

ности. Потребности в самостоятельности мышления и осуществления выбора, автономности, независимости и индивидуализации положительно взаимосвязаны с толерантностью к неопределенности, стремлением к новизне и предпочтением сложных, новых, неопределенных ситуаций.

Высокая значимость достижений как личного успеха в соответствии с социальными стандартами, материального состояния, власти, собственного престижа ведет к снижению готовности к риску и интолерантности к неопределенности (обратные корреляции), как и стремление к безопасности, взаимному расположению и привязанности, чувству принадлежности. Стимуляция как стремление к новизне и глубине переживаний, ценность обучения и образования положительно коррелирует с толерантностью к неопределенности (Карандашев, 2004). При изучении возрастной динамики данных зависимостей значимых результатов на данном этапе исследования не обнаружено.

### Литература

- Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
- Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х.* Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
- Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: Учебное пособие. В 2 ч. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.

### Описание эмоций и других ментальных состояний детьми дошкольного возраста\*

*А. Ю. Уланова, Н. А. Королёва*

*В статье представлены результаты исследования описательной и повествовательной практики в области ментальных состояний детьми дошкольного возраста в контексте развития у них понимания психического мира (подход «модели психического»). Работа включала изучение способности к выделению внутреннего ментального плана*

\* Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ МК-528. 2017.6.

*героев детских историй и способов описания ментальных состояний. На материале 76 нарративов детей 4 и 6 лет был проведен количественный и качественный анализ: показана специфика описания эмоций, мыслей, намерений в зависимости от возраста и типа стимульного материала для предъявления историй детям. В группе шестилетних детей обнаружена связь между уровнем развития модели психического с описанием эмоциональных состояний героев историй. Полученные результаты дополняют представления о взаимосвязи нарративных способностей и модели психического, а также могут быть полезны в педагогической практике.*

**Ключевые слова:** понимание психических состояний, модель психического, метакогнитивный язык, описание эмоций, дошкольный возраст.

Уже более 40 лет психологи развития проявляют интерес к области понимания психического мира детьми и взрослыми, что реализуется в рамках подхода «модели психического». Данная область исследований описывает систему ментальных репрезентаций о психических феноменах, развивающуюся на протяжении всей жизни и особенно интенсивно в детском возрасте. Данная способность позволяет нам интерпретировать повседневные события, предсказывать поведение людей, а процесс социализации детей рассмотреть согласно их внутренним ментальным возможностям (Сергиенко и др., 2009).

Популярность данного подхода растет: насчитывается более десятка отдельных направлений, ставящих перед собой задачу изучения развития модели психического у отдельных категорий испытуемых, различающихся по возрасту, полу, национальности, физиологическим параметрам и пр.

Во многом методология исследования модели психического строится вокруг задачи на понимание ложных убеждений, которая основана на идее о том, что поведение людей обусловлено их внутренними психическими состояниями, которые могут отличаться от реальности и от наших собственных представлений. Дети, достигшие этого понимания, способны к объяснению и предсказанию действий окружающих, что является основой коммуникации и более тонкого анализа психического мира, различных внутренних состояний (желаний, намерений, убеждений и др.).

В ранних исследованиях было показано, что модель психического значительно улучшается с возрастом, а наиболее кардинальные изменения происходят между 4 и 5 годами. Большинство трехлет-

них детей обнаруживают дефицит в понимании ложных убеждений, но к 5 годам уже успешно решают данную задачу (Perner, Leekam, Wimmer, 1987). Благодаря дальнейшим исследованиям, было установлено, что трудности трехлетних детей при решении задачи на понимание ложных убеждений связаны со структурой их воспоминаний, а при повторном предъявлении историй о ложных убеждениях дети показывают более высокие результаты (Lewis, Freeman, Hagestadt, Douglas, 1994). Кроме того, более поздние исследования показали, что при конструировании экспериментальной процедуры задачи на понимание ложных убеждений таким образом, что она не требует вербализации ответа, дети демонстрируют понимание в более раннем возрасте, чем было принято считать до того (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasello, 2003).

