

На правах рукописи

Уланова Анна Юрьевна

**Модель психического как ментальная основа коммуникативной
успешности детей 4-6 лет**

Специальность: 19.00.13 – психология развития, акмеология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва – 2015

Работа выполнена в лаборатории психологии развития Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии Российской академии наук (ИП РАН)

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Сергиенко Елена Алексеевна

Официальные оппоненты: **Самохвалова Анна Геннадьевна**
доктор психологических наук, профессор
кафедры педагогического образования
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Костромской
государственный университет имени Н.А.
Некрасова»

Изотова Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой возрастной психологии
факультета дошкольной педагогики и
психологии Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный
университет»

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Пермский
государственный национальный
исследовательский университет»

Защита состоится 24 декабря 2015 г в 11.00 на заседании диссертационного совета Д 002.016.03 на базе Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии Российской академии наук (ИП РАН) по адресу: 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии Российской академии наук (ИП РАН): www.ipras.ru.

Автореферат разослан 24 октября 2015 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук



Никитина Елена Альфредовна

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. Межличностная коммуникация фокусирует внимание на процессах передачи и интерпретации сообщений, что требует развития способности к репрезентации внутренних ментальных состояний партнера и позволяет обмениваться продуктами психической деятельности: опытом и знаниями. Как следствие, изучение когнитивных механизмов, лежащих в основе процесса коммуникации, является ключом к пониманию принципов социализации на ранних этапах развития.

Подход «модели психического» (Theory of mind) демонстрирует свою продуктивность в изучении процессов социального познания и достижения социальной компетенции (Сергиенко, 2014). Имея онтологический статус, модель психического понимается как «система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей», позволяющая объяснять и предсказывать поведение социальных объектов (Сергиенко, 2014, 2015). Ряд исследований свидетельствует о том, что переход к более высокому уровню развития модели психического сопровождается существенным изменением в социальном развитии детей (Repacholi et al., 2003; Watson et al., 1999; Slaughter et al., 2015). Данные о фрагментарности модели психического у групп детей, имеющих трудности социальной адаптации (Лебедева, 2006; Найденова, 2011) и о согласованности развития модели психического и понимания социальных взаимодействий (Сергиенко, Таланова, 2012) ставят новые вопросы о реализации способностей к пониманию психического в контексте повседневных социальных задач. Актуальным является изучение становления модели психического как когнитивного механизма, позволяющего предсказывать успешность социальных взаимодействий человека.

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. Комплексная оценка успешности участников на разных этапах коммуникативного акта позволяет описать взаимообусловленность агента и реципиента информации, а также реализует принцип изучения коммуникации, как взаимонаправленного процесса. Для комплексного изучения выделены несколько аспектов коммуникативного поведения: понимание ментальности партнера по коммуникации, передача сообщений, ориентированных на уровень знаний слушателя и понимание событий по описанию Другого.

Проблема ментальных основ коммуникативной успешности разрабатывается в русле системно-субъектного подхода, с позиций преодоления тенденции предметно-практического анализа коммуникации. Также, в отличие от деятельностного подхода, традиционно используемого при изучении детского общения в отечественной психологии (М.И. Лисина и ее последователи), в данном исследовании ставятся задачи изучения развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений, опосредованные

развитием модели психического. Данный подход позволяет по-новому рассмотреть процесс детской коммуникации и раскрыть внутренние психологические механизмы общения.

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

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

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

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

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 у субъекта опирается на развитие внутренних ментальных моделей, что также опосредует согласованность партнеров в процессе коммуникации.

Задачи исследования

1. Оценить интеллектуальное развитие испытуемых как условие изучения модели психического
2. Выявить уровни развития модели психического у детей 4-х и 6-и лет и оценить согласованность развития 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 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, Lombardo, Tager-Flusberg, 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 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 ментальных 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. Важным результатом работы является разработка ряда методик, направленных на изучение различных аспектов модели психического и коммуникативной успешности, и 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.

Соответствие паспорту научной специальности определяется соответствием тематики, методов исследования и научных положений данной работы пунктам 1.5. – «Закономерности психического развития в онтогенезе»; 1.9. – «Движущие силы, источники развития и пути формирования субъектов деятельности (индивидуальных и групповых). Вопросы соотношения возрастного и функционального развития (в связи с разными деятельностями и на разных возрастных ступенях)»; 1.10. – «Развитие возможностей функционирования субъектов (индивидуальных и групповых) за счет усвоения ими общественного опыта, действий, образов, понятий.» 2.4. – «Психическое развитие человека в дошкольном возрасте. Особенности развития Я-концепции, полоролевой идентификации. Условия усвоения дошкольником нравственных норм и особенности формирования нравственных чувств, этических эталонов и самооценки».

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.

Структура и объем диссертации

Работа состоит из Введения, 4-х глав, Заключения, Списка литературы и Приложения (в которых содержится стимульный материал). Работа иллюстрирована 20 таблицами и 22 рисунками. Список литературы включает в себя 210 наименований, из которых 126 на иностранном языке. Основное содержание работы изложено на 168 страницах.

Содержание диссертации

Во **Введении** обосновывается актуальность работы, определяется цель, гипотезы, задачи исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Изучение коммуникативного развития детей в контексте «модели психического» - подхода к изучению понимания ментальных феноменов других людей»** приводятся результаты теоретического анализа актуальных вопросов тех направлений, в рамках которых проведено диссертационное исследование.

В *первом разделе* рассматривается развитие подхода «модель психического», его основные направления. Большинство исследований в данной области направлено на изучение понимания различных ментальных состояний на разных этапах онтогенетического развития. Исследователи выделяют множество способностей к пониманию психического мира, значимых для формирования модели психического, рассматривая их в качестве компонентов и/или предикторов. Среди них выделяют такие, как понимание общей визуальной перспективы, направленности внимания, желаний, эмоций, знаний, мыслей, притворства (Flavell, 2004). 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).

В отечественной психологии наиболее полный теоретико-экспериментальный анализ подхода «модели психического» проводится научным коллективом под руководством проф. Е.А. Сергиенко. Предложена уровневая организация модели психического, которая описывает возраст 3-4 лет, 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 (Сергиенко и др., 2009). Кроме того, описана базовая концептуальная основа модели психического. 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). На выборке взрослых людей (17-45 лет) 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).

