоверные различия обнаружены в нескольких группах сравнения. При сопоставлении детей, которые выбрали мяч и мальчика различия были обнаружены в успешности пересказа ментальной задачи (кубику  $U=81$ , при  $p=0.1$ ; мишке -  $U=64$ , при  $p=0.03$ ; другому ребенку -  $U=73$ , при  $p=0.06$ ) и физической задачи (кубику -  $U=74$ , при  $p=0.06$ ; мишке -  $U=59$ , при  $p=0.02$ ; другому ребенку  $U=72$ , при  $p=0.06$ ). При сравнении успешности между группами, выбравшими мальчика или неодушевленного партнера также обнаружены различия в описании ментального события (кубику -

U=226, при  $p=0.09$ ; мишке - U=203, при  $p=0.03$ ; другому ребенку - U=199, при  $p=0.02$ ) и физического события (кубику - U=208, при  $p=0.04$ ; мишке - U=216, при  $p=0.05$ ; другому ребенку - U=249, при  $p=0.21$ ).

Анализ взаимосвязей между выбором разных партнеров и пересказами участников демонстрирует как прямые, так и обратные зависимости (таблица 14).

Таблица 14

Корреляционный анализ между результатами задач «Выбор партнера» и «Описание ментальной/физической причинности событий в пересказе одушевленному/неодушевленному партнеру» на общей выборке (коэффициент корреляции Спирмана)

	Мячик	Мишка	Мальчик
Пересказ МЗ кубику	-	-	-0.240, при $p=0.09$
Пересказ МЗ мишке	-	-	-0.295, при $p=0.03$
Пересказ МЗ ребенку	0.260, при $p=0.06$	-	-0.310, при $p=0.02$
Пересказ ФЗ кубику	0.347, при $p=0.01$	-	-0.322, при $p=0.02$
Пересказ ФЗ мишке	-	-	-0.271, при $p=0.05$
Пересказ ФЗ ребенку	0.294, при $p=0.03$	-	-

Выбор мальчика, в качестве релевантного партнера, отрицательно связан большинством пересказов, полученных в нашем исследовании (анализ проводился по параметру информативности текста). Низкая способность к учету ментальности партнера (выбор одушевленного партнера не обеспечивает решение задачи) сопряжено с низким уровнем успешности в передаче коммуникативных сообщений. Дети, выбиравшие мальчика, давали менее информативные описания событий, так как недостаточно понимали отличие знаний у себя и Другого. В то же время, дети выбравшие мяч, в качестве партнера, способного сохранить секрет, были успешны в передаче информации ( $r=0.35$ , при  $p=0.01$  - описание физического события кубику,

$r=0.29$ , при  $p=0.03$  - описание физического события ребенку). Связь на уровне тенденции обнаружена также между выбором мяча и пересказом ментального события ребенку ( $r=0.26$ , при  $p=0.06$ ).

При сравнении результатов по задаче «Выбор партнера» с пониманием сообщений по пересказу обнаружена взаимосвязь между выбором игрушечного медведя (наиболее частотный выбор) и успешностью пересказа события о физическом мире ( $r=0.43$ , при  $p=0.005$ ). Таким образом, было показано, что показатели понимания физического события по пересказу были выше у детей, выбравших в качестве партнера игрушечного мишку – партнера, сочетающего в себе признаки, как физического, так и социального объекта. При сравнении показателей успешности в понимании ментального события по пересказу другого ребенка с выбором партнеров связей обнаружено не было.

### **3.4.2. Согласованность в передаче сообщений агентом и понимании сообщений реципиентом**

Процедура эксперимента предполагала сбор данных на всех стадиях коммуникативного процесса: до коммуникации нами оценивалось понимание агентом события для пересказа, далее оценивался пересказ, сделанный агентом, на завершающем этапе – понимание прослушанного сообщения реципиентом. Полученные эмпирические данные позволяют анализировать согласованность коммуникативных партнеров с разных сторон.

На **первом этапе** проводилось сопоставление понимания агентом события (материала для пересказа) с успешностью описания этого события для слушателя в процессе коммуникации (таблица 15).

Таблица 15

Корреляционный анализ понимания события для пересказа и успешности в передаче сообщений на общей выборке (коэффициент корреляции Спирмана).

Понимание событий (материал для пересказа)	Пересказ события о ментальном мире			Пересказ физического события		
	4 года (N=25)	6 лет (N=25)	общая (N=50)	4 года (N=25)	6 лет (N=25)	общая (N=50)
Понимание ментального события	0.637 p=0.001	0.371 p=0.06	0.510 p≤0.001			
Понимание физического события				0.437 P=0.02	-	0.283 p=0.04

Показано, что дети лучше понимающие причинность описываемого события, делают более информативный пересказ. При сравнении двух типов задач, более тесные связи получены по задаче о ментальной причинности событий. Сила связи снижается с возрастом и устанавливается в старшей возрастной группе на уровне тенденции. Аналогичная возрастная динамика выявлена в понимании и пересказе задачи о физической причинности событий – связь в группе шести лет становится ниже. При сопоставлении данного результата с общим уровнем правильного понимания и успешной передачи сообщений данного типа (по сравнению с ментальным), можно сделать вывод о снижении уровня связи понимания и описания событий при высокой успешности агентов. При анализе согласованности успешности в понимании и пересказе юмористического события был получен аналогичный результат: при снижении показателей общего уровня успешности пересказов, связь в группе старших детей увеличилась ( $r=0.589$ , при  $p\leq 0.01$ ). При этом уровень связи между пониманием юмора и успешностью описания события на общей выборке и в группе четырех лет установился на близких значениях по сравнению с задачами другого типа ( $r=0.421$ , при  $p\leq 0.05$  - в 4 года,  $r=0.451$ , при  $p\leq 0.01$  – общая выборка).

На **втором этапе** успешность в передаче сообщений агента сопоставлялась с пониманием сообщения слушателем. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 16.

Таблица 16

Корреляционные связи между уровнем успешности передачи информации агента и восприятием реципиента на общей выборке (коэффициент корреляции Спирмана).

	Понимание реципиентом ментального события	Понимание реципиентом физического события
Описание агентом ментального события	0.472 p=0.01	-
Описание агентом физического события	0.403 p=0.05	0.249 (p=0.08)

Результаты демонстрируют взаимосвязь между успешностью в коммуникации агента и реципиента. Показано, что успешность в передаче сообщений связана с пониманием реципиентом ментального события независимо от типа задачи для пересказа, а физического - на уровне тенденции достоверной связи с пониманием физического события. Понимание реципиентом событий по пересказу достоверно отличалось в группах с низким и высоким уровнем успешности агента в передаче сообщений (U=66, при p=0.002 – ментальная задача, U=4, при p=0.01 – физическая задача). Полученные данные позволяют сделать вывод о сопряженности информационной насыщенности сообщений агента и уровнем понимания события слушателем.

Коммуникативное сообщение, направленное на партнера служит основой для формирования у реципиента представления об описываемом событии, однако не определяет его полностью. Понимание события слушателем (как основная цель коммуникации) может быть связано с рядом факторов. Решающее значение имеет направленность коммуникантов друг на

друга. Успешность в данном контексте рассматривается нами как согласованное взаимодействие партнеров по общению. Комплексная оценка успешности двух партнеров в каждом отдельном коммуникативном акте была реализована на **третьем этапе** анализа данных (см. процедуру в параграфе 2.3.11).

Анализ результатов агента и реципиента проводился на материале пересказа ментального события. В результате подсчета общего коэффициента понимания для каждой коммуникации было выделено 3 типа взаимодействий агента и реципиента (в соответствии со значением коэффициента  $Y$ ). Количественный анализ данных групп представлен на рисунке 17.

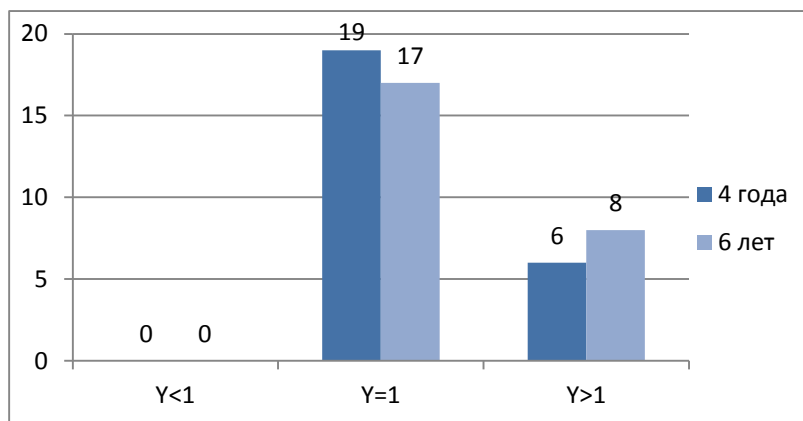


Рисунок 17. Количество коммуникативных актов с разным значением общего коэффициента успешности коммуникации ( $Y$ ).

Напомним, что частичное или недостаточно полное описание события агентом было зафиксировано у 44% четырехлетних и 32% шестилетних детей. Несмотря на это, в исследовании не было зафиксировано коммуникаций, в ходе которых слушатель понял меньше, чем ему передал агент ( $Y \leq 1$ ). Большинство коммуникаций имели коэффициент понимания

равный единице (агент понял столько же, сколько рассказал агент). В одной трети случаев понимание события реципиентом было выше, чем информативность пересказа агента.

Данный результат согласуется с количественной оценкой понимания событий по пересказу в сравнении с инструкцией экспериментатора (см. параграф 2.3.8). Количество успешных коммуникаций значимо возрастает в случае восприятия сообщения по пересказу. Этот результат также демонстрирует активную коммуникативную роль реципиента и его способность восполнить недостаточное описание события агентом.

При анализе коммуникаций с коэффициентом понимания равным единице (реципиент понял столько же, сколько передал агент) была выделена группа коммуникаций с низким уровнем успешности участников (агент пересказал недостаточно/частично и реципиент понял недостаточно/частично). Данная группа составила 14% от общего количества коммуникаций с идентичным уровнем понимания агента и реципиента и включала только участников четырех лет. Было показано, что в группе шести лет во всех случаях при недостаточном описании события агентом коммуникации, понимание реципиента не оставалось на том же уровне, а было восполнено слушателем. Данный результат ставит новые экспериментальные вопросы в отношении изучения факторов, влияющих на понимание события реципиентом.

### **3.5. Согласованное развитие модели психического и коммуникативной успешности**

Согласно теоретической гипотезе исследования, модель психического является ментальной основой социализации ребенка. Успешность во взаимодействии с другими людьми опосредована развитием способности к пониманию психического себя и Другого, восприятием ментальных

характеристик, важных для построения коммуникации. Для проверки гипотез исследования модель психического испытуемых сопоставлялась нами с успешностью детей в разных аспектах коммуникативного поведения.

### 3.5.1. Модель психического и понимание ментальности партнера по коммуникации

Сопоставление результатов задачи «Выбор партнера» с задачами на модель психического позволяет оценить сопряженность факторов, участвующих в формировании представлений детей о коммуникативном партнере, как носителя другой «модели психического». Согласно гипотезе №2, в механизме оценки и выбора партнера задействованы способности к пониманию различных ментальных состояний – отличия своего психического от Другого, взаимодействия физических и социальных объектов. Анализ различий, полученных по критерию Манна-Уитни, и корреляционный анализ подтверждает данную гипотезу. При сопоставлении модели психического в группах участников, которые выбрали одушевленного или одного из неодушевленных партнеров были получены достоверные различия (таблица 17).

Таблица 17

Различия в уровне модели психического по критерию Манна-Уитни между группами участников, выбравших одушевленного и неодушевленного партнера (на общей выборке).

Компоненты модели психического	Различия между группами сравнения
Модель психического (общий показатель)	U=114, при $p \leq 0.01$
Понимание ложных убеждений «Неожиданное содержимое»	U=106, при $p=0.02$
Понимание отличия живого и неживого	U=200, при $p=0.02$
Понимание ментальной	U=210, при $p=0.03$



причинности событий	
Понимание физической причинности событий	U=152, при p=0.001
Понимание юмора	U=204, при p=0.01

Дети, выбравшие одну из игрушек в качестве партнера, который не выдаст секрет имели более высокие показатели модели психического (как общего показателя, так и отдельных компонентов).

В таблице 18 представлены корреляционные связи между результатами по задаче «Выбор партнера» и задачами на модель психического на общей выборке.

Таблица 18

Корреляционные связи между выбором партнера и задачами на модель психического (коэффициент корреляции Спирмана).

	Выбор партнера Мяч	Выбор партнера Мишка	Выбор партнера Мальчик
Понимание ложных убеждений, задача «Неожиданное содержимое»	-	r=0.41, при p=0.01	r=-0.39, при p=0.01
Понимание отличий причин движений физических и социальных объектов	-	-	r=-0.33, при p=0.01
Понимание ментальной причинности	-	-	r=-0.31, при p=0.02
Понимание физической причинности	r=0.33, при p=0.01	r=0.32, при p=0.01	r=-0.48, при p≤0.001
Понимание юмора	-	-	r=-0.37, при p=0.008
«Модель психического» (общий показатель)	-	r=0.46, при p=0.001	r=-0.55, при p≤0.001

Выбор мальчика имеет отрицательную корреляционную связь со всеми задачами, оценивающими становление модели психического. Дети, лучше понимающие психический мир себя и Другого, были способны учесть ментальность одушевленного партнера, спрогнозировать его действия и

значимо реже выбирали мальчика. Ребенок, как одушевленный объект, может иметь свои собственные желания и намерения и становится неоправданным выбором в качестве партнера по сохранению «секрета». Понимание физической причинности событий имеет достоверно значимые корреляционные связи с выбором неодушевленных партнеров ( $r=0.33$ , при  $p=0.01$  для мяча и  $r=0.32$ , при  $p=0.01$  для мишки). Таким образом, способность к установлению причинно-следственных связей в событиях физического мира сопряжена в нашем исследовании с выбором псевдопартнеров, т.е. является условием построения эффективной коммуникативной стратегии. Также достоверную связь имеет понимание ложных убеждений («Неожиданное содержимое») и выбор мишки ( $r=0.41$ , при  $p=0.01$ ). При сопоставлении общего показателя модели психического с выбором партнера была обнаружена достоверная связь с выбором игрушечного медведя и отрицательная – с выбором мальчика. Данный результат подтверждает нашу гипотезу № 2 о необходимости становления различных феноменов модели психического для возможности прогнозировать поведения объектов и людей, и тем самым влиять на результат социальных взаимодействий.

При анализе связей в разных возрастных группах было установлено, что у детей 4-х лет понимание ментальной и физической причинности событий отрицательно связано с выбором мальчика в качестве партнера ( $r=-0.44$ , при  $p\leq 0.01$  и  $r=-0.45$ , при  $p\leq 0.01$  соответственно). При этом задача на понимание отличия живого и неживого подобных связей не выявила. В то же время в группе шестилетних участников была обнаружена обратная тенденция: достоверная отрицательная связь между пониманием живого и неживого и выбором мальчика ( $r=-0.48$ , при  $p\leq 0.01$ ) и отсутствие связи с пониманием ментальной и физической причинности. Данный результат говорит о том, что сформированность представлений о ментальном и физическом мире, важных для восприятия и выбора партнера, отличается у

детей 4-х и 6-и лет. В 4 года дети опираются на модели ментального и физического мира, осуществляют выбор партнера исходя из первичных представлений о поведении людей и физических объектов. В 6 лет более важным является понимание отличий объектов живого и неживого мира для сопоставления разных партнеров с целью выполнения условий коммуникативной задачи.

### 3.5.2. Модель психического и успешность в передаче сообщений

В основе способности передавать информационно полные коммуникативные сообщения, направленные на партнера, по нашему мнению лежит развитие модели психического. Как следствие, низкий уровень понимания феноменов психического мира, отличия себя и собеседника не позволяет учесть позицию слушателя в пересказе. В таком случае агент ориентируется на свой уровень знаний о ситуации, отличный от чужого и передает информацию фрагментарно. В подтверждение гипотезы № 1 при сравнении двух групп испытуемых с низким и высоким уровнем модели психического были получены достоверные различия в успешности участников в передаче сообщений (таблица 19).

Таблица 19

Различия в успешности пересказов между группами участников с низким и высоким уровнем модели психического (критерий Манна-Уитни).

*МЗ – ментальная задача; ФЗ – физическая задача.*

Пересказ МЗ кубику	Пересказ МЗ мишке	Пересказ МЗ ребенку	Пересказ ФЗ кубику	Пересказ ФЗ мишке	Пересказ ФЗ ребенку	Пересказ ЮЗ ребенку
U=65, при p=0.02	U=67.5, при p=0.03	U=69.5, при p=0.04	U=56.5, при p=0.009	U=41, при p=0.001	U=71, при p=0.03	U=72.5, при p=0.05

Для проверки гипотезы о взаимообусловленном развитии модели психического и коммуникативной успешности в передаче сообщений был проведен корреляционный анализ сопряженности выделенных переменных (рисунки 18 и 19, также таблица в приложении 12). Различные способности к пониманию психического мира, а также общий показатель развития модели психического сопоставлялись с успешностью пересказов на общей выборке.



Рисунок 18. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о ментальном событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана, на общей выборке).

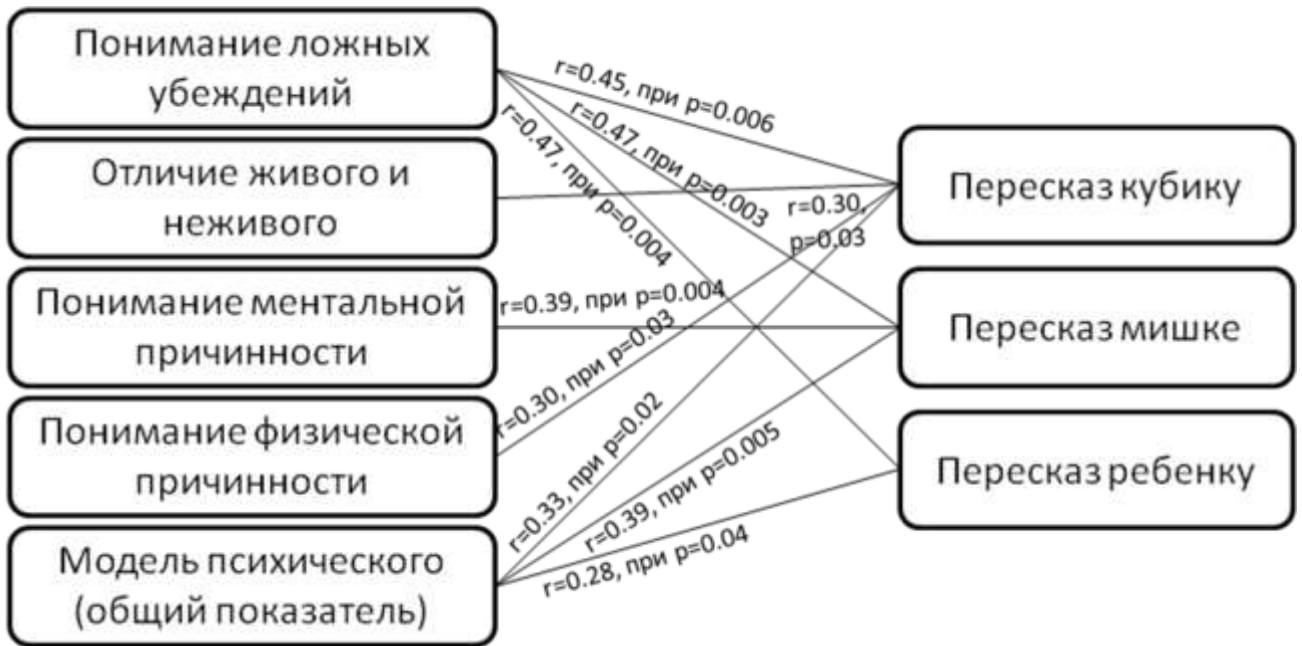


Рисунок 19. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о физическом событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана, на общей выборке).

Понимание ложных убеждений достоверно связано с информационной успешностью пересказов на высоком уровне значимости. При этом тип задачи для пересказа и тип партнерства не сказывается на коэффициенте корреляции, максимальное значение коэффициента составляет 0.54 при описании ментальной причинности адресату-мишке. Понимание неверных мнений, как базовая способность к разделению психического себя и другого, наиболее сильно связано с возможностью передавать сообщения, ориентированные на собеседника. Участники, не отличающие свои знания и психические состояния от чужих, передавали сообщения сокращенно, пропускали существенные детали, что делало их пересказы менее доступными для понимания.

Были обнаружены значимые корреляции между знаниями участников о ментальной причинности событий с пересказами задачи о ментальном событии всем трем партнерам ( $r=0.42$ , при  $p=0.002$  - кубику,  $r=0.48$ , при

$p \leq 0.001$  – для мишки и ребенка). В данном случае можно говорить о связи способности к пониманию ментальной причинности (выявленной на материале нескольких задач) и успешности в пересказе событий о ментальном событии. Также понимание физической причинности связано на уровне достоверной связи с описанием физической задачи в пересказах реципиентам ( $r=0.30$ , при  $p=0.03$ ).

При сопоставлении успешности пересказов с общим показателем развития модели психического были выявлены корреляции на уровне тенденции со всеми типами сообщений. Достоверно значимые значения получены при описании ментального события кубика, а также физического события всем трем партнерам. При сопоставлении выделенных переменных в двух возрастных группах было показано увеличение связи в группе четырех лет. В 6 лет общий показатель становления модели психического не связан с успешностью детей в передаче информации. Значимой оказалась только связь между пониманием неверных мнений по задаче «Неожиданное содержимое» и пересказом ментального события игрушечному мишке ( $r=0.51$ , при  $p=0.03$ ). При сравнении общего показателя модели психического с успешностью пересказа юмористического события получен аналогичный результат: достоверная связь между переменными выявлена только у участников четырех лет ( $r=0.413$ , при  $p \leq 0.05$ ).

### **3.5.3. Модель психического агента и реципиента информации и успешность в восприятии сообщений по пересказу другого ребенка**

При анализе сопряженности факторов, описывающих модель психического с пониманием реципиента сообщения по пересказу было выделено два направления: оценка взаимосвязи успешности реципиента с моделью психического агента, а также со своей собственной.

Для оценки сопряженности факторов, оценивающих развитие модели психического агента информации и понимания события по пересказу реципиента, был проведен корреляционный анализ. С успешностью восприятия информации сопоставлялись как отдельные способности к пониманию психического мира, так и общий показатель модели психического (рисунок 20).

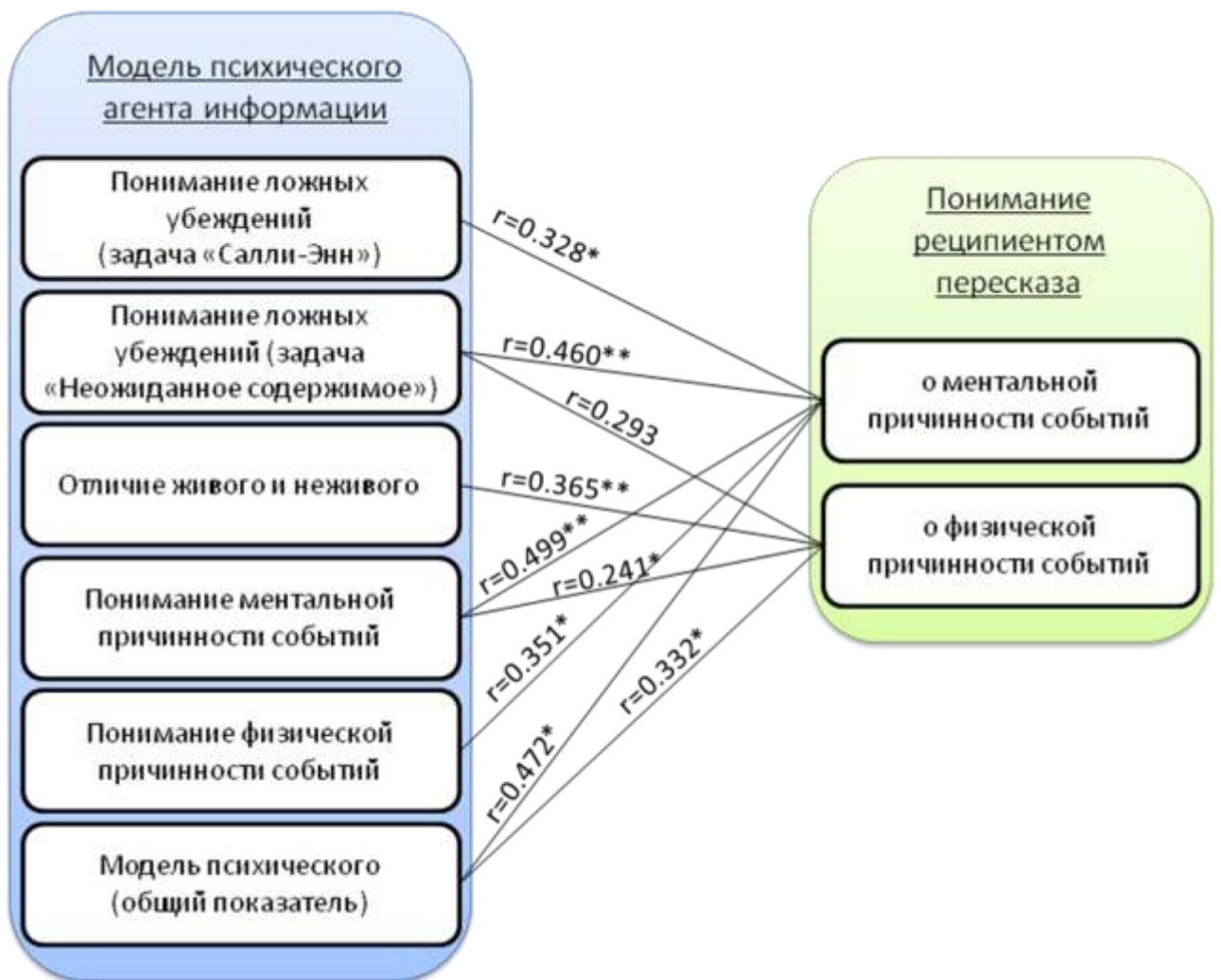


Рисунок 20. Корреляционные связи между показателями модели психического агента информации и уровнем понимания сообщений реципиентом (по Спирману, на общей выборке). \*корреляция значима на уровне 0.05; \*\*корреляция значима на уровне 0.01.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют прямую взаимосвязь модели психического агента и понимание реципиентом. Таким образом, понимание собственного психического мира и психического мира других людей агентом выступает опосредующим компонентом между успешностью в передаче информации (реализация модели психического в пересказе через информативность и указание причинности) и пониманием слушателем события. Другими словами, чем более развита модель психического агента, тем более вероятно полное понимание пересказа реципиентом.

При сравнении связей в разных возрастных группах не было выявлено значимых корреляций между успешностью реципиента и общим показателем модели психического агента. Анализ показал наличие отдельных взаимосвязей между феноменами модели психического агента и пониманием слушателя. Так, в группе четырех лет понимание ментальной причинности событий агентом было связано с пониманием реципиентом ментального события ( $r=0.581$ , при  $p \leq 0.01$ ). Полученный результат демонстрирует фрагментарный характер внутригрупповой взаимосвязи выделенных переменных, однако общий анализ позволяет говорить их согласованном развитии.

Следующей задачей было сопоставить успешность восприятия сообщений по пересказу с развитием модели психического самого реципиента. Данные, полученные при подсчете общего коэффициента понимания, свидетельствуют о способности реципиента восполнять информацию о событии при недостаточном описании ситуации, полученном от агента. Участие в коммуникации в роли слушателя предполагает активность субъекта и направленность на получение информации. Таким образом, коммуникативная роль реципиента задействует как способность к пониманию события по пересказу, так и понимание ментальности самого агента информации (через информативность и соответствие его сообщения



смыслу иллюстрации). Для проверки исследовательской гипотезы № 3 был проведен анализ взаимосвязи отдельных способностей к пониманию психического, общего показателя модели психического и успешности восприятия сообщений по пересказу. Результаты представлены в таблице 20.

Таблица 20.

Корреляционные связи между показателями модели психического и успешностью восприятия сообщений (по Спирману, общая выборка).

	Успешность восприятия сообщений (ментальное событие)	Успешность восприятия сообщений (физическое событие)
Модель психического (общий показатель)	$r=0.359$ , при $p=0.02$	$r=0.380$ , при $p=0.01$
Понимание ложных убеждений	$r=0.371$ , при $p=0.03$	-
Отличие живого и неживого	-	$r=0.365$ , при $p=0.009$
Понимание физического мира	$r=0.378$ , при $p=0.01$	-

Результаты показывают сопряженность переменных оценивающих уровень модели психического и успешность восприятия сообщений. Тип события незначительно влияет на уровень корреляции. При оценке сопряженности с отдельными способностями к пониманию психического связи имеют фрагментарный характер – восприятие ментального события связано с пониманием ложных убеждений и физической причинности, а физического события – с пониманием отличия живого и неживого. Таким образом, корреляционный анализ демонстрирует, что способность к восприятию информации по пересказу опирается на общую способность к пониманию психических феноменов других людей (общий показатель модели психического) более, чем на ее отдельные показатели. Данный результат отличается от способности к передаче информации, где более

тесные связи были обнаружены с пониманием ложных убеждений.

Представленные в данной главе результаты описывают сопряженность факторов, оценивающих становление модели психического, и коммуникативной успешности детей 4-6 лет, как в роли агента, так и реципиента. Анализ проводился как путем рассмотрения индивидуальных составляющих успешности детей, так и при сопоставлении результатов двух членов коммуникации. Полученные данные позволяют говорить о взаимосвязи модели психического со всеми аспектами коммуникативной успешности, выделенными в нашем исследовании: восприятию ментальности партнера в контексте коммуникативной задачи, успешности передачи и восприятия сообщений по пересказу Другого.

## **ГЛАВА 4. Соотношение модели психического и коммуникативной успешности детей 4-6 лет**

Исследование ментальных основ коммуникативной успешности было организовано таким образом, чтобы оценить не только способности к пониманию психического мира и эффективному взаимодействию в рамках коммуникации, но и согласованность в их развитии. При обсуждении полученных результатов, остановимся подробнее на интерпретации данных по отдельным методическим блокам исследования и их совместном анализе.

### **4.1. Развитие модели психического у детей 4-6 лет**

Первый блок методик был направлен на оценку различных феноменов понимания психического мира себя и Другого. На основе анализа теоретического материала нами были выделены несколько отдельных способностей, вклад которых в становление модели психического был неоднократно подтвержден в различных экспериментальных исследованиях (Flavell, 2004; Baron-Cohen et al., 2013). Особенностью экспериментального подхода к исследованию модели психического является изучение специфики ее развития на примере одного, реже нескольких ментальных феноменов. В отличие от подобной практики зарубежных исследований, в нашей работе было выделено несколько аспектов для изучения модели психического - понимание ложных убеждений, намерений, эмоций, ментальной и физической причинности событий, отличия живого и неживого. Кроме задачи на понимание намерений, результаты которой не позволили выделить экспериментальных групп, все методики продемонстрировали выраженную возрастную динамику в период от 4 до 6 лет. Четырехлетние участники в целом были способны к решению задач на модель психического, однако общие показатели понимания были существенно ниже и имели больший разброс значений. Результаты демонстрируют фрагментарное развитие

представлений детей четырех лет о различных психических феноменах. При этом результаты корреляционного анализа показывают более тесные связи между отдельными задачами в группе. К шестилетнему возрасту почти все связи теряют значимость, однако участники этой группы, как показывают данные, существенно более ориентированы в понимании различных аспектов психического и физического мира. По-видимому, переход к более высокому уровню понимания психического сопровождается реорганизацией связей между его отдельными показателями. Достаточный коэффициент внутренней согласованности между различными задачами данного блока методик свидетельствует о правомерном изучении данных феноменов в комплексе, что отражает общий уровень становления способности к пониманию психического мира. Рассмотрим полученные нами результаты в соотношении с другими работами, проведенными в русле исследований модели психического.

Понимание ложных убеждений признается многими авторами как маркер становления модели психического. Как следствие изучению данной способности посвящено большинство экспериментальных работ на самых разных выборках испытуемых. Кросс-культурные исследования, проведенные Уиммер и Пернер, демонстрируют, что изменения, которые происходят в понимании собственного психического мира и психического мира Другого, происходят между 3 и 5 годами и не зависят от культурных особенностей среды развития (Wimmer, Perner, 1983). Это дает основания сравнивать полученные данные с результатами других исследователей. Большинство работ, выделяет возраст четырех лет, как средний для становления данной способности (Flavell, 2004; Baron-Cohen et al., 2013). В последних работах, однако, приводятся данные о более раннем сроке понимания ложных убеждений – (Buttelmann et al., 2014). Наши результаты согласуются с представленными работами: несмотря на существенное увеличение способностей к пониманию неверных мнений у детей 6 лет, в

целом около половины четырехлетних детей были также успешны в установлении ошибочности мнения Другого. Также согласуются данные о неравномерном развитии в понимании ложных убеждений: понимание возможной ошибочности своего мнения в обеих возрастных группах было существенно выше. По всей видимости, развитие понимания ложных убеждений происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать собственные ложные убеждения и только потом ложные убеждения других людей (Уланова, Лебедева, 2015).

Исследовательские методы при изучении модели психического, как правило, сводятся к использованию классических задач на понимание ложных убеждений (Wimmer, Perner, 1983; Gopnik, Astington, 1988) или их модификаций. Однако неоднократно в литературе поднимался вопрос относительно ограничений, накладываемых задачами «Салли-Энн» и «Неожиданное содержимое» (Gopnik, Astington, 1988; Lewis, Osborne, 1990; Zaitchik, 1990; и др.). Высказывалось мнение, согласно которому наши представления о понимании неверного мнения дошкольниками ограничены их речевыми способностями – при формулировании контрольных вопросов синтаксически просто, уже в возрасте трех лет могли делать заключения о ошибочности мнения себя и Другого (Lewis, Osborne, 1990). Для объективации результатов в нашем исследовании была использована кукольная форма тестирования, а в завершении ответы испытуемых уточнялись с помощью дополнительных вопросов. Стоит отметить, что при сравнении результатов задачи «Салли-Энн» полученных по книжной и кукольной форме, было зафиксировано значительное возрастание понимания при использовании кукольного (интерактивного) варианта теста. Такой формат задания облегчает восприятие описываемых событий и позволяет частично преодолеть ограничение подобного рода задач - неспособности ребенка к тормозному контролю и ответ, навязанный зрительным образом. В целом результаты по задаче «Неожиданное содержимое» демонстрировали

более высокий уровень понимания ложных убеждений по сравнению с задачей «Салли-Энн», а также уровень связей с другими задачами на модель психического.

Другой методикой, выявившей наибольшие возрастные различия, была задача на понимание отличий живого и неживого (на примере понимания причин отличия движений физических и социальных объектов). Интенциональность (направленность на что-либо) является одним из центральных свойств человеческого сознания и используется в качестве критерия различения ментальных и физических феноменов. Любой психический акт направлен на достижение определенной цели, что делает его интенциональным. Развитие представлений о физическом и ментальном мире включает понимание характеристик отличающих мир вещей и людей (Сергиенко и др., 2009).

Использованная нами методика была разработана с опорой на исследование К. Месси и Р.Гельман, в котором испытуемые 3-4-х лет оценивали способность различных физических и социальных объектов подняться и спускаться с горки самостоятельно (Лебедева, 2006). Также как и в нашем исследовании, результаты показали, что в обеих группах дети были способны к различению физических и социальных объектов и оперировали критерием одушевленности при описании и объяснении их движений (Massey, Gelman, 1988). Результаты, полученные нами, демонстрируют выраженную возрастную динамику в более широком возрастном диапазоне – дети шести лет по сравнению с четырехлетними значительно лучше понимали, что для начала движения физического объекта требуется внешняя сила, в то время как живые объекты могут начинать движение произвольно. Ответы детей содержали объяснительный принцип одушевленности объектов, в то время как четырехлетние участники чаще пользовались латентными факторами для описания причин начала движения. Данные согласуются с исследованием Е.И.Лебедевой, где показана «общая

закономерность в развитии понимания ментального и физического мира» (Лебедева, 2006, с.222) у детей с типичным развитием, в отличие от детей-аутистов, что «позволяет формировать единую многоуровневую систему внутреннего ментального опыта для понимания социума и физического окружения» (Лебедева, 2006, с. 222).

Для оценки более высокого уровня представлений о ментальном и физическом мире, были разработаны задачи на понимание ментальной и физической причинности. Принцип причинности определяет меру влияния событий друг на друга. Использование данного принципа предполагает понимание ментальных состояний, которые лежат в основе поведения людей, а также физических законов и причин движения физических объектов. Для установления причинно-следственных связей событий, необходимо не только развитие базовых представлений о ментальном и физическом мире, но и способность объединить эти представления в модель (Сергиенко и др., 2009).

Выделение разных уровней понимания (недостаточное, частичное или полное) позволило описать разные группы детей и специфику их представлений о ментальном и физическом мире. Возрастные различия между группами детей 4 и 6 лет были обнаружены в обеих задачах. При решении задачи на понимание ментальной причинности дети четырех лет чаще использовали при объяснении латентные признаки, заменяли событие вымышленным, делали ошибочные утверждения о знаниях персонажа истории. В шестилетней группе большинство детей полностью понимали причины ментальных событий, разделяли свои знания и знания персонажа, могли объяснить возникновение эмоций. Возрастные различия в задаче на понимание физической причинности были более выражены. Несмотря на то, что большинство детей четырехлетней группы могли восстановить события, основанные на законах физического мира, они приписывали объектам способности к самодвижению. При анализе ответов детей было выделено 2 типа объяснений, описывающих причинный механизм начала события:

действия физических/природных явлений (ветер, землетрясение и пр.) или на основе намерений индивида («мальчик пришел и толкнул», «мышка задела» и пр.). Также, как и в работе А.В. Найденовой (2011), где было показано предпочтение детьми 6-7-8 лет ментальной причины, в нашем исследовании шестилетние дети чаще прибегали к объяснениям, основанным на воздействии внешних сил (человека).

Исследования в области понимания эмоций показывают, что распознавание и дифференциация эмоций доступны уже в младенчестве. К дошкольному возрасту знания детей о диапазоне эмоциональных состояний расширяются, развиваются способности к описанию и интерпретации причин эмоций (Сергиенко и др. 2009). Полученные нами результаты задачи на понимание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях согласуются с данными представлениями. Несмотря на то, что возрастные различия не были слишком явными, корреляционные связи с другими задачами на модель психического были достоверно значимы. Понимание эмоций создает предпосылки для дальнейшего развития представлений о ментальном мире и успешной социализации (Bartsch, Estes, 1996; Dunn, 2000).

Задача на понимание юмора, используемая нами для оценки представлений о психическом мире Другого была разработана специально для данной работы. Понимание комичного и образных выражений используется авторами для изучения модели психического, так как предполагает необходимость в разделении ментального опыта людей и позволяет описать когнитивные механизмы юмора (Mayes, Klin, Cohen, 1994; Sullivan, Winner, Hopfield, 1995; Белоглазова, Шмулевич, 2014). В нашей задаче были использованы детские анекдоты, включающие игру слов и создающие рассогласование смысла события двумя персонажами. Возрастные различия были обнаружены на уровне тенденции. Уровень связи между пониманием рассогласования представлений двух персонажей истории и оценкой его комичности позволил описать дифференцированный



характер их развития в четырехлетней группе, в отличие от шестилетней, где связь между пониманием и оценкой комичности была очень сильной. Несмотря на то, что в целом дети четырех лет достаточно хорошо распознавали рассогласование, заложенное в истории, они чаще оценивали ее как несмешную или, наоборот, объясняли комичность латентными факторами. Высокие значения уровня связи данной задачи с другими методиками на модель психического, демонстрируют их общие диагностические основания, что позволило включить ее в состав задач при образовании общей шкалы модели психического.

Обобщая результаты по нескольким методикам, оценивающим становление модели психического, мы можем сделать вывод о принципиально различных уровнях организации знаний о психическом в исследуемом возрастном промежутке. В 4 года только начинается дифференциация собственной модели психического от моделей психического других людей, тогда как старшая возрастная группа характеризуется существенным улучшением в понимании ментальных феноменов других людей (что соответствует стадиям агента и наивного субъекта). Следует отметить более разноплановую картину развития отдельных аспектов в четырехлетнем возрасте – понимание различных феноменов пока развито фрагментарно, однако связано между собой. В шестилетней группе большинству детей доступно понимание всех исследуемых аспектов модели психического, однако, по-видимому, они приобретают другое значение в общей структуре способностей, так как не демонстрируют сильной взаимосвязи. Результаты также согласуются с данными о гетерохронности в развитии различных психических феноменов (Flavell, 2004), что находит логичное обоснование при понимании одновременного, а не последовательного процесса становления отдельных способностей к пониманию психического (Сергиенко, 2005; Сергиенко и др., 2009).

## **4.2. Понимание ментальности партнеров по коммуникации и модель психического детей 4-6 лет**

Одним из аспектов коммуникативного поведения, опосредованного способностью к атрибуции ментальных состояний, мы рассматриваем понимание ментальности партнера по коммуникации. Представления о психическом мире партнера, его знаниях и способностях к обмену информацией является фундаментальным основанием для коммуникативного развития детей. Об этом свидетельствуют исследования на группах детей с различными видами патологий, демонстрирующие дефицитарность в развитии модели психического при нарушениях в коммуникативной сфере. При этом «чтение» ментального имеет значение не только для развития базовых навыков вступления в контакт, но и для возможности моделировать свое поведение в соответствии со своими знаниями о партнере. Так, для прогнозирования результата коммуникации, человеку необходимо оценить готовность коммуниканта вступить в контакт и выбрать стратегии поведения для достижения коммуникативной цели. Исследования С.Наер и С.А.Грехам показали, что уже трехлетние дети адаптируют свое коммуникативное поведение, основываясь на знаниях родителей. В случае если родитель не видел ранее игрушку, участвующую в игре, дети направляли ему более конкретные запросы и требования (Nayer, Graham, 2006). Также в работе Е.Мезер был получен результат, согласно которому дети четырех лет могли изменять коммуникативную стратегию в отношении субъектов, имеющих низкие способности к восприятию (Masur, 1978).

Авторская задача, разработанная и апробированная нами, для проведения данного исследования, оценивала способности к пониманию ментальности разных реципиентов (кто из партнеров не выдаст секрет – мяч, мишка или мальчик). Однако, в отличие от методик для оценки способности к различению объектов живого и неживого мира, здесь ключевой является задача использования своих знаний в контексте именно социально

ориентированной ситуации. Также как и в теориях социальной атрибуции (например Й.Ясперс и М.Хьюстон) в основании данной методики заложена идея социальной категоризации участников общения в условиях повседневного объяснения причин и результатов поведения других людей. Выбор, осуществляемый детьми в рамках задачи, не только демонстрировал характер ментальности, приписываемой разным типам партнеров, но и моделировал результат коммуникативного поведения, т.е. оценивал его успешность. Одушевленный партнер становился неоправданным выбором в задаче сохранения секрета, т.к. наличие у него ментальности не обеспечивало решение задачи. Однако, более половины четырехлетних детей выбрали мальчика, а практически все остальные участники этой группы – мишку. При различении партнеров дети пользовались критерием одушевленности, выделяли антропоморфные черты партнеров, как необходимые для вступления в контакт. Такую модель выбора можно охарактеризовать как эгоцентричную: центрация на признаке одушевленности (подобию себе) не позволяет детям на данном этапе учесть все условия задачи. Данный результат можно сопоставить с экспериментами Жана Пиаже, демонстрирующими эгоцентричность детского мышления. Такое свойство, как фиксация на одном признаке, не позволяет принять во внимание все условия контекста и решать познавательные и коммуникативные задачи (Пиаже, 1969).

В стратегии выбора шестилетних детей мы обнаружили существенную разницу – отсутствие у партнера ментальности становится условием для достижения цели задачи. Также, используя критерий одушевленности, дети этой возрастной группы выбирали чаще неодушевленных партнеров. Данная модель выбора предполагает способность к прогнозированию событий на основе способности к атрибуции ментальных состояний. Принимая во внимание неспособность неодушевленного предмета к восприятию сообщения, дети «продолжали» свой анализ и приходили к заключению, что

отсутствие ментальности у партнера обеспечивает главную цель задачи – сохранение секрета. Описания, сделанные шестилетними детьми, чаще содержали отсылки к психическим состояниям и атрибутам партнеров. По-видимому, важным является способность ребенка прогнозировать и смоделировать ситуацию взаимодействия с неодушевленным объектом «понарошку», использовать знания о его способностях, не фиксируясь на первичном восприятии. Так, во время игры, дети моделируют игровые ситуации, выполняя символичные действия с объектом, что, как показано многими авторами, связано с развитием модели психического (Leslie, 1987; Lillard, 1993; Dick, Overton, Kovacs, 2005; Newton, Jenvey, 2011 и др.). Выделяя игру с куклами и другими людьми как разные виды ролевых игр (character play), некоторые авторы отмечают, что способность приписывать воображаемые ментальные состояния кукле ребенок начинает позже, чем человеку (Wolf, Rygh, Altshuler, 1984). Как следствие в игре с живыми партнерами он может проявлять более высокие уровни социо-когнитивных способностей, (Dolgin, Behrend, 1984; Gelman, Spelke, Meck, 1983), хотя в целом находится в более строгих условиях, чем при самостоятельной одиночной игре. Также выделенные модели выбора можно сопоставить с недавним исследованием Ж.К. Гундел и К. Джонсон, где было выделено два уровня развития психических процессов, необходимых для учета прагматических целей коммуникации. Первый уровень предполагает оценку памяти и направленности внимания, которые необходимы для первичного восприятия партнера при встрече, а второй – оценку более сложных внутренних состояний об убеждениях другого (Gundel, Johnson, 2013). Описанные уровни в целом соответствуют основаниям, выделенным нами в стратегиях выбора детей 4 и 6 лет.

Анализ коммуникативных стратегий в соотношении с уровнем развития модели психического подтверждает данные, полученные при изучении символической игры. На общей выборке исследования был получен

результат об обратной связи модели психического и выбора одушевленного коммуникативного партнера. Дети, выбирающие мишку (вступая таким образом в символическую игру), в качестве релевантного условиям задачи партнера, имели более высокие показатели. При детальном анализе было показано, что эгоцентрическая модель выбора связана с низкими значениями по всем компонентам модели психического. Таким образом, возможность прогнозировать результат коммуникативного действия предполагает развитие таких способностей, как понимание неверного мнения, отличия живого и неживого, понимание ментальной и физической причинности. Дети, более ориентированные в принципах взаимодействия социального и физического мира и отличающие свой психический опыт от чужого, смогли более точно выделить существенные признаки, необходимые для решения коммуникативной задачи.

Качественный анализ ответов детей, позволил выделить различные критерии, используемые участниками исследования при выборе партнеров. Признак одушевленности применяли дети в обеих возрастных группах, однако по-разному использовали его в анализе. Признак наличия антропоморфных черт, необходимых для вступления в контакт (рот, глаза, уши), использовался чаще при выборе игрушечного мишки, что отличало данного партнера от кубика и позволяло при этом соблюсти условие выбора неодушевленного партнера.

Полученный результат можно сопоставить с исследованием принадлежности теории антропоморфности детям и взрослым (Мещеряков, Дубовская, Дубяга, 2011). Развитие модели психического (понимание ложных убеждений, распознавание эмоций) сопоставлялось с представлениями об уме 10 различных животных (от божьей коровки до обезьяны). Было показано, что те дети, которые ранжируют животных также, как это делают взрослые, т.е. по принципу эволюционной близости, не отличаются в понимании психического. В целом дети по-другому

присваивали ранги и описывали признаки, указывающие на умственные способности животных. Несмотря на то, что предметом изучения являлись представления детей, а не способности к решению задачи, можно провести аналогию между способностью к категоризации субъектов по принципу их ментальных возможностей. Интересно, что четырехлетние дети в качестве признаков ума чаще, чем трехлетние использовали описание поведения животного (что в отличие от признака «движения» является социально обусловленным), а в шестилетней группе был выделен непосредственно признак интеллекта. Таким образом, не имея специфических знаний об эволюционном процессе развития, дети опирались на поведенческие и социально-компетентностные признаки при решении вопроса о ментальных способностях животных. Увеличение с возрастом способности к анализу поведения, также как и в нашем исследовании, позволило детям сформировать вывод о субъекте, наделенном ментальностью.

#### **4.3. Коммуникативная успешность детей 4-6 лет**

Еще одним фактором, определяющим успешность коммуникативного поведения, мы считаем способность к передаче и пониманию сообщений, ориентированных на партнера. В русле подхода модели психического все большую популярность приобретает психолингвистическое направление исследований, в рамках которого обсуждается взаимообусловленное развитие метакогнитивных и речевых способностей. С помощью нарративного метода было показано существенное изменение с возрастом описательных способностей детей, качественный уровень которых имеет связь с развитием модели психического. Теоретические предпосылки и результаты нашего исследования согласуются с данным научным подходом. Однако экспериментальная задача была поставлена нами более широко: описательные способности ребенка мы рассматривали в соотношении с их

результатом - пониманием этого описания реципиентом. Таким образом, речевые и дискурсивные способности детей рассматривались нами не как объект, а как средство изучения коммуникативной успешности. Остановимся подробнее на интерпретации результатов, полученных с помощью блока задач на оценку способности детей к описанию событий в пересказе другому и понимании этих сообщений коммуникативным партнером.

Коммуникативная направленность сообщений, полученных в ходе эксперимента, оценивалась нами с помощью нескольких видов качественного анализа. Во-первых, изучалась информативность пересказов, т.е. качество текста, ориентированное на понимание слушателя. Так как, описываемое событие не имело цельного литературного образца, а создавалось агентом на основе сюжета с пропущенным элементом – вопрос смысло-содержательной новизны для слушателя имел принципиальное значение. Процесс описания предполагает необходимость творческого осмысления и обработки информации, однако в данной экспериментальной модели диагностическую ценность представляла именно возможность дополнить исходный текст (инструкции описывали только начало и конец события) в пересказе другому ребенку, учитывая его уровень знаний. Так и в повседневном общении, ребенок передает свои представления о событии целостно, а не выделяет отдельные части. С этой точки зрения описания, создаваемые детьми в рамках нашего исследования, имеют более продуктивный характер по сравнению с пересказом (репродуктивным видом монологической речи).

Выделив несколько уровней информативности сообщений, мы получили результаты демонстрирующие рост успешности в данном речевом аспекте у детей в период 4-6 лет. Большая часть шестилетних детей передавали информацию полностью, с указанием всех смысловых звеньев события, более половины включали в описания каузальный принцип. Указание причины описываемого события не было специальной задачей,

поставленной экспериментатором, однако придавало тексту смысловую целостность. Оценка данного параметра позволила выделить детей, которые описывали ментальные и физические атрибуты, объясняющие события не только фактологически (что при лингвистической оценке уже является полным), но с указанием их внутренних причин. В тоже время около половины четырехлетних участников не могли сформировать информативный текст, объясняющий событие. В таком случае пересказ мог представлять собой дословное или близкое повторение инструкции экспериментатора, но при отсутствии центрального смыслового звена информативность такой формы описания для слушателя является недостаточной. Все же около четверти четырехлетних испытуемых (в зависимости от типа задачи и партнерства) давали описания, содержащие все смысловые блоки, что говорит о ситуативном и фрагментарном развитии данной способности в этом возрасте.

В ряде случаев описываемое событие заменялось вымышленным - частично или полностью ребенок менял персонажей, действия, придумывал несущественные причины происходящего. Такой тип воздействия следует отличать от «разворачивания» – описания с помощью включения в рассказ деталей, которое в целом оставляет структуру события прежней. Подобное фантазирование в коммуникативном поведении детей мы видим следствием недостаточного понимания исходного события. Дети с неполным пониманием материала для пересказа заменяли его смысл произвольным, но при этом считали, что передают партнеру актуальную информацию. Данная тенденция прослеживается, однако, только при использовании событий о ментальной причинности и описании юмористического события, но не физического. При описании физической ситуации в случае недостаточного понимания исходного события пересказ представлял несвязное изложение разнородных фактов и их повторение, однако замены вымыслом не наблюдалось. По-видимому, материал о физической причинности событий



представляет меньше возможностей для произвольного изложения, так как ограничивает повествование однозначным толкованием физической реальности.

Использование в коммуникативных задачах различных вариантов материала для пересказа – о ментальной или физической причинности – позволило выявить некоторые особенности в понимании и описании законов физического и социального мира. В обеих возрастных группах показатели успешности описания физического события были выше, в сравнении с ментальной задачей. Однако рост успешности выражался по-разному: около половины четырехлетних детей смогли описать событие полностью, но без указания причинности, а в группе шестилетних почти все дети составили высокоинформативный пересказ, из которых большая часть – с описанием причин происшествия событий. Показатели успешности при использовании ментальной задачи в целом ниже. Половина детей четырех лет полностью передавали информацию о физическом событии, но не указывали на причину начала движения объекта, в то время как при описании ментальной причинности передать информацию полностью удалось меньшему количеству человек, однако они в своем описании указывали на причину возникновения эмоций персонажа. На основании этих результатов мы можем предположить, что описание ментальных событий, раскрывающих психические механизмы действий, являются более сложной задачей по сравнению с описанием событий физического мира, где взаимодействие построено на строгих однозначных законах. При описании ментальной причинности принцип каузальности дети использовали чаще, чем в случае физического события – возможно, это необходимо для передачи интенции. Полученные результаты раскрывают положение выносимое на защиту № 3 о связи типа события для пересказа с успешностью его описания.

При анализе пересказов с использованием юмористического события, критерий оценки отличался. Информативность в контексте данной задачи

заклучалась в описании диалога двух персонажей, имеющих разные представления об объекте. Результаты показали, что несмотря на более сложную структуру текста (прямая речь двух участников события) данный тип задачи был более доступным в описании. Выявлена динамика «сглаживания» возрастных различий – четырехлетние дети в целом лучше справлялись с ее описанием, по сравнению с ментальной и физической задачей, а шестилетние наоборот, продемонстрировали более низкие показатели. Возможную причину мы видим в наличие полного литературного образца для пересказа, в отличие от экспериментальной схемы в других типах задач.

В целом успешность пересказов всех трех типов событий обнаружила взаимосвязи. Наиболее сильные корреляции были получены с задачей на ментальную причинность событий. Данный тип события для пересказа предполагает координацию знаний о ментальной причинности описываемых событий и ментальности собеседника, поэтому более чем другие задачи предполагает способность к передаче сообщения, ориентированного на слушателя. При сопоставлении информативности пересказов с исходным пониманием событий, связи были выявлены при использовании всех трех типов событий для описания. Аналогичные результаты были получены в ходе изучения референтного общения в детском возрасте (Fussell, Krauss, 1992). Характер сообщения передаваемого партнеру был связан не только с собственными, но и чужими представлениями о предмете. Так же как и мы, авторы приходят к выводу, что данный фактор, однако является только одним из когнитивных факторов коммуникативной успешности, наряду, например, со способностью встать на позицию другого.

В исследовании была реализована задача взаимодействия детей с разными партнерами (кубик, мишка и другой ребенок). Опыт пилотажных исследований показал, что коммуникация с неодушевленным партнером отличается от коммуникации с другим ребенком (Рачугина, 2009, 2011).

Экспериментальная модель взаимодействия с разными партнерами, представляющими собой условную шкалу от неживого к живому субъекту и была направлена на проверку гипотезы об изменении информативности сообщений при контакте с разными партнерами. Данная гипотеза (исследовательская гипотеза №2) подтвердилась, результаты демонстрируют повышение информативности пересказов при взаимодействии с ребенком. В четырехлетней группе участников наблюдалась более разноплановая динамика успешности: в целом изменений в информативности пересказа при смене партнера наблюдалось в два раза больше (как в сторону увеличения, так и снижения информативности), при описании физического события ребенку зафиксировано существенное увеличение информативности описаний. Шестилетние участники были более стабильны в информативном уровне сообщений разным партнерам, однако также демонстрировали более развернутые пересказы при взаимодействии с ребенком. Данный результат говорит о понимании коммуникантами необходимости в более развернутом сообщении при описании ребенку, как носителя другой ментальности, в отличие от неодушевленных партнеров, где коммуникация скорее представляет игровую деятельность. Полученный результат можно также объяснить ситуативностью речи в 4 года – дети в целом дольше конструировали сообщения, начиная каждый раз заново составлять описание, что иногда приводило к изменению информативности, в то время как шестилетние участники нередко составляли один текстовый образец и повторяли его при разных взаимодействиях. Общее речевое развитие, обеспечивая способность к обмену информацией, однако не изменяется при взаимодействии с разными партнерами, в силу чего полученные различия, по нашему мнению, является подтверждением ментальной основы успешности в задаче подобного рода.

В целом полученные данные описывают динамику увеличения информативности описания в направлении к антропоморфному и

одушевленному партнеру. Эта динамика, однако, не является тотальной, а скорее свидетельствует о развитии коммуникативной направленности речи на основе представления о психическом мире партнера.

Второй тип анализа пересказов был основан на оценке смысловой развернутости сообщений. В отличие от информативности текста, где главным выступает смысловая целостность и новизна, данная характеристика описывает стремление коммуниканта сделать сообщения более понятным для слушателя за счет включения дополнительных описаний и деталей. Использование таких приемов как описание сюжетного контекста, физических и ментальных характеристик объектов, внутренних оснований действий персонажей были зафиксированы в качестве «микротем», расширяющих представления о событии. Четырехлетние участники исследования в основном описывали события лапидарно, выделяя основные сюжетные звенья. Низкая смысловая развернутость была особенно выражена в описаниях физических событий, сюжетный смысл которых передавался зачастую одним предложением (что не означало при этом его информационной недостаточности). В старшей возрастной группе подавляющая часть пересказов содержала уточняющие детали и авторские добавления к исходному сюжету. В некоторых случаях, дети увеличивали исходный текст в несколько раз, не меняя при этом его структуры и последовательности. При сравнении в описании событий о ментальной и физической причинности у шестилетних участников сохранилась та же динамика – события физического мира были менее развернуты. Так же как и в случае замены событий вымышленными это свидетельствует о специфике ментальной и физической природы событий для пересказа. События физического характера имеют менее выраженную вариативность действий и их причин, ограниченную законами физического мира, в то время как события ментального мира более разнообразны, могут иметь разные интерпретации, в силу чего требуют более подробного описания.

В целом наши результаты согласуются с данными педагогической науки, где показано, что элементы монологической речи дети осваивают уже в 2-3 года, к четырем годам могут описывать события и предметы, а в 5-6 лет – интенсивно совершенствуют свои навыки повествования (Глухов, 2005; Воробьева, 2006; и др.).

Третьим аспектом коммуникативной успешности, выделенной в нашем исследовании, стало изучение способности к пониманию событий по сообщениям Другого. Согласно общим представлениям роль слушателя не является пассивной, а предполагает активность и также характеризуется направленностью на получение информации. В этой связи успешность коммуникации (понимание коммуникативного сообщения) является результатом взаимонаправленного действия всех участников общения. Коммуникативные партнеры, исходя из принципа реципрокности, предполагают субъектность других коммуникантов, что обуславливает необходимость ориентироваться на их уровень восприятия и знаний. Таким образом, реципиент выступает не объектом, на которого направляют информацию, а также субъектом, способным влиять на результативность коммуникативных действий. Возможность субъект-субъектных отношений в коммуникации мы видим основой для становления коммуникативной успешности всех ее участников.

В результате анализа данных о понимании сообщений по пересказу другого ребенка, нами также была выявлена возрастная динамика. Четырехлетние дети в целом в более чем половине случаев (56-72% участников в зависимости от типа события) правильно понимали описываемые агентом события, однако их показатели были существенно ниже участников шестилетней группы (92-100%). При сравнении данного результата с пониманием аналогичных событий в задаче с пропущенным элементом, можно судить о более полном понимании событий по описанию полного текста другим ребенком. Возможной причиной мы видим разницу в

смысловой целостности текста, так как, в отличие от инструкции экспериментатора, пересказ ребенка отображает целостный сюжет в той мере, в которой это может осуществить агент информации. Данный результат интересен в том числе потому, что количество детей, которые правильно поняли событие, возросло (например, в случае ментального события с 76% до 92% в старшей группе) несмотря на различный уровень успешности агентов, участвующих с ними в коммуникации.

#### **4.4. Коммуникативная успешность и модель психического детей 4-6 лет**

Согласно теоретической гипотезе нашего исследования успешность во взаимодействии с другими людьми опосредована развитием способности к пониманию психического себя и Другого, восприятием ментальных характеристик, важных для построения коммуникации. Для проверки данной гипотезы успешность различных аспектов коммуникативного поведения сопоставлялись нами с развитием модели психического. Исходя из наших предположений фрагментарное развитие модели психического (на уровне агента), не позволяет ребенку предвидеть результат своего воздействия, что сказывается на коммуникативном поведении партнеров. В таком случае агент ориентируется на свой уровень знаний о ситуации, отличный от чужого и не может адаптировать свое высказывание для слушателя.

Полученные нами данные демонстрируют сопряженность между факторами, оценивающими развитие модели психического и информативную успешность сообщений на общей выборке. Общий показатель модели психического имеет связь только на уровне тенденции, в то время как наибольшая корреляция выявлена с задачей на понимание ложных убеждений. Способность к приписыванию независимых ментальных состояний другим людям, по-видимому, является более значимой в коммуникативном отношении, чем другие компоненты модели психического,

выделенные нами для анализа. Возможность отличить опыт другого человека от своего собственного связан с передачей более информативных сообщений, ориентированных на партнера. Одновременно с этим получены связи некоторых других представлений о психическом мире с информативностью коммуникативных сообщений. Так, были обнаружена корреляция между пониманием ментальной причинности и пересказом событий, содержащих информацию о ментальном и физическом мире – связь при описании ментального события проявилась в пересказах всем трем партнерам, а физического – только игрушечному медведю. Способность к объяснению событий внутренними ментальными причинами также необходима в процессе общения, так как позволяет интерпретировать поведение другого. Установлено, что при взаимодействии с неодушевленным партнером (кубиком) информационная полнота сообщения о физическом событии взаимосвязана с пониманием живого и неживого, а также пониманием физической причинности. При описании данного события мишке или ребенку корреляций не обнаружено. По-видимому, для конструирования коммуникативного сообщения о предмете (и направленного на предмет) ребенок в большей степени обращается к представлениям о законах физического мира и различиях физических и социальных объектов.

Анализ возрастной динамики обнаруженной взаимосвязи показал, что в младшей возрастной группе модель психического имеет большую роль в коммуникативной успешности. Также как, теснота связи между отдельными аспектами знаний о психическом мире снижается с возрастом, и роль модели психического в становлении коммуникативной успешности меняется, становясь необходимым, но недостаточным когнитивным механизмом ее реализации.

При сопоставлении понимания сообщения по пересказу с показателями модели психического были обнаружены достоверно значимые корреляции. Общий показатель связан на уровне достоверных значений с пониманием по

пересказу задач о ментальной и физической причинности, отдельные компоненты также обнаружили фрагментарные связи. Так понимание события о ментальной причинности сопряжено с задачами на ложные убеждения, а физического – на понимание живого и неживого. Как показывают результаты исследования, для успешности восприятия информации в роли реципиента также имеет значение развитие модели психического. Возможность оценить ментальные характеристики и знания коммуникативного партнера сопряжены с успешностью в понимании его сообщения. Это представляется закономерным, поскольку отражает внутренний механизм процесса интерпретации, в ходе которого поступающая информация сопоставляется с собственными знаниями о предмете разговора и специфике говорящего, передающего сообщение. Совпадение понимания одной ситуации обеспечивается за счет пересечения смысловых контекстов, где социальные знания предопределяет успешность коммуникации.

Кроме того, при анализе данных с использованием уравнения, описывающего соотношение понимания агента и реципиента (по аналогии с экспериментом Ж.Пиаже успешность коммуникации предполагает, что реципиент информации понял все, что передал агент), было показано, что в ряде случаев реципиент может восполнить информацию, недостающую в описании, для интерпретации события. Данная тенденция также как и другие возможные ответы слушателя (например, несогласие с партнером) демонстрирует активный характер реципиента, субъектность которого имеет значение для результата коммуникации.

Результаты нашего исследования дополняют полученные ранее данные о становлении способностей к эффективному слушанию (Cosgrove, Patterson 1977; Sonnenschein, Whitehurst 1984; Krauss, 1987; и др.). В этих работах показано, что при условии наличия обратной связи (т.е. сопоставления двух различных точек зрения о предмете разговора, что актуализирует



представления о ментальности других людей), навыки слушания могут быть существенно улучшены.

Отдельной задачей нашего исследования было сопоставление результатов двух участников коммуникации для описания системного характера коммуникативной успешности детей (исследовательская гипотеза №3). Корреляционный анализ показал сопряженность параметров, оценивающих информативность сообщений агента и их понимание реципиентом. Информативность сообщений сопряжена с более полным пониманием событий слушателем. Связь достигает достоверных значений при использовании ментального события для описания, а в случае физического события проявляется на уровне тенденции, что свидетельствует о более низком значении информативности пересказа для понимания данного типа событий. Это положение согласуется с результатами, полученными при оценке успешности пересказов с указанием причинности и без нее – при фактологически полном описании событий (что было выявлено в группе четырехлетних участников). Реципиент в целом понимал физические события, но при этом мог неверно интерпретировать их причины.

Описанная связь согласуется с представлением о коммуникации, как взаимонаправленном процессе, результат которого обеспечивают все участники общения. Понимание, как результат коммуникативного действия опосредовано способностями агента и реципиента. Так же в исследовании Е.Робинсон и Витакер (1987), способность детей различать понимание сообщения с тем смыслом, который в него вкладывал говорящий, сильно зависит от подсказок, включенных в коммуникацию (Robinson, Whittaker, 1987). В нашем исследовании данную тенденцию в большей мере продемонстрировали шестилетние дети, включающие в описание объяснение причинности, контекста событий и дополнительных подробностей, облегчающих понимание.

На завершающем этапе анализа данных были получены показатели корреляционной связи при сравнении модели психического агента и понимания сообщения реципиентом. В целом более тесные связи и большими значениями обнаружены в случае описания ментального события. При высоком уровне развития модели психического агента (понимание неверного мнения, ментальной и физической причинности событий) реципиент лучше распознавал его сообщения и понимал ментальную причинность описываемых событий. Примечательно, что понимание отличия живого и неживого (по задаче «Понимание причин отличий движений физических и социальных объектов») значимо связано с пониманием реципиентом именно физического события, в то время как при восприятии ментального события такая связь не обнаружена. Данный результат свидетельствует о том, что для понимания реципиентом передаваемого материала о физическом событии важную роль играет не только информативность сообщения, но и представления агента о живом и неживом, опосредующие его коммуникативную успешность. При сравнении общего показателя модели психического оба типа события оказались сопряжены с успешностью восприятия сообщений по пересказу Другого. Таким образом, результаты показывают согласованность показателей модели психического говорящего с пониманием описанного события реципиентом, как результатом коммуникативного действия.

Интересно, что показатели модели психического агента имеют более тесные связи с пониманием события реципиентом, чем информативностью его пересказа. Это подтверждает наше предположение о том, что становление коммуникативной успешности (как в роли агента, так и реципиента) опосредовано развитием модели психического.

Таким образом, все три показателя коммуникативной успешности, выделенные на основе анализа коммуникативных актов, показали значимые

связи с уровнем модели психического. Схематично данный вывод представлен на рисунке 21.

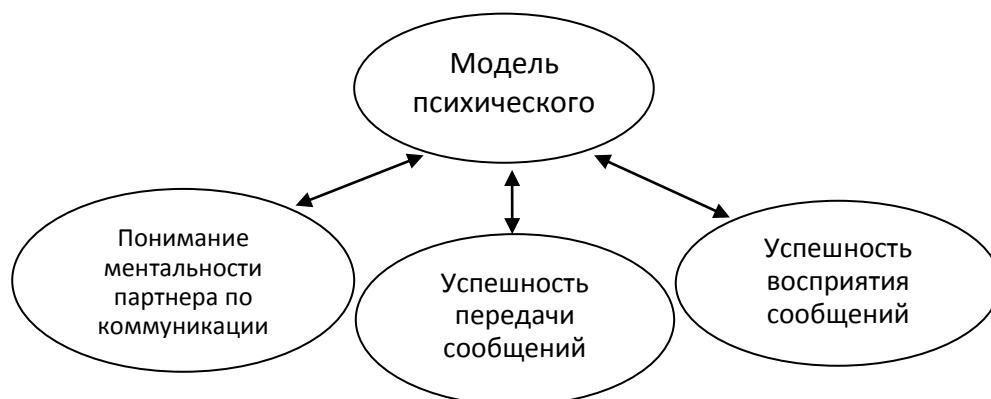


Рисунок 21. Схематичное изображение взаимосвязи модели психического и различных аспектов коммуникативной успешности.

Обобщая результаты по двум методическим блокам, можно заключить, что понимание информации слушателем (как результат коммуникативного события) обеспечивается не только способностью агента к передаче информационно полного сообщения, но и моделью психического обоих участников процесса (опосредованно через направленность на понимание сообщения говорящим и слушателем). Схематично данная сопряженность представлена на рисунке 22.

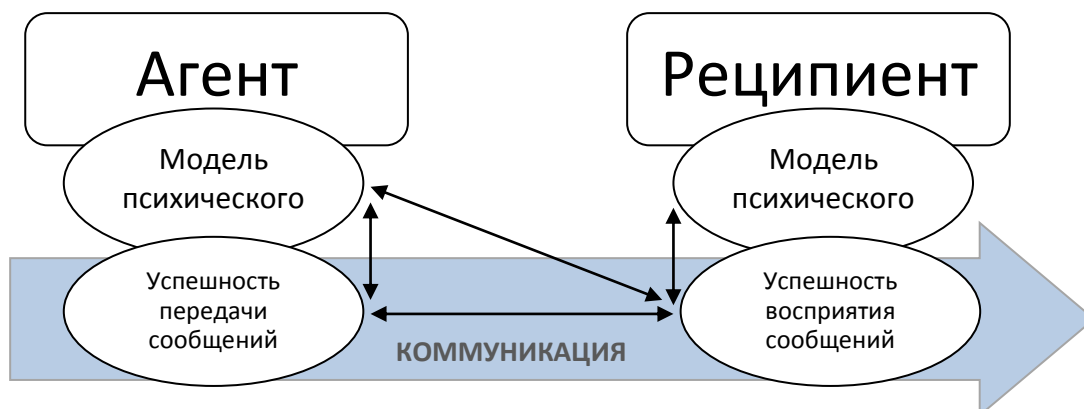


Рисунок 22. Схема взаимосвязей между моделью психического и коммуникативной успешностью агента и реципиента коммуникации.

Результаты нашего исследования согласуются с рядом научных работ. Так в традиции изучения референтного общения на ранних стадиях онтогенеза показано значение способности встать на позицию другого и направлять сообщения, с учетом знаний адресата, для развития информационной функции общения (Girbau, Boada, 1996; Girbau, 2002; Wilcox, Webster, 1980; и др.). Нарративные способности детей обнаруживают связь с развитием модели психического – чем более дети ориентированы в понимании психического других людей, тем более развернутые и подробные описания они создают (Tager-Flusberg, 1992; Tager-Flusberg, Sullivan, 1995; Bamberg, Damrad-Frye, 1991; Bamberg, Reilly, 1996; Loveland et al., 1990 и др.). Полученные данные о ряде факторов, способствующих коммуникативной успешности, были дополнены нами изучением когнитивных основ данного процесса, включающим принцип реципрокности коммуникативной деятельности. В его основе лежало положение о выделении субъектности партнера, как необходимом условии направленного взаимодействия. Коммуникативная функция субъекта реализуется в установлении взаимопонимания между участниками общения, психологическим механизмом которого становится развитие в дошкольном возрасте модели психического. Таким образом, способность к субъектному отношению к Другому, наделению его ментальностью, позволяет эффективно выбирать коммуникативные стратегии поведения и адаптировать сообщения к знаниям реципиента. Полученные нами результаты дают веские аргументы в пользу данного утверждения. Модель психического, как когнитивный механизм социального понимания, опосредует различные коммуникативные способности субъектов – понимание ментальности партнера, способности к описанию и пониманию событий по пересказу другого.

Обобщая полученные данные, можно сделать следующие *выводы*:

1. Обнаружена общая закономерность в развитии отдельных компонентов модели психического: в 4 года только начинается дифференциация собственной модели психического от моделей психического других людей, тогда как возраст 6 лет характеризуется существенным развитием представлений о ментальном мире Другого, что подтверждает ранее полученные результаты об уровне развития данной способности.
2. Понимание различия ментальности партнеров в контексте коммуникативной задачи различается в 4 года и 6 лет, как закономерное следствие развития представлений о ментальности Другого. Понимание четырехлетними детьми партнера ситуативно и основано на первичном восприятии антропоморфных характеристик, указывающих на способность к общению. Шестилетние дети способны к более детальному анализу ментальных особенностей разных партнеров, а также символическому взаимодействию с неодушевленными партнерами с целью достижения цели коммуникации.
3. Способность к передаче и пониманию событий по описанию Другого имеет возрастную динамику. В 4 года участники хуже понимают причинно-следственную связь событий и передают более короткие и менее информативные сообщения, реже выделяют причинность для описания события. Шестилетние участники давали более развернутые описания, восстанавливали целостную структуру истории, восполняя пропущенные эпизоды, в большинстве случаев объясняя причину произошедших событий, что делало сообщение понятным слушателю.
4. Успешность описания событий о ментальной, физической причинности и юмористической истории различаются. Успешность пересказа выше в случае события о физической причинности, однако, при описании

ментального события чаще выделяется причинность для объяснения действий и эмоциональных реакций персонажа. При передаче юмористического события обнаружен эффект сглаживания возрастных различий, при этом получены данные свидетельствующие об изолированном развитии понимания события и оценки его комичности в четыре года, в отличие от шести лет, где их связь была сильно выражена.

5. При анализе взаимодействий с разными партнерами (кубик, игрушечный мишка, другой ребенок) было обнаружено увеличение информативности пересказов в случае описания событий одушевленному партнеру. В четыре года данная динамика выражена значительно, в шесть лет дети чаще выбирали единый оптимальный стиль описания события разным партнерам.
6. Развитие модели психического (общего показателя и отдельных параметров) связано с успешностью передачи информации и пониманием сообщений по описанию Другого. Развитие происходит согласованно и отражает переход от уровня агента к наивному субъекту. Показано, что дети, лучше понимающие различные феномены психического мира, чаще достигают понимания другими участниками коммуникации, т.е. более коммуникативно успешны.
7. Успешность участников коммуникации взаимосвязана и опирается на уровень развития модели психического как своей, так и партнера. Возможность выделения субъектности и установления субъект-субъектных отношений в коммуникации обеспечивает успешность, как в роли агента, так и реципиента информации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведенном исследовании был реализован когнитивный подход к изучению основ коммуникации – успешность коммуникативного поведения рассматривается нами как закономерное следствие развития познавательных процессов в дошкольном возрасте. Теоретический анализ позволил выявить текущие тенденции в изучении особенностей детской коммуникации. Интеграция когнитивного и социально-психологического подходов к исследованию общения дает нам возможность представить новый вариант изучения внутренних механизмов социального развития на ранних этапах.

Развитие модели психического мы рассматриваем как основу социального понимания. В процессе социализации ребенок, переходя к более высоким уровням понимания себя и других людей, реализует эти способности в коммуникативной сфере. Понимание таких аспектов как ложность убеждений, отличия живого и неживого, ментальной и физической причинности событий приводит к более точному распознаванию ментальных особенностей коммуникативных партнеров, пониманию причин их поведения, результатов своих воздействий. Полученные результаты приводят доводы в пользу нашего предположения, что развитие модели психического связано и опосредует такие аспекты коммуникативной успешности как понимание ментальности партнеров, информативность и развернутость сообщений, понимание событий по описанию Другого.

Сравнительный анализ развития модели психического и коммуникативной успешности у детей 4-6 лет позволил выявить согласованную возрастную динамику. В 4 года фрагментарное развитие понимания различных психических феноменов сопряжено с более низкими показателями в коммуникативной сфере дошкольников: восприятие партнера по общению основано на первичном анализе, не позволяющем прогнозировать результат взаимодействия; в большом количестве случаев

информативная и смысловая развернутость сообщений недостаточна для понимания информации реципиентом. К шести годам качественный скачок в развитии модели психического приводит к более глубокому пониманию ментальных основ поведения других людей, что реализуется в выборе более эффективных коммуникативных стратегий и передаче сообщений, ориентированных на уровень знаний партнера.

Комплексный подход к оценке коммуникативной успешности позволил показать системно-динамический характер данного явления. Постепенное развитие модели психического от уровня агента к уровню наивного субъекта опосредует способности к наделению коммуникативного партнера субъектностью и прогнозированию последствий своего коммуникативного воздействия. Таким образом, модель психического представляет когнитивную основу социального понимания, необходимого для развития социальной компетентности и успешности в дошкольном возрасте.

Дальнейшего изучения требует вопрос взаимосвязи ментальных основ коммуникативной успешности и речевого развития в детском возрасте. Оценка вербального интеллекта и включение в инструментарий исследования методов психолингвистического анализа пересказов детей позволит более детально описать речевые и смысловые характеристики коммуникативных актов для сопоставления с исследуемыми параметрами. Кроме того перспективными и практико-ориентированными являются вопросы изменения характеристик пересказа с учетом смены партнера и типа материала. Перспективу дальнейших исследований мы также видим в совершенствовании методического аппарата и принципов анализа данных для более адекватной оценки детской коммуникации в исследовательских и диагностических целях.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. — Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 240 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1977. — 379 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 303 с.
5. Анекдоты с героями сказок. Для младшего школьного возраста. / Под редакцией А. Алира. — Изд.: Самовар. — 2007. — 64 с.
6. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: Социопсихолингвистические аспекты / Под ред. А. А. Леонтьева. — Саратов : Издательство Саратовского университета, 1987. — 151 с.
7. Бахтин М.М. Собр. соч. — М.: Русские словари, 1996.
8. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. — Петроград : Колос, 1921. — 436 с.
9. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
10. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. — 670 с.
11. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. — № 38. — С. 5. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.05.2015).
12. Винокур Т.Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего //

- Русский язык в его функционировании. Коммуникативно прагматический аспект / отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелёв. — М.: Наука, 1993. — С. 5-29.
13. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие. — М. : АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
  14. Выготский Л.С. Мышление и речь. — Изд. 5, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
  15. Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5-11 лет и становление «модели психического». Автореферат дисс. на соискание степени канд. психол. наук : 19.0013 / Герасимова Александра Сергеевна. — М., 2004. — 234 с.
  16. Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5-11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 1. — С.56-70.
  17. Глухов В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием реч / В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. — 2005. — С.13-24.
  18. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с.
  19. Гришанова И.А. Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гришанова Ирина Алексеевна. — Ижевск, 2001. — 175 с.
  20. Ёлкина Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: Учебное пособие. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2006. — 76 с.

21. Желтонова Ю.А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Желтонова Юлия Анатольевна. — Ростов н/Д, 2000. — 180 с.
22. Зачесова И.А., Павлова Н.Д. Отражение в речи особенностей взаимодействия партнеров общения // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 136-140.
23. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. — М. : Изд-во ИП РАН, 2005. — 448 с.
24. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. — Самара, 1998. — 188 с.
25. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — С. 144-160.
26. Колесникова Н.И., Сергиенко Е.А. Личностные аспекты понимания психического у взрослых [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2010. — N 6(14). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.09.2015).
27. Конькова О. В. Становление «Модели психического» как основание для развития правдивого и неправдивого поведения в дошкольном возрасте. // Психология социального развития: полифония жизни: сб. науч. тр. / под ред. Ю.Н. Карандашева, Н.В. Гольцовой. — Минск, 2010. — С. 34-45.
28. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 288 с.
29. Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: дис. ...

- канд. психол. наук. : 19.0013 / Лебедева Евгения Игоревна. — Москва, 2006. — 249 с.
30. Лебедева Ю.В. Исследование компонентов субъектной и объектной установки на Другого. // Известия Уральского федерального университета. — 2013. — № 1. — С. 181-193.
  31. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1969. — 135 с.
  32. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
  33. Лисина М.И. Потребность в общении // Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика. — 1986. — С. 31-57.
  34. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении // СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
  35. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
  36. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 124-135.
  37. Луман Н. Л Общество как социальная система. Пер. с нем. / А. Антоновский. — М. : Издательство "Логос", 2004. — 232 с.
  38. Матяш О.И., Зарицкая Ж.В., Погольша В.М., Казаринова Н.В., Биби С. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / СПб. : Речь, 2011. — 560 с.
  39. Мещеряков Б.Г., Дубовская И.С., Дубяга Е.В. Теория разума без самого понятия разума // Культурно-историческая психология. — 2011. — №2. — С. 66-73.
  40. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь // М. : Прайм-Еврознак. — 2003. — 672 с.

41. Найденова А.В. Модель психического у детей-сирот: дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.13 / Найденова Антонина Вячеславовна. — М., 2011. — 197 с.
42. Николаева Н.А., Фомина И.А. Факторы, влияющие на формирование модели психического у детей 5-7 лет / Психология образования в поликультурном пространстве. — 2015. — № 29. — С. 69-76.
43. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — Издание 3-е, стереотипное. — М. : Тривола, 1998. — 352 с.
44. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. — 4-е изд. — М., 2004. — 372 с.
45. Павлова Н. Д. Коммуникативная функция речи (Интенциональная и интерактивная составляющие) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Павлова Наталья Дмитриевна. — М., 2000. — 295 с.
46. Петровский А. В. Общая психология. — М. : Просвещение, 1976. — 479 с.
47. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение. — 1969. — 659 с.
48. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / нов. ред. пер. Вал. А. Луков и Вл. А. Луков. — СПб : Союз, 1997. — 254 с.
49. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. — М. : Рефл-бук. — 2001. — 656 с.
50. Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций. Автореферат дисс. на соискание степени канд. псих. наук : 19.00.13 / Прусакова Ольга Николаевна. — М., 2005. — 24 с.
51. Равен Дж.К. Цветные прогрессивные матрицы : параллельная форма. / Дж.К. Равен, И. Стайл, М. Равен. — Москва : Когито-Центр, 2001. — 72 с.
52. Рачугина А.Ю. Информационная успешность коммуникации и модель психического у детей дошкольного возраста // Научный поиск:

- Сб. научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей ЯРО РПО. — 2011. — Вып.12. — С. 158-169.
53. Рачугина А.Ю. Коммуникативные возможности детей на разных уровнях развития модели психического // Психологические исследования. Труды молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — Вып. 4. — С. 162-172.
54. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1959. — № 1. — С. 127–140.
55. Риццолатти Д., Синигалья К. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания. — М. : Языки славянских культур, 2012. — 208 с.
56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / АПН СССР: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 469 с.
57. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC) : Адапт. вариант / Ю. Филимоненко, В. Тимофеев. — СПб. "ИМАТОН": 1994. — 94 с.
58. Румянцева Е.Е. Проблема снижения theory of mind (модели психического) у больных шизофренией // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения: м-лы Всеросс. юбил. научно-практ. конф. — М. : МГППУ, 2011. — С.127-130.
59. Самойленко Е.С., Носуленко В.Н., Старикова И.В. Феномен сравнения в процессе референтного общения // Экспериментальная психология. — 2012. — Т.5. — №2. — С. 39-62.
60. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. — Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2014. — 358 с.

61. Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. Знакова В.В., Рябикиной З.И. — М.: Издательство Институт психологии РАН, 2005. — С. 113-146.
62. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 466 с.
63. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа понимания себя и другого в онтогенезе человека. — М. : ИП РАН, 2009. — 415 с.
64. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Психологический журнал. — 2011. — Т.32. — №1. — С. 120-132.
65. Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н. Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы детьми 3–6 лет. // Психологические проблемы современного российского общества. — М.: Институт психологии РАН, 2012. — С. 70-104.
66. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности Психологический журнал. — 2013. —Т. 34. — № 2. — С. 5-16.
67. Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира [Электронный ресурс] // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. — № 36. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 14.05.2015).
68. Сергиенко Е.А. Модель психического и социальное познание // Психологические исследования [Электронный ресурс] . — 2015. — Т. 8. — № 42. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.09.2015).
69. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 160 с.

70. Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. — М., 1987. — Т. 11. — С. 242-250.
71. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика / Учебник для студентов, магистрантов и аспирантов (докторантов) . — М.: Восток-Запад, 2006. — 200 с.
72. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. — М.: «Просвещение», 1980. — 414 с.
73. Тест «Нарисуй человека»: Руководство / Демидова И.Г., Соколова О.Л., Чирков В.И. — Ярославль: ЯрГУ; НПЦ «Психодиагностика», 1992. — 40 с.
74. Тинигина А.А. Современные исследования эгоцентризма в контексте социального восприятия и общения // Социальная психология и общество. — 2013. — №1. — С.29-38.
75. Турушева Ю.Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности // Психологические исследования [Электронный ресурс] . — 2014. — Т. 7. — № 33. — С. 6. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.09.2015).
76. Уланова А.Ю. Выбор партнера по коммуникации в контексте развития модели психического // Тезисы докладов шестой международной научной конференции по когнитивной науке. — Калининград, 2014. — С. 588-589.
77. Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // Психологические исследования [Электронный ресурс] . — 2015. — Т. 8. — № 39. — С. 9. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.09.2015).
78. Уланова А.Ю., Лебедева Е.И. Роль интеллекта в развитии понимания себя и других детьми 4-6 лет. // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-



- летию со дня рождения Я.А. Пономарева, ИП РАН, 24-25 сентября 2015 г. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015 (в печати).
79. Утехин И.О. О метауровне коммуникации в ходе совместной деятельности. // Социология власти. — М. : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2012. — № 8. — С. 8-35.
  80. Ушакова Т.Н. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. — СПб.: «Алетейя», 2000. — 316 с.
  81. Фокина А.В. Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Фокина Александра Владимировна. — М., 2008. — 220 с.
  82. Черниговская Т. В. Если зеркало будет смотреться в зеркало, что оно там увидит? (К вопросу об эволюции языка и сознания) //Сб. научн. трудов «Когнитивные исследования». — 2010. — №. 4. — С. 67-89.
  83. Чернокова Т.Е. Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Психологические исследования [Электронный ресурс] . — 2014. — Т. 7. — № 33. — С. 11. — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.09.2015).
  84. Шмулевич Л.И., Белоглазова Е.В. Когнитивные условия восприятия интеллектуального юмора // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — 2014. — V. 1. — №. 3. — P. 183-190.
  85. Allen R.R., Wood B.S. Redefining literacy and basics: Beyond reading and writing to communication competence // Communication Education. — 1978. — V. 27. — №. 4. — P. 286-292.
  86. Arbib M.A. Co-Evolution of Human Consciousness and Language //Annals of the New York Academy of Sciences. — 2001. — Т. 929. — №. 1. — P. 195-220.

87. Bamberg M., Damrad-Frye R. On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies // *Journal of Child Language*. — 1991. — T. 18. — № 03. — P. 689-710.
88. Bamberg M., Reilly J. Emotion, narrative, and affect: How children discover the relationship between what to say and how to say it. // *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. — 1996. — P. 329-341.
89. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition*, 1985. — V. 21. — P. 37-46.
90. Baron-Cohen S. *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. — Cambridge, MA: MIT Press, 1995. — 171 p.
91. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Eds. S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. — Oxford: Oxford university press, 2000. — P.10-25.
92. Baron-Cohen S. et al. (ed.). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. — OUP Oxford, 2013. — 498 p.
93. Bartsch K., Estes D. Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition // *Learning and individual differences*. — 1996. — V. 8. — №. 4. — P. 281-304.
94. Berk L.E. *Child Development*. Allyn & Bacon Company, Massachusetts. — 2000. — 742 p.
95. Bishop D.V.M. Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. — 1998. — V. 39. — №. 06. — P. 879-891.
96. Blokpoel M. et al. Recipient design in human communication: simple heuristics or perspective taking? // *Frontiers in human neuroscience*. — 2012. — V. 6. — P. 253-1-253-13.

97. Bloom P., German T.P. Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind // *Cognition*. — 2000. — V. — 77. — №. 1. — P. B25-B31.
98. Boland Jr R. J., Tenkasi R.V. Perspective making and perspective taking in communities of knowing // *Organization science*. — 1995. — V. 6. — №. 4. — P. 350-372.
99. Breheny R. Communication and folk psychology // *Mind & Language*. — 2006. — V. 21. — №. 1. — P. 74-107.
100. Britton B. K., Pellegrini A. D. (ed.). *Narrative thought and narrative language*. — Psychology Press, 2014. — 286 p.
101. Bruner J. A narrative model of self-construction // *Annals of the New York Academy of Sciences*. — 1997. — V. 818. — №. 1. — P. 145-161.
102. Bruner J.S. The intentionality of referring // *Developing theories of intention: social understanding and self-control* / Eds. P.Zelazo, J.W.Astington. — 1999. — P. 329-339.
103. Bruner J.S. Life as narrative // *Social research*. — 2004. — P. 691-710.
104. Buckley N., Siegel L. S., Ness S. Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children // *Developmental Psychology*. — 1979. — V. 15. — №. 3. — P. 329-330.
105. Buttelmann D. et al. Eighteen-month-olds understand false beliefs in an unexpected-contents task // *Journal of experimental child psychology*. — 2014. — V. 119. — P. 120-126.
106. Buttelmann D., Carpenter M., Tomasello M. Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm // *Cognition*. — 2009. — V. 112. — №. 2. — P. 337-342.
107. Butterworth G., Grover L. Social cognition in infancy: Joint visual attention, manual pointing and the origins of referential communication // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. — 1989. — P. 9-22.

108. Capage L., Watson A. C. Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children // *Early Education and Development*. — 2001. — V. 12. — №. 4. — P. 613-628.
109. Capps L., Losh M., Thurber C. “The frog ate the bug and made his mouth sad”: narrative competence in children with autism // *Journal of abnormal child psychology*. — 2000. — V. 28. — №. 2. — P. 193-204.
110. Carlson S. M., Moses L. J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // *Child development*. — 2001. — V. 72. — №. 4. — P. 1032-1053.
111. Charman T., Shmueli-Goetz Y. The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: An experimental study // *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*. — 1998. — P. 245-271.
112. Cosgrove J. M., Patterson C. J. Plans and the development of listener skills // *Developmental Psychology*. — 1977. — V. 13. — №. 6. — P. 557-564.
113. De Villiers J., Pyers J. Complementing cognition: The relationship between language and theory of mind // *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*. — Cascadilla Press, 1997. — V. 1. — P. 136.
114. Dick A. S., Overton W. F., Kovacs S. L. The development of symbolic coordination: Representation of imagined objects, executive function, and theory of mind // *Journal of cognition and development*. — 2005. — V. 6. — №. 1. — P. 133-161.
115. Dolgin K. G., Behrend D. A. Children's knowledge about animates and inanimates // *Child Development*. — 1984. — P. 1646-1650.
116. Dunn J. Mind-reading, emotion understanding, and relationships // *International Journal of Behavioral Development*. — 2000. — V. 24. — №. 2. — P. 142-144.

117. Elkind D. Egocentrism in adolescence // *Child development*. — 1967. — P. 1025-1034.
118. Enright R. D., Lapsley D. K., Shukla D. G. Adolescent egocentrism in early and late adolescence // *Adolescence*. — 1979. — P. 687-695.
119. Flavell J. H. The developmental psychology of Jean Piaget. — 1963. — 472 p.
120. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // *American psychologist*. — 1979. — V. 34. — № 10. — P. 906-911.
121. Flavell J. H. Development of children’s knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development*. — 2000. — 24. — P. 15-23.
122. Flavell J. H. Theory-of-mind development: Retrospect and prospect // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 2004. — V. 50. — №. 3. — P. 274-290.
123. Fletcher P. C. et al. Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension // *Cognition*. — 1995. — V. 57. — №. 2. — P. 109-128.
124. Fussell S. R., Krauss R. M. Coordination of knowledge in communication: effects of speakers' assumptions about what others know // *Journal of personality and Social Psychology*. — 1992. — V. 62. — №. 3. — P. 378-391.
125. Gardenfors P. How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. — Oxford: Oxford university press. — 2003. — 240 p.
126. Gelman R. Animates and other worldly things. // *Representation, Memory, and Development: Essays in Honor of Jean Mandler*. Mahwah. — NJ: Lawrence Erlbaum Associates. — 2002. — P.75-87.
127. Gelman R., Spelke E. S., Meck E. What preschoolers know about animate and inanimate objects // *The acquisition of symbolic skills*. — Springer US, 1983. — P. 297-326.

128. Girbau D. A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication // *The Spanish journal of psychology*. — 2002. — V. 5. — №. 02. — P. 110-118.
129. Girbau D., Boada H. Private meaning and comparison process in children's referential communication // *Journal of Psycholinguistic Research*. — 1996. — V. 25. — №. 3. — P. 383-396.
130. Gopnik A., Wellman H. M. The theory theory // An earlier version of this chapter was presented at the Society for Research in Child Development Meeting, 1991. — Cambridge University Press, 1994. — P. 257-293.
131. Gopnik A., Meltzoff A. N., Bryant P. Words, thoughts, and theories. — Cambridge, MA : Mit Press, 1997. — V. 1. — 268 p.
132. Gopnik A., Astington J.W. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and appearance-reality distinction // *Child Development*. — 1988. — V. 59. — P. 26-37.
133. Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience.* / Eds. S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. — Oxford: Oxford university press. — 2000. — P. 50-72.
134. Guajardo N. R., Watson A. C. Narrative discourse and theory of mind development // *The Journal of Genetic Psychology*. — 2002. — V. 163. — №. 3. — P. 305-325.
135. Gundel J.K., Johnson K. Children's use of referring expressions in spontaneous discourse: Implications for theory of mind development // *Journal of Pragmatics*. — 2013. — V. 56. — P. 43-57.
136. Happé F.G.E. Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory // *Cognition*. — 1993. — V. 48. — №. 2. — P. 101-119.

137. Hughes C., Dunn J. Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends // *Developmental psychology*. — 1998. — V. 34. — №. 5. — P. 1026-1037.
138. Krauss R. M., Weinheimer S. Changes in reference phrases as a function of frequency of usage in social interaction: A preliminary study // *Psychonomic Science*. — 1964. — V. 1. — №. 1-12. — P. 113-114.
139. Krauss R. M., Weinheimer S. Effect of referent similarity and communication mode on verbal encoding // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. — 1967. — V. 6. — №. 3. — P. 359-363.
140. Krauss R. M. The role of the listener: Addressee influences on message formulation // *Journal of Language and Social Psychology*. — 1987. — V. 6. — №. 2. — P. 81-98.
141. Krauss R. M., Fussell S. R. Perspective-taking in communication: Representations of others' knowledge in reference // *Social Cognition*. — 1991. — V. 9. — №. 1. — P. 2-24.
142. Kurcz I. Communicative competence and theory of mind // *Psychology of Language and Communication*. — 2004. — V. 8. — №. 2. — P. 5-18.
143. Leekam S., Perner J. Does the autistic child have a metarepresentational deficit? // *Cognition*. — 1991. — C. 203-218.
144. Legerstee M. Changes in the quality of infant sounds as a function of social and nonsocial stimulation // *First Language*. — 1991. — V. 11. — №. 33. — P. 327-343.
145. Legerstee M., Barillas Y. Sharing attention and pointing to objects at 12 months: is the intentional stance implied? // *Cognitive Development*. — 2003. — V. 18. — №. 1. — P. 91-110.
146. Legerstee M. *Infants' sense of people. Precursors to a Theory of Mind*. — Cambridge: Cambridge University Press. — 2005. — 238 p.
147. Leslie A. M. Pretense and representation: The origins of «theory of mind». // *Psychological review*. — 1987. — V. 94. — №. 4. — P. 412-426.

148. Leslie A. ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture / Eds. Hirschfeld L.A., Gelman S.A. —1994. —Cambridge: Cambridge Univ. Press. — C. 119-148.
149. Leslie, A. M., Frith U. Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing //British journal of developmental psychology. —1988. — V. 6. . —№. 4. — P. 315-324.
150. Lewis C., Osborne A. Three-Year-Olds' Problems with False Belief: Conceptual Deficit or Linguistic Artifact? // Child development. — 1990. — V. 61. — №. 5. — P. 1514-1519.
151. Lillard A. S. Pretend play skills and the child's theory of mind // Child development. — 1993. — V. 64. — №. 2. — P. 348-371.
152. Loveland K. A. et al. Narrative story telling in autism and Down's syndrome // British Journal of Developmental Psychology. — 1990. — V. 8. — №. 1. — P. 9-23.
153. Lyons V., Fitzgerald M. Humor in autism and Asperger syndrome // Journal of autism and developmental disorders. — 2004. — V. 34. — №. 5. — P. 521-531.
154. Massey C. M., Gelman R. Preschooler's ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself //Developmental Psychology. — 1988. — V. 24. — №. 3. — P. 307-317.
155. Masur E. F. Preschool boys' speech modifications: The effect of listeners' linguistic levels and conversational responsiveness // Child Development. — 1978. — P. 924-927.
156. Mayes L. C., Klin A., Cohen D. J. The effect of humour on children's developing theory of mind // British Journal of Developmental Psychology. — 1994. — V. 12. — №. 4. — P. 555-561.
157. Meltzoff A.N., Moore M. K. Newborn infants imitate adult facial gestures //Child development. — 1983. — P. 702-709.



158. Meltzoff A.N. Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children // *Developmental psychology*. — 1995. — V. 31. — №. 5. — P. 838-850.
159. Meltzoff A.N. Origins of theory of mind, cognition and communication // *Journal of communication disorders*. — 1999. — V. 32. — №. 4. — P. 251-269.
160. Meltzoff A.N. Imitation and other minds: The “like me” hypothesis // *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*. — 2005. — V. 2. — P. 55-77.
161. Miller K. *Communication theories // Processes and Contexts*.— Boston McGraw Hill. — 2005. — 346 p.
162. Mustajoki A.A speaker-oriented multidimensional approach to risks and causes of miscommunication // *Language and dialogue*. — 2012. — V. 2. — №. 2. — P. 216-243.
163. Nayer S.L., Graham S.A. Children's communicative strategies in novel and familiar word situations // *First Language*. — 2006. — V. 26. — №. 4. — P. 403-420.
164. Newton E., Jenvey V. Play and theory of mind: associations with social competence in young children // *Early Child Development and Care*. — 2011. — V. 181. — №. 6. — P. 761-773.
165. Norbury C. F., Bishop D. V. M. Narrative skills of children with communication impairments // *International Journal of Language & Communication Disorders*. — 2003. — V. 38. — №. 3. — P. 287-313.
166. Paal T., Bereczkei T. Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations // *Personality and individual differences*. — 2007. — V. 43. — №. 3. — P. 541-551.
167. Pearce W. B., Cronen V. E. *Communication, action and meaning: The creation of social realities*. — 1980. — 362 p.

168. Perner J. Understanding the representational mind. — The MIT Press. — 1991. — 348 p.
169. Phillips S, Baron-Cohen S., Rutter M. Understanding Intention in normal development and in autism // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1998. — 16. — P. 337-348.
170. Povinelli D. J. Folk physics for apes: the chimpanzee's theory of how the world works. — 2000. — 408 p.
171. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioral and brain sciences*. — 1978. — V. 1. — №. 04. — P. 515-526.
172. Repacholi B. et al. Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood. // *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. — 2003. — P. 67-97.
173. Robinson E. G., Robinson E. W. Development of understanding about communication: Message inadequacy and its role in causing communication failure // *Gen. Psychol. Monogr.* — 1978. — V. 98. — № 1. — P. 233-279.
174. Robinson E. J., Whittaker S. J. Children's conceptions of relations between messages, meanings and reality // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1987. — V. 5. — №. 1. — P. 81-90.
175. Robinson E., Goelman H., Olson D. R. Children's understanding of the relation between expressions (what was said) and intentions (what was meant) // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1983. — V. 1. — №. 1. — P. 75-86.
176. Sabbagh M. A. et al. The development of executive functioning and theory of mind a comparison of Chinese and US preschoolers // *Psychological science*. — 2006. — V. 17. — №. 1. — P. 74-81.
177. Schober M. F. Spatial perspective-taking in conversation // *Cognition*. — 1993. — V. 47. — №. 1. — P. 1-24.
178. Schoeneman T. J. Reports of the sources of self-knowledge // *Journal of Personality*. — 1981. — V. 49. — №. 3. — P. 284-294.

179. Scholl B. J., Leslie A. M. Modularity, development and 'theory of mind' // *Mind and language*. — 1999. — V. 14. — №. 1. — P. 131-153.
180. Schulkin J. Theory of mind and mirroring neurons // *Trends in cognitive sciences*. — 2000. — V. 4. — №. 7. — P. 252-254.
181. Scott R. M. et al. False-belief understanding in 2.5-year-olds: evidence from two novel verbalspontaneous-response tasks // *Developmental science*. — 2012. — V. 15. — №. 2. — P. 181-193.
182. Sedikides C., Skowronski J. J. On the sources of self-knowledge: The perceived primacy of self-reflection // *Journal of Social and Clinical Psychology*. — 1995. — V. 14. — №. 3. — P. 244-270.
183. Slaughter V., Dennis M. J., Pritchard M. Theory of mind and peer acceptance in preschool children // *British Journal of Developmental Psychology*. — 2002. — V. 20. — №. 4. — P. 545-564.
184. Slaughter V. et al. Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // *Child development*. — 2015. — V. 86. — P. 1159-1174.
185. Smith A. Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution // *Psychological Record*. — 2006. — V. 56. — №. 1. — P. 3-21.
186. Smith A. The empathy imbalance hypothesis of autism: a theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development // *The Psychological Record*. — 2009. — P. 489-510.
187. Sonnenschein S., Whitehurst G. J. Developing referential communication: A hierarchy of skills // *Child Development*. — 1984. — P. 1936-1945.
188. Spelke E. S., Phillips A., Woodward A. L. Infants' knowledge of object motion and human action. // *Causal cognition: A multidisciplinary debate. Symposia of the Fyssen Foundation*. — 1995. — P. 47-78.
189. Sperber D. et al. *Relevance: Communication and cognition*. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 1986. — 321 p.

190. Sullivan K., Winner E., Hopfield N. How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1995. — V. 13. — №. 2. — P. 191-204.
191. Sullivan K., Winner E., Hopfield N. How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1995. — V. 13. — №. 2. — P. 191-204.
192. Tager-Flusberg H. Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind // *Child Development*. — 1992. — V. 63. — №. 1. — P. 161-172.
193. Tager-Flusberg H., Sullivan K. Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals // *Applied Psycholinguistics*. — 1995. — V. 16. — №. 03. — P. 241-256.
194. Tomasello M., Call J. *Primate cognition*. — Oxford University Press, USA, 1997. — V. 24. — №. 3.
195. Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. // *Behavioral and brain sciences*. — 2005. — V. 28. — P. 675-735.
196. Tomasello M., Haberl K. Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons // *Developmental psychology*. — 2003. — V. 39. — №. 5. — P. 906-912.
197. Uekermann J. et al. Executive function, mentalizing and humor in major depression // *Journal of the International Neuropsychological Society*. — 2008. — V. 14. — №. 01. — P. 55-62.
198. Uekermann J. et al. Theory of mind, humour processing and executive functioning in alcoholism // *Addiction*. — 2007. — V. 102. — №. 2. — P. 232-240.

199. Watson A. C. et al. Social interaction skills and theory of mind in young children // *Developmental psychology*. — 1999. — V. 35. — №. 2. — P. 386-391.
200. Watzlawick P., Bavelas J. B., Jackson D. D. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. — WW Norton & Company. — 2011. — 284 p.
201. Wellman H. M., Gelman S. A. Knowledge acquisition in foundational domains. // *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language*. — 1998. — P. 523-527.
202. Wellman H. M., Lagattuta K. H. *Developing understandings of mind. // Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience (2nd ed.)*. — 2000. — US: Oxford University Press. — P. 21-49.
203. Wiemann J.M. Explication and test of a model of communicative competence // *Human Communication Research*. — 1977. — V. 3. — №. 3. — P. 195-213.
204. Wilcox M. J., Webster E. J. Early discourse behavior: An analysis of children's responses to listener feedback // *Child Development*. — 1980. — P. 1120-1125.
205. Wimmer H., Perner J. Beliefs about beliefs: representations and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. // *Cognition*. — 1983. — 13. — P. 103-128.
206. Wolf D. P., Rygh J., Altshuler J. Agency and experience: Actions and states in play narratives // *Symbolic play: The development of social understanding*. — 1984. — P. 195-217.
207. Woodruff G., Premack D. Intentional communication in the chimpanzee: The development of deception // *Cognition*. — 1979. — V. 7. — №. 4. — P. 333-362.

208. Yagmurlu B., Berument S. K., Celimli S. The role of institution and home contexts in theory of mind development // *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2005. — V. 26. — №. 5. — P. 521-537.
209. Yule G. *Referential communication tasks*. — Routledge, 2013. — 131 p.
210. Zaitchik D. When representations conflict with reality: The preschooler's problem with false beliefs and “false” photographs // *Cognition*. — 1990. — V. 35. — №. 1. — P. 41-68.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

## Методика «Понимание ложных убеждений» (задача «Салли-Энн»)



**Методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на  
фотографиях»**



Распознавание печали



Распознавание радости



Распознавание гнева



Распознавание страха



Приложение 3

Методика «Понимание намерений»

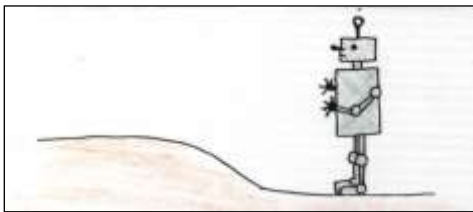
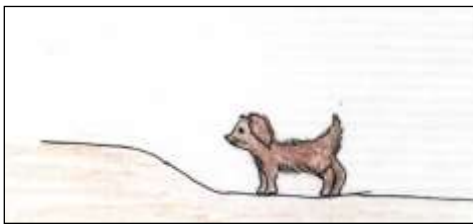
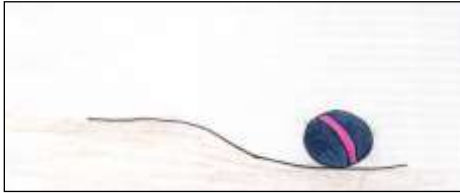


Приложение 4

Методика «Понимание юмора»



**Методика «Понимание причин отличия движения физических и социальных объектов»**



**Методика «Понимание ментальной причинности событий»**

1. Задача «Живая шляпа»



2. Задача «Мешок яблок»



3. Задача «Рыбалка»



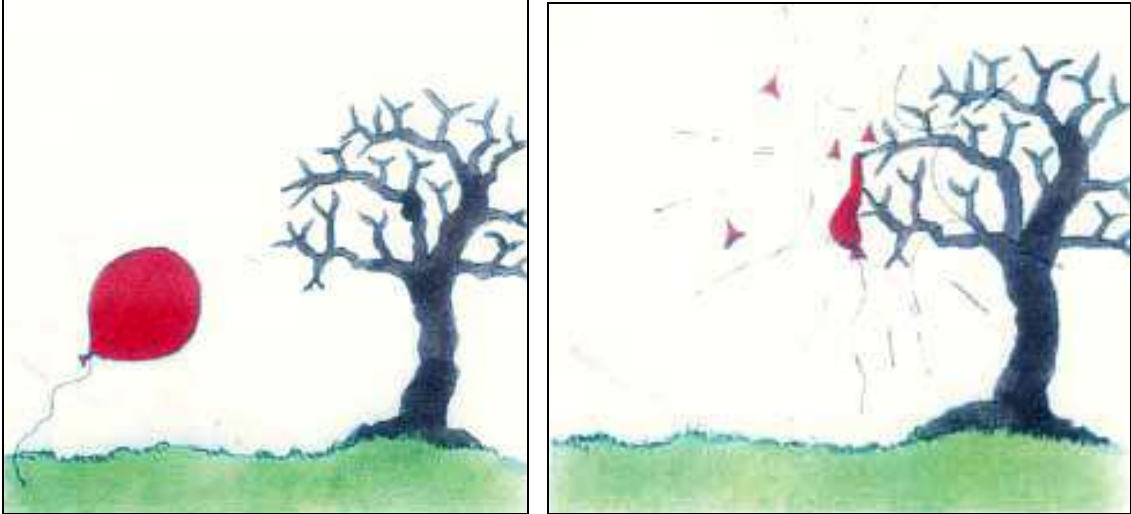
4. Задача «Разбитая чашка»



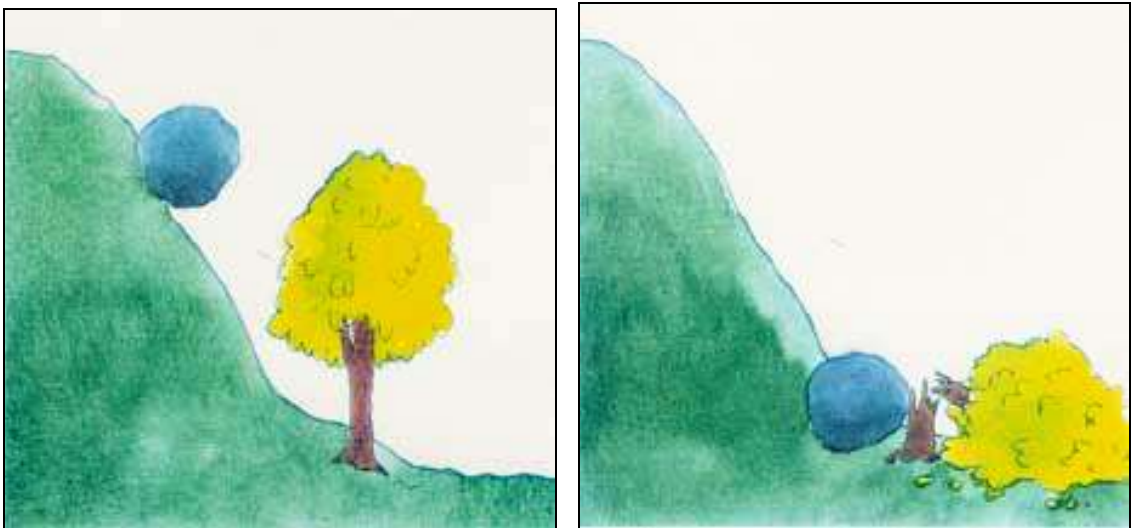


**Методика «Понимание физической причинности событий»**

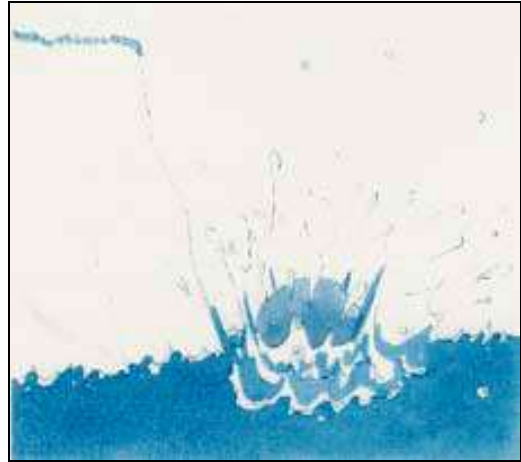
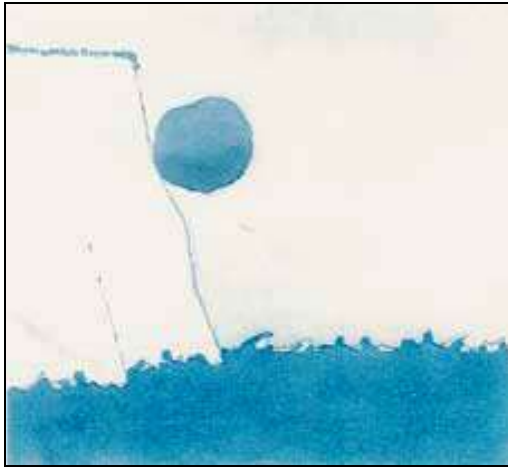
## 1. Задача «Воздушный шарик»



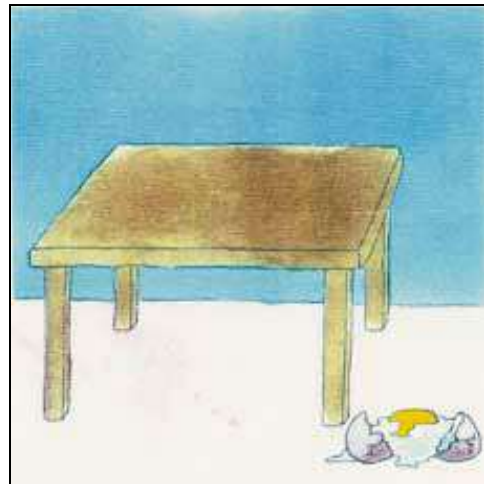
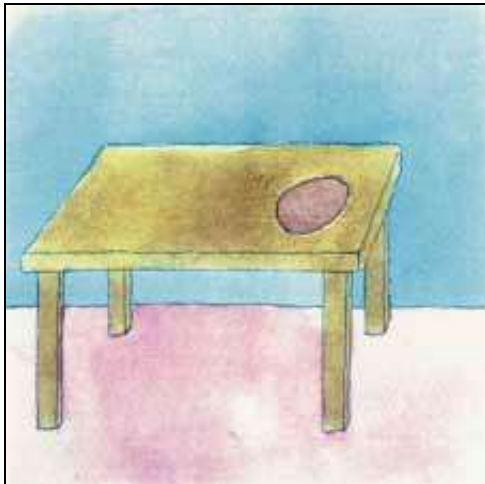
## 2. Задача «Камень ломает дерево»



3. Задача «Камень падает в воду»

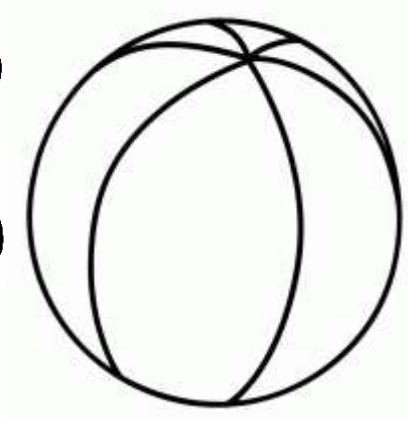
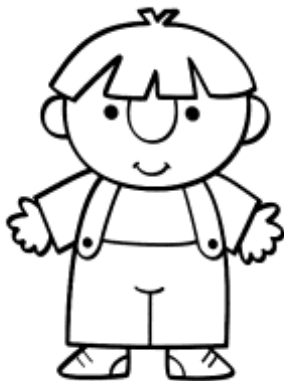


4. Задача «Яйцо падает со стола»



Приложение 8

Методика «Выбор партнера по коммуникации»



**Примеры из описания детьми событий о ментальной и физической причинности с разной степенью успешности (информативности).**

	Описание ментальной причинности событий	Описание физической причинности событий
информация передана недостаточно	«Мальчик сидел-сидел, ловил рыбу. Вдруг ведро упало, и рыбы не стало».	«Шарик летел, а потом лопнул».
информация передана частично	«Мальчик ловил рыбу, а потом котик толкнул ведерко, и он напугался».	«Шарик летел на дерево и лопнул».
информация передана полностью (фактологически)	«Мальчик ловил рыбку, кот прибежал, увидел и съел рыбку, а ведро уронил и пошел дальше».	«Шарик летел на дерево к веткам, и шарик лопнул, и он висел на ветках».
информация передана полностью (с указанием причинности)	«Когда мальчик сидел, рыбачил, кота не было. Когда кот пришел, сел и внимательно смотрел на рыбу, и хотел ее съесть. Вот он подкрадывался и потихоньку съедал одну рыбу, а потом когда мальчик захотел пойти домой, он удивился, что нет рыбы. А рыба пропала из-за кота».	«Девочка гуляла и случайно отпустила свой шарик, и он не мог остановиться, потому что там был газ, дерева ветки задела и шарик лопнул».

**Пример пересказа ментального события (4 балла – пересказ содержит авторские добавления к исходному сюжету).**

Инструкция экспериментатора с пропущенным элементом.	Пересказ события. Оценка 4 балла.
<p><u>Начало ситуации:</u> «Мальчик ловит рыбу и складывает в ведро, которое стоит у него за спиной, около ведра сидит кот»</p> <p><u>Исход ситуации:</u> «Ведро пустое, рыба пропала».</p>	<p>«Мальчик Степа нашел палочку, он еще нашел ниточку, он нашел ведерко, а рядом лежал маленький буёчек, он это увидел. Он из этих предметов смастерил удочку, а потом он начал рыбачить. Он поймал четыре рыбёшки, когда он внимательно смотрел на удочку, и хотел поймать пятую рыбу. Кот, который любит рыбу, он съел эту рыбу. А потом, когда он поймал пятую рыбу и положил в ведро, кот ее тоже съел. Вот потом мальчик встал, взял ведро, а в ведре лежат одни косточки, и там лежал один волосочек от кота. Потом он пошел и сказал маме, что вот этот тот кот Вася съел всю рыбу, он догадался, потому что кот оставил следы. Потом мама наругала кота и выгнала».</p>

**Корреляции между отдельными аспектами модели психического.**

	«Салли-Энн»	«Неожиданное содержимое»	Отличие живого и неживого	Понимание эмоций	Понимание намерений	Понимание мент. причинности	Понимание физ. причинности	Понимание юмора
«Салли-Энн»		r=0.28, при p=0.08	-	r=0.24, при p=0.08	-	r=0.33, при p=0.01	-	r=0.38, при p=0.006
«Неожиданное содержимое»			r=0.38, при p=0.02	r=0.35, при p=0.03	-	r=0.52, при p=0.001	r=0.30, при p=0.06	r=0.32, при p=0.04
Отличие живого и неживого				-	-	-	r=0.30, при p=0.03	r=0.42, при p=0.003
Понимание эмоций					r=0.48, при p=0.001	-	r=0.30, при p=0.03	r=0.25, при p=0.07
Понимание намерений						-	-	-
Понимание мент. Причинности							-	-
Понимание физ. Причинности								
Понимание юмора								



**Корреляционные связи между успешностью пересказов и задачами на модель психического (коэффициент корреляции Спирмана).**

*Примечание: МЗ – ментальная задача, ФЗ – физическая задача.*

	Понимание ложных убеждений	Отличие живого и неживого	Понимание ментальной причинности	Понимание физической причинности	Модель психического (общий показатель)
Пересказ МЗ кубику	$r=0.49$ , при $p=0.002$	-	$r=0.42$ , при $p=0.002$	-	$r=0.28$ , при $p=0.04$
Пересказ МЗ мишке	$r=0.54$ , при $p=0.001$	-	$r=0.48$ , при $p\leq 0.001$	-	$r=0.26$ , при $p=0.06$
Пересказ МЗ ребенку	$r=0.46$ , при $p=0.005$	-	$r=0.48$ , при $p\leq 0.001$	-	$r=0.24$ , при $p=0.09$
Пересказ ФЗ кубику	$r=0.45$ , при $p=0.006$	$r=0.30$ , при $p=0.03$	-	$r=0.30$ , при $p=0.03$	$r=0.33$ , при $p=0.02$
Пересказ ФЗ мишке	$r=0.47$ , при $p=0.003$	-	$r=0.39$ , при $p\leq 0.004$	-	$r=0.39$ , при $p=0.005$
Пересказ ФЗ ребенку	$r=0.47$ , при $p=0.004$	-	-	-	$r=0.28$ , при $p=0.04$