С развитием модели психического дети совершенствуют свою способность к объяснению и предсказанию намерений и поведения других людей, причем не только реальных, но и вымышленных, например, персонажей историй и сказок. Однако вопрос о том, как дети говорят о своем понимании других, описывают свои и чужие состояния, исследуется не так давно (Astington, 1998). Этот вопрос относится к области развития метакогнитивного языка — словаря, который используется для описания различных психических состояний (в частности таких терминов, как «думать», «понимать», «знать», «догадываться» и мн. др.).

Ряд исследований, направленных на изучение роли различных аспектов языкового развития в становление понимания психического мира, показал, что язык необходим для развития модели психического (Gentner, Goldin-Meadow, 2003, Astington, Baird, 2004, Miller, 2006). Есть мнение, что метакогнитивный язык, или, как его еще называют, язык сознания (*language of mind*), позволяет детям понять убеждения и намерения персонажей историй, а на более высоких уровнях развития — увидеть посыл автора, который он хотел донести до читателя (Astington, Pelletier, 1996). Таким образом, взаимообусловленность развития модели психического и языка может играть существенную роль в понимании детьми историй. Так, например, способность детей делать выводы о сюжете и оценивать события, может зависеть от того, каким образом дети разделяют и могут вербализовать мысли и точки зрения персонажей, автора и самого читателя.

Данная идея легла в основу экспериментальных исследований, направленных на изучение понимания детьми нарративов: согласованности между уровнем развития и способностью использовать

и связывать отдельные части повествования. Распространенной схемой анализа нарративов является выделение поля действия и поля сознания (*landscape of action, landscape of consciousness*), предложенное Дж. Брунером (Bruner, 1986). В первом случае описывается внешняя активность, доступная для наблюдения, во втором – внутренние ментальные состояния, не доступные для наблюдателя, но выделяемые нарратором. Эта модель позволяет изучить то, как в повествовании связываются и организуются происходящие события, как они интегрируются с личными и культурными ценностями, выстраивают отношения между прошлым, настоящим и будущим. При использовании данной схемы в работе Пеллитье и Астингтон были получены результаты, свидетельствующие о том, что дети уже в 4 года способны не только описывать действия персонажа и его мысли, но и координировать их, излагать развитие поведения со ссылкой на внутренне состояние (Pelletier, Astington, 2004). Показано, что эта способность коррелирует с возрастом, развитием языка, невербальным интеллектом и моделью психического. Однако при проведении регрессионного анализа было показано, что самостоятельный вклад с развитие способности к координации двух уровней повествования вносит только возраст и модель психического (на уровне тенденции). Также показано, что дети с более высокими показателями модели психического чаще используют метакогнитивный язык в пересказе историй, что является материалом для конструирования нарратива в поле сознания.

А. Маккеус в своей работе разделяет два уровня повествования: описание самого события (сюжета) и его восприятие персонажем (сознания). При этом также указывает на важность умения координировать уровни события и сознания в рамках одной ситуации: только тогда дети начинают понимать не только происходящее, но и его альтернативы, что находит свое отражение в повествовании. В исследовании Маккеус показано, что уже четырехлетние дети могут воспроизвести в описании сюжет истории (с указанием цели, попытки, ответной реакции и результата) независимо от ее продолжительности (McKeough, 1992, 2000). Однако рассказы шестилетних детей организованы более сложным образом и содержат указание на различия в описанном событии и его восприятии персонажами истории.

Аналогичных исследований, проведенных на русскоязычных детях, нами обнаружено не было, однако является интересной экспериментальной задачей, ввиду специфичности выразительных средств русского языка. Настоящее исследование направлено на изучение того, каким образом дети начинают координировать свои и чужие

знания и смыслы в контексте понимания историй и развития понимания психического мира у себя и других людей. Цель исследования – выявление особенностей описания психического мира и соотношения в понимании и описании ментальных состояний детьми дошкольного возраста.