Одним из актуальных направлений является изучение взаимообусловленного развития модели психического и языка. Применение нарративного метода в исследованиях позволило объединить интересы психологов и лингвистов: в разных работах была экспериментально показана связь между моделью психического, речевыми и описательными способностями (Charman, Shmueli-Goetz, 1998; Capps, Losh, Thurber, 2000 и др.). Показано, что 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). Междисциплинарный подход к проблеме познания и языка ставит новые вопросы в области изучения успешности межличностных взаимодействий дошкольников.

Во *втором разделе* приведены результаты теоретического анализа проблемы общения как области изучения процессов межличностного познания и коммуникативной успешности.

В отечественных работах традиционно выделяются три стороны общения – коммуникативная, интерактивная и перцептивная (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов и др.). Разработка вопросов социального восприятия и познания составляют перцептивную сторону общения. Специфика социально-психологического подхода к исследованию перцептивных процессов, в отличие от общепсихологических теорий, заключается в изучении человеком другого человека (но не физического мира) в контексте широкого круга именно социальных проблем (Андреева, 2005). Описаны 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).

Межличностная коммуникация изучает основные закономерности процесса обмена информацией в ходе социальных взаимодействия людей и групп. Практическое значение имеет вопрос соотношения цели коммуникации с ее результатом, т.е. эффективности межличностных отношений. В психологической структуре межличностного понимания выделены такие компоненты, как согласование точек зрения, понимание себя и партнера по общению, представление о понимании партнера (Знаков, 1998).

Вопрос развития в онтогенезе социо-когнитивных способностей, необходимых для достижения социальных целей, изучается фрагментарно и представлен отдельными исследованиями, не объединенными общим теоретическим подходом. Первые данные о специфике детской коммуникации были получены Ж.Пиаже еще в 30-е годы прошлого века. Условиями, необходимыми для преодоления эгоцентрической позиции, автор рассматривал выделение собственного «я» и возможность координировать свою собственную точку зрения с другими (Пиаже, 1969). Среди отечественных психологов с позиций деятельностного подхода также разрабатывался вопрос о построении образа себя и Другого в процессе общения, как

«целостного когнитивно-аффективного комплекса» (Лисина, 2009). Фокус работ зарубежных исследований в основном направлен на развитие социальных навыков, необходимых для взаимодействия детей. Интерес представляют работы, изучающие становление способности к референтному общению на разных этапах онтогенетического развития (Girbau, 2002; Girbau, Boada, 1996; Krauss, Fussell, 1991; Wilcox, Webster, 1980).

Изучение когнитивных механизмов понимания собственных психических состояний (намерений, знаний, желаний, эмоций и т.п.) и психических состояний Другого, реализуемое в направлении «модель психического», позволяет по-новому рассмотреть вопросы социализации на ранних этапах развития.

В заключении первой главы делаются общие выводы об актуальном состоянии направления, которые служат основанием для выделения аспектов изучения понимания внутреннего мира других людей и физической реальности, используемой методической процедуры, формулировки целей, гипотез и задач настоящего исследования.

Во второй главе **«Методы исследования модели психического и коммуникативной успешности детей»** приведено описание выборки, процедуры исследования, теоретическое обоснование применяемых методик с их подробным описанием и методов статистической обработки данных.

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.

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).

Было сформировано 2 блока методик. Первый блок был направлен на оценку модели психического (ряда когнитивных характеристик понимания психического мира себя и Других), второй блок – на оценку коммуникативной успешности дошкольников.

Процедура исследования была организована специальным циклическим образом (рис. 1), благодаря чему было обеспечено участие каждого ребенка в коммуникативных задачах, как в роли агента, так и реципиента информации (рассказчика и слушателя).

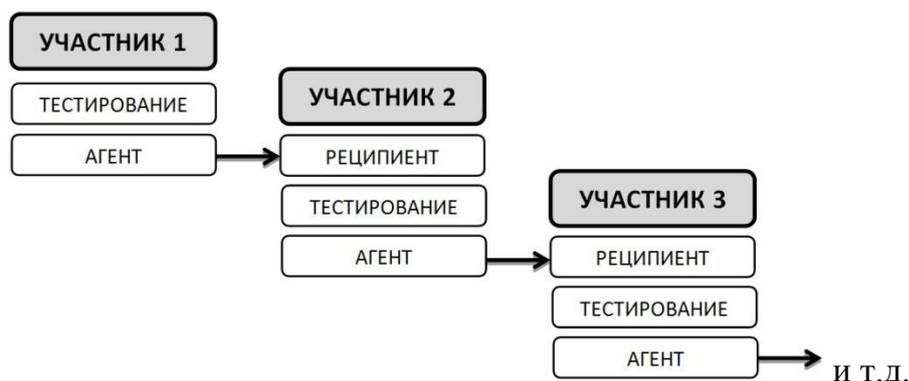


Рис.1. Схема смены испытуемых в ходе эксперимента.

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

В *первом блоке* методик, направленном на оценку модели психического, в первую очередь были использованы классические методы, разработанные в ходе изучения ментальности человека – модификации задач на понимание ложных убеждений.

Методическая задача «Салли-Энн» («Sally&Ann task») направлена на изучение способности ребенка к репрезентации внутренних представлений Другого человека (Wimmer, Perner, 1983). В ходе эксперимента ребенку показывают двух кукол, одна из которых кладет в корзинку мячик и уходит, а другая перекладывает его в свою коробку. Ребенок должен ответить на вопрос, где будет искать мяч девочка, когда вернется: в корзинке или коробке?

В задаче «Неожиданное содержимое» («Appearance-reality-task») оценивалось понимание испытуемым того, что собственные представления могут быть ошибочны, а также могут отличаться от представлений другого ребенка (Gopnik, Astington, 1988). 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?»).

Парадигмальные задачи на понимание ложных убеждений были дополнены оригинальными методиками, дающими более детальное представление о процессе становления модели психического и связи отдельных факторов между собой.

Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей была использована методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях». Для оценки распознавания эмоций детям предъявлялись 4 фотографии девушки, апробированные в диссертационной работе А.С. Герасимовой (2004). В наборе фотографий изображены лицевые экспрессии по каждой из четырех основных эмоций – радость, грусть, страх и гнев.

Задача «Понимание намерений», включающая оценку побуждений персонажей по их внешним проявлениям в поведении. Данная методика была апробирована в работе Е.И. Лебедровой (Лебедева, 2006). Экспериментатор предъявлял ребенку картинки, на которых изображен персонаж с определенным предметом в руках и

задавал вопрос: «Как ты думаешь, что собирается делать этот человек?». Ситуации были подобраны таким образом, чтобы не возникало двусмысленности в распознавании намерений персонажа: мальчик держит кисточку, девочка – утюг, мальчик идет с лыжами.

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 («Мама, а крапива кусается?» - «Да.» - «А как она лает?»). В качестве материала были использованы короткие юмористические истории из книги «Анекдоты для детей» (2010). После прослушивания 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).

Для изучения способности к дифференциации и объяснению движений различных объектов в нашем исследовании была использована оригинальная методика «*Понимание отличий причин движения физических и социальных объектов*». Данная методика представляет собой модификацию эксперимента К.Мессе и Р.Гельман (Massey, Gelman, 1988), в которой сравнивалась возможность младенцев различать причины движения физических объектов от социальных (Лебедева, 2006). Экспериментатор одновременно предъявляет ребенку пять картинок, на которых изображены живые (мальчик, собака) или неживые объекты (игрушечная машина, мяч, робот), стоящие перед горкой. Задаются вопросы: «Как ты думаешь, кто может сам забраться на горку?» и «Почему он (каждый объект) может/не может забраться на горку?».

Для оценки понимания причинности физических и ментальных событий были разработаны оригинальные методики «*Понимание ментальной причинности событий*» и «*Понимание физической причинности событий*». Данные методики включали оценку причинно-следственных связей в процессе взаимодействия ментальных агентов или объектов физического мира. При разработке задач применялась парадигма последовательных картинок: предъявлялись начало и исход ситуации, ребенку необходимо предположить причину и дать интерпретацию события. В качестве материала были использованы сюжеты детских рассказов (В.Г. Сутеев «Мешок яблок», Н.Н. Носов «Живая шляпа»), а также иллюстрации, разработанные для изучения модели психического сотрудничества лабораторией развития ИП РАН. При оценке ответов было выделено три уровня понимания причинности: недостаточное, частичное и полное. Всего было использовано 8 комплектов задач. Материал данной задачи в дальнейшем был использован для переосмысления в коммуникативных методиках.

Второй блок методик был сформирован с целью оценки коммуникативной успешности дошкольников. В ходе пилотажных исследований были разработаны и апробированы оригинальные методики (Рачугина, 2009, 2011; Уланова, 2014).

Методика «*Выбор партнера*» включала оценку понимания различий ментальности одушевленных и неодушевленных партнеров (псевдопартнеров) в рамках коммуникативного задания. Экспериментальная модель была построена по аналогии с играми, характерными для дошкольного возраста, основанными на

манипуляции знанием и способности к обману. 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 (как предмет, лишенный видимых признаков живого); 2) игрушечный мишка (предмет, моделирующий живое существо); 3) мальчик (привычный социальный партнер - ребенок). Соответствующие изображения предъявлялись испытуемым на карточках и выполняли роль зрительной опоры. 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.

Экспериментальным полем для изучения содержательных параметров коммуникации была выбрана ситуация описания событий по сюжетным картинкам. Методика *«Описание ментальной/ физической причинности/ юмористической истории в пересказе разным партнерам»* была направлена на оценку успешности агента информации. Основными параметрами были: описание ситуаций разного содержания (метального, физического и юмористического события); описание ситуаций разным коммуникативным партнерам (кубику, игрушечному мишке и другому ребенку). В качестве материала для пересказа выступали ситуации из методик *«Понимание ментальной причинности событий»*, *«Понимание физической причинности событий»* и *«Понимание юмора»*. Так как, описываемое событие не имело цельного литературного образца, а создавалось агентом на основе инструкции с пропущенным элементом – вопрос смысло-содержательной новизны для слушателя имел принципиальное значение.

Оценка пересказов производилась по двум направлениям:

- **информативность текста** - информация должна быть передана полностью, с указанием фактов недоступных слушателю без пояснения. Среди критериев были выделены: информация передана недостаточно, частично, полностью (фактологически) и полностью (с указанием причинности).
- **смысловая развернутость описания** - включение в описание микротем и деталей, дающих более точное представление о событии. Для оценки применялся следующий критерий: смысловая цепочка воспроизведена фрагментарно или нарушена; короткий пересказ, содержащий только основные смысловые звенья; пересказ развернут, содержит уточняющие детали; пересказ содержит авторские добавления к исходному сюжету.

Методика *«Понимание ментальной/физической/юмористической истории по сообщению другого ребенка»* оценивала успешность реципиента информации. 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). Оценка понимания реципиентом проводилась с применением следующего критерия: отсутствие понимания, частичное понимание, полное понимание.

В общей сложности каждый ребенок делал пересказ девять раз (о трех событий трем партнерам) и трижды выступал в роли слушателя. Весь процесс коммуникации записывался на диктофон и анализировался по выделенным критериям. Экспертиза проводилась автором работы совместно с д.п.н. Сергиенко Е.А. Всего было обработано 450 коммуникативных сообщений.

Для категориального анализа коммуникативных актов была использована схема, описанная Ж.Пиаже в работе «Речь и мышление ребенка» (Пиаже, 1997). Сопоставление проводилось между показателем успешности в информативности пересказа (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: $Y = a / b$.

Для оценки интеллектуального развития детей 4-х лет была использована методика «Нарисуй человека» (Goodenough-Harris Drawing Test, Научно-производственный центр «Психодиагностика», 1992). Для детей 5-6 лет применялся стандартизированный и адаптированный тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Цветные прогрессивные матрицы/Дж.К. Равен, Когито-Центр, 2000). Первостепенной задачей измерения интеллекта участников было исключение фактора интеллектуальной недостаточности при формировании экспериментальных групп.

Математико-статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета программ «SPSS v.11». Для выявления корреляционной связи между исследуемыми переменными применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. 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 модель психического, был использован коэффициент Альфа Кронбаха.

В третьей главе «Результаты эмпирического исследования модели психического, как ментальной основы коммуникативной успешности дошкольников» представлены полученные данные в соответствии с поставленными задачами и выделенными методическими блоками.

Интеллектуальное развитие детей.

Интеллектуальное развитие детей, включенных в экспериментальные группы исследования, находится на уровне не ниже среднего. Большинство четырехлетних участников продемонстрировали уровень «Средний» и «Выше среднего» (68% и 28% соответственно). Оценки шестилетних испытуемых соответствовали уровням, 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.

Развитие модели психического.

Понимание ложных убеждений. Для изучения данного аспекта в нашем исследовании были использовано две классические задачи, результаты которых демонстрируют значительное увеличение понимания с возрастом.

Результаты задачи «Салли-Энн» также демонстрируют достоверные значения при сравнении числа детей с полным пониманием ($\phi=2.701$, при $p\leq 0.01$). Только 20% четырехлетних 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%.

В задаче «Неожиданное содержимое» 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 $p=0.01$). При оценке разных компонентов 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). По всей видимости, развитие понимания ложных убеждений происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать собственные ложные убеждения и только потом ложные убеждения других людей.

Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях. Большинство детей четырехлетней группы 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.

Понимание намерений. Подавляющее большинство детей обеих возрастных групп полностью распознали намерения персонажа по предмету, который необходим для реализации этого намерения. Результаты детей 4-х и 6-и лет достоверно не отличались и не позволили выделить экспериментальные подгруппы для дальнейшего анализа.

Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов. Полное понимание причин движения всех пяти объектов продемонстрировали 24% четырехлетних детей и 84% шестилетних. При сравнении числа испытуемых, демонстрирующих «полное понимание», в разных возрастных группах, выявлены различия на высоком уровне значимости ($\phi=4.579$, при $p\leq 0.01$). 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.

Понимание ментальной причинности событий. Количество детей с полным пониманием ментальной причинности событий в группах детей 4-х и 6-и лет достоверно различалось ($\phi=1.75$ $p\leq 0.05$). Около половины четырехлетних участников только частично понимали ментальные причины предьявленных событий (объясняли латентными признаками, заменяли события вымышленными, имели ошибочные представления о мотивах персонажей). При этом 72% шестилетних участников продемонстрировал наличие не только базовых

представлений о ментальном мире (эмоциях, знаниях), но и способность к созданию модели причинно-следственных связей события.

Понимание физической причинности событий. При сравнении количества детей, демонстрирующих полное понимание, выявлены достоверные различия между участниками 4-х и 6-и лет ($\varphi=2.613$, $p\leq 0,05$). 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.

Понимание юмора. Различия между количеством участников, демонстрирующих полное понимание, в двух возрастных группах значимы на уровне тенденции ($\varphi= 1.58$, при $p=0.05$). В целом шестилетние дети чаще могли разделить ментальный опыт двух персонажей и объяснить причину возникшего рассогласования. При сопоставлении понимания юмора с собственной оценкой детей комичности ситуации 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 4 года данная связь отсутствует. Вариативность эмоциональных реакций участников (аффективный аспект) не позволила выделить связей ни с пониманием ситуации, ни с оценкой комичности истории (когнитивные аспект).

Согласованное развитие аспектов модели психического. Схожая возрастная динамика (см рис. 2) и корреляционные связи (см. рис. 3) демонстрируют взаимообусловленность становления отдельных способностей к пониманию психического мира себя и Другого.

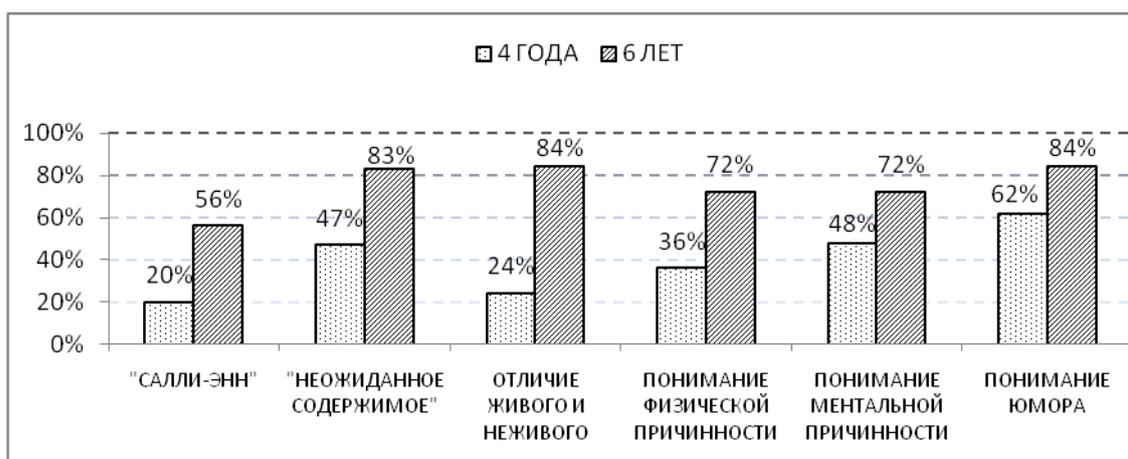


Рис. 2. Распределение числа детей успешных в решении задач на модель психического (процент).