### **Участники и методы исследования**

В исследовании приняли участие 76 детей двух возрастных групп: 4 года и 6 лет, по 38 детей в каждой группе.

Исследование особенностей описания ментальных состояний проводилось на материале детских нарративов. Текстового материала для дальнейшего анализа был организован как пересказ детьми историй в ситуации коммуникации. Каждому ребенку была предложена для ознакомления история и задавались вопросы, чтобы уточнить понимание события. Во многих случаях ответы детей позволяли прояснить смысл, заложенный в пересказе, и сами по себе содержали объяснительные конструкции, ценные для качественного анализа. После этого в комнату приглашался другой ребенок, выступающий в роли слушателя. Пересказ записывался на диктофон, после чего переводился в текстовый формат, кодировался и подлежал дальнейшему анализу.

Стоит отметить, что экспериментальная ситуация сбора данных была сконструирована с учетом специфики исследований понимания психических состояний – ребенок рассказывал историю другому ребенку, что требовало способности к разделению своих ментальных состояний, персонажа истории и слушателя. В подавляющем количестве исследований нарративные способности детей оцениваются на материале описаний, которые ребенок делает в направлении взрослого, исходно разделяющего знания о самом тексте, однако такая задача далека от повседневного коммуникативного опыта ребенка.

В качестве материала для пересказа были использованы истории, описывающие события о ментальной причинности, в общей сложности 6 историй. Сюжет всех историй был унифицирован и содержал описание действий двух персонажей, один из которых совершал действие тайно от другого (например, забирал предмет, прятался), после чего первый сталкивался с неожиданным для него последствием (пропажей, исчезновением).

Для изучения особенностей описания ментальных событий в связи со способом предъявления материала для пересказа, в исследовании использовалось два типа предъявления истории:

- 1) последовательные картинки, описывающие событие полностью с указанием намерений персонажа и его эмоции как реакции на неожиданное событие.
- 2) последовательные картинки с пропущенным элементом, описывающие только начало и исход события на фактическом уровне без указания ментальных состояний персонажей.

Анализ текстов, полученных с помощью различных схем сбора данных, позволит изучить различия в конструировании нарративов детьми при различном исходном уровне знаний о событии. По нашему предположению, вариант предъявления истории как серии картинок с пропущенным элементом создает ситуацию, в которой ребенок конструирует собственную модель ситуации, выстраивает цепочку причинно-следственных связей для объяснения событий, что находит отражение в его пересказе.

В общей сложности в исследовании было использовано 76 нарративов детей: 36 из них были собраны с помощью инструкции, описывающей событие полностью, 40 с помощью инструкции, описывающей начало и исход события. Количественный и качественный анализ проводился по нескольким параметрам:

- описание фактических событий и внутреннего состояния персонажей;
- описание эмоционального состояния героя и его причины;
- описание различных ментальных состояний героев.

Кроме того, 40 участников исследования (20 четырехлетних и 20 шестилетних детей, которым в дальнейшем предъявлялась инструкция с пропущенным элементом) проходили тестирование, позволяющее оценить уровень развития модели психического. Так, в исследование вошли:

1. Классические парадигмальные задачи на понимание ложных убеждений: «Sally & Ann» (Wimmer, Perner, 1983) и задача «с неожиданным содержимым» или «*appearance-reality task*» (Gopnik, Astington, 1988). Понимание ложных убеждений признается многими авторами маркером становления модели психического, однако не является самостоятельным критерием и требует сопоставления с другими способностями к пониманию психического (Bloom, German, 2000).
2. Задача «Понимание причин отличия движения социальных и физических объектов», разработанная с опорой на работу Massey

- и Gelman (1988), была использована для оценки понимания различий живого и неживого мира.
3. Задача «Понимание ментальной причинности событий», направленная на изучение понимания детьми ментальных причин эмоций и действий, и задача «Понимание физической причинности», оценивающая понимание событий, имеющих физическую причину (Уланова, Сергиенко, 2015).
  4. Задача «Понимание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях» для анализа понимания детьми четырех основных эмоций (радость, грусть, страх, гнев).
  5. Задача «Понимание юмора», включающая оценку когнитивного и аффективного аспектов понимания юмористического события, основанного на рассогласовании ментального опыта двух персонажей.

Показатель внутренней согласованности ( $\alpha$  Кронбаха = 0,72) позволил объединить результаты данных задач в общую шкалу «модели психического» (далее обозначена как «общий показатель»).

## Результаты исследования

В первую очередь был проведен анализ текстов, направленный на разделение двух уровней описания по аналогии со схемой предложенной Дж. Брунером – уровня фактических событий, доступных для наблюдателя, и уровня внутреннего ментального плана героев истории. Интерес представляли описания детей, включающие обозначение состояний и реакций персонажа на происходящие по сюжету события. В нарративах были выделены и подсчитаны описания такого характера, их количественный анализ представлен в таблице 1.

**Таблица 1**  
Количество детей, использующих в пересказе описание внутреннего состояния героя (в %)

Тип инструкции	Все нарративы		Нарративы, полученные при предъявлении события полностью		Нарративы, полученные при предъявлении инструкции с пропущенным элементом	
	4 года (N=38)	6 лет (N=38)	4 года (N=18)	6 лет (N=18)	4 года (N=20)	6 лет (N=20)
Возраст и количество детей	4 года (N=38)	6 лет (N=38)	4 года (N=18)	6 лет (N=18)	4 года (N=20)	6 лет (N=20)
% детей	76%	95%	83%	95%	70%	95%

Количественный анализ показал, что описание внутреннего плана героя (его состояния, реакции) доступно более чем для половины детей уже в четырехлетнем возрасте. Большинство четырехлетних участников при пересказе событий описывали не только фактически происходящие действия, но и состояния персонажей истории, которые стали причиной или ответной реакцией на произошедшее в сюжете. Однако около от 16 до 24% четырехлетних участников в зависимости от типа инструкции ограничивались описанием только событий, доступных наблюдению. При этом подавляющее большинство шестилетних детей не только описывали ментальные состояния героев истории, но и включали их в объяснительные конструкции. Так же, как и в исследовании Маккеус (McKeough, 1992, 2000), дети этого возраста чаще указывали на различия в описанном событии и его восприятии персонажами истории (т. е. объединяли в единую речевую конструкцию поле действия и поле сознания).

Сравнение частотности описаний внутреннего плана героев при использовании инструкций разного типа демонстрирует сопоставимые значения при предъявлении события ребенку полностью или в формате «начало – исход события». В обоих случаях процент детей, использующих в своем пересказе описание ментальных состояний героев, оставался высоким (см. таблицу 1).

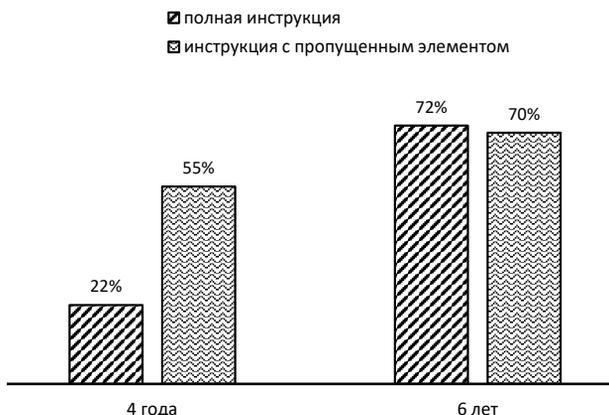
Далее был проведен качественный анализ описаний подобно-го рода. Среди средств, позволяющих описать внутреннее состояние героя, встречались:

- называние эмоции в различных вариантах: только эмоции («Она повернулась и удивилась») или эмоции с указанием причины («Мальчик возвращается и удивляется, что конфеты нет», «Посмотрел в ведро и испугался, что ее кто-то забрал»);
- описание знаний и убеждений персонажа («Он узнал, что это ворона», «Увидела, что мишки нету, его забрали», «Она подумала, что ему не жалко конфетки для мамы»);
- описание момента приобретения героем истории нового знания, с его точки зрения («Открыл коробку, а конфеты нет», «Обернулся, а рыбы нет», «Заглянул в мешок, а там пусто»). При этом ментальный глагол опускается;
- сочетание описания вновь приобретенного знания и эмоциональной реакции на это знание («Мальчик посмотрел в коробке – нет конфеты – и удивился»);
- описание намерений и целей персонажа («Он хотел своим деткам набрать яблок», «Кот захотел поесть рыбы», «Девочка

пришла на поляну собирать цветы»), зачастую отсутствующих в инструкции, т. е. выдуманных самим ребенком.

Статистический анализ показателей развития модели психического с описанием внутренних состояний героя не выявил значимых связей. Различия в группе шестилетних детей не могут считаться значимыми в виду характера распределения выборки (только один участник не выделил поле сознания в описании).

Дальнейший анализ был направлен на исследование особенностей описания эмоций в пересказах. Количество детей, использующих при объяснении внутреннего состояния героя обозначения эмоций, представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Количество детей, использующих в пересказе описание эмоций героя, при предъявлении инструкций разного типа (в %)

Как видно на диаграмме, количество детей, описывающих эмоции, в группе 6 лет при различных типах предъявления истории остается на одном уровне. Однако общий процент ниже количества описаний ментальных состояний в целом: не все дети описывали внутренний план героя истории, употребляя названия эмоций. В группе 4 лет процент детей различается – возрастает в случае использования инструкции с пропущенным элементом, различия являются значимыми ( $\varphi=2,121$  при  $p \leq 0,05$ ). Данный результат интересен ввиду того, что полная инструкция содержала указание эмоции персонажа, а инструкция с пропущенным элементом – не содержала. По нашему предположению, это можно объяснить тем, что необходимость анализа и творческого изложения сюжета (в отличие от репродуктив-

ного вида речи – пересказа) задействует индивидуальные ресурсы рассказчика и выражается в более полном описании всех аспектов события.

При сравнении показателей модели психического у детей, которые делали пересказ по инструкции с пропущенным элементом, была обнаружена взаимосвязь в группе детей шести лет между общим показателем модели психического и описанием эмоций персонажа ( $r=0,487^*$  при  $p=0,029$ ). Дети, которые описывали эмоциональное состояние героев истории, имели более высокие показатели понимания психического мира.

## **Заключение**

Анализ текстов детей 4 и 6 лет позволил установить, что уже в младшей возрастной группе дети способны к описанию историй не только на фактическом уровне, но и с указанием внутренних состояний персонажей. Среди речевых конструкций, описывающих внутренний ментальный план героя встречались указания на намерения, знания и эмоции персонажа. К шести годам практически все дети, участвующие в нашем исследовании, описывали ментальные состояния героев, включая их в цепочки причинно-следственных отношений.

Описание эмоций как отдельно взятого типа ментальных состояний также увеличивается с возрастом, хотя в целом встречается реже. В группе шестилетних детей обнаружена связь между употреблением названия эмоции при пересказе с общим показателем модели психического, что позволяет предположить необходимость лучшего понимания психических состояний у себя, персонажа и слушателя истории для конструирования более полноценного пересказа.