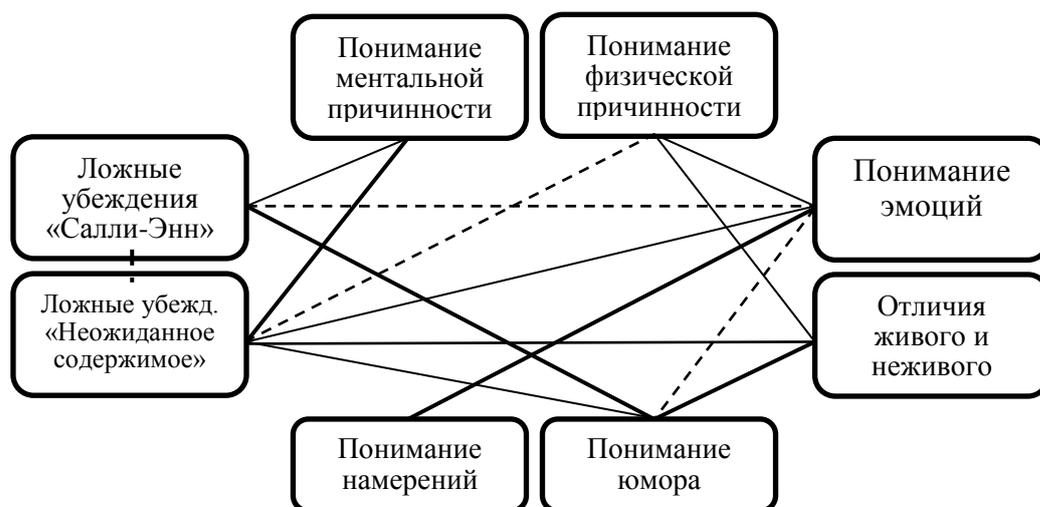


Рис.3. Корреляции между задачами на модель психического (на общей выборке). Толстая линия - корреляция значима на уровне 0.01; тонкая линия - корреляция значима на уровне 0.05; пунктирная линия – корреляция на уровне тенденции.

При оценке связей в разных возрастных группах было обнаружено уменьшение количества корреляций в группе 4-х лет, в группе шестилетних участников большинство связей теряют значимость. Коэффициент внутренней надежности для 7-и отдельных методик, оценивающих модель психического, составил 0.72 (Cronbach's alpha = .72). Данный показатель считается достаточным и позволяет представить модель психического в виде единого показателя (суммы показателей по разным методикам).

Коммуникативная успешность.

Понимание ментальности партнера по коммуникации. Количественный анализ результатов позволил выявить разные стратегии выбора партнера по коммуникации у детей 4-х и 6-ти лет (рис. 4).

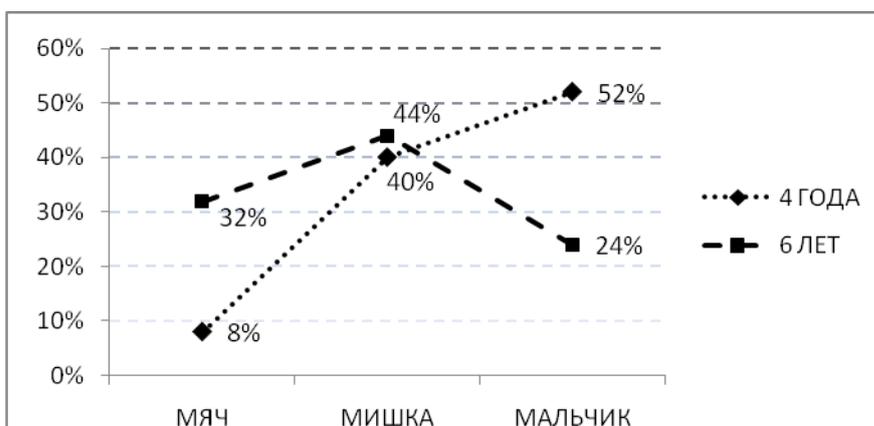


Рис. 4. Распределение числа детей, выбравших различных партнеров по коммуникации в задаче «Выбор партнера» (процент).

Четырехлетние участники чаще, чем шестилетние выбирали мальчика, как партнера, который не передаст секрет другому ($\varphi=2.075$, $p \leq 0,05$). Шестилетние дети,

напротив, продемонстрировали тенденцию к выбору неодушевленных партнеров, как релевантных условиям задачи (32% мяч и 44% мишка). Процент детей, выбравших мишку а разных возрастных практически не отличался, однако выбор мяча в старшей возрастной группе осуществлялся достоверно чаще ($\phi=2.224$, $p \leq 0,05$).

Категориальная обработка ответов детей позволила выделить 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). Второй критерий, «строгий», учитывал одушевленность партнеров в буквальном смысле («мальчик настоящий, они - игрушки», «он живой»).

Успешность в описании событий. При оценке информативности сообщений на максимальном уровне успешности выявлены достоверно значимые различия между группами детей 4-х и 6-и лет ($\phi=1.725$, при $p \leq 0.05$ – при пересказе ментальной задачи, $\phi=3.649$, при $p \leq 0.01$ – при пересказе физической задачи). Около половины четырехлетних участников не могли сформировать информативный текст, объясняющий событие: пересказ представлял собой дословное или близкое повторение инструкции экспериментатора (оценки - «информации передано недостаточно», «информация передана частично»). В то же время 8-56% испытуемых смогли дать описание, содержащее все смысловые блоки («информация передана полностью (фактологически)»). Более половины шестилетних детей (52-56% в случае ментальной и 56-64% - физической задачи) передавали информацию полностью с указанием причинности (см. рис.5). 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.

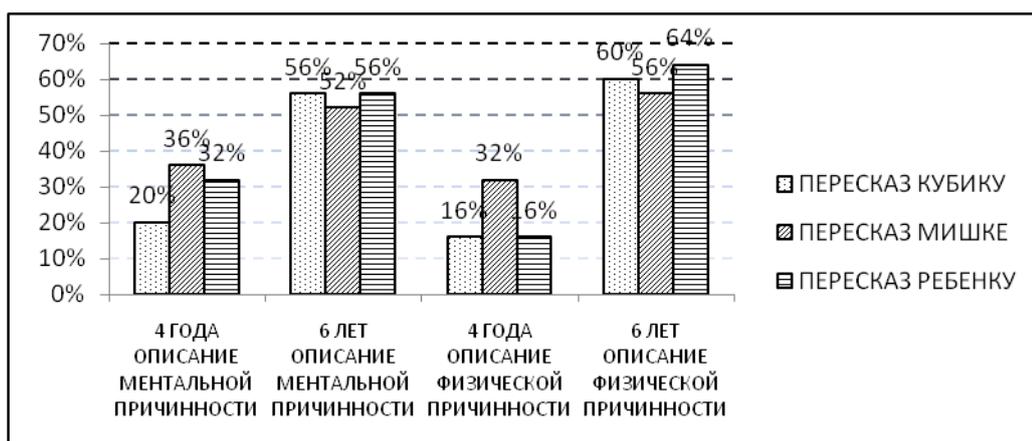


Рис.5. Распределение числа детей успешных в описании событий о ментальной и физической причинности (в процентах).