Анализ текстов с учетом различий в типе инструкции показал, что при предъявлении инструкции с пропущенным элементом дети четырех лет чаще указывали на эмоцию персонажа, несмотря на то, что она не была обозначена исходно. Этот результат может быть полезным в сфере вспомогательного развития речи в педагогической практике, посредством обращения к области понимания психических состояний детьми и более конструктивному использованию материала для развивающих занятий.

## **Литература**

*Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического как основа понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

- Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А.* Развитие представлений о ментальном и физическом в пересказах детей дошкольного возраста // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-17834> (дата обращения: 03.04.2018).
- Astington J. W., Baird J. A.* Why language matters for theory of mind. Oxford University Press, 2005.
- Astington J. W.* Theory of mind goes to school // *Educational Leadership*. 1998. V. 56. № 3. P. 46–48.
- Astington J. W., Pelletier J.* The language of mind: Its role in teaching and learning. *The handbook of education and human*, 1996.
- 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.
- Bruner J.* Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Lewis C., Freeman N. H., Hagestadt C., Douglaset H.* Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning // *Cognitive Development*. 1994. V. 9. № 4. P. 397–424.
- Gentner D., Goldin-Meadow S.* Language in mind: Advances in the study of language and thought. MIT Press, 2003.
- Gopnik A., Astington J. W.* Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction // *Child development*. 1988. P. 26–37.
- Hale C. M., Tager-Flusberg H.* The influence of language on theory of mind: A training study // *Developmental science*. 2003. V. 6. № 3. P. 346–359.
- Lohmann H., Tomasello M.* The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child development*. 2003. V. 74. № 4. P. 1130–1144.
- Massey C. M., Gelman R.* Preschooler's ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself // *Developmental Psychology*. 1988. V. 24. № 3.
- McKeough A.* A neo-structural analysis of children's narrative and its development, 1992.
- McKeough A.* Building on the oral tradition: How story composition and comprehension develop // *Minds in the Making: Essays in honor of David Olson* Malden, MA: Blackwell Publishers, 2000. P. 98–114.
- Miller C. A.* Developmental relationships between language and theory of mind // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2006. V. 15. № 2. P. 142–154.
- Pelletier J., Astington J. W.* Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts // *Early Education and Development*. 2004. V. 15. № 1. P. 5–22.

*Perner J., Leekam S., Wimmer H.* Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit // *British Journal of Developmental Psychology*. 1987. V. 5. P. 125–137.

*Wimmer H., Perner J.* Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception // *Cognition*. 1983. V. 13. № 1. P. 103–128.

## **Качество жизни и жизненные траектории взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья\***

*Н. С. Шипова*

*Данная статья представляет результаты первого этапа мультидисциплинарного исследования качества жизни и жизненных траекторий взрослых людей, имеющих нарушения в состоянии здоровья (инвалидность; ограниченные возможности здоровья – ОВЗ). Проводится сравнение показателей субъективного благополучия и качества жизни данной категории респондентов с группой лиц с нормативным развитием. При помощи качественных и количественных методов изучаются различные аспекты качества жизни. При помощи качественных методов проводится сопоставление субъективно значимых событий в группах респондентов с типичным развитием и имеющих ограниченные возможности здоровья. Отдельно анализируются значимые аспекты жизни лиц с приобретенными нарушениями в состоянии здоровья (работа, брак, цели, ценности и смыслы жизни).*

**Ключевые слова:** качество жизни, жизненные траектории, лица с ОВЗ, взрослые, субъективное благополучие.

Понятие качества жизни является фокусом внимания многих наук длительное время. Интерес к нему обусловлен социально-экономическими и социально-психологическими проблемами, которые выступают следствием перестройки и трансформации общества. Однако, несмотря на большой ажиотаж, на современном этапе можно сказать, что имеется явный недостаток единой концепции качества жизни, единой методологической модели при наличии большого числа исследований данной проблематики. В основном это связано с обширностью тематики, сложностью структурирования полу-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00812-ОГН.