При анализе информативности пересказов с использованием юмористического события была выявлена динамика «сглаживания» возрастных различий. Оценки шестилетних участников в целом выше, однако возрастные различия не достигают значимых показателей.

Оценка исходного уровня понимания события для пересказа позволила сравнить данный параметр с успешностью описания событий. Проведенный анализ выявил связи для всех трех типов событий, однако сила связи имела разную выраженность в возрастных группах. В четыре года связи достоверны для всех трех типов событий: $r=0.637$, при $p=0.001$ для ментального; $r=0.437$, при $p=0.02$ физического и $r=0.421$, при $p\leq 0.05$ юмористического события. К шести годам связь сохранилась при использовании юмористической задачи ($r=0.589$, при $p\leq 0.01$), на уровне тенденции при описании ментального события ($r=0.371$ $p=0.06$) и отсутствовала при описании физического события.

Для сравнения информативности сообщений в **пересказе разным партнерам** был проведен анализ сдвига данного признака. При сопоставлении успешности пересказов партнеру-кубику и партнеру-ребенку на общей выборке выявлены достоверные различия с тенденцией увеличения признака, т.е. повышения информативности пересказа ребенку ($T=18.5$, при $p\leq 0.05$ при описании ментального события, $T=11$, при $p\leq 0.05$ при описании физического события). Пересказы детей четырех лет больше отличались друг от друга и меняли уровень информационной насыщенности при взаимодействии с разными партнерами: общее число сдвигов в два раза больше. Шестилетние участники были более стабильны в полноте описания событий ментального и физического мира разным партнерам.

Для анализа **смысловой развернутости** сообщений были разработаны критерии, описывающие разную степень детализации текста. Различия в количестве развернутых пересказов между возрастными группами достоверно значимы ($\phi=4.2$, при $p\leq 0.01$ – для ментальной задачи и $\phi=5.006$, при $p\leq 0.01$ –для физической задачи). Пересказы детей четырех лет отличались меньшей развернутостью: в основном они были отнесены к типу «смысловая цепочка воспроизведена фрагментарно или нарушена» и «короткий пересказ, содержащий только основные смысловые звенья». Более 70% шестилетних детей делали подробное описание событий с указанием деталей или авторских добавлений к исходному сюжету. К подробностям, включенным детьми в пересказ, относились 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. Пересказы физического события по сравнению с ментальным были менее развернуты, как в группе четырех ($\phi=2.531$, при $p\leq 0.01$), так и шести лет ($\phi=1.704$, при $p\leq 0.05$).

Понимание событий по пересказу Другого. Подавляющее большинство детей шести лет полностью понимали события по описанию другого ребенка (в 72-100% в зависимости от типа события) и правильно отвечали на вопросы. Показатели понимания четырехлетних участников были значимо ниже ($\phi=2.827$, при $p\leq 0.01$ – ментального события и $\phi=3.101$, при $p\leq 0.01$ физического события). Также было выявлено, что понимание данных событий по инструкции экспериментатора с пропущенным элементом было значимо ниже (в четырехлетней группе $\phi=2.5$, при $p\leq 0.01$ для ментальной задачи и $\phi=2.857$, при $p\leq 0.01$ для физической; в шестилетней группе $\phi=6.47$, при $p\leq 0.01$ для ментальной задачи и $\phi=3.833$ при $p\leq 0.01$ для физической задачи).

Согласованность в понимании ментальности партнеров и успешности коммуникации. Анализ данных демонстрирует, что дети, выбирающие разных партнеров, отличаются по уровню успешности в передаче коммуникативных сообщений. При сопоставлении успешности детей, которые выбрали мяч и мальчика различия были обнаружены при пересказе 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 $p=0.06$). Анализ взаимосвязей между выбором разных партнеров и пересказами участников демонстрирует, как прямые, так и обратные зависимости: выбор мальчика отрицательно связан большинством пересказов, полученных в нашем исследовании (анализ проводился по параметру информативности текста), а дети выбравшие мяч, 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).

Согласованность в описании события агентом и понимании реципиентом. Показано, что успешность в передаче сообщений связана с пониманием реципиентом ментального события независимо от типа задачи для пересказа ($r=0.472$ $p=0.01$ – при передаче ментального события; $r=0.403$ $p=0.05$ – при передаче физического события), 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).

Анализ результатов агента и реципиента на материале пересказа ментального события по схеме, включающей соотношение их успешности (по аналогии с работой Ж.Пиаже) позволил выделить три типа взаимодействий агента и реципиента. Коммуникаций, в ходе которых слушатель понял меньше, чем ему передал агент, не было зафиксировано ($Y \leq 1$). 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, т.е. недостаточно информативный пересказ агента был восполнен слушателем.

Согласованное развитие модели психического и коммуникативной успешности.

При сопоставлении результатов задачи «Выбор партнера» (группа детей, выбравших одного из неодушевленных партнеров сравнивалась с группой детей, выбравших мальчика) с задачами на модель психического были обнаружены различия как по отдельным компонентам ($U=106$, при $p=0.02$ -задача «Неожиданное содержимое»; $U=200$, при $p=0.02$ - отличие живого и неживого; $U=210$, при $p=0.03$ - понимание ментальной причинности событий; $U=152$, при $p=0.001$ - понимание физической причинности событий; $U=204$, при $p=0.01$ - понимание юмора), так и в общем показателе ($U=114$, при $p \leq 0.01$). При корреляционном анализе было выявлено, что выбор мальчика имеет отрицательную связь со всеми задачами, оценивающими становление модели психического (максимальное значение выявлено с общим показателем - $r=-0.55$, при $p \leq 0.001$). 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). Также

достоверную связь имеет понимание ложных убеждений («Неожиданное содержимое») и выбор мишки ($r=0.41$, при $p=0.01$).

Оценка различий в успешности пересказа событий (информативности) между группами с низким и высоким уровнем модели психического позволила выявить достоверные значения (пересказ ментальной задачи кубику - $U=65$, при $p=0.02$, мишке - $U=67.5$, при $p=0.03$, ребенку - $U=69.5$, при $p=0.04$, физической задачи кубику - $U=56.5$, при $p=0.009$, мишке - $U=41$, при $p=0.001$, мальчику - $U=71$, при $p=0.03$).

Корреляционный анализ между успешностью пересказов о ментальном и физическом событиях разным партнерам и задачами на модель психического был проведен с использованием коэффициента корреляции Спирмана. Было показано, что 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. Также были обнаружены значимые корреляции между другими задачами на модель психического и пересказами разным партнерам (см. рис.6 и 7).

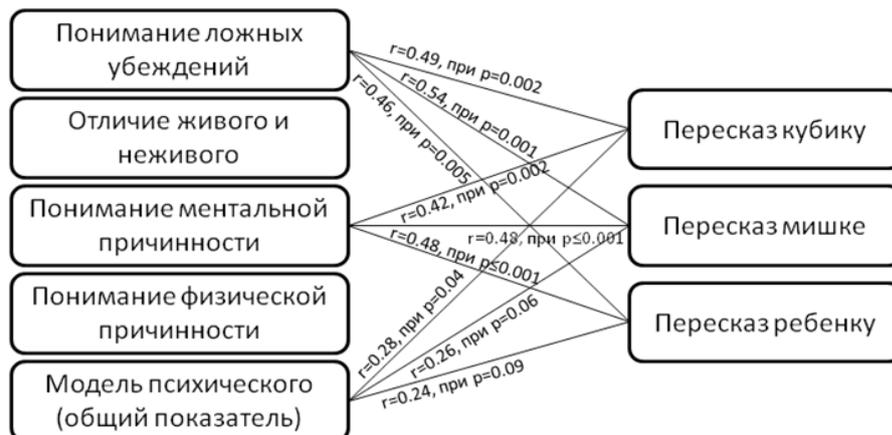


Рис.6. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о ментальном событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана, на общей выборке).

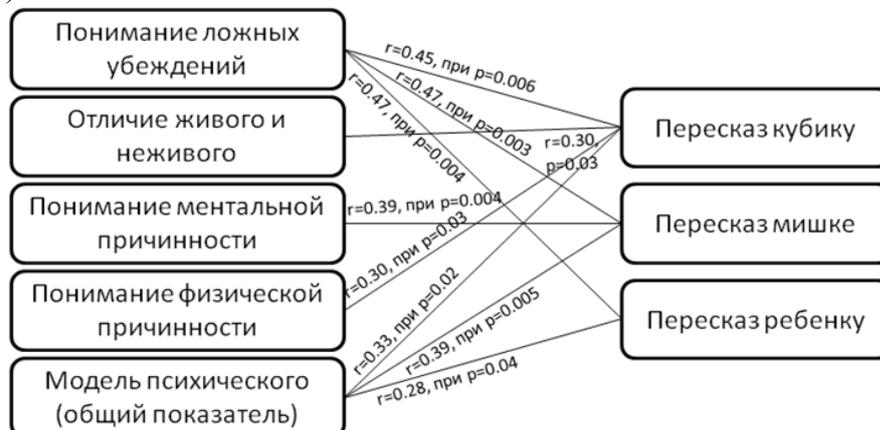


Рис.7. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о физическом событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана, на общей выборке).

Для оценки сопряженности факторов, оценивающих развитие модели психического агента информации и понимания события по пересказу реципиентом был проведен анализ связей (см. рис.8). Данные показали наличие отдельных взаимосвязей между феноменами модели психического агента и пониманием слушателя, наиболее выраженные из них – с задачей «Неожиданное содержимое» ($r=0.46$, при $p \leq 0.01$ ментальная задача); «Понимание ментальной причинности событий» ($r=0.49$, при $p \leq 0.01$ ментальная задача; $r=0.24$, при $p \leq 0.05$ физическая задача); «Отличие живого и неживого» ($r=0.37$, при $p \leq 0.01$ физическая задача) и с общим показателем модели психического ($r=0.47$, при $p \leq 0.01$ ментальная задача и $r=0.33$, при $p \leq 0.01$ физическая задача).



Рис.8. 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.

На заключительном этапе был проведен анализ взаимосвязи отдельных способностей к пониманию психического, общего показателя модели психического и успешности восприятия сообщений по пересказу. Результаты показывают сопряженность выделенных переменных, а тип события незначительно влияет на уровень корреляции (общий показатель связан с успешностью восприятия сообщения о ментальном событии на уровне $r=0.359$, при $p=0.02$ и о физическом событии на уровне $r=0.380$, при $p=0.01$). При оценке сопряженности с отдельными способностями к пониманию психического связи имеют фрагментарный характер – восприятие ментального события связано с пониманием ложных убеждений по задаче «Неожиданное содержимое» ($r=0.371$, при $p=0.03$) и физической причинности

($r=0.378$, при $p=0.01$), а физического события – с пониманием отличия живого и неживого ($r=0.365$, при $p=0.009$).

Четвертая глава «Соотношение модели психического и коммуникативной успешности детей 4-6 лет» содержит анализ полученных данных.

На основе анализа теоретического материала нами были выделены несколько отдельных способностей понимания психического, вклад которых в становление модели психического был неоднократно подтвержден в различных экспериментальных исследованиях (Flavell, 2004; Baron-Cohen et al., 2013). В отличие от практики изучения модели психического на основании одного феномена, в нашей работе было выделено несколько аспектов - понимание ложных убеждений, намерений, эмоций, ментальной и физической причинности событий, отличия живого и неживого.

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).

Выделение 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 мотивах персонажа. В шестилетней группе большинство детей полностью понимали причины ментальных событий, разделяли свои знания и знания персонажа, могли объяснить возникновение эмоций. 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 два 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.Найденовой (2011), где было показано предпочтение детьми 6-8 лет

ментальной причины, в нашем исследовании шестилетние дети чаще прибегали к объяснениям, основанным на воздействии человека.

Одним из аспектов коммуникативного поведения, опосредованного развитием модели психического, мы рассматриваем понимание ментальности партнера по коммуникации. Авторская задача оценивала способности к пониманию ментальности разных реципиентов (кто из партнеров не выдаст секрет – мяч, мишка или мальчик). 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. 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 (подобно себе) не позволяет детям на данном этапе учесть все условия задачи. Также как и в работах Ж.Пиаже фиксация на одном признаке препятствует возможности принять во внимание все условия контекста и решать познавательные и коммуникативные задачи (Пиаже, 2008).

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.

По-видимому, важным является способность ребенка прогнозировать и смоделировать ситуацию взаимодействия с неодушевленным объектом «понорошку», использовать знания о его способностях, не фиксируясь на первичном восприятии. Так во время игры дети моделируют игровые ситуации, выполняя символические 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.). Анализ коммуникативных стратегий в соотношении с уровнем развития модели психического подтверждает данный вывод. На общей выборке исследования был получен результат об обратной связи модели психического и выбора одушевленного коммуникативного партнера. Дети, выбирающие мишку в качестве партнера релевантного условиям задачи (вступая, таким образом, в символическую игру), имели более высокие показатели. При детальном анализе было показано, что эгоцентрическая модель выбора связана с низкими значениями по всем компонентам модели психического.

Еще одним фактором, определяющим успешность коммуникативного поведения, мы рассматривали способность к передаче и пониманию сообщений, ориентированных на партнера. Коммуникативная направленность сообщений, полученных в ходе эксперимента, оценивалась нами с помощью нескольких видов качественного анализа. Выделив несколько уровней информативности сообщений, мы получили результаты демонстрирующие рост успешности 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. 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.

В ряде случаев описываемое событие заменялось вымышленным - частично или полностью ребенок менял персонажей, действия, придумывал несущественные причины происходящего. Подобное фантазирование в коммуникативном поведении детей мы видим следствием недостаточного понимания исходного события. Дети, с неполным пониманием материала для пересказа, заменяли его смысл произвольным, однако при этом считали, что передают партнеру актуальную информацию.

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. На основании полученных 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. Однако при описании ментальной причинности принцип каузальности дети использовали чаще, чем в случае физического события – возможно, это необходимо для передачи интенции.

При анализе взаимодействия детей с разными партнерами (кубик, мишка и другой ребенок) подтвердилась гипотеза о повышении 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 более развернутого сообщения при описании ребенку, как носителя другой ментальности, в отличие от неодушевленных партнеров, где коммуникация скорее представляет игровую деятельность.

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.

Анализ возрастной динамики показал, что в младшей возрастной группе модель психического имеет большую роль в становлении 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. 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.

На завершающем этапе анализа данных были получены показатели корреляционной связи при сравнении модели психического агента и понимания сообщения реципиентом. Примечательно, 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.

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 9.

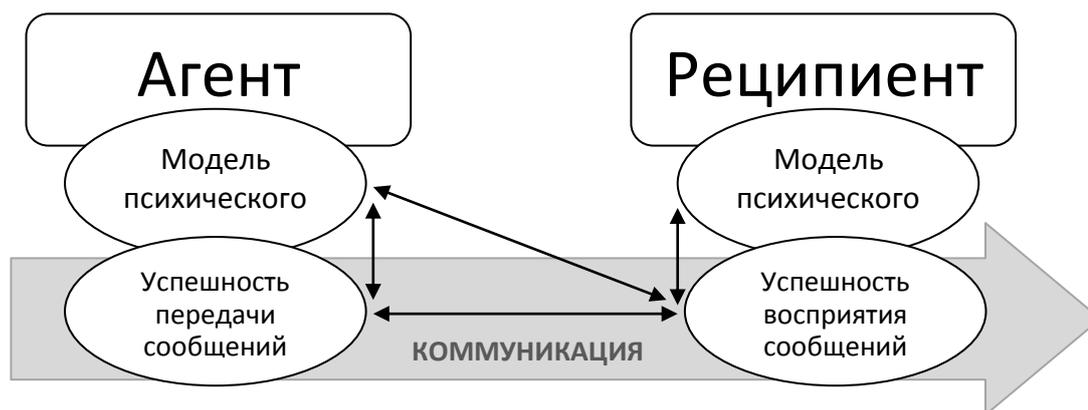


Рис.9.Схема взаимосвязей между моделью психического и коммуникативной успешностью агента и реципиента коммуникации.

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 видами партнеров (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 видам партнеров.
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.

В **Заключении** диссертации обобщаются основные результаты, подводятся итоги, выделяются перспективы дальнейших исследований.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:

1. Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации [Электронный ресурс] // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8. — № 39. — Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
2. Уланова А.Ю., Сергиенко Е.А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. — 2015. — Т.8. — №1. — С.60-72.
3. Уланова А.Ю., Сергиенко Е.А. Развитие представлений о ментальном и физическом в пересказах детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-17834>.

Статьи в других изданиях:

4. 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. — С. 162-172.
5. Рачугина А.Ю. Взаимосвязь коммуникативной успешности и уровня развития модели психического у детей дошкольного возраста // Психологические исследования. Труды молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН. — 2010. — С. 182-193.
6. Рачугина А.Ю. Информационная успешность коммуникации и модель психического у детей дошкольного возраста // Научный поиск: Сб. научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. ПГ Демидова. — 2011. — С. 158-169.
7. Рачугина А.Ю. Успешность коммуникации и модель психического у детей дошкольного возраста // Психологические исследования. Труды молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН. — 2012. — С. 109-118.
8. Рачугина А.Ю. Становление субъект-субъектных отношений в дошкольном возрасте // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы научной конференции. — М.: Институт психологии РАН. — 2013. — С. 312-315.
9. 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.

10. Уланова А.Ю. Восприятие партнера по коммуникации и понимание психического детьми дошкольного возраста // Психологические исследования. Труды молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН. — 2014. — С. 175-186.
11. Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю. Коммуникативная успешность у детей дошкольного возраста // Материалы международной конференции «Психология общения и доверия: теория и практика». — 2014. — С.384-388.
12. Уланова А.Ю. Становление коммуникативной успешности в контексте подхода «модели психического» (Theory of mind). // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2015» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. [Электронный ресурс] — М.: МАКС Пресс, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM).