

Российская академия наук
Институт психологии

Е. А. Сергиенко, А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО

Структура и динамика

Москва
Институт психологии РАН
2020

УДК 159.955
ББК 88
С 32

*Все права защищены. Любое использование материалов
данной книги полностью или частично
без разрешения правообладателя запрещается*

Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И.

С 32 Модель психического: Структура и динамика. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. — 503 с.

ISBN 978-5-9270-0420-1

УДК 159.955
ББК 88

Вниманию читателя представлена вторая монография, посвященная становлению модели психического, которая является когнитивным механизмом социального познания. Модель психического (в зарубежной психологии — «Theory of Mind») — это понимание собственных психических состояний (знаний, намерений, желаний, эмоций, убеждений и т. п.) и психических состояний Другого. В течение 40 лет данное направление интенсивно разрабатывается в зарубежной психологии, в российской науке эта тема не получила существенного развития. Представлено современное состояние исследований в русле данного подхода и оригинальные экспериментальные работы авторов, направленные на изучение понимания ментальных состояний на протяжении всего онтогенеза человека, включая взрослый и пожилой возраст. Обсуждаются новые аспекты в изучении модели психического: ее эволюционное предвращение, ранние формы данной способности, расширение исследований на поздних этапах онтогенеза. Анализируются проблемы архитектуры модели психического, соотношения имплицитных и эксплицитных моделей, когнитивных и аффективных компонентов, природы понимания ментальных состояний и перспективы развития данного направления.

© ФГБУН «Институт психологии РАН», 2020

ISBN 978-5-9270-0420-1

Содержание

Предисловие	9
------------------------------	---

ГЛАВА 1

Модель психического как концептуализация

внутреннего мира человека	13
--	----

1.1. Модель психического — область когнитивной психологии	15
---	----

1.2. Основные концепции модели психического	18
---	----

1.3. История возникновения понятия	30
--	----

1.3.1. Развитие исследований понимания психических состояний	32
--	----

1.3.2. Модель психического как новая исследовательская парадигма	36
---	----

1.4. Модель психического и социальное познание	37
--	----

1.5. Что предвеляет становление модели психического в фило- и раннем онтогенезе человека?	40
--	----

1.6. Эволюционные корни модели психического. Есть ли эта способность у животных?	50
---	----

1.7. Развитие самосознания и модель психического	64
--	----

1.8. Когнитивные различия человека и животных.	69
--	----

1.9. Уровни организации представлений о психическом	74
---	----

ГЛАВА 2

Развитие модели психического в дошкольном возрасте	86
---	----

2.1. Развитие отдельных аспектов модели психического в дошкольном возрасте	86
---	----

2.1.1. Понимание неверного мнения	87
2.1.2. Понимание источника знаний.	94
2.1.3. Различение кажущегося и реального	95
2.1.4. Понимание перспективы.	96
2.1.5. Понимание желаний и предпочтений	98
2.1.6. Понимание эмоций	100
2.2. Социальные факторы развития модели психического в дошкольном возрасте	105
2.2.1. Семья и модель психического	106
2.2.2. Культура и модель психического	110
2.2.3. Возможности обучения модели психического	113
2.3. Исследование понимания социальных воздействий в контексте развития модели психического (на примере рекламы).	117
2.3.1. Специфика понимания рекламы детьми дошкольного возраста	124
2.3.2. Взаимосвязь развития модели психического и понимания ситуаций социального воздействия	126
2.3.3. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира	129

ГЛАВА 3

Коммуникация и модель психического	136
3.1. Взаимосвязь в развитии языка и модели психического	137
3.2. Модель психического и развитие коммуникативных навыков	141
3.3. Исследование модели психического как ментальной основы коммуникативной успешности детей	147
3.3.1. Методы исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста	149
3.3.2. Возрастные различия и согласованность в развитии аспектов модели психического	156
3.3.3. Развитие понимания ментальности партнера по коммуникации	158
3.3.4. Успешность в передаче информации партнеру	161

3.3.5. Понимание событий по пересказу Другого	165
3.3.6. Взаимосвязь развития модели психического и коммуникативной успешности	166
3.4. Исследование нарративных способностей детей на разных уровнях модели психического	175

ГЛАВА 4

Модель психического и развитие символических функций у детей дошкольного возраста	185
4.1. Проблема соотношения символических функций и модели психического	185
4.1.1. Изучение детского рисунка	186
4.1.2. Исследования игры	190
4.1.3. Соотношение развития игры и рисования с другими аспектами психического развития	195
4.2. Изучение развития символических функций и модели психического у детей 3–6 лет	205
4.2.1. Методика и процедура исследования.	205
4.3. Исследование взаимосвязи развития модели психического и символической функции на примере игры и рисования	235
4.3.1. Понимание задач на модель психического	236
4.3.2. Развитие символической функции в игре	243
4.3.3. Развитие символической функции в рисовании.	251
4.3.4. Взаимосвязь уровня модели психического, символических функций и интеллектуального развития	256
4.4. Модель психического и символические функции в разных видах деятельности: возрастная специфика	273
4.5. Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта	278

ГЛАВА 5

Развитие модели психического у детей младшего и старшего школьного возраста	294
5.1. Понимание неверных мнений: дальнейшее развитие	295
5.1.1. Неверные мнения второго порядка	295
5.1.2. Понимание мнений об эмоциях и намерениях	301

5.2. Понимание эмоций и развитие ментального словаря.	304
5.2.1. Развитие ментального словаря и модель психического	304
5.2.2. Понимание эмоций и модель психического	305
5.3. Понимание обмана, недоразумений и небуквальных высказываний.	310
5.3.1. Понимание небуквальных высказываний	318
5.4. Факторы развития модели психического в школьном возрасте	321
5.4.1. Семья и социальный опыт	321
5.4.2. Исполнительные функции и развитие речи	323
5.4.3. Культурные факторы	324
5.5. Последствия развития модели психического в среднем и подростковом возрастах.	325
5.5.1. Социальная компетентность и модель психического	325
5.5.2. Модель психического, буллинг и агрессивное поведение	330

ГЛАВА 6

Развитие модели психического в период взрослости

6.1. Исследование модели психического у взрослых.	334
6.1.1. Понимание обмана в направлении «модель психического»	335
6.1.2. Эмоциональный компонент модели психического	343
6.1.3. Модель психического и способность к манипулятивному поведению	349
6.1.4. Взаимосвязь уровня развития модели психического с личностными характеристиками субъекта и психическими процессами	352
6.2. Изучение модели психического у взрослых	356
6.2.1. Понимание обмана	362
6.2.2. Взаимосвязь понимания обмана с пониманием эмоций	367
6.2.3. Динамика эмоционального интеллекта во взрослом возрасте	368
6.2.4. Понимание ментальных состояний по глазам	370
6.2.5. Уровень развития способности к манипуляции другими людьми и его взаимосвязь с разными феноменами модели психического у субъектов разного возраста и пола	373
6.2.6. Модель психического и личностные характеристики.	376

ГЛАВА 7

Модель психического в пожилом и старческом возрасте . . .	386
7.1. Изменения модели психического в процессе старения . . .	388
7.1.1. Изменения когнитивного компонента модели психического .	388
7.1.2. Изменение эмоционального компонента модели психического при старении	389
7.2. Исследование динамики модели психического в пожилом и старческом возрасте.	391
7.2.1. Методы исследования	391
7.2.2. Специфика модели психического у пожилых и старых людей .	402
Заключение	423
Литература	449

Предисловие

Данная книга представляет итог проделанной авторами теоретической и экспериментальной работы за 11 лет после публикации книги Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой, О. А. Прусаковой «Модель психического в онтогенеза человека» (2009), которая была первой в отечественной психологии монографией, посвященной анализу развития понимания ментального мира. Направление исследований «модель психического» известно в зарубежной психологии как Theory of Mind. И в первой, и во второй монографии мы обращаемся к обоснованию нашего перевода Theory of Mind — «модель психического», отражающего суть данной способности концептуализировать ментальные состояния и события во внутренней модели, без чего невозможно понимание психических состояний, действий и событий, обусловленных намерениями, желаниями, мнениями, чувствами. Подробно разбирается вопрос о возможности рассматривать данную способность как ментальный механизм социального познания, житейской психологии, социализации и коммуникации.

Повторное обращение к обоснованию термина «модель психического» обусловлено, в частности, тем, что отечественные авторы чаще всего используют прямой перевод — теория сознания, теория разума. Такой перевод термина только усиливает терминологическую путаницу и помещает данную область исследований скорее в пространство изучения сознания, тогда как, во-первых, теорий сознания в психологии достаточно много, они есть у каждой психологической школы, парадигмы и консенсуса, а ясности по проблеме возникновения сознания в настоящее время нет. Во-вторых, способность понимать ментальные состояния может осуществляться и автоматически на неосознанном уровне, начиная развиваться задолго

до развития речи и произвольности. Следовательно, сводить способность понимания социального мира, становления житейской наивной психологии к сознательному уровню невозможно.

Принцип построения нашей второй монографии «Модель психического: Структура и динамика» имеет значительные отличия от принципа построения первой. В первой монографии в большей степени сделан акцент на обсуждении и экспериментальном изучении феноменов модели психического: понимании обмана, понимании эмоций, сравнительном анализе понимания физического и ментального мира у детей с типичным и атипичным развитием (расстройствами аутистического спектра). Наши исследования охватывали незначительный возрастной диапазон: преимущественно дошкольный возраст. Такой фокус на дошкольном возрасте обусловлен тем, что в этот период, собственно, происходят принципиальные изменения в понимании ментальных состояний и переход к дифференциации собственных ментальных моделей и моделей Другого. Критерием такого перехода становится понимание неверных мнений, способность отличать мнения и знания свои и другого человека. Если шоколадка была на столе, то ребенок пойдет за ней к столу. Но ее там нет. Мама убрала ее в шкаф. Следовательно, верное мнение ребенка о местоположении шоколадки будет неверно относительно изменившейся реальности. Зарубежные исследователи отнесли становление данной способности к возрасту 4 лет. В наших работах был обоснован уровневый подход к развитию модели психического в дошкольном возрасте: от уровня агента с характерными ситуативно-зависимыми ментальными моделями к уровню наивного субъекта, с ситуативно-независимыми моделями. Такое уровневое представление проверялось на исследуемых нами феноменах и показало свою валидность и концептуальный потенциал, что позволяло устранить некоторые противоречия в описании генеза модели психического в данном возрасте.

Значительное место в нашей первой монографии занимали рассмотрение теорий модели психического, ее истоков, тенденций развития и анализ теории Ж. Пиаже в свете данной теории.

В настоящей книге принцип рассмотрения модели психического иной. Он охватывает фактически весь диапазон развития человека: от раннего детства до глубокой старости. Кроме того, на современном уровне продолжен анализ явлений, предвещающих возникно-

вание модели психического, и ее эволюционных истоков (глава 1). Однако по-прежнему в книге содержатся три главы, посвященные дошкольному возрасту: главы 2, 3 и 4. В этих главах проанализированы не только новые и собственные исследования модели психического, но и сделан акцент на детальном изучении развития коммуникативной способности и соотношения развития символических функций (игры и рисования) у детей 3–6 лет. Данный фокус исследований обусловлен необходимостью изучения развития эффективности коммуникации с развитием модели психического, что позволило пролить свет на становление субъект-субъектных отношений. Определение соотношения символических функций в развитии модели психического представляло важнейшую задачу для анализа соотношений символизации и концептуализации ментальных состояний, специфики их взаимоотношений и динамики, поскольку и символизация, и концептуализация предполагают развитие метарепрезентативных способностей. Кроме того, наличие различных взглядов на роль символизации в процессе психического развития, по Л. С. Выготскому и Ж. Пиаже, определяло настоятельную необходимость современной экспериментальной проверки и анализа.

Последующие главы книги посвящены развитию модели психического в младшем школьном, подростковом, взрослом, пожилом и старческом возрастах (главы 5, 6 и 7). Строение этой монографии и обсуждаемые темы отражают общее пространство поисков и мировые тенденции в изучении модели психического. Если в первой книге были описаны три основные волны и их тенденции в данной области исследований, то данная книга дополнена анализом четвертой волны. Анализ литературы показал, что расширился исследовательский диапазон, который в настоящее время охватывает все периоды онтогенеза человека. Такое расширение возрастного диапазона позволяет понять непрерывность и специфику развития модели психического на разных этапах онтогенеза. Интенсивно изучаются вопросы истоков модели психического: социальных условий развития (влияние семьи, sibлингов, социальных институтов). К данному направлению относится и изучение модели психического в эволюции. Характерным для четвертой волны стало обращение к исследованиям не только высших обезьян, но и более иерархически низко стоящих видов обезьян и врановых, других птиц и собак. Очевидными на современном этапе разработки модели психического стали методичес-

Предисловие

кие проблемы. Для сопоставимости данных и их репликации необходимы стандартизированные задачи, тесты, оценивающие развитие модели психического и ее составляющих. Все характерные для современной разработки проблемы модели психического обсуждаются и экспериментально анализируются в настоящей монографии.

Авторы данной книги попытались представить широкую панораму изучения модели психического на современном этапе научных исследований, показать собственные исследовательские усилия в данном направлении. Несмотря на то, что с момента выхода нашей первой монографии на эту тему прошло более 10 лет, данная проблематика не получила активной разработки в отечественной науке, тогда как в зарубежной психологии наблюдается интенсивный рост исследований модели психического. Причин для этого несколько. Это связано с отсутствием стандартизированных задач по модели психического, с трудоемкостью проведения исследований и преобладанием зарубежной литературы по данной теме. Наша монография — попытка изменить отставание в данной области когнитивной психологии, которая пересекается с социальной психологией, психолингвистикой, психологией развития, нейронауками и имеет большой теоретический потенциал для изучения психологии человека, поскольку именно благодаря модели психического мы являемся людьми.

Предисловие, глава 1, 4, 6, 7 и заключение написаны Е. А. Сергиенко, глава 2 и 3, раздел 4.4 «Модель психического и символические функции в разных видах деятельности: возрастная специфика» — А. Ю. Улановой, раздел 4.5 «Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта» и глава 5 — Е. И. Лебедевой.

ГЛАВА 1

Модель психического как концептуализация внутреннего мира человека

Понимание ментальных состояний изучается как направление когнитивной психологии, обозначаемое в зарубежной психологии как Theory of Mind, или «модель психического» (Сергиенко, 2002; Сергиенко и др., 2009). Наш перевод Theory of Mind – «модель психического» наиболее точно передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. В когнитивной психологии, как отмечает В. В. Знаков, «понимать факт, событие или явление – значит иметь его рабочую модель». В частности, П. Н. Джонсон-Лэйрд соотносит понимание с созданием мысленных моделей и полагает, что понять фрагменты каких-либо событий или ситуаций можно, только сформировав мысленное представление, являющееся моделью целого (Знаков, 2008, с. 72). Ранее подобную точку зрения высказывал А. А. Брудный, который полагал, что понимание субъектом объекта происходит во взаимодействии с ним, в «результате которого воссоздается работающая модель этого объекта. Понять – значит собрать работающую модель» (см.: Знаков, 2008, с. 72).

Эти доводы привели нас к представлению, согласно которому термин «модель психического» наиболее точно отражает суть подхода Theory of Mind.

Направление «модель психического» адресовано изучению житейской психологии, которая содержит атрибуты ментальных состояний своих (что мы знаем, хотим, во что верим, о чем думаем и что чувствуем) и Другого. Термин Theory of Mind заимствован из философии сознания (Fodor, 1978). Способность атрибутировать ментальные состояния себя и Других предполагает концептуализацию знаний, так как ментальные состояния по большей части не на-

блюдаемы непосредственно и аналогичны теоретическим допущениям в науке. Представления о ментальных состояниях позволяют предсказывать и объяснять человеческое поведение, т. е. концептуальная система, лежащая в основе таких представлений, имеет объяснительную силу, аналогичную теории. Это объясняет суть принятого термина – Theory of Mind. Данное направление в зарубежной психологии имеет уже более чем 40-летнюю историю. На рисунке 1 представлена динамика роста исследований по изучению модели психического.

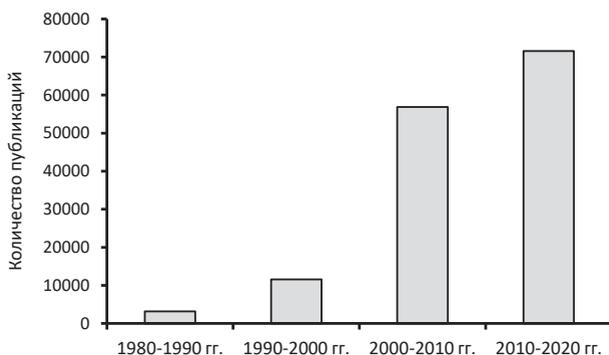


Рис. 1.1. Частота употребления термина «Theory of Mind» в названиях англоязычных научных публикаций в период с 1980 по 2020 г., по данным поисковой платформы Google Scholar

Модель психического – это способность приписывать независимые ментальные состояния (мысли, намерения, эмоции, знания, мысли) как себе, так и другим людям. Ментальные состояния могут соответствовать реальности и быть далеки от нее, поскольку люди могут верить в то и ожидать того, что не является верным. Один из самых важных аспектов модели психического (который определяет ее становление) – это понимание, что собственное психическое не тождественно психическому Другого. Поскольку ментальные состояния непосредственно не наблюдаемы, соответственно, допущение, что другие люди имеют ментальные состояния, является теорией, которая помогает нам интерпретировать и прогнозировать поведение других людей.

Таким образом, модель психического – это способности:

- приписывать психические состояния как себе, так и другим;

- распознавать психические состояния по их внешним проявлениям в поведении («Она улыбается, наверное, ей это нравится»);
- связывать эти психические состояния между собой для объяснения и прогнозирования поведения других людей («Он думает, что я забыл», «Я пошел туда, потому что я знаю...»).

Модель психического позволяет анализировать внутренний мир человека. Понимание своего психического и психического Другого становится основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов. Направление «модель психического» нацелено на изучение спонтанной житейской психологии обыденного сознания. Приведем парадигмальный пример этого направления исследований. Ребенку показывают коробку из-под печенья и спрашивают: «Что находится в этой коробке?». Ребенок отвечает: «Печенье». Коробку открывают — а там лежат карандаши. Далее ребенку задают вопрос: «Как ты думаешь, что подумает другой мальчик, если ему показать эту коробку?». Ребенок до 4–5 лет отвечает, что в коробке находятся карандаши, а дети с 5-летнего возраста отвечают: «Печенье».

Термин «модель психического» точнее, чем другие термины: теория психического, теория сознания, теория распознавания психических состояний, «чтение психического» передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей.

Когнитивная психология давно испытывает потребность анализа житейской психологии. Данная область исследований как раз и открывает эту возможность.

1.1. Модель психического — область когнитивной психологии

Модель психического возникла внутри когнитивного подхода.

Когнитивная психология как научная парадигма берет свое начало в поведенческой психологии. Традиционно в рамках когнитивной психологии изучались процессы переработки информации об объекте или событии, ее кодирования и декодирования. По вопросу о природе знаний о мире когнитивная психология, благодаря развитию информационного подхода, представила более полный,

чем до ее возникновения анализ микроструктуры познавательных действий индивида. И это определило закономерное возникновение информационного подхода как частной парадигмы в когнитивной психологии. Она изменила оптику изучения познания мира человеком. Однако многочисленные данные и модели когнитивной психологии до сих пор остаются разрозненными и порой и составляют картину противоречий.

Поворотным моментом в когнитивной психологии можно считать развитие экологического подхода в психологии Дж. Гибсона (1988) с введением в проблему адекватности восприятия активного субъекта и работы У. Найссера (Neisser, 1988), попытавшегося обобщить познавательное взаимодействие с представлениями об «антиципирующей схеме», которая предполагает единство восприятия и действия, и когнитивной схемы, объединяющей все познавательные процессы. Ключевым понятием в когнитивной психологии становится репрезентация. Сам термин существовал достаточно давно, но не был включен в обобщающие модели анализа внутреннего ментального опыта человека. Термин «репрезентация» означает представленность, отображение для себя, т. е. речь идет о внутренних структурах, которые развиваются всю жизнь. Когнитивные репрезентации — это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные схемы, включающие возможность получения знаний и способ их получения. Понятие ментальной репрезентации становится центральным не только для когнитивной психологии, но и для других областей: психофизиологии, психолингвистики, социальной психологии. Ментальная репрезентация, по сути, становится вариантом разработки проблемы субъективного образа или проблемы когнитивной функции психического. Обращение к ментальной репрезентации позволило выделить два способа познания мира: модально-неспецифический, холистический, обеспечивающий целостное и связанное, но приблизительное описание мира и модельно-специфический, аналитический, детализирующий картину мира (Сергиенко, 1998). В рамках данной парадигмы ментальных репрезентаций удалось показать, что когнитивные репрезентации непрерывно развиваются и усложняются, они иерархически организованы. Когда люди объясняют причину событий интуитивно, они не прибегают к строгим научным абстракциям. Житейские знания о мире появляются спонтанно и легко, возникая задолго до осознания. Таким образом, даже

в рамках парадигмы ментальной репрезентации стало возможным перейти от базовых ядерных знаний о мире к проблеме житейской психологии, наметить принципиальные пути познания окружения: холистическое и аналитическое (Сергиенко, 1998).

Другим важнейшим вопросом для понимания, почему модель психического возникла именно в рамках когнитивной парадигмы, становится вопрос сознания и/или разума (mind). Термин «сознание» существовал в научной психологии с момента ее возникновения. Интенсивно разрабатывался в разных психологических парадигмах (структурализме, функционализме, психоанализе, когнитивной психологии и др.). Но именно соединение двух понятий «разум» и «ментальная репрезентация» дали новый импульс для развития когнитивного подхода к житейской психологии. Так, традиционная психология не позволяла провести различия между такими ментальными состояниями, как знать, думать и помнить. Для этого следует семантически обозначить эти ментальные состояния, отражающие связь разума с миром. Вслед за А. Лешли (Leslie, 1987) следует обозначить эти репрезентации как первичные. Они могут быть верными и ошибочными. При развитии появляется способность к вторичным репрезентациям, отражающим не вещи в реальности, а такими, какими они могут быть. Эти вторичные репрезентации, отделенные от реальности, позволяют нам думать о прошлом, возможном будущем и даже несуществующем, но, главное, строить причинные гипотезы. Другая важная способность – метарепрезентация – способность воображать, что кто-то представляет что-то. Такая способность невозможна без вторичных репрезентаций. Ментальное состояние – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения. Концептуализация разума как системы репрезентаций идет от менталистской теории поведения, в которой ментальные состояния выступают в виде концептов для объяснения действий к репрезентативной теории разума (Theory of Mind), в которой ментальные состояния служат для понимания, выполняя репрезентативные функции. Следовательно, герменевтический подход, оснащается когнитивной психологией, а именно моделью психического, что переводит анализ житейской психологии на новый уровень.

Возникновение модели психического как частной парадигмы в рамках более общей когнитивной обусловлено тем, что имеющие

еся теории и подходы не могли объяснить понимание социальных взаимодействий и воздействий, понимания психических феноменов более сложного уровня, таких как понимание психического своего и Другого ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта. Наличие достаточно высокого уровня психометрического интеллекта не могло объяснить непонимания социальных объектов и социальных событий детьми с расстройствами аутистического спектра (Berger et al., 1993; Yirmiya et al., 1998). Знание возможностей восприятия, памяти, внимания, мышления не приводило к объяснению феноменов житейской психологии, например, на что опирается человек, строя концепцию поведения Другого, в чем суть таких феноменов, как обман, мнение, неверное мнение, убеждение.

Феномен модели психического в психологии развития рассматривается как когнитивная структура, как парадигма и как теория развития. В таблице 1, представленной Дж. Эстингтон и Дж. Бейрд (Astington, Baird, 2005), выделены области изучения разных способностей и различных теоретических подходов, объясняющих их развитие.

1.2. Основные концепции модели психического

Попытки определить место модели психического как теоретического конструкта привели к созданию разных концептуальных гипотез. Можно выделить следующие основные гипотезы.

Модулярная теория Фодора (Fodor, 1983) в контексте представлений о модулярном строении сознания относит модель психического к модулю, обеспечивающему информацию о социальных объектах. Согласно модулярной гипотезе, развитие модели психического зависит в основном от развития мозговых структур, а опыт, получаемый в среде, служит лишь триггером активизации врожденного механизма модели психического, но не определяет этот механизм.

Метарепрезентативная теория Й. Пернера (Perner, 1991) обозначена как теория-теорий (theory-theory). Подобно модулярной теории, метарепрезентативный подход подчеркивает специфичность модели психического и возникновение причинности в анализе поведения на основе убеждений, желаний, мыслей и других психических со-

Таблица 1.1
Многоаспектность модели психического

Модель психического		
<ul style="list-style-type: none"> • когнитивная структура, приводящая к развитию определенных способностей; • область исследований, изучающая развитие этих способностей; • теория, объясняющая это развитие 		
Способности	Области исследований	Теоретические объяснения
модель психического понимание неверных мнений метарепрезентация интенциональные состояния рассуждения в терминах желаний/мнений приписывание ментальных состояний ментализация «чтение психического» (mindreading) понимание перспективы социальный интеллект социальное понимание социальная интуиция социальная перцепция перцепция Другого интерсубъективность	модель психического концепт психического наивная (житейская) психология психология здравого смысла понимание ментального мира других людей социальное понимание социальное познание	модель психического теории модулярности (врожденные модули) инкультурация развитие общих когнитивных способностей, включая исполнительные функции социальное развитие

стояний, репрезентированных у себя и Другого. Способности, составляющие модель психического взаимосвязаны: мы способны распознавать то, в чем мы уверены, оказывать влияние на то, что мы воспринимаем. В противоположность модулярной гипотезе метарепрезентативная подчеркивает ведущую роль индивидуального опыта в формировании модели психического через ревизию и реорганизацию существующей информации.

Й. Пернер (Perner, 1991) предпринял попытку предложить общую модель развития представлений как о физическом, так и социальном мире.

В его уровневой модели развития ментальных репрезентаций начальный уровень характеризуется первичной одиночной моделью восстановления информации (single updating model). Эта модель отличается двумя важнейшими особенностями: она не модально специфична, не ограничивает репрезентацию воспринимаемого и свойственна детям первого года жизни. Две эти главные особенности отличают модель Пернера от аналогичной возрастной стадии Пиаже — сенсомоторного интеллекта. У младенцев, по Пиаже, интеграция информации от разных модальностей возможна только в конце первого года жизни. Факты базового интерсенсорного взаимодействия обсуждались нами и подробно представлены в работах автора (Сергиенко, 1995, 1996). Сенсомоторная стадия Пиаже предполагает также необходимость наличной стимуляции, что выражается в феномене «с глаз долой — из ума вон». В модели Пернера использование и восстановление информации связано с ограничениями младенцев совмещать различные репрезентации. Так, многие данные, указывающие на существование постоянства объекта, свидетельствуют скорее о развитии репрезентации пространственных концептов, чем, собственно, о концепции объекта. Т. Бауэр и Дж. Вишарт (Bower, Wishart, 1973) наблюдали, как младенцы 6 месяцев ищут объект за ширмой и достают объект даже тогда, когда после начала движения руки к объекту свет был выключен, а в конце включен. Те же самые дети демонстрируют классический отказ от поиска объекта, спрятанного под платок или в чашку. Они полагают, что младенцы знают о постоянстве объекта, но не могут представить себе объект, находящийся внутри чего-то еще (чашки). До того как младенцы будут способны представить один объект внутри другого, они представляют его возможные перемещения и законы этих перемещений. Одиночная модель репрезентации также имеет свои ограничения, которые становятся очевидны при хранении и анализе несовместимых, противоречивых фактов. Несовместимость новой информации с существующим состоянием модели является типичной для модели этого уровня. Старая информация вытесняется новой. Следовательно, понимание временных изменений в рамках одиночной модели невозможно. На этом уровне модель психического ограничена экспрессией ментальных состояний и селективностью внимания к поведению других людей. Вторичная модель ментальной репрезентации снимает ограничения первичной одиночной мо-

дели и появляется в полуторагодовалом возрасте. Вторичная модель получила название мультимодели, так как важнейшей особенностью данного уровня становится способность совмещения нескольких моделей репрезентации в единую мультимодель. Появляется способность совмещения прошлых и текущих событий для предсказания невидимых трансформаций, понимания и интерпретации символических средств, таких как изображения, жесты, язык, зеркальный образ. Появление символической игры в том же возрасте может быть объяснено развитием уровня ментальной репрезентации в виде мультимоделей. Уровень мультимоделей необходим ребенку для осознания различия между реальным миром и символическими средствами его представления. В экспериментах Ж. Лемперс, Э. Флейвелл и Дж. Флейвелл просили детей в возрасте от 1 года до 3 лет показать игрушку или картинку другому лицу, обращенному лицом к ребенку (Lempers et al., 1977). В возрасте года дети показывали картинку так, чтобы она была видна им самим, и только в два года дети начинают показывать картинку взрослому так, что они сами не видят изображения.

Данные подтверждают, что дети понимают, что «показывать» значит предъявлять объект близко к глазам или лицу другого человека. В полтора года они понимают, что линия взора между глазами и объектом должна оставаться без преград для того, чтобы объект был виден. Но дети этого возраста показывают картинку так, чтобы она была видна им самим, возможно, потому что показывание должно вести к внутреннему опыту видения. Дети не могут иметь опыт другого человека иначе, чем, глядя на картинку одновременно, т. е. имея разделенный внутренний опыт. В два года большинство детей имеют свой собственный внутренний опыт, который позволяет разделить видение картинки со стороны взрослого. Данное поведение требует мультимодели репрезентации. Уровень мультимодели ментальной репрезентации объясняет также узнавание себя в зеркале. Необходимо сравнить модель реального отражения с моделью себя. Этот уровень также является теоретическим основанием появления эмпатических реакций у младенцев данного возраста. Соотношение понимания «смотреть», «видеть» и «показывать» отражает динамику изменений ментальных возможностей детей. Сначала дети понимают физические отношения, отражают значение «смотреть», что психологически важно для развития организа-

ции поведения. Это означает, что физический конструкт еще не отделен от ментального. Только позже они понимают задачу «видеть» и «показывать» как интенционально направленный ментальный опыт. Понимание интенциональности ментального опыта предполагает уже следующую уровневую организацию — метамодель, которая является ментальной теорией сознания.

Этой стадии дети достигают в возрасте 4 лет и способны к репрезентационному опосредованию и построению внутренних моделей. Именно в этом возрасте дети постигают значение мнений и доверия. Они начинают манипулировать доверием, начинают врать и обманывать. Неспособность детей с аутизмом обманывать свидетельствует о дефиците репрезентативной концепции сознания на уровне метамодели.

С. Кэри (Carey, 1985) предположила, что развитие детского интеллекта состоит в разворачивании двух врожденных концепций: физической и психической в направлении все большей их специфичности.

Однако понимание физического мира и понимание организации социального мира, называемого психическим концептом, по определению Кэри, т. е. понимание психических состояний, происходит различно. Понимание психических состояний требует более сложной ментальной организации, проходит более продолжительный путь развития. Однако врожденные, базовые схемы в понимании как физического, так и социального мира присущи самым маленьким младенцам. В связи с этим мы рассмотрели теоретическую модель развития житейской психологии Й. Пернера, пытающегося объединить две линии ментального развития детей — понимание физического и социального мира. Общий прогресс развития, по Пернеру, идет от первичной репрезентации (одиночная модель) к вторичной репрезентации (мультимодель или комплексная модель) к метарепрезентации. Пернер выделяет три ступени в развитии понимания психических состояний или социальных субъектов у детей:

- 1) врожденная сензитивность к экспрессии ментальных состояний;
- 2) понимание ментальных состояний, тесно связанных с ситуацией («ситуативная теория поведения»);
- 3) понимание ментальных состояний как внутренней репрезентации («репрезентативная теория сознания»); только на этой ста-

дии появляется возможность связать референты с ментальными состояниями.

Многие положения концепции Пернера, безусловно, спорны, а некоторые факты ставят под сомнение универсальность данной модели. Так, предположение об организации ментальной репрезентации младенцев первого года жизни как одиночной модели текущей информации, не согласуется с данными о развитии антиципации у младенцев уже 3-недельного возраста в условиях непрерывного движения, с данными о возможности понимания некоторых конструктов организации физического мира – непрерывности и субстациональности (Сергиенко, 2006). Выполнение младенцами задач с исчезновением объекта с антиципацией и понимание некоторых законов существования физического мира с необходимостью требует ментальной организации на уровне мульти- и даже метамоделей. Узнавание себя в зеркале проходит путь постепенного изменения понимания отражения как объекта познания (как физического объекта) к пониманию зеркального Я (социального субъекта). Различия в уровнях развития следует, возможно, искать в количестве и качестве связанности внутренних репрезентаций, которые существенно изменяются в развитии ребенка. Данное предположение требует дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки проблем когнитивного развития.

Согласно *симуляционной гипотезе* модели психического (Davis, Stone, 1995), понимание психических состояний связано со способностью воображать себя на месте Другого, оно критически зависит от интроспекции и индивидуального опыта. В целом симуляционная теория конвергирует с «теорией теорий», но в большей степени опирается на процессы интроспекции, т. е. способности рефлексировать психические состояния, т. е. обращается к достаточно поздним уровням развития человека, исключая тем самым как более онтогенетически ранние этапы развития модели психического, так и эволюционные аспекты. Развитие понимания детьми ментальности рассматривается как основа социального понимания. Существуют самые разные представления о природе житейской, наивной психологии.

Одна из проблем понимания ментальности заключается в том, что информация о себе и своей деятельности качественно отличается от информации о другом человеке, вовлеченном в ту же деятель-

ность. Информация о себе — это информация об объекте, включая опыт взаимодействия с ним, информация о Другом — это информация о субъекте и его поведении. На основании только этой информации у ребенка нет способа узнать, что эти два типа информации относятся к одному и тому же, т. е. к психологическому отношению между субъектом и объектом. Тем не менее ребенок это узнает. Как же это происходит?

Существует множество объясняющих данный процесс теорий, их можно разбить на четыре группы.

Теории модулярности

Главная цель модулярного подхода — определить требования к системе обработки информации, необходимой для когнитивного развития. Общая система обработки информации включает несколько подсистем-модулей, формирующихся по мере созревания мозга. Некоторые модули (в том числе модуль, ответственный за социальное понимание) имеют встроенную репрезентационную структуру, определяющую тип переработки информации и форму получаемого знания.

В соответствии с теорией А. Лешли (Leslie, 1994) предполагается существование трех модулей для обработки соответствующей информации, которые могут развиваться независимо и параллельно, хотя в норме их развитие происходит последовательно, отчасти оно детерминировано созреванием общей когнитивной структуры.

Модулярная теория А. Лешли объясняет совершенствование модели психического развитием врожденных механизмов-модулей.

Модуль 1 — механизм теории тела (ТоВу). Ребенок обрабатывает информацию о поведении физических объектов и создает классификацию объектов, основанную на их физических свойствах. Если объект может начинать движение или изменять его, то он, скорее всего, может быть социальным агентом. Если же это происходит только с привлечением внешних источников энергии, то он не субъект. Следовательно, люди имеют внутренний источник своего поведения и отличаются от физических объектов (понимание развивается начиная с 3–4 мес. жизни).

Модуль 2 — механизм «модели психического 1» (Theory of Mind) (ТоММ1), развитие которого во второй половине первого года поз-

воляет младенцам «конструировать» людей как обладающих психическим и имеющих цели; «теория механизмов мышления» начинает развиваться в 6–8 месяцев, что позволяет обрабатывать информацию о субъектах и их целенаправленных действиях.

Модуль 3 – механизм модели психического – 2» (Theory of Mind) (ТоММ2), отвечающий за развитие репрезентации агентов как наделенных пропозиционными аттитюдами, означающими понимание ментальных состояний (в течение второго года жизни). Эти механизмы ответственны за метарепрезентации и за понимание действий в отношении потенциально несуществующих обстоятельств.

С. Барон-Коен (Baron-Cohen, 1991, 1992, 1995) предполагает, что четыре отдельных модуля вовлечены в модель психического. Модуль интенционального детектора (ID) позволяет сделать вывод, что движущийся объект может иметь какое-то намерение по отношению к индивиду (например, может укунить или обнять). Модуль детектора направления глаз (взора) (eye detection direction – EDD) служит для интерпретации взгляда (если глаза индивида смотрят на что-то, то другой индивид также вслед за ним может увидеть эту вещь). Эти модули развиваются в младенчестве (к 9 месяцам). Механизм общего внимания (share attention mechanism – SAM) включает трехстороннее взаимодействие между ребенком, другим человеком и третьим объектом (т. е. общие состояния внимания). Он развивается примерно до 18 месяцев. Модуль модели психического (Theory of Mind mechanism – ТОММ) отражает «взрослое» понимание (т. е. мнения-желания) и развивается около 4 лет. Механизм общего внимания, когда внимание ребенка и взрослого встречаются на одном объекте, детектор направления взгляда (прослеживание ребенком взгляда взрослого, что позволяет ментально присоединиться к намерению взрослого) играет решающую роль в развитии модели психического, что дает представление об обмене психическими состояниями.

Нео-пиажетские теории

Согласно теориям этой группы, развитие модели психического главным образом зависит от активности ребенка в социальном мире. Однако авторы дают разные ответы на вопрос: предшествует ли понимание эквивалентности себя и Другого различению социального мира и мира объектов? Те, кто отвечают на этот вопрос положитель-

но, придерживаются теории симуляции, согласно которой понимание Другого происходит через уподобление собственной направленной деятельности на базе собственного опыта. Б. Расселл (Russell, 1997), например, считает, что знание о разделении на субъект и объект и знание об объекте есть на самом деле знание об отношении между собой как субъектом опыта и объектом. Опыт социального взаимодействия играет огромную роль в развитии понимания себя и других как субъектов.

Теории подобия (matching)

Основное внимание в теориях этой группы уделяется проблеме понимания эквивалентности Себя и Другого. Предполагается, что врожденное сходство между Собой и Другими наиболее очевидно в ситуациях, где Я и Другой вовлечены в одну и ту же деятельность. Это и есть ситуации подобия, позволяющие младенцу понять, что Я и Другой одинаковы в их потенциальной возможности вступать в психологические отношения с объектами.

Два главных подхода в ряду этих теорий схожи в подчеркивании центральной роли интермодальной интеграции и амодальной репрезентации информации, полученной от Себя и Других.

В теории имитации Э. Мелтзоффа и А. Гопник (Meltzoff, 1990; Gopnik, Meltzoff, 1993) основная роль отводится способности ребенка к имитации. Предполагается, что способность к определению кросс-модальной эквивалентности между зрительным опытом деятельности Других и проприоцептивным опытом собственной деятельности позволяет младенцу получать опыт типа «как и я». Э. Мелтзофф и К. Мур (Meltzoff, Moore, 1994) полагают, что имитация возможна благодаря механизмам интермодального мапирования (AIM — Activity Intermodal Mechanism). Таким путем можно получить не только опыт в отношении действий, но и в отношении эмоций, наблюдая за их поведенческими проявлениями (имитация счастливого выражения лица ведет к переживанию эмоции счастья). Хотя относительный характер психологических состояний представлен не непосредственно в амодальной схеме тела, младенец склонен имитировать действия Других, направленные на объект, и в результате может определять эквивалентность Я и Других в смысле действий с объектами и тем самым объектно-направленную природу психической актив-

ности. Стали классическими эксперименты Э. Мелтзоффа и А. Мура, а также Т. Филд с коллегами (Field et al., 1982) по имитации новорожденными лицевых движений и базовых эмоций. По мнению К. Мура (Moore, 1996), младенец может участвовать в уподобляющей деятельности, не имея предварительно никакой модели психического. Младенцы, вовлеченные в такую деятельность, способны получать информацию о себе и Других по поводу одних и тех же психологических отношений, и здесь интермодальная интеграция может обеспечить репрезентацию этой деятельности, опосредующей отношения между субъектом и объектом.

Подтверждением данной концепции служат не только классические исследования Э. Мелтзоффа по имитации лицевых движений (высовывание языка, открывание рта, надувание губ) новорожденными и младенцами 1 мес. Интерпретация этих исследований широко обсуждается, однако сами факты были многократно подтверждены в исследованиях разных авторов на младенцах разных культур. Еще более сильным аргументом в пользу данной концепции служат факты, полученные в последние годы по отсроченным имитациям. Отсроченная имитация определяется как способность репродуцировать действие или серию действий в отсутствие перцептивной поддержки, которая в литературе ранее обозначалась как сравнительное поведение (Доллард и Миллер) или обучение путем наблюдения (Бандура). Отсроченная имитация с необходимостью предполагает репрезентативное мышление, способность ребенка кодировать событие символически для дальнейшего воспроизведения, в тесной связи с вниманием и моторным воспроизведением. Согласно Пиаже, отсроченные имитации появляются только в конце сенсомоторной стадии (18–24 мес.) Способность к отсроченным имитациям была обнаружена вскоре после рождения. Взрослый демонстрировал открывание рта или высовывание языка, затем делал нейтральное лицо, а потом вытаскивал соску у младенца. Младенцы 2–3 недели имитировали демонстрируемые жесты. В 6 недель они были способны к еще большей отсрочке. После демонстрации жестов они возвращались в лабораторию на второй день и видели того же взрослого с нейтральным лицом и демонстрировали жесты, виденные накануне (Meltzoff, Moore, 1998).

В 9 мес. младенцы были способны воспроизводить необычные действия после короткого наблюдения за ними (касание головой

оранжевой доски, что приводило к зажиганию света). При этом действия были для них новые, они не входили в репертуар навыков младенцев. В работах других авторов (Bauer et al., 2000) была показана возможность более старших детей воспроизводить от 2 до 5 компонентов последовательных событий, при этом воспроизведение усиливалось и отсроченное воспроизведение пролонгировалось (до 6 недель), если компоненты событий содержали причинные связи, были знакомы и сопровождались вербально.

Дж. Герберт и Г. Гейне (Herbert, Hayne, 2000) изучали развитие изменений в отсроченной имитации у младенцев от 6 до 30 мес. и обнаружили, что даже самые маленькие демонстрируют отсроченную имитацию серии действий, состоящую из 8 единиц с разными игрушками с задержкой на 24 часа. Но существуют и возрастные особенности. Для младших (6–12 мес.) необходимо повторение действий, приводящих к цели дважды и более раз, и они менее точны в имитации и хуже генерализовали эти действия на новые объекты, чем дети 18–24 мес. Только в 30 мес. младенцы способны к генерализации действий. Более того, была обнаружена связь между числом последовательных действий и величиной отсрочки их воспроизведения. Последовательность из 3 действий воспроизводилась через 14 дней у 18-месячных и через 3 месяца — у 24-месячных младенцев. Это свидетельствует об уменьшении специфичности признаков, необходимых для имитации, увеличении пластичности, гибкости репрезентаций.

Таким образом, врожденные имитации являются основой для отсроченной имитации. Способность к имитации означает наличие репрезентаций цели и действий, приводящих к ней, эти репрезентации быстро развиваются в младенческом возрасте. Механизм имитации указывает на внутренние основания развития социальных взаимодействий через сравнительный анализ репрезентативных структур с внешним поведением других людей.

Теории интерсубъективности

Термин был введен К. Тревартемом в 1979 г. в связи с описанием реципрокности в раннем социальном взаимодействии и прояснения идеи, что младенцы уже в двухмесячном возрасте осознают субъектность и интенциональность Других (Trevvarthen, 1979). Имеются,

однако, возражения, что реципрокность не является реальным феноменом взаимодействия ребенка и взрослого, но лишь отражает тенденцию взрослого интерпретировать социальное поведение младенцев как направленное. Родители действуют так, «как если бы» младенцы понимают и имеют способность к осознанию. Они атрибутируют интенции младенческим улыбкам, вокализациям и действиям. Следовательно, младенческая интенциональность — скорее свойство восприятия взрослых, чем характеристика поведения младенцев.

Наиболее разработанной в этом направлении является теория раннего понимания ментальности П. Хобсона (Hobson, 1993). Напомним, что согласно ей, интерперсональная отнесенность является основой всех нормальных форм социального понимания: ребенок в очень раннем возрасте способен координировать свои установки (комбинацию ментальных и телесных атрибутов человека) с установками Другого для включения в интерсубъективное взаимодействие. Во втором полугодии жизни дети способны воспринимать установки Других, направленные на объект, и таким образом входить в «треугольник отношений» (Я–Другой–объект); дети становятся способны относиться не только непосредственно к другому человеку или объекту, но и к отношению Другого к объектам внешнего мира или к ним самим. Чтобы это произошло, предварительно существующее представление о людях как субъектах опыта предполагает когнитивный рост в понимании соотношения целей и средств. Понимание возможности разделения установок Другого требует не концептуализации психики (сознания), а способности регистрировать тот факт, что Другие могут иметь психические состояния, отличные от таковых у самого ребенка. Все вышеописанное происходит к концу первого года жизни.

Таким образом, представлена довольно разноплановая картина понимания процесса становления модели психического в раннем возрасте. Особый интерес к этому периоду обусловлен, прежде всего, тем, что для понимания сложных форм социальных взаимодействий между людьми необходимо изучить базовые формы социального поведения, его детерминанты и механизмы. Несмотря на противоречивость и разнородность представленных концепций и теорий, становится отчетливо ясно, что формирование модели ментальности, хотя и имеет особый статус в психическом развитии человека, не может быть изучено и понято в отрыве от других аспектов разви-

тия: когнитивного, моторного, эмоционального. Создание единой стереоскопической картины постижения человеком мира во всех его сложнейших противоречиях позволит продвинуться к пониманию основ этого процесса, к пониманию основ социализации. Исследование раннего периода развития ребенка позволяет изучить природу этого процесса.

Кросс-культурные исследования модели психического подтверждают, что способность понимать социальные объекты и их взаимодействия частично врожденны. Так, при исследовании понимания обмана как одной из ключевых составляющих модели психического были обнаружены доказательства существования универсального когнитивного механизма обмана. Представители этнической группы Эквадора (Ecuador Shiwiar), не имеющие грамоты, занимающиеся охотой и огородничеством, были способны понимать обман в тех же задачах, что и люди современного сообщества (Sugiyama et al., 2002). Аналогичные результаты были получены на детях при сопоставлении способности решать задачи на неверное мнение. Они были схожими в разных культурах (Brune, Brune-Cohrs, 2006).

Развитие модели психического предполагает развитие рефлексии на определенных уровнях (см. уровневое развитие модели психического) и важную роль индивидуального опыта и условий развития. Однако такие когнитивные способности, как память, речь, тормозный контроль, необходимы для развития модели психического, но недостаточны для способности понимать убеждения, обман, эмоции, мысли, намерения других людей. Эта способность имеет специфические мозговые механизмы (Saxe et al., 2004).

1.3. История возникновения понятия

Предваряющими возникновение направления «модель психического» можно считать три основные области исследований.

Во-первых, еще Ж. Пиаже изучал понимание детьми ментального мира. Он прекрасно и глубоко описал дооперационального ребенка как эгоцентричного и склонного к анимизму. Его исследования прямо релевантны модели психического, но концентрировались на оперировании перспективой в большей степени, чем на концептуальном анализе сознания (Пиаже, 2001).

Последние исследования модели психического ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже. Многочисленные отклики на работы Пиаже подчеркивают глубину и грандиозное значение его работ для психологии (Gelman, Wellman, 1991; Keleman, 1999; Gopnik et al., 2000; Gotswamy, 2008; Perner et al., 2002). Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящими научными ценностями. Концепция Ж. Пиаже – это пример поистине эволюционного подхода к проблемам становления мышления. Основная идея описания стадийности развития мышления состоит в непрерывности, континуальности развития сложного рационального мышления путем постепенного перехода от нерационального при рождении через становление своеобразия детских дооперациональных, интуитивных умозаключений к логике взрослых суждений. При этом напомним, что Пиаже не настаивал на хронологических возрастных критериях, а подчеркивал именно преемственность и последовательность в развитии мышления (Пиаже, 2001). Многие модели сознания, ментальные феномены сознания описываются так, как будто бы они возникают внезапно (как при включении света). Заметим, что это характерно не только для области когнитивной психологии, но и для психологии личности, индивидуальности, субъектности.

Вторым источником становления данного направления стали исследования понимания ментальных слов детьми (Wellman, Johnson, 1979) и их представлений о нарративах, которые важны для понимания детьми историй, эмоций, возникающих у героев, и мотивов их поведения (Stein, Trabasso, 1982). Исследования по этой теме проводились в рамках психолингвистики.

Третьим источником модели психического, который частично перекрывается с предыдущим, является развитие метапознания. Изучение метапознавательных способностей направлено, прежде всего, на исследование знаний о задачах, стратегиях, путях решения, релевантных задаче, процессах принятия решения. Метапознание фокусируется также и на знании способностей прослеживать и управлять собственными когнитивными процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями).

Однако метапознавательное направление концентрируется на содержании метакогнитивных знаний и достижений (например, запоминании), тогда как модель психического адресована, прежде все-

го, концептуальному оснащению метапознавательных способностей. Дж. Флейвелл указывает на частичное перекрытие и конвергенцию двух этих областей и полагает их тесную интеграцию (Flavell, 2000).

Подчеркнем, что важной характеристикой подхода «модель психического» является сосредоточение на концептуальном анализе.

1.3.1. Развитие исследований понимания психических состояний

По мнению Дж. Флейвелла (Flavell, 1999, 2000), можно выделить три основные волны исследований развития знаний о психическом.

Первая волна связана с работами Ж. Пиаже, его теория когнитивного развития предполагала доминирование эгоцентризма в мышлении ребенка дошкольного возраста. Дети не могли знать, что они сами и другие люди – носители психического, что существует сходство и различия в видении, понимании, осознании и намерении. Дети очень медленно и постепенно постигают свои психические состояния и научаются отличать их от состояний других людей. В русле этой теории многие исследования, начиная с 1950-х годов, показали тенденцию роста способности понимания психического с возрастом (Baron-Cohen, 2000).

Вторая волна исследований в данном направлении связана с изучением детского метакогнитивного развития и отмечалась в 1970-е годы. Метапознание включает знание о природе людей как познающих субъектах. Это позволяет проникнуть в природу различных когнитивных задач и возможных стратегий их решения. Эти знания о природе знания позволяют регулировать когнитивную активность, управлять процессами внимания, восприятия, памяти, мышления, организовать оптимальные исполнительные стратегии. Большинство исследований метакогнитивного развития относилось к изучению метапамяти детей, стратегий запоминания, речевого развития и коммуникации (Baron-Cohen, 2000; Perner et al., 2002).

Третья волна исследований модели психического началась в 1980-е годы и сегодня остается доминирующей областью исследований когнитивного развития. Большинство работ касается базовых ментальных состояний: желаний, намерений, мнений, чувств, знаний и т. п. Работы, выполненные в парадигме «Theory of Mind», пытаются выявить, как организованы знания детей о психических состояниях и феноменах, каким образом эти знания о ментальных

состояниях определяют их поведение, как они связаны с непосредственными перцептивными впечатлениями, каким образом они понимают в соответствии с их концепцией поведение других людей. Например, знают ли дети и, если знают, то с какого возраста, что люди иногда опираются на ошибочные мнения или что неудовлетворенные желания обычно вызывают негативные чувства и порождают намерение достичь их удовлетворения.

Как уже приводившийся пример с коробкой из-под печенья, где лежат карандаши, показывает, что разделение своих мнений и мнений Других происходит в дошкольном возрасте и требует ментальной способности сравнения своей внутренней ментальной модели с моделью Другого.

Таким образом, история области психологии когнитивного развития начинается с работ Пиаже. Центральным утверждением Пиаже было положение об эгоцентризме детского развития, это означало, что дети изначально не представляют существование концептуальных, перцептивных, эмоциональных особенностей собственной психики, не понимают другие точки зрения. В результате они не осознают, что сами используют психические процессы при взаимодействии с миром и что другие люди наделены психическим и могут обмениваться ментальными процессами. Положение о детском эгоцентризме Пиаже и его последователи применяли в интерпретации широкого диапазона аспектов психического развития ребенка: восприятия, эгоцентрического общения, ошибочных интерпретаций ментальных характеристик физических объектов (анимизм) и соотношения видимого и реального, понимания интенций, морали и многих других тем. Исследование этих аспектов психического развития продолжается и сегодня, хотя уже не на основе теории Пиаже. Большинство психологов согласно, что даже маленькие дети не тотально эгоцентричны, они способны понимать ментальные процессы, их знания о психическом интенсивно развиваются с возрастом.

Начиная с 1980-х годов исследования развития понимания ментальности развивались очень интенсивно. В 1978 г. в статье Д. Примака и Г. Вудраффа (Premack, Woodruff, 1978) при обсуждении возможности шимпанзе понимать ментальность Theory of Mind определялась как возможность индивида выделять ментальные состояния у себя и Других. Такие состояния не наблюдаются непосредственно, они проявляются в предвидении поведения Других. Эти ментальные со-

стояния могут рассматриваться как отражение собственных целей, интенций, знаний, веры, мыслей, сомнений, обмана и т. п. Обсуждая положения, выдвинутые в этой статье, три философа независимо друг от друга (Bennett, Dennett, Harman) выдвинули предположение, что можно сконструировать ситуацию, которая показала бы наличие или отсутствие модели психического у животного (см.: Flavell, 2000). Животное видит, как другое животное кладет объект (банан) в контейнер А, а затем уходит. Объект перекладывают из контейнера А в контейнер В. Если шимпанзе ожидает, что вернувшийся второй шимпанзе будет искать его в первоначальном контейнере, то это будет демонстрировать наличие уверенности, что объект должен находиться в том же самом месте, где его оставили, следовательно, ожидания базируются на ментальных представлениях своих и Другого. Эта идея была использована в опытах с маленькими детьми и известна как тест на ошибочное мнение, где куклы Салли и Энн разыгрывают подобную ситуацию (подробнее в главе 2).

Одной из центральных задач при становлении модели психического является разделение между физическим объектом и агентом или субъектом, носителем психического. Многие исследования посвящены изучению природы и ранних проявлений знаний о наиболее элементарных типах ментальных состояний (желаний, уверенности, общего внимания и восприятия и т. п.).

Некоторые авторы полагают, что развитие знаний детей о психическом означает становление системной ментальной теории, обозначая это через понятие «теория теорий» (Flavell, 1999; Moore, 1996; Perner, 1991; Wellman, 1998). Модель психического складывается спонтанно, неформальным путем, вне системы формального обучения. Удовлетворяет ли она критериям теории? Во-первых, модель психического специфицирует сущности, относящиеся только к области психического и отсутствующие в других областях (онтологический критерий). Желания, мысли, чувства человека находятся только в области психического, что указывает на их онтологический статус. Во-вторых, она удовлетворяет и принципу каузальности, т. е. объясняет причинность психических явлений, событий и их последствий. Наконец теория должна связывать понятия в единую систему. Понятия, объединенные в модель психического, могут быть полными или неполными, базовыми или развитыми, неосознанными и отчетливо осознаваемыми, однако их тесная взаимосвязь определяет

возможности поведения индивида на каждом уровне организации «теории теорий», поскольку любое взаимодействие с миром предполагает соотношение внутреннего и внешнего опыта. Следовательно, спонтанная модель психического имеет право на статус теории, поскольку отвечает основным критериям построения.

За последние десятилетия можно выделить четвертую волну исследований модели психического. Работы в данном направлении стали охватывать более широкий диапазон периодов развития человека. Если в предыдущие периоды в основном исследования были сосредоточены на изучении детей дошкольного возраста, критического для развития модели психического, поскольку именно в это время появляется способность отделять свое психическое от психического другого человека, то в настоящее время широко дискутируется вопрос о более раннем появлении данной способности у детей в 1–2 года. Значительное большее число работ посвящено взрослому возрасту и пожилым людям. Эти работы позволили понять непрерывность и специфику развития модели психического на разных этапах онтогенеза. Вторая особенность четвертой волны исследований состоит в том, что интенсивно изучаются вопросы об истоках модели психического, социальных условиях развития (влияние семьи, сиблингов, социальных институтов). С этим вопросом также связаны дискуссии об эволюционных корнях способности познавать социальный мир и «читать» внутренние психические состояния. Если изучение модели психического на предыдущих этапах в большей степени ограничивалось исследованием человекообразных обезьян, то в последнее время проводятся работы и с более иерархически низко стоящими видами обезьян, врановыми, другими птицами и собаками.

С самого начала изучения модели психического исследования были направлены на поиск дефицита социального познания и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. В настоящее время модель психического исследуется при различных психопатических и неврологических заболеваниях у детей и взрослых, у детей с особенностями развития (например, у глухих детей).

Интенсивные исследования последних десятилетий ставят задачу разработки надежного теста, оценивающего модель психического. Такие тесты появляются в разных исследованиях (Hutchins et al., 2008).

О новейших тенденциях в разработке парадигмы модели психического речь пойдет в последующих главах книги.

1.3.2. Модель психического как новая исследовательская парадигма

Выше уже отмечалось, что возникновение модели психического как частной парадигмы в рамках более общей когнитивной обусловлено тем, что имеющиеся теории и подходы не могли объяснить понимания социальных взаимодействий и воздействий, понимания психических феноменов более сложного уровня (понимание психического своего и Другого) ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта.

Анализ житейского ментализма как репрезентативной теории сознания (разума) показывает, что наши интуитивные психические знания — это знания об отношениях между индивидами и о мире (или знания о репрезентациях индивидуумов). Это означает необходимость знаний второго порядка. М. С. Гусельцева (2006) выделяет в современной общей методологии науки три парадигмы: синергетика, постнеклассическая рациональность и постмодернизм. Синергетика — теория самоорганизации, представляет собой междисциплинарную область исследования, направленную на выявление универсальных законов развития и порождения систем. Постнеклассическая парадигма также является междисциплинарной, допускающей множественность типов рациональности, междисциплинарную толерантность, легитимизацию субъективного опыта, перебрасывая мост между естественно-научным и гуманитарным знанием. Постмодернистская парадигма знаменует переход от универсальности к уникальности, ориентируясь на герменевтику и гуманитарное знание, допуская множественное видение мира (Гусельцева, 2006, 2012). Исходя из данной классификации, модель психического как частная парадигма может быть отнесена скорее к постнеклассическому типу общенаучных парадигм. Она возникла на пересечении философии сознания, генетической эпистемологии, когнитивной психологии, сравнительной психологии, клинической психологии, психолингвистики. Субъективные ментальные модели составляют фокус исследований в данной парадигме, в ней пересекаются как естественно-научные, так и гуманитарные подходы, апеллируя не толь-

ко к измерению способностей, входящих в модель психического, но и включая нейропсихологию, патопсихологию, нейрофизиологию. Герменевтический принцип в развитии модели психического представляется несомненным.

Таким образом, большее число выделенных признаков позволяет отнести парадигму модели психического к постнеклассическому типу.

Модель психического как частная парадигма позволяет изменить оптику исследований и интерпретаций в разных дисциплинах психологической науки, особенно в понимании социальных взаимодействий и воздействий.

1.4. Модель психического и социальное познание

Раскрывая суть направления в социальной психологии – социального познания, Г. М. Андреева (1997) проводит четкую дифференциацию между парадигмой изучения восприятия в общей психологии и социального восприятия как части социального познания. Она указывает, что социальное восприятие отличается от исследования перцепции в общей психологии по предмету, структуре и представлениям о детерминантах. Так, если перцепция в общей психологии – это изучение когнитивных процессов и условий их эффективности, то в социальной перцепции – это восприятие социального объекта: человека или группы. Следовательно, при смене парадигмы изменяется оптика исследования, хотя когнитивный подход остается ведущим. Г. М. Андреева (1997) считает, что в общей психологии превалирует процессуальная сторона восприятия (субъект и объект, результаты анализируются менее детально). В социальной перцепции субъект и объект представляют главные цели изучения. В общей психологии детерминация перцепции понимается в соответствии с теми методологическими парадигмами, в рамках которых она изучается (культурно-историческая, деятельностьная, системная и т. д.). Для социальной перцепции, а за ней и социального познания детерминация лежит прежде всего в области взаимодействия социальных объектов и групп.

Мостом между социальной перцепцией и социальным познанием может служить каузальная атрибуция. В социальной психологии

возникло направление, которое занималось объяснением причин поведения других людей. Г. М. Андреева подчеркивает, что интерпретация поведения других людей в теориях каузальной атрибуции сходна с теориями когнитивного соответствия. Различия кроются в попытках его решения. Если в рамках когнитивного соответствия фокусом внимания становятся смыслы, то в теории каузальной атрибуции объяснения причин поведения Другого лежат в области значений, мотивов и потребностей людей, которые приписываются поведению. В большей степени в социальных теориях каузальной атрибуции речь идет об обыденном объяснении. «Обыденное объяснение — стержень обыденного познания мира, основной способ осмысления мира „человеком с улицы“: вся система его отношений с миром опосредована именно обыденным объяснением и может быть рассмотрена как яркий пример перехода от социального восприятия к социальному познанию» (Андреева, 1997, с. 65). Теории социальной атрибуции строят научные схемы для понимания этого житейского объяснения.

И теории социальной атрибуции, и модель психического изучают обыденную психологию.

В чем заключается отличие модели психического от социального познания и социальной перцепции?

Первое отличие состоит в том, что фокус анализа направлен на внутренние концептуальные возможности понимания ментальных состояний своих и другого человека. Другой человек не рассматривается как часть социальной группы, а выступает лишь как носитель психического, являясь социальным объектом в рамках данной парадигмы, раскрывается как представитель людей. Следовательно, предметом выступает понимание психического как когнитивной способности понимания ментальных состояний и их последствий, что позволяет предсказывать поведение Других.

Таким образом, большее внимание уделяется когнитивной функции субъекта как носителя психического и его организации. «Чтение психического» позволяет увидеть сходство и различие в ментальных моделях ситуации. Так, например, если ребенок хочет пойти в цирк, а его ведут в гости, то, скорее, он будет испытывать недовольство, чем удовольствие. Если мальчик сломал построенный другим ребенком замок из песка, то ожидаемая эмоция — обида, злость.

Второе отличие состоит в том, что в рамках модели психического изучается, скорее, понимание и распознавание ментальных состояний и их организация в ментальные модели (единичные, ситуативные и внеситуативные). В социальной психологии социальное познание выступает как условие взаимодействия в группе, где учет индивидуальных установок, привычек и каузальных атрибуций становится основой взаимодействий. Дж. Генри с коллегами выделил следующие компоненты социального познания: социальная перцепция; эмпатия; каузальная атрибуция и модель психического (Henry et al., 2013). Модель психического можно рассматривать как основу социального познания. Взаимодействие между людьми невозможно без понимания психического состояния Другого (мыслей, убеждений, верований, намерений, желаний, эмоций) и способности смотреть на событие с разных точек зрения: сопоставлять модель психического в актуальной ситуации свою и другого человека. Именно способность понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и проявлять более продуктивную активность. Внешне наблюдаемые компоненты человеческого поведения играют лишь малую роль в процессе социальных взаимодействий между людьми. Человеку необходимо интерпретировать психические состояния другого человека.

Эти различия применимы и к теории социальной атрибуции. Для понимания ментальных состояний и поведения Другого, для построения собственного поведения человеку необходимо иметь ментальные атрибуции. Различия в подходе «модель психического» лежат именно в обращении к ментальным внутренним схемам, моделям, которые и позволяют интерпретировать эти состояния. Следовательно, отличие частной когнитивной парадигмы, модели психического, от теории социальной атрибуции состоит в том, что модель психического становится одним из ментальных механизмов атрибуции. В теориях каузальных атрибуций процесс интерпретации поведения раскрывается через анализ личности воспринимающего и воспринимаемого, обстоятельств, объектных условий, мотивации и потребностей. В модели психического причины понимания поведения Другого лежат в ментальных моделях и уровнях его организации. Так, сходство уровня организации ментальных моделей (уровень модели психического) позволяет понимать обман и обманывать сверстников, но не старших детей и взрослых (Герасимова, Сергиенко, 2004).

Поиск ошибок атрибуции в социальной психологии состоит скорее в анализе сочетаний мотивации, потребностей, личности, характеристик ситуации, типов взаимодействий. Включение в анализ социального познания модели психического позволяет углубить понимание порождения каузальных атрибуций.

Рассматривая модель психического как неотъемлемую часть социального познания, следует указать, что это частная исследовательская парадигма, изменяющая оптику изучения, с фокусом на индивидуальном концептуальном мире.

Именно способность не только наблюдать, но и понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и осуществлять более продуктивную социальную активность (Сергиенко, 2015; Уланова, Сергиенко, 2015).

Модель психического позволяет раскрыть когнитивные механизмы понимания в межличностном взаимодействии, поскольку процесс общения основан на постоянном мониторинге и сравнении понимания психических состояний и событий (Сергиенко, 2015). Человеку необходимо интерпретировать, предвосхищать психические состояния другого человека. Рассматривая модель психического как ментальный механизм социального познания, следует указать, что фокус внимания направлен на индивидуальный концептуальный мир человека (Сергиенко, 2014).

1.5. Что предворяет становление модели психического в фило- и раннем онтогенезе человека?

Понимание ментального мира предполагает установление различий между социальными и несоциальными объектами. Различия между физическими объектами и социальными состоят в следующем:

1. Движение физических и социальных объектов различно. Движение физических объектов предсказуемо и осуществляется в условиях приложения внешних сил, тогда как социальные объекты (люди) двигаются сами.
2. Физические объекты стабильны и предсказуемы, тогда как социальные объекты и события нестабильны и труднопредсказуемы.

3. Социальные объекты и законы их существования более сложны, чем физические объекты и их законы.

В работе Р. Гельмана и Э. Спелке 1981 г. (Gelman, Spelke, 1981) были определены различия между концептом человека и объекта. Несмотря на то, что люди и объекты подобны, поскольку имеют физические характеристики (размер, форму), два класса различаются: люди не только общаются, растут, репродуцируют себе подобных (это общие признаки всего живого), но и наделены чувствами, интенциями и мыслями. Они воспринимаются различно. Прежде всего фокусируются на ментальных состояниях людей, т. е. на эмоции и интенции. Объекты не имеют внутренних состояний, и мы направляем внимание на их физические характеристики и функции. Как следствие различного восприятия взаимодействия с объектами и людьми различны: с людьми взаимодействуют, а над объектами действуют. При взаимодействиях с людьми ожидают реципрокности – вербального общения либо ответа в действии, тогда как при взаимодействиях с объектами никакой реципрокности не ожидают. Различие людей и объектов – фундаментальная способность человека. Подобное различие приводит к мысли о специфичности двух линий развития: познания физических и социальных объектов.

Разные теоретические концепции решают вопрос о развитии познания физических и социальных объектов по-разному. Так, теория модулярности (Лешли, Барон-Коеен – см. подробнее выше) считает, что познание людей происходит в поздний период. Это обусловлено тем, что изначально нет необходимости начинать познание с психических характеристик среды. Врожденные способности репрезентировать людей позволяют младенцам идентифицировать людей как подобных себе с эмоциями и интенциями, но сложные представления о социальном концепте отсутствуют – в них нет необходимости.

Для Пиаже вопрос о различении живого и неживого адресован исследованиям анимизма и причинности. Пиаже считал, что врожденных знаний не существует. Младенцы не компетентны ни в понимании физического, ни ментального мира. Благодаря действиям ребенка в мире, он конструирует представления о законах существования объектов, учится различать живое и неживое, развивает ожидания поведения людей и опознания человеческих интенций, до стадии конкретных операций ребенок не различает ментальные и физические события (анимизм), внешние и внутренние состоя-

ния (говорить и думать). Современные данные показали, что даже дошкольники различают ментальные и физические события, а младенцы до 18 месяцев оценивают человеческое поведение как интенциональное. Исследования М. Легерсти (Legerstee, 2005) доказали, что уже в 2 мес. младенцы оценивают людей как социальные объекты, улыбаясь, вокализируя и имитируя их действия, тогда как не социальные объекты они рассматривают как цель для достижения. Исследования, проведенные на 4-месячных младенцах, продемонстрировали, что когда из-за ширмы появлялись и исчезали люди, то дети вокализировали в направлении ширмы, за которой прятался человек, но тянулись к ширме, если за ней прятался объект. Младенцы используют разные типы ответов, подтверждая, что они понимают свойства людей и вещей при отсутствии перцептивных признаков (т. е. во внутреннем плане) (Legerstee, 1994). Подобные результаты были обнаружены у детей с синдромом Дауна в период, когда они имели тот же ментальный возраст и когнитивные достижения, что и типично развивающиеся младенцы.

Указанные исследования демонстрируют, что младенцы социально компетентны в первые месяцы жизни, однако остается без ответа вопрос о том, чего же они ожидают от поведения других людей. Неясно, ожидают ли они, что Другие заговорят или будут манипулировать с объектами. Этот вопрос был поставлен в работе М. Легерсти с коллегами (Legerstee, Varna, Di Adamo, 2000). В ознакомительной серии (метод привыкания) одна группа 6-месячных младенцев наблюдала за человеком, который что-то говорил, обращаясь к ширме, а другая группа наблюдала за тем, как человек дотягивался до ширмы, т. е. младенцы видели только человека, говорящего или действующего в направлении ширмы. В тестовой пробе им предъявлялись два события: человек разговаривает с человеком, который прячется за ширмой, или с шаром (размеры, адекватные размерам человека), или дотягивается до шара или до человека, которые появляются из-за ширмы. Если младенцы конструируют людей как сущности, способные к самодвижению, к независимым действиям и взаимодействиям на расстоянии, то они будут удивлены, обнаружив, что человек разговаривает с шаром скорее, чем в случае разговора с человеком. И наоборот, дотягивание до шара будет более ожидаемым событием, чем дотягивание до человека. При этом длительность зрительного сосредоточения на необычном событии существенно

увеличивается, что и служит показателем различения ожидаемого и неожиданного события. Результаты показали, что младенцы, которые предварительно наблюдали за разговаривающим человеком, были удивлены (дольше смотрели) тем, что человек разговаривал с шаром, не с человеком, а другая группа, ранее наблюдавшая за дотягиванием до шара, дольше смотрела на дотягивание до человека (как на неожиданное событие), чем до шара. Следовательно, младенцы способны предвидеть определенное поведение людей. Они полагают, что действия взрослого направлены на что-то, пусть невидимое, и запоминают этот опыт, когда видят человека или объект.

Люди, а не физические объекты вызывают интенсивные эмоции у младенцев. Люди усиливают мотивацию учиться.

Таким образом, различия социальных и физических объектов обнаружено на самых ранних этапах онтогенеза, что свидетельствует об особенностях в познании социального и физического мира.

В работах Э. Спелке с коллегами (Phillips, Wellman, Spelke, 2002; Spelke, Philips, Woodward, 1995) были представлены доказательства того, что младенцы могут различать причину движения физических объектов от социальных. Сравнивали возможности 7-месячных младенцев понимать необходимость контакта как причины движения при взаимодействии физических тел и людей. В случае людей у младенцев не должно быть различий между контактными или неконтактными событиями, так как люди являются агентами, наделенными способностью к самодвижению. Это и было доказано в экспериментах.

Эlegantные исследования развития понимания субъектности были проведены Э. Мелтзоффом (Meltzoff, 1995). Он показал, что дети могут понимать интенциональность Других, которая предполагает понимание их намерений и связей действия с целью. Мелтзофф показывал детям 18 месяцев, как взрослый пытается вытащить один объект из другого, но безуспешно. Действия взрослого являлись только попыткой, только намерением, неосуществленного действия. Однако дети повторяли и осуществляли действия, ведущие к цели, опираясь только на анализ намерения, указывающего цель действия. Более того, когда механическое устройство демонстрировало подобные попытки действия, не приводящие к цели, младенцы не повторяли действия и не достигали цели. Э. Мелтзофф полагает, что эти резуль-

таты указывают на существование двух отдельных путей понимания причинности в 18 месяцев: физической каузальности для объяснения поведения вещей и психической каузальности для объяснения поведения людей. Психические репрезентации должны оперировать не физическими законами, а психическими, включающими понимание цели и целенаправленных действий.

Ф. Беллагамба и М. Томазелло (Bellagamba, Tomasello, 1999) повторили эти эксперименты с 12- и 18-месячными детьми. 18-месячные выполняли целевые действия после предъявления намеренного незавершенного действия без предъявления его полной последовательности. Более того, если детям показывали конечный результат действия, ни 12-, ни 18-месячные его не воспроизводили.

В исследованиях С. Джонсона с коллегами (Johnson, Booth, O’Hearn, 2001) было показано, что младенцы 15 мес., при определенных условиях выполняют целенаправленные действия, наблюдая за суррогатным агентом. Перед ребенком сидела марионетка орангутанга, управляемая экспериментатором, скрытым от глаз ребенка. Суррогатный агент выполнял роль интенционального агента (имел его признаки: лицо, глаза, генерация движений, упорядоченное поведение). Марионетка выполняла неудачное, незавершенное действие с объектами. Младенцы производили полное действие, опираясь на выявленную интенцию, наблюдая за действиями суррогатного агента. Авторы полагают, что в возрасте 15 мес. дети обладают репрезентациями ментального агента, которые могут быть вызваны такими признаками, как лицо, руки, упорядоченное поведение.

М. Легерсти и Ж. Маркова (Legerstee, Markova, 2005) осуществили сравнение возможностей выполнять неуспешное действие младенцами 10 месяцев при наблюдении за людьми и анимированным объектом. В этом исследовании неживой агент (анимированный) был наделен психическими характеристиками: лицо, руки, независимые движения. Младенцам предъявляли модель ситуации с человеком и неживым агентом (собакой). В обеих ситуациях демонстрировались полное или неуспешное действия для того, чтобы изучить, будут ли младенцы интерпретировать поведение социального и не социального агента в физических параметрах либо на основе телесных движений смогут читать цель и интенцию действий. В условиях неуспешных действий младенцы дополняли целевые действия человека, но не анимированного, не социального агента. Различные

ответы в случае живого и неживого агента дают аргумент в пользу того, что уже 10-месячные младенцы воспринимают людей как интенциональные сущности, имеющие цели, но не анимированные, неживые агенты.

Еще более значительные результаты были получены в исследованиях Дж. Жержели с коллегами (Gergely et al., 1995). Они показали, что атрибуция агента основана на каузальном анализе физической ситуации. Их данные демонстрируют, что младенцы 12 месяцев начинают анализировать пространственное поведение агента в терминах их действий, направленных к цели и применяют представление об интенциональности к поведению, когда оно становится рациональным, следовательно, атрибутируя ментальную каузальность для целенаправленного поведения. Когда нет оснований для атрибуции целенаправленного пространственного поведения, тогда интенциональность не учитывается (смоделированная ситуация достижения цели маленьким кружком к большому: есть барьер — перепрыгнуть, нет барьера — кратчайший прямой путь).

В другой работе тех же авторов (Csibra et al., 2003) анализировались компоненты понимания интенциональности целенаправленных действий как атрибуций агента. В основе младенческой способности, как и интуиции взрослых, может лежать схема, целенаправленного действия, состоящая из 3 элементов: наблюдаемое поведение, возможное будущее состояние (в результате поведения) и релевантные аспекты физической реальности возможных действий. Эта схема обеспечивает целевую репрезентацию только тогда, когда наблюдаемое поведение может быть рассмотрено как эффективное (рациональное), приводящее к будущему состоянию в данных физических условиях. Если рациональный принцип сформирован благодаря репрезентациям, то будущее состояние становится кодом цели поведения, средством достижения, а физические условия определяют конструкторы действия. Исследования показали, что младенцы 12 месяцев способны к обоим типам умозаключений: применению рационального принципа и при изменении условий достижения цели, и при изменении самого способа действия после достижения цели. Однако 9-месячные были неудачливы в обеих задачах. Следовательно, к концу первого года младенцы используют принцип рациональности действий не только для интерпретации и предсказания целенаправленных действий, но также и для продуцирования

заклучений о невидимых аспектах (условиях и необходимых действиях). Авторы подчеркивают, что 12-месячные младенцы делают заключения о невидимом объекте, оценивая наблюдаемое действие как целенаправленное. Младенцы используют нефизический принцип (рациональности) для заключений о физическом мире. В этом случае дедуктивное умозаключение не может применяться, поскольку нет посылок, которые привели бы к выводу о причинности (нет препятствия для действия прыжка). Поэтому данное умозаключение индуктивно. В решении представленных задач младенцы, безусловно, должны были опираться на знания о физических законах — субстанциальность, непрерывность, пространственное соотношение размеров. Однако эти знания сами по себе недостаточны в данной ситуации. Хотя в задаче принцип рациональности оценивался как эффективность действий (кратчайший путь к цели) — критерий кратчайшего пути используется и в физике, — однако нефизический принцип требовался, чтобы объекты следовали кратчайшим путем. В логике «кратчайшего пути» существует уже предспециализация цели, это означает, что события должны быть оценены не согласно с их причиной, а согласно с последствиями (целью). Если применить этот принцип к области ментальных состояний, то можно интерпретировать действия шарика (догоняющего другой шарик в экспериментах авторов) как желание поймать другой шарик, но поскольку проход в препятствии слишком узкий, то его необходимо обойти. Принцип рациональности в области интенций реализуется в эффективности достижений и внедрен в понимание психического. Безусловно, младенцы далеки от подобных психологических умозаключений, но пока целевые репрезентации, содержащие принцип рациональности, базально идентичны тем, что используются в ментальных моделях. Мы подробно остановились на данных экспериментах, поскольку они нам представляются принципиальными с точки зрения возможной связи между пониманием физического и социального мира. Возможно, в основе различий между миром людей и вещей лежат более общие механизмы, позволяющие специфицировать объект и агент действия. Более того, представление о существовании целевых репрезентаций и высокая абстрактность действий, еще раз подтверждающих наши представления о системообразующей функции цели и абстрактной представленности способов ее достижения.

Данные исследования подтверждают, что разделение объекта и агента лежит в основе понимания психического, которое начинается проявляться в раннем возрасте.

Так, дети в 18 мес. понимали, что экспериментатору надо давать еду, которая ей нравится, а не ту, которая не нравится, даже если сами младенцы ее предпочитали (Repacholi, Gopnik, 1997). Эти факты указывают на далеко не эгоцентрическое поведение младенцев.

Младенцы рождаются со способностями, помогающими им очень быстро развить понимание людей. Они предпочитают человеческое лицо, голос, биологическое движение физическому. Они способны к имитации эмоций и жестов с самого рождения. Они понимают, что люди как агенты отличаются от объектов физического мира. Этот процесс обнаруживается во взаимодействиях с другими людьми.

В 2-месячном возрасте младенцы приспособливают направление своего взора к изменениям взора матери. Как только младенцы учатся следовать взгляду другого человека, они начинают следовать глазами за жестом Другого. Между 9 и 14 месяцами дети уже указывают на разные объекты. Более того, они не только указывают, но и контролируют взгляд взрослого, чье внимание они направляют. Они это делают двумя путями: до указывания они проверяют, смотрит ли на них взрослый, а затем при указывании контролируют, смотрит ли взрослый на указанный ими объект (Franko, Butterworth, 1991). В состояниях общего внимания младенцы начинают идентифицировать свои ментальные состояния (внимания) и Других людей, направленные на один и тот же объект. Они понимают, что объект внимания взрослого человека может вызвать положительные или отрицательные эмоции, что является начальным пунктом социальных референций. Например, ребенок будет избегать предмета, на который родители реагировали негативно.

Дети понимают, что заставить мать посмотреть на что-то может стать условием побудить ее делать желаемое. Вопрос состоит в том, насколько они понимают, что должен видеть взрослый, когда смотрит на предмет? «Смотреть» — это физическое действие, направление взгляда в нужном направлении, тогда как «видеть» описывает ментальный эффект этого действия. Когда дети различают это? Как уже упоминалось, Ж. Лемперс, Э. Флейвелл и Дж. Флейвелл просили детей от 1 года до 3 лет показать игрушку или картинку другому чело-

веку, обращенному лицом к ребенку (Lempers et al., 1997). Картинка была наклеена на картонку или на дно чашки. Дети одного года показывали игрушку, но не показывали картинку. В полтора года дети начинают показывать картинку очень интересным образом. Они не держат ее вертикально, не поворачивают к другому человеку. Они держат ее горизонтально так, чтобы самим видеть изображение вместе со взрослым. Если картинка была на дне чашки, то они держали ее очень низко, чтобы можно было видеть ее самому и взрослому. В 2 года дети показывают картинку, обращая ее к лицу взрослого, при этом сами уже не могут видеть ее. Если взрослый закрывал глаза рукой, то дети полутора лет убирали руку от глаз, прежде чем показывать картинку. Однако если взрослый просто закрывал веки, только дети 2 лет предпринимали действия, чтобы он их открыл. Эти эксперименты подтверждают, что дети одного года понимают, что другие люди могут испытывать те же ментальные состояния «смотреть» и «видеть» только при условии их общности, тогда как в 2 года они отделяют понятие действия «смотреть» от ментального состояния «видеть». Кроме того, ребенок начинает учитывать пространственную перспективу, в которой происходит действие.

Дети начинают понимать, что человек может иметь ошибочное мнение относительно реальности в возрасте между 3,5 и 5 годами. Если папа оставил ключи на столе, а мама повесила их на крючок, то папа будет искать их на столе, там, где оставил. Его действия направляются его верным мнением о местоположении вещи, но его мнения неверны относительно реальности (ключи уже висят на крючке).

В этом возрасте они начинают манипулировать доверием взрослых, обманывать и врать. Детям данного возраста предъявлялась задача, которая являлась модификацией теста на неверное мнение (Тест Салли—Энн, подробнее см. главу 2). Ребенку демонстрировалась ситуация, в которой кукла-мальчик прятала свой шоколад в зеленую коробочку и уходила, а кукла-девочка перекладывала этот шоколад в синюю коробочку. Ребенка спрашивали, где будет искать шоколад кукла-мальчик. В экспериментах принимали участие типично развивающиеся дети, дети с расстройством аутистического спектра и дети с синдромом Дауна. Дети с типичным развитием и дети с синдромом Дауна в 4 года в большинстве отвечали правильно, что мальчик будет искать свой шоколад там, где он его оставил. Тогда как дети с аутизмом отвечали, что шоколад мальчик будет искать в синей

коробочке (Baron-Cohen et al., 1995). Неспособность аутистов понять ошибочность предположений мальчика, их неспособность к обману могут быть следствиями дефицита модели психического.

Приведенные данные указывают, что способность понимать психическое, становление модели психического не возникает внезапно, а имеет продолжительную историю развития, начиная с рождения ребенка. Способность различать живое и неживое означает становление двух классов репрезентаций, образующих ментальную основу становления понимания мира вещей и людей. В течение первых месяцев младенцы выделяют человеческое лицо как особый аттрактивный объект, голос человека также надежно выделяется из всех звуковых стимулов, а голос матери распознается уже пренатально. Выделение биологического движение в отличие от движения неживых объектов также обнаруживается в самом раннем возрасте. В течение первых месяцев младенцы общаются с отвечающими взрослыми, но не с куклой (производящей подобные движения, имеющей размер, сравнимый с человеческим) (Legerstee, 1991). Младенцы вступают в псевдиалоги со взрослым, подстраивая свои коммуникации к особенностям взаимодействия (Мухамедрахимов, 1999). Между 2-м и 3-м месяцами ожидают от людей общих аффективных состояний, но не ожидают того же от неживых объектов (Legerstee, 2005; Legerstee, Varghese, 2001). В 5 месяцев младенцы узнают собственное лицо и голос как знакомый и отличают их от лица и голоса сверстников и искусственной имитации (Legerstee et al., 1998). В 4 месяца младенцы понимают, что человек говорит с человеком, а не с объектом, а за объектом тянется или манипулирует с ним. В 10 месяцев они могут вычленять интенции людей на основе их действий. Дети в 12 месяцев указывают на что-либо человеку, но не указывают неживому агенту, хотя могут проследить взором и за человеком, и за суррогатным агентом (Legerstee, Barrillas, 2003). Наконец, даже новорожденные имитируют мимические движения и жесты руки, эмоциональные состояния, но не делают этого в случае наблюдения за неживыми моделями.

Таким образом, они ведут себя различно с живыми и неживыми объектами и строят по отношению к ним различные ожидания, так как они имеют врожденные predispositions к образованию репрезентаций мира людей и мира вещей. Это основа развития и научения для становления моделей физического и ментального мира.

1.6. Эволюционные корни модели психического. Есть ли эта способность у животных?

Модель психического является способностью понимать ментальные состояния, такие как желания, мнения, намерения, эмоции, мысли, которая становится центральной и необходимой способностью для коммуникации, кооперации и культуры, определяющей наш вид. 40 лет исследований модели психического фундируют вопрос об уникальности данной способности у человека. Расширение диапазона исследований разных видов (помимо человекообразных обезьян, другие виды обезьян, врановые, собаки и другие виды) направлены на изучение эволюционной природы данной способности.

Когнитивная архитектура модели психического продолжает интенсивно обсуждаться. Модель психического – понятие, объединяющее разные субкомпоненты и взаимоотношения между ними, природа и характер которых остаются неясными.

Многие полагают, что модель психического основана на специфических человеческих когнитивных возможностях, таких как речь и культура, а их развитие в большей мере определяется практикой социализации. Но демонстрация способностей к некоторым задачам модели психического у животных и доречевых младенцев может указывать, что эти способности развиваются и на довербальном уровне. Результаты исследований на животных демонстрируют то, что лингвистические или культурные воздействия не столь обязательны для развития модели психического, но они существенно расширяют благодаря научению и детализируют концепты ментальных состояний, увеличивая дескриптивную и рекурсивную природу репрезентаций психического у Другого.

Остается также мало понятной роль когнитивных процессов, таких как исполнительные функции, интеллект в порождении модели психического. Изучение животных с характерным для них сниженным тормозным контролем или более ограниченными возможностями, чем у человека, памяти дают возможность понять минимальные психические требования для появления модели психического. Изучение наших ближайших и более отдаленных эволюционных родственников, позволяет проследить развитие способности проникать во внутренний мир, читать скрытые психические состояния в эволюционной истории, реконструировать древнейшие механиз-

мы социального познания и условия его развития. Кроме того, анализируя более сложные социальные сообщества, тяжелые условия существования видов, искусственный отбор (одомашнивание животных), исследования проливают свет на средовые и генетические эффекты, воздействующие на когнитивное развитие, которое способствует появлению модели психического.

Модель психического предполагает развитие следующих компонентов: следование за взором, понимание перспективы, чтение внимания, понимание интенций и ключевой компонент — понимание неверных мнений. Рассмотрим, как данные компоненты возникают в эволюции.

Следование за взором позволяет получать много информации о других людях, их действиях, объектах; оно осуществляется при социальных взаимодействиях. Новорожденные человеческие дети различают того взрослого, взгляд которого направлен на них, и того, взгляд которого не направлен на них. В 4 месяца младенцы ориентируются саккады в том же направлении, что и лицо на расстоянии. В 6 месяцев они направляют свой взор туда, куда смотрит взрослый, находят по взгляду объект перед собой, а в 18 месяцев — позади себя. В 12 месяцев они не только прослеживают взор, но используют его как указатель объекта или действия с объектом.

У приматов также есть способность прослеживать взор. Д. Повинелли (Povinelli et al., 2000) показал, что шимпанзе также могут прослеживать взор экспериментатора, но никогда не используют его как указатель на объект или ментальное состояние. Паукообразные и капуцины проявляли эту способность только около барьеров, а исследования на 11 видах обезьян, включая человекообразных, показали, что только орангутанг и шимпанзе следили за взором человека. Длиннохвостые макаки могут прослеживать взор до спрятанного объекта, вне поля их зрения. Можно предположить, что определенный уровень данной способности развит и у высших животных, и людей.

Подобно человеку шимпанзе в 2 месяца, а гиббоны в 1 месяц различают направление взора, предпочитают лица, которые смотрят прямо на них.

Однако существует диссоциация в развитии спонтанного направления взора и использование взора как указателя спрятанного объекта, желания, намерения.

Приматы способны к спонтанному прослеживанию взора и взором, но затрудняются в использовании взора как указателя. В задаче выбора обезьянам трудно использовать взгляд как подсказку при выборе контейнера с едой. Дети решают подобные задачи только в 3 года, хотя спонтанно следуют взору значительно раньше. Диссоциация в этих навыках состоит в том, что следование взору — это тенденция смотреть в том же направлении, но без опоры на ментальную репрезентацию, без атрибуции интенции или знания. Эти способности развивается у людей, но не у приматов (Gomez, 2005).

Но домашние собаки в отличие от приматов выполняют блестяще выбор объекта при подсказке взглядом. Они только используют взгляд как указатель при поиске спрятанного объекта (Agnetta et al., 2000). Собаки отбираются людьми. Искусственная селекция собак с генетической predisпозицией следовать человеческим указаниям была основой развития данной способности. Некоторые человекообразные обезьяны хорошо используют взор как указатель, но только те, что выращены людьми. Таким образом, взор как социальное указывание является результатом онтогенетической взаимодействия генетических predisпозиций, соответствующего опыта и определенных мотивов.

Понимание и учет *перспективы* — важный компонент модели психического, определяющий вид объекта или ситуации с собственной и иной точки зрения. Эта способность различать, что другой индивид может или не может воспринимать с его точки зрения (уровень 1) к более совершенной способности формировать ментальную репрезентацию визуального знания Другого (уровень 2). Уровень 2 достигается, когда индивид понимает не только то, что он может или не может видеть с определенной точки зрения, но также и то, как данный объект будет выглядеть.

Исследования на младенцах подтвердили, что уровень 1 развивается в конце первого года, а появление уровня 2 относится к третьему году жизни или даже к концу этого возраста. Длиннохвостые макаки, кольцехвостые лемуры и макаки-резусы демонстрируют уровень 1 в понимании перспективы. Уровень 2 изучался только в одной работе на шимпанзе и продемонстрировал отсутствие этого уровня понимания перспективы, обезьяны скорее демонстрировали собственные предпочтения, чем реально понимали ошибки перспективы (Meunier, 2017). В нескольких исследованиях использовались зада-

чи на аудиоперспективу, что особенно важно для сравнения способности чтения поведения по визуальным и слуховым признакам. В исследованиях участвовали шимпанзе, макаки-резусы и лемуры. Лемуры были не способны к чтению аудиоперспективы, а результаты шимпанзе и макак были неоднозначны (Call, Tomasello, 2008).

Сензитивность к взгляду Другого является фундаментальной способностью для идентификации состояний *внимания*. Эта способность необходима для коммуникации, что обеспечивает ее эффективность и выбор времени начала коммуникативного акта. Существуют серьезные доказательства того, что человекообразные большие обезьяны и обезьяны других видов сензитивны к состояниям внимания Другого, когда идет жестикуляция, но не ясно, какие признаки наиболее релевантны при оценке внимания партнера. Большие обезьяны демонстрируют сензитивность к положению тела, к лицу и глазам (Drayton, Santos, 2016).

В способности чтения *интенции* выделяют два уровня понимания: понимание интенции к объекту (например, понимание неудачных попыток действий) и агенту (например, различение просоциального и антисоциального поведения). Исследования обнаружили, что человеческие младенцы до 1 года понимают интенции Других, целенаправленные действия на объект, которые неудачны (Kovas et al., 2010).

Недавние исследования приматов показали, что большие обезьяны, а также шимпанзе, макаки, капуцины, тамарины отличают намеренные неудачные действия человека с объектом от произвольных (Krupenye, Call, 2019).

Принципиально важной для развития модели психического является способность атрибутировать *неверное мнение*, т. е. распознавать, что Другие могут иметь отличное мнение о реальности. Это позволяет сравнивать ментальные состояния (мнения) свои и Другого относительно реальности и приводит к пониманию, что поведение Других может быть предсказано на основе ментальных состояний. Где будет искать яблоко мальчик, если оставил его на столе? Конечно, на столе, но мама убрала его в ящик с фруктами, т. е. реальность изменилась, и верное мнение мальчика о местонахождении объекта уже неверно.

Дж. Колл и М. Томаселло (Call, Tomasello, 2008) провели метаанализ исследований модели психического за последние 30 лет. Ранее

среди исследователей был достигнут консенсус, что модель психического – уникальная для людей способность, несмотря на прямо-таки вызывающие примеры, которые демонстрировали, что дикие животные, демонстрируют поведение обмана (ключевой способности в модели психического) (см.: Сергиенко и др., 2009).

Авторы, проанализировав экспериментальную литературу, пришли к заключению, что существуют конвергирующие доказательства того, что человекообразные сензитивны к целям и интенциям, лежащим в основе действий Других. Например, человекообразные обезьяны были более предупредительны с теми, кто собирался их кормить. Они отличали намеренные действия от случайных и вели себя соответственно, помогали Другим достичь цели и восполняли неудачные действия Других (Call, Santos, 2012). Они ориентировались визуально на жестовую коммуникацию и поворачивались во фронтальную позицию для начала коммуникации. Шимпанзе нацеливались на еду, невидимую или игнорированную конкурентом. Эти исследования свидетельствуют о том, что человекообразные обезьяны не эгоцентричны и понимают перспективу Другого, отличную от их собственной. Однако нет доказательств, что они могут понимать и использовать мнения других индивидов. В задаче на неверное мнение индивид наблюдал объект, спрятанный в одной позиции, который перемещался в его отсутствие, и, хотя человекообразные могут определять и проследживать внимание партнера, они не используют эти возможности, когда партнер имеет неверное мнение о местоположении объекта. Таким образом, человекообразные обезьяны способны проследживать цели, воспринимать намерения действий Другого и знать о них, но они не репрезентируют мнение Другого (Call, Tomasello, 2008; Hare, 2011).

Понимание психических состояний Другого и своих собственных является центральной способностью модели психического. В человеческом развитии ранним маркером становится появление распознавания того, что желания – субъективны. В 9 мес. младенцы способны понимать, что предпочтения специфичны: мама любит брокколи, а папа нет. В 18 мес. они понимают, что Другие могут иметь предпочтения и желания, противоположные тем, что испытывает ребенок: он любит молоко, а мама не хочет его пить.

Человекообразные и другие некоторые виды обезьян понимают цели и намерения, лежащие в основе действий Других, но до недав-

него времени не было доказательств того, что они способны различать конфликт желаний своих и Другого.

Л. Остойич с коллегами (Ostojic et al., 2016) разработали оригинальный метод исследования атрибуции желаний у евроазиатской сойки, используя их природное поведение делиться едой. В период спаривания исследовалось будет ли самец учитывать желания самок. Предлагались предпочитаемые ими виды личинок (А и В). После фазы насыщения едой выбор самок оставался постоянным, а выбор еды сдвигался к предпочитаемому самкой. В контрольной серии, когда самец не мог наблюдать предварительного кормления самки, поведение значительно отличалось от тестовых условий, указывая на то, что самцы не просто реагировали на поведенческие признаки самки, но выделяли то, что она хочет в соответствии с ее желаниями. Вопрос о влиянии контекста такого поведения был поставлен в исследовании евроазиатских и калифорнийских соек, которых наблюдали в процессе заготовок запасов еды. Условия эксперимента оставались теми же. Обнаружена та же тенденция – заготавливать еду, предпочитаемую самкой. Эти эксперименты указывают, что сойки сензитивны к желаниям Другого в разных контекстах.

Понимание неверного мнения предполагает репрезентацию двух разных точек зрения: собственной (соответствующей реальности) и точки зрения Другого (расходящейся с реальностью). В развитой форме неверное мнение является атрибутом не только того, может ли агент воспринимать объект (т. е. понимать перспективу восприятия), но и различия между собственной перспективой и перспективой Другого. Эта метарепрезентативная способность – сердцевина человеческой коммуникации, кооперации и культуры. Исследования этой способности у человекообразных обезьян не обнаружили данной способности, возможно, в силу слабости тормозного контроля и произвольной памяти. Дети до 4 лет также не способны к такому различению, но даже младенцы демонстрируют определенную способность к пониманию неверных мнений при минимизации когнитивных требований к выполнению задачи (тормозной контроль, память и речь) (Scott, Baillargeon, 2017).

Разработан метод, в котором было минимизировано влияние тормозного контроля, памяти и речи – это предвидение действий. Например, предвосхищающее смотрение на локализацию объекта,

где ожидается событие (его поиск). Участники смотрели видео с задачей на неверное мнение, когда один актер прятал объект в одной локации, а затем исчезал, а другой прятал тот же объект в другой локации. В конце видеозаписи возвращался первый актер и приближался к одной из локаций объекта. Регистрировалось направление взора. Человеческие младенцы смотрят на локации, где актер ошибочно предполагает нахождение объекта, предвидя поиск.

Ч. Крупенье с коллегами (Krupenie et al., 2016) анализировали движения взора (eye-tracking) у шимпанзе, бонобо и орангутангов. В роли актера был экспериментатор в костюме гориллы. Исследования предоставили доказательства превосходящего смотрения на событие поиска актера в неверной позиции. Были получены первые доказательства того, что человекообразные сензитивны не только к мнению Другого, но и к его неверному мнению.

Однако в исследованиях макак не было получено различий в наблюдении взором в задачах на верное и неверное мнение (Martin, Santos, 2016).

Изучение модели психического за последние 40 лет существенно продвинулось, в том числе на материале животных, что способствует выявлению эволюционных корней понимания психических состояний. Благодаря исследованиям на животных (от птиц, собак до приматов) сделаны существенные шаги в осознании того, что некоторые способности модели психического — понимание желаний, перспективы и, возможно, неверных мнений являются не уникально человеческими. Отдаленные родственники человека — сойки — демонстрируют сензитивность к желаниям Других, даже в случае конфликта с собственными желаниями. Приматы, наши ближайшие родственники, обнаруживают сензитивность к пониманию перспективы, которая отличается от их собственной, и предвидят действия в задачах на неверное мнение, однако такое предвидение не основано на сравнении репрезентаций своих и Другого с реальностью, а свидетельствует о том, что они устанавливают связь между знанием и незнанием агента о местоположении объекта. Так, приматы не пытаются создать состояние незнания у Другого, они хранят спрятанную еду вдали от точки обзора конкурента, но активно прячут то, что у них осталось.

В последние десятилетия дискуссии о способностях животных понимать психическое не утихают. Г. Мьюни (Meunier, 2017) выде-

лил две оппозиции: чтение поведения vs чтение психического. Варианты данных оппозиций – в обсуждении двух альтернативных теорий: минимальная модель психического (Butterfill, Apperly, 2013) и теории субментализации (Heys, 2014b). Дебаты ведутся на двух полях – теоретическом и методологическом. Методологическая задача состоит в том, чтобы найти экспериментальные процедуры изучения чтения психического, которые не могли бы быть интерпретированы как простые когнитивные механизмы (ассоциации, условные рефлексы, научение). Тогда положительные результаты в задачах на модель психического у животных могут быть отнесены или к пониманию психического, или к чтению поведения. Эти дискуссии возобновились после публикации Д. Примака и Г. Вудраффа (Premak, Woodruff, 1978). Ученые разделились на скептиков и верующих. Скептики, обращаясь преимущественно к негативным результатам исследований, заявляют, что подобие в поведении у животных и человека в задачах на модель психического не означает их подобия в понимании психического. Верующие, напротив, считают, что достаточно доказательств того, что нечеловеческие виды имеют способность чтения психического и ориентируются на позитивные результаты. Среди них преобладают специалисты по сравнительной психологии. Но ни эмпирические, ни теоретические доказательства скептиков и верующих не приводят к решению проблемы, которую Д. Повинелли обозначил как «оптимистический агностицизм», что означает невозможность признания способности к чтению психического у нечеловеческих видов до разработки более адекватных методических процедур и теории модели психического.

Теоретическая проблема состоит в том, что нет ясного определения того, что же образует чтение психического. Также существуют трудности в концептуализации становления модели психического, в ее завершенном варианте. С одной стороны, в психологии развития исследования модели психического у младенцев, у которых, как и у приматов, существуют проблемы с тормозным контролем, опосредованной памятью, речью, а с другой – исследования взрослых, которые показали, что они описывают ментальные состояния Другого быстро, когнитивно просто и имплицитным путем, свидетельствуют о наличии проблемы в понимании корней и архитектуры модели психического. Гипотезы минимальной моде-

ли психического (Butterfill, Apperly, 2013) и субментализации (Heyes, 2014b) предполагают существование двух систем: быстрая, использующая простые репрезентации и ресурсы действий, и более медленная и сложная, зависящая от речи, исполнительных функций, ведет к развитию более детальной и осознаваемой способности чтения психического и ее пластичности.

С. Баттерфил и Я. Эйпперлай (Butterfill, Apperly, 2013), авторы концепции минимальной модели психического, полагают, что первая система состоит из когниций (минимальная модель психического), не оперирует ментальными репрезентациями, но оперирует относительно простыми представлениями о ментальных состояниях, позволяющих проследивать и воспринимать цели, мнения. Это предположение привело к выделению способности модели психического и когниций модели психического. Когниции модели психического используются для конструирования объяснения действий, целеполагания, взаимодействий субъекта и объекта и их причинности. Способность модели психического оперирует не когнициями, а общими и сложными моделями ментальных состояний своих и Другого. Данная гипотеза позволяет объяснить успешное поведение в целевом описании, в задачах на неверное мнение, в сложных социальных взаимодействиях без достижения развитой детальной модели психического. Она также сопоставима с другой альтернативной гипотезой о мультисистемной архитектуре чтения психического. Эта гипотеза становится влиятельной в психологии развития и объясняет многие факты развития модели психического у младенцев, взрослых и нечеловеческих видов.

Другой подход разрабатывает С. Хейез (Heyes, 2014b), автор гипотезы субментализации. Субментализация включает общие и специальные когнитивные механизмы запоминания и внимания, которые стимулируют действие модели психического. Эти общие и специальные когнитивные процессы могут обеспечивать быструю и эффективную альтернативу модели психического в повседневной жизни, позволяя людям, а также животным определять широкий ранг социальных ситуаций без осознания ментальных состояний. Субментализация может быть и субстратом, и частью модели психического, не включая причинности действий и объектов, мир анализируется в терминах характеристик: цвет, форма, движение, ключевые характеристики имплицитной ментализации (автоматическая репрезен-

тация того, что видит Другой, его намерения, неверное понимание), но не ментальных состояний.

Новые подходы к развитию и структуре модели психического частично пересекаются с нашей гипотезой уровня развития модели психического и различных видов ментальных моделей, что будет обсуждаться ниже.

Рассмотрим возможности репрезентировать мир у животных и человека, что с необходимостью предполагает описание элементарных составляющих сознания. Можно выделить три основных элемента: сенсорика, восприятие и воображение. Сенсорика – это то, что вызывает немедленные сенсорные впечатления или диффузные образы. Восприятие – то, как интерпретируется сенсорное впечатление. Восприятие формирует категории репрезентаций. Воображение (или образы) – то, что прямо перцептивно независимо. Это независимые репрезентации. Восприятие и воображение составляют основные элементы конструирования внутреннего мира. На основе системы зависимых и независимых репрезентаций строится связанная модель (точнее, гетерархия моделей) ментального и физического мира, позволяющая перейти к интерпретации причин поведения вещей, людей и своего поведения.

И. Кант называл причинность одной из базовых категорий разума. В понимании причинности лежат несколько уровней, которые выделяет П. Гандерфорс (Ganderfors, 2003):

- а) способность предвосхищать физические эффекты собственных действий;
- б) способность предвидеть эффекты действий Других;
- в) понимание причины действий Других;
- г) понимание причины физических событий.

Уровень «а» характерен для многих животных. Уровень «б» предполагает понимание причин кооперации и обмана, «в» позволяет понимать интенциональность, а «г» остается недоступным для животных и представлен только у человека. Люди легко овладевают всеми четырьмя уровнями каузальности.

Корни различий в понимании причинности людьми и животными, даже эволюционно высокоразвитыми, такими как человекообразные обезьяны, М. Томаселло видит в том, что они не видят мир в терминах опосредованности и скрытых «сил», лежащих

в основе причинности и интенциональности, ключевых для мышления человека (Tomasello, 1999). Суть различий между человеческим познанием и возможностями познания других видов состоит в том, по гипотезе М. Томаселло, что только люди способны участвовать в общей кооперативной активности, объединенной общей целью и интенциями, т. е. *общей интенциональностью*. Участие в такой активности требует не только зрелых форм понимания интенций и культурного научения, но и уникальной мотивации достижения общих психических состояний с Другими, что означает необходимость уникальных форм когнитивной репрезентации. Результатом способности человека к общей интенциональности являются присущие только ему формы культурного познания: от создания речевых символов до конструирования социальных норм и институтов (Tomasello, Carpenter, 2005, 2007).

Человекообразные обезьяны и дети с аутизмом понимают основу интенциональных действий, но не участвуют в деятельности, предполагающей общую интенцию. Однако дети с аутизмом ясно понимают конструкторы одушевленности и самодвижения как атрибуты людей. Они также демонстрируют понимание того, что люди имеют цели и воспринимают вещи и ситуации. В 3–4 года они дольше смотрят на лицо взрослого при амбивалентных действиях, пытаясь определить, какую цель преследует взрослый (Carpenter et al., 2002). М. Карпентер с коллегами показали, что аутичные дети 3–4 лет не только имитируют необычные действия (включение света головой, что делают дети с типичным развитием в 18 мес.), но и смотрят на источник света с упреждением, что указывает на понимание целенаправленности действия. Но они в имитациях показывают свой стиль и делают это менее часто, чем типично развивающиеся дети. Дети с аутизмом демонстрируют явный дефицит при понимании указывающего взора. Наблюдая диадические отношения, П. Хобсон (Hobson, 2002) представил доказательства того, что дети с аутизмом имеют специальные проблемы в опознании, понимании и общих эмоциях с Другими. Они плохо понимают задание и используют декларативное указывание или показывают объект Другим и редко отвечают на указания Других, плохо сотрудничают в играх со сверстниками. Серьезной проблемой при аутизме является вербальная коммуникация. Все эти проблемы сводятся к дефициту мотивации общих психических состояний, общих эмоций, общего опыта.

Дети с аутизмом схожи в этом с человекообразными обезьянами. Они явно не слепые ко всем аспектам интенциональных действий как основы понимания себя и Других. И высшие обезьяны, и дети с аутизмом проявляли понимание, что Другие имеют цели, следуют им и перцептивно контролируют процесс. Это означает, что они демонстрируют некоторые навыки социального научения на уровне ребенка 2 лет. Но и высшие обезьяны, и дети с аутизмом очень ограничены в диадических, триадических (общие действия по отношению к объекту) взаимодействиях и в дальнейшем сотрудничестве (с общими интенциями и общими психическими состояниями). Подобные особенности серьезно ограничивают дальнейшее развитие модели психического как основы понимания мира.

Способность к общей интенциональности развивается постепенно в раннем онтогенезе человека в течение первых 14 месяцев жизни по двум линиям. Первая линия – общая для человека и высших приматов – состоит в достижении понимания Других как живых, действующих целенаправленно и интенционально. Вторая линия – видоспецифическая, уникальная для человека – мотивация на общие эмоции, опыт и общую активность с Другими.

М. Томаселло представляет общий процесс становления социального познания.

Внешним показателем намерений Другого является взгляд. Указывающий взгляд – часть навыков, объединенных в понятии общего внимания. Еще недавно было неизвестно, является ли взгляд уникальным человеческим навыком. Сейчас установлено, что обезьяны

Таблица 1.2

Онтогенез социального познания (Tomasello, Carpenter, 2005)

Первая линия развития, общая для человека и высших приматов		
Понимание одушевленных объектов и действий (смотреть)	Понимание цели (видеть)	Понимание плана достижения цели (выбор, внимание)
Вторая линия развития: мотивация к общим психическим состояниям		
Диадические отношения (общие эмоции и поведение)	Триадические отношения (общие цели, восприятие)	Сотрудничество (общие интенции и внимание)
3 месяца	9 месяцев	14 месяцев

спонтанно смотрят в том же направлении, что и человек, при наблюдении живой модели и фотографии. Это способность не только приматов, но и домашних собак, домашних коз, дельфинов, живущих в неволе. Следовательно, преследующий взгляд широко распространен среди видов, которые коммуницируют дистантно.

Показательными становятся исследования различия целенаправленных и случайных действий у человекообразных обезьян. Дж. Колл и М. Томаселло (Call, Tomasello, 2008) тестировали обезьян в различных целенаправленных и случайных действиях. Они тренировали их для установления связи маркера с локализацией пищи в одном из трех контейнеров. Экспериментатор выкладывал на контейнер маркер или после помещения в него пищи ронял его на один из контейнеров случайно. Обезьяны выбирали только те контейнеры, которые были маркированы целенаправленно.

Результаты данных исследований хорошо согласуются с ранее проведенными работами Д. Повинелли (Povinelli, 2000). Шимпанзе находил пищу под одним из четырех непрозрачных стаканчиков. Один из экспериментаторов покидал комнату, а другой прятал пищу в другой стаканчик за ширмой так, что обезьяна не видела этого. После возвращения ушедшего экспериментатора оба подсказывали обезьяне, где пища, указывая на разные стаканчики. Шимпанзе выбирала только те подсказки, которые исходили от присутствовавшего экспериментатора. При модификации опыта, когда один из экспериментаторов не уходил, а надевал ведро на голову, что означало невозможность видеть происходящее, его подсказки (указания) обезьяна также игнорировала.

Это исследование показало, что шимпанзе может использовать правило «видеть – значит знать», которое помогает декодировать подсказку, использовать указание для обнаружения желаемой пищи. Подобная способность использовать указатели для управления вниманием и «чтения» ментальных состояний Других наблюдается у младенцев уже в 4 месяца и быстро развивается в первый год жизни. Данный элементарный уровень понимания внутренних состояний Других доступен высокоразвитым человекообразным обезьянам (см.: Зорина, Полетаева, 2001).

Несмотря на понимание многих аспектов интенциональных действий, человекообразные обезьяны терпят неудачу в общих интенциональных психических состояниях, даже базовых. Младенцы чело-

векообразных используют материнский взгляд для изменения своего поведения, демонстрируют социальную улыбку, но нет свидетельств существования протоконвенциональных форм взаимодействия между младенцем и матерью у обезьян. Хотя у всех приматов наблюдается привязанность детеныша и матери, но привязанность человеческого младенца и матери сопровождается значительно большим репертуаром эмоций при социальных взаимодействиях, чем у приматов (улыбки, вокализации, смех, крик), что особенно сильно заметно в выражении положительных эмоций.

У человекообразных обезьян очень мало триадических взаимодействий (взрослый—объект—ребенок). Систематические наблюдения за шимпанзе, бонобо (карликовые шимпанзе) показали бедные и малочисленные триадические взаимодействия, которые никогда не были подчинены общей цели (Bard, Vanclair, 1984; Tomonaga et al., 2004).

Карпенгер с коллегами (Carpenter, Tomasello, 1995) наблюдали за 18-месячными человеческими младенцами, шимпанзе и бонобо. Все три вида демонстрировали взаимодействия с объектом при постоянном мониторинге взрослого. Но существовали и принципиальные отличия. Человеческие младенцы в два раза чаще, чем обезьяны, были вовлечены в эпизоды общего внимания со взрослым и смотрели ему в лицо. Хотя обезьяны знают, что Другие имеют цель и что они способны к восприятию, но они не стремятся разделять с Другими общие состояния внимания, восприятия, эмоций, не стремятся к общим целям и общему опыту.

В природе шимпанзе объединяются в коалиции, альянсы, где они действуют вместе для защиты, добывания пищи, но в этих взаимодействиях каждый индивид совершает действия без координированного плана. Наиболее сложной кооперативной деятельностью у шимпанзе является охота. В ней два и более самцов играют разные роли. Анализ последовательности действий на охоте приводит к заключению, что действия идентичны для групп охотников и других социальных млекопитающих (львов, волков). Это сложная социальная активность, но нет показателей истинного сотрудничества, общей интенции, координированного плана.

Одним из критериев различий организации психического у высших животных и человека может выступать модель психического — понимание убеждений, желаний Другого (знание его психологии). Однако данный критерий нечетко проводит границу.

1.7. Развитие самосознания и модель психического

Важнейшая начальная точка становления внутреннего мира человека – это выделение себя из мира вещей и мира людей. Одна из характеристик сознания состоит в различии субъекта и объекта, способности дифференцировать то, что относится и что не относится к Я. Долгое время эта способность считалась уникально человеческой. Однако эволюционно данный феномен также подготовлен. Удивительно, но именно животные, у которых обнаружены элементы самосознания, демонстрируют и элементарные способности в развитии модели психического.

Изучение реакции на зеркальный образ возникло как метод исследования самосознания. Самосознание животных и маленьких детей оставалось загадкой. Г. Гэллуп в 1970-х годы предложил парадигму изучения самосознания животных. Он наносил точки на веко и ухо шимпанзе и ставил зеркало, оставляя его в течение 10 дней. Сначала шимпанзе не замечали точек до тех пор, пока не смотрели на себя в зеркале. Они трогали их, нюхали свои пальцы (Gallup, 1977).

Однако задолго до опытов Г. Гэллупа, сравнительные исследования реакции на зеркальный образ были проведены Н. Н. Лядыгиной-Котс в 1935 г. Ее воспитанник, шимпанзе Иони, впервые увидев себя в зеркале, открыл от удивления рот и стал пристально себя разглядывать. Его поведение не отличалось от первой реакции сына Надежды Николаевны. Однако затем шимпанзе стал искать что-то за зеркалом, демонстрировал агрессивные реакции, если ему показывали зеркало, грозил ему. Приблизительно так же реагировали на свое отражение и другие молодые шимпанзе (Зорина, Политаева, 2001). Способность узнавать себя в зеркале появляется у шимпанзе одновременно с употреблением орудий. В возрасте 4,5–5 лет шимпанзе, гориллы и орангутаны явно узнают себя в зеркале, понижают свое отличие от окружающих и пользуются зеркальным отражением, чтобы рассмотреть невидимые части тела (Зорина, Политаева, 2001). Но только люди уделяют много времени украшению своего тела перед зеркалом, для привлечения внимания Других и контроля собственного вида. Даже высшие приматы не декорируют себя. Известные случаи использования губной помады шимпанзе и бонобо, относятся к чистому подражанию своим воспитателям.

Другой интересный метод был предложен Е. Мензелем с коллегами (Menzel et al., 1985). Он помещал обезьян (шимпанзе и макак-резусов) в комнату с маленьким отверстием в стене. На другой невидимой стене помещалась еда. Зеркало располагалось напротив этой стены. С помощью зеркала обезьяны могли управлять своей рукой и доставать еду. Однако макаки не могли использовать зеркало. В другом варианте опытов обезьяны показали способность пользоваться опосредованной информацией. Глядя на монитор, они могли протянуть руки и взять лакомство за ширмой, которое они могли видеть только на экране.

Наблюдая себя по телевизору, шимпанзе реагировали как на зеркальное отражение. Рассматривание себя на фотографии отличается от рассматривания себя в зеркале или по телевизору. Здесь нет обратной связи от собственных движений, что затрудняет задачу. Обнаружено, что только шимпанзе узнают себя на фотографиях.

В. Дассер (Dasser, 1988) в экспериментах с макаками показывала пары фотографий членов стада. Например, мать-дочь, две сестры, два неродственных индивида. Эксперименты показали, что макаки опознавали не только своих родственников, но и определяли иерархические отношения между индивидами. Шимпанзе Вики, выращенная в среде людей, сортировала фотографии с лицами людей и шимпанзе. Когда она дошла до своей фотографии, то положила ее в коробку с людьми.

Д. Повинелли с коллегами исследовали способность узнавать себя в зеркале многих видов животных, в том числе и двух индийских слонов. Поскольку эти животные отличаются высоким развитием интеллекта, то ожидалось, что они будут обладать элементами самосознания. Исследователи в течение двух недель не обнаружили никаких признаков того, что слоны узнают себя в зеркале. Им наносили метки, которые они могли обнаружить только в зеркале. На протяжении десяти дней слоны никак не реагировали на метки, а искали другого «слона» за зеркалом. У шимпанзе такие реакции пропадают в течение 2–3 дней. Однако слоны были способны к более простому использованию зеркала: они находили пищу, которая была видна только благодаря зеркалу. Есть свидетельство, что дельфины афалины узнают свое отражение в зеркале (Зорина, Политаева, 2001).

Узнавание себя как показатель становления самосознания у человеческих детей происходит постепенно. Исследование разных авто-

ров, посвященные становлению представлений о Я привели к согласованному мнению, что при рождении младенцы не осознают свою отделенность от окружения. Это осознание – постепенный процесс индивидуации, который начинается от рождения (Butterworth, 1995; Meltzoff, 1990; Neisser, 1988, 1993).

В конструкте Я выделяют две составляющие: Я как познающий субъект (I) и Я как объект познания, «Мое» (Me), что составляет единую Самость (Self).

Базовым показателем развития самосознания считается узнавание себя в зеркале. Как было показано выше, среди приматов только шимпанзе и орангутанг могут узнавать себя в зеркале. Узнавание себя в зеркале или по фото требует не только репрезентации собственного тела, но и собственного психического. Критический шаг в эволюции самосознания – осознание себя не только как телесного агента, но и как агента с внутренними репрезентации.

Большинство исследований Я младенцев фокусировались на изучении Я как объекте опыта, т. е. подструктуре Мое. Особое внимание уделялось развитию зрительного узнавания. Оценивались реакции младенцев на свой образ в зеркале, фото и видео (Amsterdam, 1972; Bertenthal, Fischer, 1978; Bullock, Lutkenhaus, 1990; Lewis, Brooks-Gunn, 1979; Priel, De Schonen, 1986). Эти исследования показали, что в 3 мес. младенцы позитивно реагируют на зеркальный образ, а в течение нескольких месяцев могут различать характеристики лица и тела свои и других младенцев (Bahrick, Moss, Fadil, 1996). Около 8 мес. ребенок связывает движения зеркального образа с собой и использует эти признаки для игры и имитации.

Опознание себя в зеркале как собственного отражения происходит около 18 мес., когда ребенок трогает себя, а не зеркальный образ, увидев кружок, нарисованный на носу. В 22–24 мес. дети улыбаются, указывают, трогают себя перед зеркалом. Это поведение показывает, что дети распознают зеркальный образ, а также свое (Мое) фото- и видеоизображения.

Все авторы, изучающие развитие конструкта Я, подчеркивают значение узнавания себя в зеркале на втором году жизни как критический шаг в развитии: ребенок способен репрезентировать себя как объект знаний и представлений. Это достижение отражает больше, чем самоузнавание само по себе, и является показателем более существенного движения в когнитивном развитии, которое синхро-

низировано с развитием представлений о постоянстве физического мира, возможностью альтруизма, эмпатии, самооценки, синхронной имитации, игры понарошку и речи.

Опознание зеркального образа – это сложная когнитивная задача, предполагающая опознание лицевых характеристик, зрительно-проприоцептивное сравнение, объектное постоянство, отсроченные имитации. Так, Ф. Роша (Rochat, 1995) полагает, что становление представления о себе как объекте познания (Мое) появляется на основе обратных связей при действии с объектами и взаимодействии с Другими в первые месяцы жизни. Зеркальный образ специфицирует два аспекта одновременно: восприятие себя благодаря зрительной и проприоцептивной информации и кого-то Другого, кто выглядит и двигается, как Я.

В самом начале жизни человек способен получать информацию (например, оптический поток), которая прямо специфицирует его непосредственное положение и изменения в среде. Можно предположить, что первым представлением о себе является экологическое Я – это Я, воспринимаемое относительно физического окружения. Экологическое Я образуется спонтанно с самого рождения и активно функционирует как составная часть Я-концепции на протяжении всей жизни, изменяясь и развиваясь. Возможно, что экологическое Я начинает формироваться в пренатальный период, поскольку плод совершает активные движения, активно и избирательно взаимодействует со средой. Плод способен к некоторым формам обучения (слухового, тактильного), а при наличии многоплодной беременности, происходит активное и избирательное взаимодействие между плодами, причем формы взаимодействия постоянно усложняются от простой реактивности, до сложных паттернов взаимодействия, включающих такую организацию поведения, как объятия, поцелуи, ощупывание друг друга, агрессивные действия и т. д. (Arabin et al., 1996).

Способность специфицировать окружение, благодаря механизмам прямого восприятия, избирательности, антиципирующей схеме, инвариантной детекции, позволяет выделить себя, свои движения, свою активность из окружения. Л. Бахрик и Дж. Уотсон (Bahrick, Watson, 1985) показали, что младенцы отделяют собственные движения от движений других детей, наблюдая их изображения по телевизору. Идея экологического Я не нова. Она сформулирована

У. Найссером и подобна идее телесного Я или образу тела У. Джеймса. Изменения экологического Я связаны с ростом ребенка, совершенствованием его навыков, что требует рекалибровки систем восприятия (Neisser, 1988).

Задолго до узнавания себя в зеркале младенцы распознают телесные движения как свои, отличные от движений Другого. На видеозаписи они различали движения своей ноги от движений ноги другого младенца (Bahrck et al., 1996) или движение собственной кисти руки от движений другого младенца (Schmuckler, 1994).

Развитие концепта Я как субъекта познания (субъектного Я) отличается от становления представлений о Я как объекте познания (объектное Я или Мое), которое появляется в середине второго года. Критерием различения становится именно прикосновение к себе при зеркальном отражении, а не к зеркальному образу. Субъектное Я берет начало в перцептивных и моторных достижениях, включает саморегуляцию, дифференциацию Я—Другие и управление своим поведением. Младенцы чувствуют свой субъектный опыт задолго до самопознания. Второй начальной важнейшей задачей в развитии Я-концепции является установление эквивалентности Я—Другой. Этот тип представлений о себе может быть обозначен как Я-интерперсональное. Я-интерперсональное появляется также у самых маленьких младенцев и специфицируется видоспецифическими сигналами о взаимоотношениях: Я — индивид, который участвует в человеческих обменах. В эту праформу Я-интерперсонального не входят культурные установки и тонкие аспекты интерперсональных отношений. Такой тип представлений также складывается непосредственно. В человеческой жизни люди часто взаимодействуют лицом к лицу, с помощью средств, присущих человеческому виду. Эти взаимодействия встречаются на разных уровнях человеческой интимности, включая телесные контакты или без них. Характерные средства взаимодействия включают обмен взглядами, жестами или ответными вокализациями. Все эти виды взаимодействия воспринимаются непосредственно и не требуют специальной осознанной интерпретации. Это арсенал невербальной коммуникации, на котором строится интересубъективные циклы взаимодействия. Интерперсональное восприятие функционирует от рождения. Новорожденные отвечают аффективно на телесный контакт, материнские вокализации, поддерживают контакт глаза в глаза.

Таким образом, начинается становление Я как объекта познания и Я как субъекта познания, которые на первых стадиях развиваются одновременно и недифференцировано. Этот процесс может быть описан как уровни первичной субъектности и вторичной субъектности (Сергиенко, 2006). Соединение субъективного опыта взаимодействия с объектом при общих состояниях внимания, эмоциональных обменах с другим взрослым становится принципиальным моментом выделения Я как познающего субъекта.

Познание окружающего мира вещей и людей, опыт взаимодействия с ним позволяют ребенку выделить себя из физического и социального мира. Это непрерывный процесс становления самосознания, где распознавание себя в зеркале – важная веха, невозможная без непрерывных изменений во внутренней психической системе ребенка. Самопознание – это часть большого числа когнитивных изменений: в символической игре, планировании, познании физического мира, языке, – что позволяет ребенку постепенно связывать их в ментальные единые модели.

Таким образом, развитие понимания себя и понимание Другого (модель психического) имеет эволюционную историю и элементарные формы внутреннего мира обнаруживаются у высших приматов и, возможно, других высокоорганизованных видов. Однако их уровень развития модели психического ограничивается уровнем представлений, характерных для человеческих младенцев 2–3 лет.

Важнейшим итогом рассмотрения филогенетических и онтогенетических явлений, предвещающих становление модели психического, является установление его непрерывности и преемственности. Развитие модели психического включает развитие самопонимания, самосознания.

1.8. Когнитивные различия человека и животных

Демаркационную линию развития субъективного мира животных и человека разные авторы проводят различно. Так, М. Томазелло видит принципиальное отличие человека от животных в наличии способности к общей интенциональности у людей, что обуславливает кооперацию и общую активность. Данная способность развивает-

ся в раннем онтогенезе человека в первые 14 мес. и обусловлена видоспецифическими механизмами (см. выше).

Наиболее частый ответ о различиях между людьми и даже самыми близкими к нам видами обезьян состоит в том, что только люди имеют символический язык и речь. Существует безусловное эволюционное преимущество в развитии речи у человека. Многие ученые пытались объяснить возникновение речи: речь возникает как средство передачи информации об опасности или пище, в результате общей коллективной деятельности, требующей взаимодействия между людьми и совершенствования средств общения (Леонтьев, 1972).

Д. Деннетт (Dennett, 2004) также считает, что мышление не может существовать без речи; оно объединяет все существующие функционально разрозненные, независимые системы мозга, обеспечивающие отдельные психические способности человека, порождая сознание. Говорящий во внешнем и внутреннем монологе создает связи между разными подсистемами, конструируя себя. Маленькие дети часто говорят сами с собой, используя различные лингвистические выражения в соответствующем контексте. Таким образом, Деннетт отрывает речь от всей эволюции сознания, хотя именно эволюционный подход и декларирует. Но речь — это поздний феномен в онтогенезе. Более того, речевому общению предшествуют довербальные формы общения, более эволюционно ранние. Речевое развитие также тесно связано и зависит от общего ментального развития, в том числе и мышления. Согласно Деннетту, монолог является первичной формой лингвистического развития, тогда как и в эволюции, и в онтогенезе диалог предшествует монологу.

Не вступая в дискуссию по данному вопросу, которая требует отдельной книги и не является нашей целью, приведем пример аналогии. Можно представлять деньги как порождение человеческой экономики. Хотя люди торговали всегда, но деньги сделали этот процесс более эффективным. Так и речь: гоминиды общались задолго до развития речевых средств коммуникации, но язык изменил знания, сделав их более эффективными для передачи во времени и пространстве. Как деньги привели к образованию относительно стабильных цен, так и речь способствовала образованию более стабильных значений, следовательно, таких компонентов внутреннего мира, которыми можно обмениваться с другими индивидами (Gardenfors, 2004). Коннекционистское моделирование данного процесса было

предпринято Кирби (Kirby) и Капланом (см.: Gardenfors, 2003). Компьютерное моделирование показало, что чем больше «говорящих» и «слушающих» вовлечены в коммуникации относительно одного и того же окружения, тем сильнее конвергенция слов, которые ими используются, и быстрее процесс образования самой конвергенции.

Для коммуникативного общения относительно независимых, внеситуативных целей особенно важны общие референции объектов, которые не представлены непосредственно.

Однако ни одна из концепций не объясняет, почему речь не возникает у других обезьян, не дает представления о сущностных изменениях. В своих работах и книге «Как человек стал разумным: эволюция мышления» П. Гарденфорс (Gardenfors, 2004; 2003) предлагает и аргументирует гипотезу, согласно которой только планирование будущих целей приводит к развитию речи как средству коммуникации между людьми. Эта способность предполагает развитие символических коммуникаций. Она основана на принципиальном различии в возможностях репрезентации животных и человека.

Репрезентации можно разделить на два вида: обобщенные, ситуативно-зависимые и независимые от ситуации, более детальные. Многие животные обладают способностью к репрезентациям, т. е. имеют внутренний мир. Но в их ментальной организации преобладают ситуативно-зависимые, обобщенные репрезентации, тогда как независимые, специфичные представлены в самой незначительной степени.

Одно из главных эволюционных преимуществ внутреннего мира — предвидение. М. Дженоро (Jeannerod, 1994) пишет, что действия направляются внутренней репрезентированной целью скорее, чем внешним миром. Способность предвидеть действия и их последствия с необходимостью требует планирования. Животные тоже обладают способностью планирования. Это предполагает репрезентацию цели, ситуации, последовательности действий и их результатов. Однако такое планирование у животных касается в большей степени текущих потребностей. Они начинают планировать, когда голодны или находятся в опасности. Даже у шимпанзе ментальные возможности ограничены настоящей ситуацией и концепцией ближайшего будущего и прошлого. Так, знаменитый Султан В. Келлера был способен к планированию действий только в условиях, когда средство достижения цели (орудие) было представлено перцептив-

но (находилось в зрительном поле). Орудийные двухфазные действия были, но никогда им не демонстрировались без такой ситуативной представленности.

Только люди способны планировать будущие потребности, никак не представленные в текущей ситуации. Мы предвидим, что проголодаемся завтра, что зимой будет холодно и нужны теплый дом и теплая одежда. Даже шимпанзе строит ночной лагерь только при наступлении ночи. А. Гультц (Gultz, 1991) назвала эту способность ситуативным планированием. В отличие от животных люди способны к антиципирующему планированию.

Для иллюстрации этих различий приведем сравнительные эксперименты с шимпанзе и человеческими маленькими детьми, направленные на анализ способности планирования (см.: Gardenfors, 2003).

На столе перед испытуемым шимпанзе лежат две кучки шишек с орешками вне досягаемости: одна – большая, а другая маленькая. Экспериментатор демонстрирует суть задачи. Он указывает на одну из кучек и отдает ее другому шимпанзе. Оставшаяся кучка достается испытуемому. В основных пробах шимпанзе получал ту кучку, на которую указывал, а другую – отдавали. Шимпанзе упорно показывал на большую кучку, хотя именно ее отдавали другому шимпанзе, а он получал маленькую кучку. Маленькие дети до двух лет действуют подобно шимпанзе, но в два года не испытывают трудностей указывать на маленькую кучку, чтобы получить большую. Данные исследования показали, что даже простейшая форма планирования трудна для шимпанзе, которые не могут подавить непосредственные аттракторы (указать на большую кучку орехов).

Почему когнитивно труднее планировать будущее, чем настоящее? Ответ на этот вопрос может лежать в представлениях о двух видах репрезентаций, которые необходимы для планирования. Когда происходит планирование для текущих целей и потребностей, то необходимо репрезентировать действия и их последствия, представить последствия по отношению к потребностям в данный момент. Это предполагает ситуативные репрезентации и не требует перцептивно независимых, детальных репрезентаций. Двум видам репрезентаций соответствует и уровень коммуникации. Ситуативные, обобщенные репрезентации дают возможность коммуницировать при помощи сигналов, а независимые детальные репрезентации – символами. Сигнал отражает то, что есть во внешнем мире,

тогда как символ — во внутреннем. Так, рассматривая сложную систему сигналов, например, танцы пчел, П. Гарденфорс подчеркивает, что категории, присущие пчелам, — указатели пути, места, где можно найти нектар, но это не символы, а сигналы. Все попытки сформировать у животных символические коды сообщений показали, что даже самый талантливый из всех Канзи, оставался контекстуально зависимым. Он выражал потребности, направляя внимание воспитателя к местам, вещам или действиям (там же). Человеческие дети используют символические формы общения — речь — на очень ранних стадиях развития.

Следовательно, когнитивное преимущество — независимые, внеситуативные репрезентации — дает возможность прогнозировать отдаленные во времени и пространстве цели и потребности. Антиципирующее планирование предполагает и возможность кооперации индивидуумов по отношению этих будущих целей и потребностей, что означает координацию внутреннего мира индивидов. Такая координация возможна только на уровне символической коммуникации, т. е. человеческого языка. В своей теории происхождения сознания А. Н. Леонтьев описывает совместную деятельность как типичный пример, предполагающий распределение действий между членами человеческого сообщества для достижения единой будущей цели (загнать в ловушку животное и обеспечить себя пищей) (Леонтьев, 1972). Здесь можно увидеть общность гипотез П. Гарденфорса, А. Н. Леонтьева и М. Томазелло. Однако необходимо указать и принципиальное различие. Если в теории А. Н. Леонтьева внешняя деятельность является источником и причиной возникновения и усложнения внутреннего мира человека, то у П. Гарденфорса и М. Томазелло, напротив, именно когнитивное усложнение обуславливает становление более сложных видов деятельности. Эта точка зрения отстаивалась Е. А. Сергиенко (Сергиенко, 1990, 1992, 1996, 2002).

Глубокие различия между людьми и высшими приматами, несмотря на наличие общих эволюционных когнитивных достижений, лежат во внутренних моделях, по-разному определяющих скрытые переменные (например, интенции, ментальные состояния), что позволяет заполнить пробелы в непосредственном восприятии. Это лежит в основе понимания каузальности. У людей причинность продуцируется во внутреннем мире намного успешнее, что позволяет прогнозировать не только текущее поведение свое и Других, но и строить

прогностическое будущее. Это дает безусловный выигрыш в эволюционной нише. Тенденция понимать скрытые причины очень сильна у человека, что позволяет говорить о драйвере каузальности как видоспецифическом механизме ментальной организации. Понимание скрытой каузальности дает возможность развитию способности понимать ментальные состояния Других и способности репрезентации собственного внутреннего мира, что можно полагать водоразделом в эволюции развития модели психического у животных и человека.

Эволюционный подход к анализу развития модели психического как когнитивный механизм житейской психологии позволяет представить данный процесс как непрерывный и описать уровни его развития.

1.9. Уровни организации представлений о психическом

Исследования в области развития модели психического позволили выделить основные уровни организации представлений о психическом. Авторы предлагают различные модели развития психического. Так, К. Бартч и Г. Веллман (Bartsch, Wellman, 1995) выделяют три основных уровня в развитии психики: от становления психологии желаний (2 года) до психологии предсказаний (4 года). Напомним, что Й. Пернер (Perner, 1991) предлагает три основных ступени в развитии ментальных моделей: первичная модель — модель текущих событий (single updating model); вторичная модель — мультимодель (complex models) и метамодель (model of a model), которые формируются в первые 4 года. Модулярная теория А. Лешли объясняет совершенствование модели психического развитием врожденных механизмов — модулей (см. выше).

Были названы и другие концепции развития психического (Leslie; Meltzoff, Moore; Trevarthen; Baron-Cohen; Carey; и др.).

Пестрая концептуальная картина давала противоречивые представления о развитии знания о психическом.

Попытки уровневого описания становления модели психического отражают тенденцию снять противоречия и интегрировать разнородные и часто противоречивые данные о возможностях детей разного возраста и с различными отклонениями в развитии. Рассмотрим наиболее обобщенные варианты концепций уровневого развития

внутренних ментальных моделей, которые позволяют описать возможности и ограничения в понимании детьми своего опыта и опыта других людей.

М. Леви (см.: Сергиенко, 2005) выделил четыре уровня развития модели психического. Первый уровень — «Я знаю» — представлен и у животных, и у детей, и у взрослых. Это базовые репрезентации знаний о жизненно значимых событиях и свойствах окружения. Например, когда объекты приближаются, то их проекции на сетчатке расширяются стремительно, специфицируя опасность столкновения. Многие представители животных, младенцы и взрослые реагируют испугом или удивлением, обнаруживая имплицитные знания, построенные на восприятии и моторном поведении. Этот уровень характерен с начала жизни ребенка (0–18 мес.). Второй уровень — «Я знаю, что я знаю». Он опирается на метамоделю репрезентаций. Развитие этого уровня характерно для детей, начиная с полутора-летнего возраста. Маркером данного уровня становится узнавание себя в зеркале и отнесение зеркального образа к себе. Третий уровень — «Я знаю, что ты знаешь». Он связан со способностью понимать общие значения, носителями которых выступают люди. Понимание, что и Я, и Другой обладают психическим, имеющим общие значения, позволяет строить поведение в соответствии с этими представлениями, дает возможность манипулировать этими представлениями. На данном уровне уже возможен обман. Данный уровень достигается на третьем году жизни ребенка. Наконец, четвертый уровень — «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю». Для данного уровня характерны индивидуальные перспективы и учет индивидуальности ментального опыта и индивидуальности психических свойств субъекта. Ребенок уже понимает, что он может быть и субъектом знания и объектом знания Другого. Это уровень метазнания, открывающий путь к тонким взаимодействиям между индивидами.

Более детальная картина уровневого развития модели психического представлена в работе П. Гарденфорса (Gardenfors, 2003). Автор утверждает, что единственной возможностью понять отличия между внутренним миром животных, детей и взрослых, бесконфликтно интерпретировать различные знания — это эволюционный подход к проблеме становления модели психического. Гарденфорс разделил модель психического на 6 компетенций или уровней компетенций:

1. Имеющие внутренний мир. Эта та организация внутреннего опыта, которая позволяет построить ментальные модели ситуации для планирования и прогнозирования поведения.
2. Имеющие модели эмоций. На этом уровне возможно понимание, что кто-то еще испытывает боль. Это порождает сочувствие, которое строится на понимании эмоций Других, но вовсе не означает понимания желаний или убеждений Другого. Эволюционный смысл способности к сочувствию заключается в развитии большей солидарности в группе, снижает риск опасности и способствует выживанию. Этот уровень не обязательно ведет к формированию модели психического. Сочувствие означает лишь чувствовать то же, что и Другие. Сочувствие не тождественно эмпатии, которая опирается на репрезентацию эмоций Других или понимание иных аспектов внутреннего мира Другого. Для эмпатии необходимо разделять собственные чувства от чувств Другого. Сочувствие же опирается на восприятие экспрессий эмоций, вызывающих соответствующие эмоции у индивида. Эмпатия означает следующий шаг в развитии внутреннего мира. Животные способны к сочувствию, но не к эмпатии. Обезьяны в отличие от человека не могут контролировать проявление эмоций или симулировать их. Поэтому прямое восприятие эмоциональных выражений может вызывать аналогичные эмоции. Их подавление или симуляция означает способность манипулировать поведением Других. Эволюция контроля лицевых выражений, голосовых и телесных проявлений привела к тому, что называется способностью к макиавеллистскому интеллекту.
3. Имеющие модель внимания. Это способность понимать, куда направляют свое внимание другие люди. Даже очень маленькие дети обладают направлением внимания. В 6-месячном возрасте младенцы следуют за материнским взором, если она поворачивает голову, а в 12 месяцев — когда она только перевела свой взгляд. В 18 месяцев дети определяют направление материнского внимания и вне собственного поля зрения, если мать смотрит на объект, расположенный за ребенком. Это предполагает, что младенец обладает уже репрезентацией пространства в его внутреннем мире, не ограниченном собственным полем зрения. Шимпанзе хорошо понимают, куда смотрят Другие. В экспери-

ментах с животными шимпанзе заглядывали за непрозрачный часть экрана, чтобы посмотреть, на что смотрит экспериментатор, демонстрируя понимание не только общего направления взора, но и его локализацию в определенном месте. Это внимание к вниманию или внимание второго порядка (Я отмечаю то, что вы отмечаете). Еще более прогрессивной формой внимания для развития понимания психического является общее внимание на объекте. И Я, и Другой демонстрируем внимание второго порядка. Это необходимо для прогресса модели психического, но недостаточно его для понимания. Главный шаг к идее психического Другого состоит в способности поставить себя в позицию Другого, увидеть мир таким, каким он его видит. Маленькие дети не способны к этому, что установил еще Ж. Пиаже.

4. Имеющие интенции. Люди обладают склонностью искать причинность в мире. Еще И. Кант выделял причинность в качестве базовых категорий. Существует глубокий эволюционный смысл поиска причинности. Причинность помогает понять мир, моделировать, предсказывать его, прогнозировать последствия своего поведения в нем. Можно выделить три типа последствий понимания причинности: а) способность упреждать собственные действия; б) способность упреждать последствия действий Других; в) способность упреждать физические события, опираясь на понимание законов физического мира. Обезьяны способны к пониманию причинности всех перечисленных видов. Они понимают и предвосхищают действия Другого. Так, когда они замечают взгляд леопарда или питона, они издают крик опасности, что указывает на понимание и предвосхищение возможных действий. Люди демонстрируют понимание всех видов причинности, начиная с раннего возраста. Способность разделять причинность физического и ментального мира (а, б и в) лежит в основе способности понимания интенциональности в поведении Других. Выделение интенции означает понимание действий, обусловленных агентом или объектом. Если действие обусловлено агентом, это ведет к заключению, что существует некая цель для действия или интенция. Однако выделение цели требует более низкого уровня понимания внутреннего мира, чем понимание модели психического Других. Когда мы идентифицируем кого-то, имеющего цель, стремление, мы видим индиви-

да как агента, но когда мы понимаем его модель психического, то мы воспринимаем его как субъекта.

5. Имеющие модель психического Другого. Понимание, что Другой имеет мнения, желания, которые могут отличаться от собственных мнений и желаний.
6. Имеющие самосознание. Способность репрезентации собственного внутреннего мира.

Уровни 5 и 6 могут выступать водоразделом в эволюции развития модели психического у животных и человека.

Одним из критериев различий организации психического у высших животных и человека может выступать модель психического — понимание убеждений, желаний Другого (знание его психологии). Однако данный критерий не четко проводит границу. Примером могут служить наблюдения естественного поведения в сообществе бабуинов, сделанные в Эфиопии (Gardenfors, 2003). Поведение самки, скрывающей свое «амурное поведение» с молодым самцом от доминантного самца под прикрытием камня, можно интерпретировать как продуманный обман, что для многих исследователей является показателем наличия модели психического. Однако данное поведение можно свести к более низким уровням ментальной компетентности (первым четырем). Она может понимать направленность внимания, причинность физического мира (границы окклюдера — камня), интенциональность (направленность собственных действий и действий Другого — доминантного самца).

Собственно способность представлять внутренний мир Других ведет к значимому расширению собственного внутреннего мира. Эта способность добавляет в эволюции совершенно другой уровень развития психического. Это ведет к возможности научению знаниям Других. Подобная возможность перенять знания Других дает не только бесспорный выигрыш в кооперации, развитии сообщества и собственного внутреннего мира, но и возможность к манипулированию другими людьми. Обман становится возможен только на уровне понимания модели психического Другого. Как уже отмечалось, внешнее поведение обмана демонстрируют и высшие животные. Обман предполагает модель индивидуального мира обманываемого, а этот тип способности появляется в эволюции только на уровне человека, позже других способностей, необходимых для планирования своего

поведения в соответствии с поведением Других. С этой точки зрения человекообразные обезьяны не способны к пониманию внутреннего мира Другого, что и не ведет к более тонким формам обмана. Шимпанзе, закрывающего рот, чтобы не сообщить о найденном банане, осуществлял обманное действие на основе планирования собственного поведения и поведения сородичей, но не на основе понимания внутреннего мира сородичей. Приматологи не видят этих различий.

Еще более сложная способность — манипуляции поведением Других, макиавеллистский интеллект. Эволюционные основания этой человеческой способности мы находим и у высших животных. Только обезьяны и высшие антропоиды могут отслеживать, как Другие животные относятся к друг другу. Эта способность является ядром социального интеллекта. Исследования с групповыми взаимодействиями шимпанзе продемонстрировали способность не только обмана, но и притворства для достижения цели. В достаточно большом пространстве экспериментаторы прятали еду, позволяя видеть ее расположение только самке Белл. Далее выпускалась вся группа шимпанзе и Белл вела их к местам, где находилась еда, которую они вместе ели. Самец Рок, сильнее Белл, стал отбирать еду и сам поедать ее. При повторных экспериментах (еда пряталась в разных местах) Белл не находила еду, если Рок был рядом. Она продолжала сидеть поодаль. Как только Рок направлялся в другое место, она шла к тому месту, где была еда. Но Рок усвоил этот маневр и стал делать вид, что уходит, а затем возвращался. Подобное поведение: уйти и вернуться — нехарактерно для шимпанзе (Vurn, 1998). Рассматривая этот случай, М. Томазелло (Tomasello, 1999) замечает, что и это кажущееся свидетельство понимания намерений может быть объяснено на уровне понимания последствий поведения.

Обобщая примеры поведения человекообразных обезьян, П. Гарденфорс полагает, что ограничения их когнитивных способностей лежат между способностью вычленять интенцию и моделью психического Другого, т. е. между уровнем агента и субъекта (Gardenfors, 2003).

Некоторые аспекты макиавеллистского интеллекта могут быть обнаружены и у маленьких детей. Например, существует связь между эффективным обманом Других и высоким социальным статусом (там же). К. Китинг и К. Гельман исследовали дошкольников, определяя социально доминантных детей (Keating, Helman, 1994). Им давали два стакана апельсинового сока, один стакан содержал хинин.

Детей просили не показывать, что он горький. Многие дети не могли сдержать гримасы, но у некоторых это получалось. Поведение детей было записано на видеопленку, которая потом демонстрировалась экспертам без звука. Эксперты определяли, кто из детей обманывает, а кто – нет. Результаты показали, что успешный обман связан с социальным доминированием и не зависит от возраста детей.

Подобные связи существуют между социальной компетентностью и способностью к притворству. В исследовании Конноли и Дойл оценивалась социальная компетентность группы дошкольников по экспертным оценкам учителей (популярность среди сверстников, вербальные навыки, разрешение конфликтов в группе) (Connolly, Doyle, 1984). Способность притворяться была разделена на два типа: воображать предметы чем-то (например, палочку – пистолетом, бревно – коровой) и креативность в ролевых играх (симуляция ролей). Проявление двух видов притворства суммировались и давали общий ранг данной способности у ребенка. Дети, имеющие высокие оценки социальной компетентности, имели и высокие ранговые оценки способности притворства.

Способность к притворству является ранним показателем становления модели психического. Но обнаружены примеры притворства и игр «понарошку» среди шимпанзе и горилл, выращенных среди людей. Так Аустин, выращенный С. Саваж-Рамбау, часто притворялся, когда был маленьким, например, делал вид, что ест, используя воображаемую тарелку и ложку (Savage-Rumbaugh et al., 1998). Канзи изображал, что собака или горилла кусает его, или он сам выслеживал и кусал кого-то.

Игра имеет важное значение для становления внутреннего мира как системы репрезентаций о физических и ментальных объектах. Один из путей приобрести опыт взаимодействия – имитация. М. Томазелло (Tomasello, 1999) выделил три уровня подражания. Низший уровень, на котором происходит подражание действий с объектами, он назвал стимульно обусловленным. Например, когда молодой шимпанзе заинтересовался камнем, которым мать разбивает орехи, начинает с ним играть, подражая действиям с ним. Второй уровень – собственно имитация. Это тип подражания, когда животное имитирует действия Другого, без понимания целей действия. Например, подражание речи человека попугаем. Третий тип подражания предполагает понимание интенции определенных видов по-

ведения. Многие исследователи, считают, что животные способны только к подражанию на первой и втором уровнях, но не на третьем. Так, дельфины подражают морским львам, плавают, как они, лежат на поверхности воды, как они во время сна. Или маленький дельфин увидел, как стоящий на краю аквариума человек курит. Он подплыл к своей матери, пососал молока и выпустил его как дым сигареты. Но достичь уровня, который достигают 18-месячные дети человека, извлечь интенцию даже из предъявления неудачного действия, как в описанных выше экспериментах Э. Мелтзофа, они не могут. Перейти от уровня агента к уровню субъекта даже самые умные животные не могут, хотя демонстрируют способности, близкие к данному уровню.

Способность к макиавеллизму требует развития не только уровня модели психического Другого, но и развития шестого уровня – самосознания. Попытки обмана, предполагающие, что обманщик имеет модель психического обманываемого, при развитии самосознания наталкиваются на понимание, что кто-то пытается его обмануть, и будет предпринимать соответствующие действия. Тогда важным становится совмещение понимания намерений обмануть, репрезентации собственного внутреннего мира и внутреннего мира обманщика с внешними реалиями. В основе подобного совмещения лежит развитие самосознания.

Удивительным является то, что понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей в разных культурах. Эта способность постоянно развивается. Была предложена шкала последовательного развития ключевых составляющих модели психического (Wellman, Liu, 2004). В самом начале появляется способность понимать, что у разных людей существуют различные желания по отношению к одним и тем же вещам и ситуациям. Эта способность может быть обозначена как понимание различия желаний (diverse desire), или сокращенно РЖ. Затем дети становятся способными различать разные мнения относительно одних и тех же ситуаций (diverse belief), или РМ. Следующий шаг в развитии понимания социального мира – способность связывать правдивость мнения с доступностью знания (knowledge access), или ДЗ. Понимание неверного мнения (false belief), или НМ, не соответствующего реальности, но верного для Другого (например, Митя думал, что шоколадка лежит на столе, где он ее оставил, но мама

убрала ее в буфет. Митя будет искать ее там, где оставил, что не соответствует реальности). Это следующая ступень в развитии социального познания. Наконец, понимание того, что кто-то чувствует одно, а выражает совсем другое (*hidden emotion*), или СЭ, предполагает анализ не только скрытых состояний, но и всего ситуативно-го контекста, отношения персонажа к ситуации. Общая последовательность развития этих составляющих модели психического может быть представлена схематически:

Различение желаний > Различение мнений >
Доступность знаний > Неверное мнение > Скрытые эмоции,
или РЖ > РМ > ДЗ > НМ > СЭ.

В данной последовательности развитие компетенций в модели психического необходимо дополнить способностью понимания небуквальных сообщений: метафор, юмора, иронии, сарказма, черного юмора, который развивается постепенно на протяжении всего онтогенеза человека и становится доступным в самых простых формах детям старшего дошкольного возраста (например, мама восклицает: «Какая прекрасная погода!» — на улице проливной дождь и ураганный ветер). Позднее К. Петерсон с коллегами дополнили описанную последовательность и основанную на ней батарею тестов (*Theory of Mind Scale*) для детей от 2 до 12 лет шестой составляющей — задачей на понимание сарказма (Peterson, Wellman, Slaughter, 2012).

Исследования, выполненные в США, Канаде, Австралии и Германии на 500 дошкольниках, подтвердили данную последовательность в развитии (Kirsten et al., 2006; Shahaiean et al., 2011).

Кросс-культурные исследования в США, Канаде, Китае и Иране в целом показали подобие такого развития, но были выявлены и некоторые особенности. Дети в Китае и Иране наиболее часто более успешны в задачах, опирающихся на оценку правдивости событий на основе доступности знания (ДЗ). Социализация в этих странах не поддерживает способность понимания расхождения мнений (РМ), поэтому эта способность появляется у детей этих стран позже, чем у их сверстников в США и Канаде. Хотя в целом курс прогрессивного развития модели психического сохраняется. Несмотря на то, что в Иране существуют мусульманские традиции, а в Китае — конфуцианство, буддизм и коммунизм, для обеих стран сильны коллективистические традиции семьи и общества, подчеркивающие

консенсус в обучении и менее поддерживающие толерантность к несогласию, независимым суждениям и убеждениям детей (Shahaeian et al., 2011; Wellman et al., 2006).

Кроме того, исследование, проведенное К. Петерсон с коллегами показало, что та же последовательность шагов в развитии модели психического наблюдается у глухих детей и детей с расстройством аутистического спектра (Peterson, Wellman, Liu, 2005). Только на более поздних этапах дети с РАС обнаружили специфику в последовательности становления отдельных компетенций.

Проведенный анализ показывает, что модель психического можно представить как непрерывный эволюционный процесс, имеющий свои закономерные предшествующие уровни развития и ограничения в филогенезе, закономерности в онтогенезе. Рассмотрение уровней развития модели психического показывает возможный переход от становления уровня обладания внутренним миром к пониманию эмоций, интенций, от агента действий к субъекту действий и, наконец, самосознающему субъекту. Представляется, что данная эволюционная последовательность чрезвычайно полезна для дифференциации многих феноменов развития модели психического. К сожалению, ни одна концепция или модель в настоящее время не в состоянии представить системную картину становления модели психического, все они противоречат последовательности развития отдельных аспектов модели психического в онтогенезе человека.

Это обстоятельство и определило наш подход в собственных исследованиях изучения модели психического в детском возрасте.

Мы полагаем, что развитие всех составляющих понимания психического, своего и Другого (знаний, мнений, намерений, эмоций, обмана и т. п.), развиваются не последовательно, как полагает П. Гандерфорс и другие, а одновременно. Модель психического проходит в онтогенезе развитие от низкоорганизованных уровней к более высоким, что отражается в своеобразии понимания ментальных состояний и каузальности событий как физического, так и социального мира. Более того, понимание причинности как характеристика когерентной ментальной модели мира происходит постепенно в онтогенезе человека, включая в себя более элементарные уровни организации когнитивных способностей. Однако мы полагаем, что способность понимать причинность как свойство более высокого уровня коге-

рентности и организации модели психического будет проявляться при понимании как физических событий, так и социальных.

Наиболее интересным на предыдущем и отчасти настоящем этапах исследований в рамках системно-эволюционного подхода стал для нас дошкольный возраст и в нескольких исследованиях — младший школьный возраст как наиболее критичный в развитии модели психического, когда происходит изменение уровневой организации модели.

Мы полагаем, что все феномены модели психического (знания, желания, мнения, интенции, обман, понимание эмоций) развиваются одновременно, постепенно, подчиняясь реорганизации на определенных этапах развития. В младшем дошкольном возрасте у детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого.

В старшем дошкольном возрасте в 5–6 лет модель психического может быть охарактеризована как уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического не только может быть отделена от модели психического Другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно-независимой (Сергиенко, 2005, 2006).

В младшем школьном и подростковом возрасте развитие модели психического может быть описано как уровень развивающейся субъектности, когда свои представления о психическом мире себя и других людей начинают встраиваться и соединяться с моральными нормами и правилами, личностным ростом ценностных ориентаций, это проявляется не только в большей компетентности чтения психического (сложных и амбивалентных эмоций, неверных мнений 2-го порядка, понимания обмана, блефа, иронии и сарказма), но и в способности к более сложным манипулятивным воздействиям на других людей. Модель психического обретает характер сложных и взаимосвязанных метасистем, позволяющих лучше понимать социальный мир и себя в нем и строить модели предполагаемого будущего. Уровень эмоционального интеллекта подростков фактически соответствует взрослому. Модель психического в структуре раз-

вития подростков обладает ограничениями, свойственными этому возрасту. Эти ограничения связаны с эгоцентрической тенденцией, усиливающейся в подростковом возрасте, и становлением дихотомии морально-нравственных оценок «хорошо—плохо». Во взрослом и пожилом возрасте когнитивная и аффективная составляющие модели психического продолжают развиваться и изменяться.

При этом чтение психического все более включено в общие и индивидуальные особенности людей, компетентность в чтении психического растет. В пожилом и особенно старческом возрасте происходят изменения в когнитивной и аффективной составляющих модели психического, указывающие на снижение способности понимания психических состояний, но именно в этом возрасте эти дефициты компенсируются социально-личностными ресурсами пожилых людей.

Однако таких четких критериев в развитии модели психического, как в дошкольном возрасте, выделить на данной стадии исследований не удастся. Несмотря на огромный прирост исследований в данной области, накапливается и массив противоречивых результатов, связанных как с проблемой теоретической разработки модели психического, так и значительными методическими проблемами: отсутствием консенсуса в подборе задач для исследований и их обоснования.

Однако неизменным в нашем подходе остается представление об усложнении уровневой организации модели психического и гетерархии ее функционирования, когда имплицитная и низкоуровневая модель психического (интуитивная, быстрая, неосознаваемая, слабо контролируемая) сопряжена с эксплицитной моделью психического (более медленная, высокоуровневая, осознаваемая и контролируемая способность чтения психических состояний). Данный вопрос будет обсуждаться более подробно в данной книге ниже.

Мы представили результаты собственных и современных зарубежных исследований различных аспектов модели психического, придерживаясь возрастных ориентиров: модель психического в дошкольном возрасте, у младших школьников и подростков, в период взрослости и у пожилых и старых людей.

ГЛАВА 2

Развитие модели психического в дошкольном возрасте

В данной главе рассмотрим становление способности понимания психических состояний в период самого активного развития этой способности – в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст в развитии модели психического становится критическим. Именно в этом возрасте ребенок начинает отличать модели психического свои и другого человека. Ребенок приходит к пониманию, что его представления о событиях, состояниях не те же самые, что и у другого человека, а отличны от них. Наиболее ярким маркером этого важнейшего достижения у детей 4-летнего возраста является задача на понимание неверных мнений. Однако развитие модели психического не сводится только к одной, пусть ключевой способности – понимания неверных мнений. Изменяется и понимание эмоций, перспективы, появляется способность к обману. Все эти изменения были описаны нами как уровневое развитие модели психического у детей дошкольного возраста и показан переход от ситуативно-зависимых ментальных моделей к ситуативно-независимым, соответствующим уровням агента (3–4 года) и наивно-го субъекта (5–6 лет) (Сергиенко, 2005, глава 1).

Остановимся на развитии отдельных аспектов понимания психических состояний в данном критическом возрасте.

2.1. Развитие отдельных аспектов модели психического в дошкольном возрасте

Развитие модели психического, которая является системой репрезентации знаний о ментальном мире, включает становление понимания

различных психических состояний и все они так или иначе включены в процесс общения. Такие внутренние состояния, как мнения, знания, эмоции, желания и пр., постепенно познаются детьми и позволяют все более точно формулировать представления об окружающем мире. В данном разделе представлены данные об изучении становления различных психических состояний, относящихся к способности модели психического, на протяжении дошкольного возраста.

2.1.1. Понимание неверного мнения

Изучение понимания неверных мнений положило начало направлению исследования модели психического и на текущий момент остается ключевым показателем данной способности. Результаты первых исследований, которые продемонстрировали, что дети до раннего возраста не способны оценить критически мнение Другого, были действительно революционными (Miller, 2016). Понимание неверного мнения раскрывает одну из базовых способностей детей – понимать скрытые ментальные состояния человека, не являющиеся прямым отражением реальности, а также сравнивать представления о реальности у себя и Другого. Своеобразие этой способности можно рассмотреть на примере задач, разработанных исследователями для ее изучения.

Стандартные задачи на понимание неверного мнения делятся на два основных типа. Первый тип задачи («unexpected location») был разработан Х. Виммером и Й. Пернером в 1983 г. и предполагал оценку ребенком мнения персонажа истории о местоположении предмета, которое отличается от его собственного мнения (Wimmer, Perner, 1983). Предмет перемещают на глазах у ребенка из одного места в другое, а персонаж остается в неведении. Ребенку задается вопрос о том, где персонаж станет искать предмет. Решение данной задачи предполагает разделение своего психического мира с миром другого человека («он может не знать того, что знаю я»). Самой распространенной версией задачи данного типа является «Салли–Энн тест» (рисунок 2.1).

Второй тип задачи, предложенный в 1986 г. Ю. Хогрефе, Х. Виммером и Й. Пернером, был обозначен как «Неожиданное содержимое» («unexpected contents») (Hogrefe et al., 1986). Ребенку предлагалось оценивать содержимое коробки, внешний вид которой однозначно предполагал ее наполнение (например, коробка конфет или карандашей),

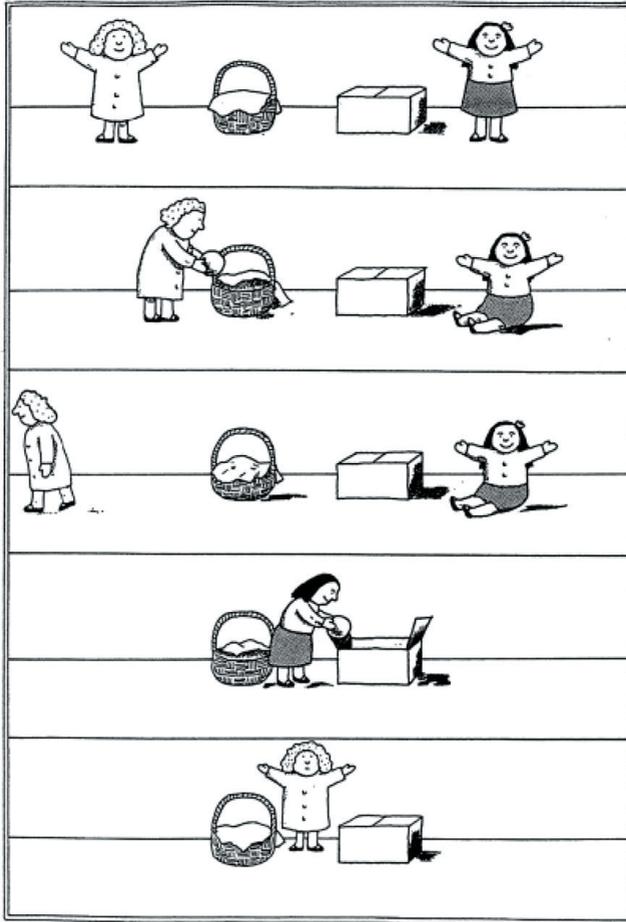


Рис. 2.1. Тест «Салли и Энн» (Frith, 2003)

но в реальности оно отличалось (там могли лежать игрушки, детали конструктора, монеты и др.). После демонстрации содержимого коробки ребенка спрашивают: «Если в комнату кто-то войдет, что он ответит на вопрос: „Что находится в коробке?“». Так же, как и в задаче с неожиданным местоположением, испытуемому необходимо преодолеть собственную позицию в отношении реальности и приписать неверное мнение неосведомленному партнеру. Модифика-

ция этой задачи Э. Гопник и Д. Астингтон предполагала также оценку собственного раннего мнения ребенка: «До того как мы открыли коробку, как ты думал, что там находится?». В данном случае задача также позволяет оценить понимает ли ребенок, что его собственные мнения могут быть неверными (Gopnik, Astington, 1988).

Результаты первых исследований показали, что дети испытывают схожие трудности при распознавании неверных мнений у себя и партнера. Также не было обнаружено различий в сложности прохождения двух типов задач на понимание неверных мнений: в обоих случаях большинство трехлетних детей демонстрировали недостаточное понимание, большинство четырехлетних – частичное, а пятилетних – полное (Wellman et al., 2001). Данный результат получил широкое распространение и вызвал интерес большого количества исследователей в области детского развития.

Эмпирические данные, свидетельствующие о четкой возрастной специфике понимания неверных мнений, поставили вопрос о том, действительно ли становление этой способности так ограничено возрастом и начинает свое развитие около четырех лет. Возможно ли, что способ оценки накладывает ограничения и его модификация позволит получить более точные данные о раннем периоде развития?

В ряде исследований было изучено влияние тех или иных факторов, включенных в процедуру оценки понимания неверных мнений. Модификации задач включали апробацию различных формулировок тестовых вопросов, типов участников (реальный объект, игрушка, изображение, видеозапись), контекстов тестовых ситуаций, степени акцента на мнении главного героя и других факторов. Накопленные данные достаточно противоречиво описывали возрастные особенности в понимании неверных мнений. Г. Веллман, Д. Кросс и Д. Уотсон в своем метаанализе 178 проведенных исследований приходят к выводу, что несмотря на существование отдельных факторов, которые несколько повышают процент правильных ответов (например, изменение контекста ситуации и возможность манипулировать предметами), в целом результаты исследований подтверждают полученные ранее данные о динамике становления понимания неверных мнений в дошкольный период (Wellman et al., 2001).

Один из вариантов задачи был представлен в работе В. Клементс и Й. Пернера (Clements, Perner, 1994). В ней диагностическим критерием выступал взгляд ребенка, направленный на место, где должен

был появиться персонаж. В ходе задачи перед ребенком разыгрывалась история, в которой мышонок Сэм оставил свой сыр в синей коробке и ушел вздремнуть, в то время как его подруга Кэти переложила сыр в красную коробку. После пробуждения Сэм захотел получить сыр, а экспериментатор говорил: «Интересно, где Сэм будет искать свой сыр»; после этого он фиксировал направление взгляда ребенка на одно из мест, откуда Сэм мог появиться. Такая модификация задачи позволила изучить имплицитные представления детей о неверных мнениях и сравнить их с суждениями, высказанными в вербальной форме. Результаты показали, что около 90% детей в возрасте от 2 лет 11 месяцев до 4 лет 5 месяцев смотрели на то место, где герой оставил свой сыр, но его там уже не было. В то же время только 45% детей назвали это место при ответе на вопросы экспериментатора в вербальной форме теста. Последующие исследования подтвердили эффект данного диагностического критерия (Garnham, Perner, 2001; Low, 2010), в том числе при кросс-культурном сравнении (Wang et al., 2012).

Еще одна модификация задачи, выполненная К. Барч и Г. Веллман, была направлена на изучение различий в предсказании и объяснении неверных мнений (Bartsch, Wellman, 1989). В отличие от стандартной формы детей просили не предсказать поведение персонажа, а объяснить его (например, поиск пропавшего котенка под роялем, в то время как он находился под стулом). В результате использования данного методического решения количество правильных ответов несколько увеличилось (большая часть правильных ответов детей была получена при объяснении поведения). Однако дальнейшее изучение данного аспекта понимания неверных мнений не дало таких однозначных результатов (Bartsch et al., 2007; Foote, Holmes-Lonergan, 2003). Исследователи пришли к выводу, что при сравнении прогнозирования и объяснения неверных мнений вступают в силу различные сопутствующие факторы, в том числе критерий оценки – какое объяснение считать правильным (Wimmer, Mayringer, 1998).

К. Барч и Г. Веллман сделали еще один вклад в оценку понимания неверных мнений, разработав процедуру, отличную от стандартных тестов. В основу легла идея регистрации описания психических состояний в процессе живого общения детей. Для этой задачи была использована международная система обмена данными детской речи CHILDES, которая содержит стенограммы спонтанных детских

высказываний. Анализ стенограмм был сфокусирован на поиске двух параметров: описаний желаний (такие слова, как «хочу», «надеюсь», «желаю») и убеждений («думаю», «знаю», «верю»), по предположению авторов, используемых при описании неверного мнения. Результаты анализа показали, что до 3 лет дети не прибегали к описаниям неверных мнений, однако в 3 года часть детей конструировала высказывания с использованием этих ментальных слов (Bartsch, Wellman, 1995). Данный метод оценки также указывает на то, что дети уже до 4 лет имеют некоторое понимание неверных мнений, которое не улавливают экспериментальные вопросы стандартных тестов.

Таким образом, проведенная исследователями работа по адаптации тестовых задач к восприятию ребенка показала, что при некоторых обстоятельствах решение стандартных задач на понимание неверного мнения доступно детям уже в 3 года. Этот результат внес уточнения в картину возрастных изменений в понимании неверного мнения и дал основания для дальнейших исследований, так как продемонстрировал, что понимание не всегда может быть выражено в виде вербального ответа на тестовый вопрос задачи.

Более ранний возрастной период оставался долгое время не изученным, пока в 2005 г. не появилась работа К. Ониши и Р. Байларджон, в которой сообщалось, что 15-месячные дети уже имеют некоторые представления о неверном мнении (Onishi, Baillargeon, 2005). Авторы использовали в своей работе критерий оценки, предложенный ранее В. Клементс и Й. Пернером, — направленность и фиксация взгляда. Опираясь на исследования, описывающие особенности восприятия физического мира младенцами (Baillargeon, 2004), авторы выделили фактор времени фиксации взгляда как показатель нарушенного ожидания или удивления. Таким образом, регистрация того, что удивляет детей, может служить ключом к изучению их ожиданий и мнений. Позднее было экспериментально показано, что использование предвосхищающего смотрения (looking time) отражает способность к репрезентации постоянства объекта (Southgate, Begus, 2013). В ходе задачи перед ребенком разыгрывали сценарий, в котором экспериментатор помещал в зеленую коробку игрушку, после чего ее перемещали в желтую коробку (в некоторых случаях в присутствии экспериментатора, в других — в его отсутствие) (рисунки 2.2). Таким образом, в некоторых случаях экспериментатор знал о местоположении игрушки, а в некоторых обладал неверным мнением.

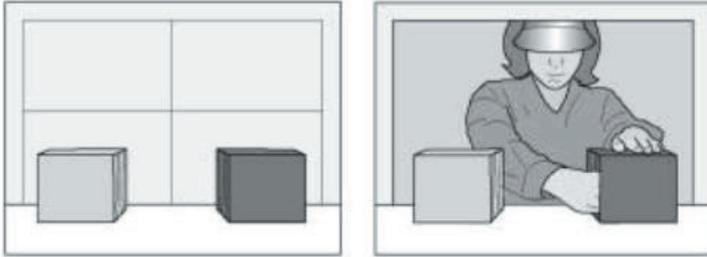
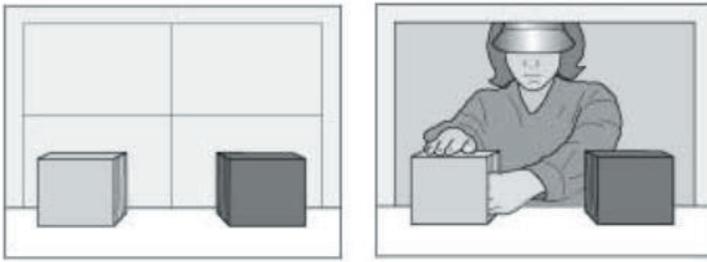
Зеленая коробка**Желтая коробка**

Рис. 2.2. События, демонстрируемые ребенку в эксперименте К. Ониши и Р. Байларджон (Onishi, Baillargeon, 2005)

После этого перед ребенком появлялся экспериментатор в процессе поиска игрушки либо в месте, где он ее оставил, либо в месте, где она реально находилась. Дети значительно дольше фиксировали взгляд на экспериментаторе, когда он появлялся в том месте, которое не соответствовало их представлению, т. е. были удивлены несоответствием между их мнением и действием (Onishi, Baillargeon, 2005).

После публикации результатов исследования многие авторы присоединились к изучению понимания неверных мнений в раннем возрасте. Так, в работе А. Кэрон было подтверждено, что дети в возрасте 13–15 мес. чувствительны к неверному мнению, а также, что 12-месячные дети имеют представления об источнике знаний и его роли в формировании мнения (рассмотрены как предикторы) (Caron, 2009). При этом некоторые авторы высказывают критические замечания относительно подобных результатов и отмечают, что эти данные скорее поддерживают идею об изменении одного из модулей

базовой способности к восприятию окружающего мира и не представляют концептуального сдвига (Carruthers, 2013; Heyes, 2014a).

Обобщая полученные в ряде исследований данные Д. Лоу и Й. Пернер указывают на существование имплицитного и эксплицитного понимания, которое дифференцирует раннюю форму восприятия неверного мнения с последующим надежным и более отчетливым ее обоснованием (Low, Perner, 2012). В соответствии с типом понимания используются исследовательские задачи: для раннего возраста – косвенный анализ понимания, требующий анализа спонтанного поведения ребенка, а для более старшего – прямая стандартная форма задачи, в которой критерием решения выступает ответ на вопрос.

Несмотря на существенные трудности в методическом обеспечении исследований и их интерпретации, на текущий момент более чем в 30 исследованиях получены данные о наличии представлений о неверном мнении у детей раннего возраста (Miller, 2016). В связи с этим акцент в исследованиях сместился с установления раннего понимания на его возможные объяснения (Baillargeon et al., 2018).

С. Миллер приводит описание двух основных направлений обоснования обнаруженных ранних способностей детей в распознавании неверного мнения (Miller, 2016). В рамках первого – понимание неверного мнения представляет единую линию развития, которая начинается с младенчества и, постепенно усложняясь к возрасту 3–4 лет, в совокупности с развитием таких факторов, как исполнительные функции и речь позволяет правильно решить стандартную форму теста (Baillargeon et al., 2010; Leshlie, 2005; и др.). Альтернативная позиция заключается в различении двух форм понимания – фрагментарной и неосознаваемой имплицитной и абстрактной и осмысленной эксплицитной (Low, Perner, 2012; San Juan, Astington, 2012; Wellman, 2014; и др.). При этом первая форма основана на усвоенных ассоциациях или поведенческих правилах, позволяющих предсказывать поведение людей, а вторая отражает качественное изменение в когнитивной системе, которое не является результатом количественного улучшения группы вспомогательных факторов, но впервые делает возможным эксплицитное понимание неверного мнения разными людьми. Описанные позиции на текущем этапе активно дискутируются (обсуждение данного вопроса см. в главе 6 и в заключении).

Учитывая сложную картину методических поисков авторов в области понимания неверного мнения, Г. Веллман, Д. Кросс и Д. Уотсон обозначили некоторые рекомендации для использования данной группы методов (Wellman et al., 2001):

1. Задачи на понимание неверных мнений измеряют только один из аспектов понимания психического мира, для комплексной оценки модели психического требуется разнообразное методическое обеспечение.
2. Понимание неверных мнений является когнитивным приобретением дошкольного возраста, дифференцирующим скорость достижения нового этапа развития, эту особенность необходимо учитывать при изучении индивидуальных различий детей.
3. Чтобы быть полезной в исследовании индивидуальных различий и поиске взаимосвязей между переменными, задача должна обладать надежными психометрическими показателями. Ретестовая надежность задач на понимание неверного мнения показывает согласованные результаты, однако вопрос надежности параллельных форм (одновременной оценки с помощью другого типа теста) остается на текущий момент открытым.

2.1.2. Понимание источника знаний

Отдельной задачей дошкольного возраста в контексте развития модели психического является становление понимания того, что приводит к получению знания и накоплению опыта. В работе К. Прията и П. Браянта было изучено понимание детьми источника знаний с использованием процедуры, в которой двое детей находились рядом с коробкой, один из которых заглядывал в нее, а второй не заглядывал (Praat, Bryant, 1990). Наблюдателю нужно было определить, кто из детей обладает знанием о содержимом коробки. Было показано, что около 4 лет дети способны вынести правильное суждение о знаниях Другого с использованием объяснительного принципа «Если А смотрит в коробку, а Б не смотрит, то А будет знать, что там находится, а Б не будет этого знать» или «Видеть значит знать».

Ряд исследований показали ограниченные возможности детей в понимании того, как именно (через какой канал информации) были получены знания. Так, дети в 4 года могут утверждать, что всегда знали о том, что экспериментатор сообщил им всего несколько минут

назад (Taylor et al., 1994). Трехлетние дети имеют затруднения с тем, чтобы определить, какой из органов чувств был источником информации через короткое время после ее получения, к 4 годам наблюдается существенное улучшение этой способности (O'Neill, Chong, 2001). Пятилетние дети также демонстрируют неуверенность в определении источника некоторых свойств скрытого объекта (через зрение или прикосновение) (Waters, Beck, 2012).

Экспериментальная работа С. Миллера с коллегами показала, что получение информации через каналы восприятия является самым легким для понимания источником знания (Miller et al., 2003). В качестве других источников были изучены процессы общения (информацию можно получить через коммуникацию) и построения умозаключений (через логический вывод, догадаться), которые согласно результатам, имеют тенденцию к переоценке их информативности детьми. Дети 4 лет понимали простые формы общения и умозаключений как источник знания, но полное владение знанием этих форм демонстрировали только дети 6–8 лет. Авторы выделяют два аспекта формирования знаний: ситуативный (характер и адекватность самого источника) и индивидуальный (когнитивная готовность получателя информации).

В контексте изучения общения как одного из источников получения знаний исследователей также интересует вопрос об избирательности детей в отношении собеседника и возможности сравнения различных агентов с точки зрения достоверности получаемой от них информации (Harris, 2012; Koenig, Sabbagh, 2013). Задача оценки некоторых качеств собеседника сама по себе соотносится со способностями, относящимися к модели психического, а также ставит актуальные вопросы о том, кого дети воспринимают как более надежный и авторитетный источник. Результаты проведенного нами экспериментального исследования об особенностях восприятия партнеров по коммуникации и их возможностей транслировать информацию представлены в параграфе 3.3.

2.1.3. Различение кажущегося и реального

Изучение этой способности было начато до появления «модели психического» как отдельной области исследований. Работы Дж. Флейвелла продемонстрировали особенности становления способнос-

ти детей различать внешний вид предмета и его истинную природу (Flavell et al., 1981, 1983). Тестовая ситуация для оценки этой способности предполагает нахождение различий кажущегося и реального: ребенку демонстрируется изображение белой бабочки, после чего на нее накладывается красный фильтр и задаются вопросы: «Когда ты смотришь на бабочку, она выглядит красной или белой?» и «На самом деле бабочка красная или белая?». Результаты показывают, что большинство трех- и четырехлетних детей отвечают «красная» на оба вопроса, обнаруживая таким образом свою неспособность разделить восприятие внешнего вида и содержания.

В другой форме задания используются два внешне похожих предмета: губка, похожая на камень, и камень. После того как ребенку дают возможность прикоснуться к предметам, ему задают вопросы, указывая на губку: «На что это похоже?» и «Чем этот предмет является на самом деле?». Дети, как правило, понимают и сообщают, что предмет является губкой и при этом начинают утверждать, что камень также выглядит как губка. Таким образом, ошибка, совершаемая в данном случае противоположна ошибке, обнаруженной в первой задаче.

Результаты, полученные при проведении данных форм заданий, показали, что способность к различению кажущегося и реального формируется в том же возрасте, что и понимание неверного мнения — около 4 лет. Сходство этих способностей заключается в том, что они дифференцируют непосредственное восприятие чего-либо как представление и истинную природу объекта, которая может быть иной (Miller, 2016).

Расширение методологии исследований кажущегося и реального на более поздних этапах позволило получить данные, согласно которым при изменении формы ответа на невербальную дети уже в трехлетнем возрасте способны иметь представление о двух противоречивых свойствах объекта (Hansen, Markman, 2005; Moll, Tomasello, 2012; Sapp et al., 2000).

2.1.4. Понимание перспективы

Так же, как и способность к различению кажущегося и реального, изучение понимания перспективы началось до того, как «модель психического» оформилось в отдельное направление исследова-

ний. Впервые к этой теме обратился Ж. Пиаже, разработав известную экспериментальную процедуру «Три горы» (Piaget, 1926; Piaget, Inhelder, 1956). Ребенку, сидящему у макета, изображающего три горы разной высоты, нужно было определить визуальную перспективу куклы (или другой игрушки), которая находится с другой стороны макета (рисунок 2.3).

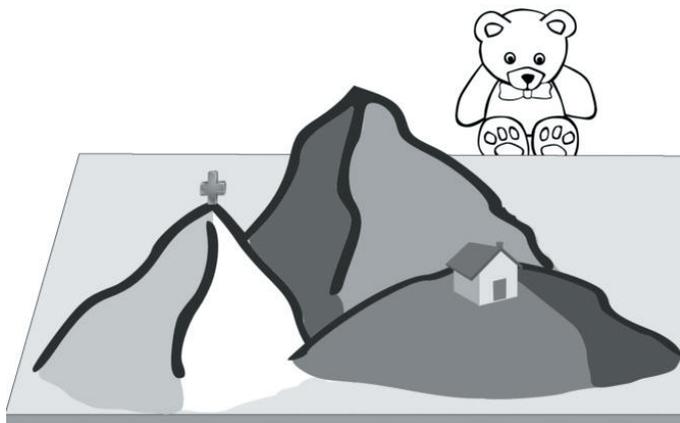


Рис. 2.3. Задача «Три горы» (Bruce et al., 2017)

Данная задача представляет довольно сложную форму понимания перспективы, позднее Дж. Флейвелл с коллегами описали более ранние ее этапы (Flavell et al., 2002). Первый уровень понимания перспективы — осознание того, что один человек может видеть объект, а второй одновременно с этим — не может. Например, если держать книгу с картинками так, что изображение ориентировано на вас, то человек с противоположной стороны его не видит. Дети в возрасте двух с половиной лет демонстрируют некоторое понимание перспективы первого уровня. Второй уровень связан с пониманием, что два человека видят по-разному один и тот же объект. Если картинку положить между двумя людьми, то каждый из них будет видеть ее по-своему. Понимание перспективы второго уровня становится доступно детям около четырех лет (там же).

В исследованиях последних лет понимание перспективы чаще всего исследуется в контексте развития отдельных ее компонентов в соотношении с другими аспектами детского развития. Ко-

гнитивный и аффективный компоненты перспективы понимаются как способность делать вывод о мыслях/убеждения и чувствах/эмоциях. Так, в период дошкольного детства была показана более выраженная взаимосвязь аффективного компонента с уровнем эмпатии (Bensalah et al., 2016), а также пониманием неверного мнения независимо от возраста и уровня развития речи (Harwood, Farrar, 2006).

2.1.5. Понимание желаний и предпочтений

Понимание желаний является одним из ключевых компонентов модели психического. Желание, как и мнение/убеждение, является психическим состоянием, основанным на репрезентации реального мира. Однако, если мнение имеет отношение к точности отражения мира, т. е. может быть истинным или ложным, то желание и предпочтение больше соотнесены с потребностями человека, которые могут быть реализованы или не реализованы (Miller, 2016). В рамках некоторых работ распознавание мнений и желаний рассматривается как единый механизм (belief-desire reasoning), позволяющий описывать намерения и интенции, строить предположения о поведении и объяснять действия (напр.: Leslie et al., 2005).

К. Барч и Г. Веллман реализовали идею анализа спонтанных высказываний детей дошкольного возраста с целью описания наиболее ранних случаев обозначения желаний (Bartsch, Wellman, 1995). Авторы показали, что уже в возрасте двух лет дети активно говорят о желаниях (высокая частота употребления глагола want – хотеть) и делают вывод о том, что это понимание доступно детям значительно раньше по сравнению с мнением или знанием (thought/think – мысль/думать).

Эмпирические данные показывают, что трехлетние (а в некоторых случаях даже двухлетние) дети могут предсказать поведение человека, учитывая его желание (Wellman, Woolley, 1990), и объяснить действия с помощью обращения к желанию человека (Bartsch, Wellman, 1995). Например, дети понимают, что мальчик, который хочет поиграть с кроликом, будет искать его и, если найдет, то прекратит поиски, а если не найдет – продолжит. Также в этом возрасте дети способны приписывать эмоции в связи с реализацией желания: обнаружение кролика будет сопровождаться радостью, а неудача в поисках – грустью. При этом показано, что данная способность по-

является раньше переживания неожиданности в случае обнаружения неверного мнения (Hadwin, Perner, 1991; Wellman, Banerjee, 1991). В речи детей описание невыполненного желания также появляется раньше неверного мнения (Perner et al., 2007). Например, в трехлетнем возрасте ребенок может высказать свое сожаление о том, что кошка не находится в том месте, где ему хотелось бы, а упоминание о том, что ее нахождение может отличаться от мнения другого человека характерно для более позднего возраста. В задачах, в которых дети были сами вовлечены в процесс выбора, уже трехлетние участники демонстрировали понимание, что другие люди могут иметь желания, отличные от их собственных (Cassidy et al., 2005).

Самые ранние проявления понимания желаний были продемонстрированы в работе Б. Репачоли и Э. Гопник (Repacholi, Gopnik, 1997). 14- и 18-месячным участникам предлагали на выбор две закуски – крекеры и брокколи. Большинство детей предпочитали крекеры, после чего наблюдали, как экспериментатор пробовал обе закуски и отдавал явное предпочтение брокколи. Позже экспериментатор протягивал руку к ребенку с просьбой дать ему одну из закусок. Большинство 14-месячных детей отдавали крекер, который они сами предпочитали, а 18-месячные дети делились брокколи, демонстрируя понимание того, что желание экспериментатора, как ни странно, отличалось от их собственного.

Более позднее исследование двухлетних детей, в котором анализировали процесс выбора экспериментатором из коробки некоторых предметов (тех, которых было меньше, и тех, которые не соответствовали личным предпочтениям) также подтвердило компетентность детей в отношении понимания желаний (Ma, Xu, 2011).

В литературе остается актуальной дискуссия о гетерохронности в становлении понимания желаний и мнений (Rakoczy et al., 2007). Согласно одной из точек зрения, результаты эмпирических исследований, демонстрирующих компетентность в понимании желаний у детей младше 4 лет, могут свидетельствовать о сформированности навыка приписывать людям некоторое отношение и наличие представлений о объективной желательности, но не о становлении концепции желания, предполагающей понимание его субъективного характера и предсказательной способности. Только в 4 года дети приобретают более общую концептуальную способность распознавать субъективные состояния, такие как реализованные/нереализ-

зованные ожидания и различие/несовместимость взглядов разных людей (Perner et al., 2007).

2.1.6. Понимание эмоций

Хотя распознавание эмоций и их значения доступно детям уже в раннем возрасте, экспериментальные данные показывают, что интегрированный анализ эмоций доступен только к старшему дошкольному возрасту. Как и в случае с желаниями, дети начинают говорить об эмоциях с самого раннего возраста (Bartsch, Wellman, 1995).

В работе О. А. Прусаковой (2005), посвященной генезису становления эмоций, было показано следующее:

1. Существование возрастной динамики в распознавании эмоций различной модальности. Начиная с общего деления эмоциональных состояний на положительные и отрицательные в 3 года, в течение дошкольного периода дети переходят к более точной дифференциации негативных эмоций, но неприятные эмоции (печаль, страх, гнев) отстают по эффективности распознавания от эмоции радости. Только к 5–6 годам эффективность распознавания приятных и неприятных эмоций становится одинаковой. Распознавание эмоций по ситуативному контексту повышает успешность распознавания, но только к 6 годам становится тождественной опознанию радости при ситуативной поддержке.
2. Понимание эмоций отражает развитие модели психического и формируется лишь к 5-летнему возрасту. До этого момента у детей нет четкого различия между реальными и видимыми эмоциями, они испытывают сложности в приписывании другому человеку независимых эмоциональных состояний.
3. Формирование интегрированного понимания эмоций происходит только к 5-летнему возрасту. До этого момента в случае амбивалентности основных эмоциональных составляющих (выражения эмоции и ситуации: ребенку делают укол, а он смеется) дети 3–4 лет останавливают свое внимание выборочно либо на экспрессивном компоненте, либо на каузальном. Дети 5 и 6 лет более чувствительны к противоречиям разного рода, так как опираются в своем понимании эмоций на обобщение всех имеющихся признаков. В случае рассогласования лицевой экспрессии и ситуации дети разного возраста выбирают различные стратегии,

отвечая на вопрос о том, что чувствует герой картинки, какое у него настроение.

4. Дети 3–4 лет используют разные стратегии при изображении на рисунке собственных эмоций и переживаний другого человека. Передавая на рисунке свои эмоции, дети прибегают к портретной форме изображения, тогда как для передачи чужих эмоций они используют символическую форму. Только к старшему дошкольному возрасту (5–6 лет) в связи с усложнением модели психического дети свободно передают в рисунках как собственные, так и чужие эмоции путем изображения адекватных лицевых экспрессий (см.: Сергиенко и др., 2009).

Актуальным является вопрос о факторах, влияющих на успешность распознавания эмоций. Результаты исследований показывают, что распознавание как базовых эмоций, так и более сложных связано с индивидуальными особенностями распознаваемого лица (Meissner, Brigham, 2001; Sternglanz, DePaulo, 2004; van der Meulen, et al., 2017). Однако до сих пор работ по исследованию успешности распознавания детьми эмоций у лиц разных возрастов сравнительно немного, их результаты противоречивы и не дают ответа на вопрос: эмоции лиц какого возраста дети распознают успешнее и как это связано с развитием других аспектов социального познания.

Была предпринята попытка сравнить успешность распознавания детьми базовых эмоций по лицевой экспрессии людей разного возраста в связи с развитием модели психического (Lebedeva, Butolina, 2019; Лебедева, 2019). Исследование было выполнено в рамках дипломной работы студентки психологического факультета ГАУНГ Е. Бутолиной.

В исследовании приняли участие 30 трехлетних и 30 пятилетних детей, посещающих детские сады г. Москвы. Для оценки успешности распознавания базовых эмоций детьми дошкольного возраста использовались 32 фотографии лиц 4 возрастов (дошкольный, подростковый, средний и пожилой) обоего пола, выражающие базовые эмоции: радость, печаль, гнев и страх. При отборе фотографий в исследовании мы опирались на ключевые признаки выражения эмоций, выделенные П. Экманом (Экман, 2010), что предполагает снижение возможных различий в степени выраженности эмоций у разных возрастов. Ребенку предлагалась следующая инструкция:

«Перед тобой четыре фотографии девочки/мальчика/девушки/юноши/женщины/мужчины/бабушки/дедушки. Это один и тот же человек, только он сфотографирован в разное время. Покажи, на какой фотографии он/она радостный, грустный, испуганный, сердитый». Предъявление фотографий людей разных возрастов выполнялось в случайном порядке и чередовалось с другими тестовыми задачами. Вычислялись общие показатели распознавания эмоций для каждого из возрастов моделей на фотографии и количество правильно распознавших каждую эмоцию у людей разного возраста. Для оценки взаимосвязи между успешностью распознавания и развитием модели психического были использованы задачи на понимание неверных мнений, а также на понимание отличия визуальной перспективы первого и второго уровней, понимание источника знаний.

Оказалось, что пятилетние дети успешнее распознавали эмоции своих сверстников, чем пожилых людей, и эмоции подростков по сравнению с эмоциями взрослых и пожилых. Несмотря на то, что не было выявленного явного эффекта предпочтения распознавания эмоций своей возрастной когорты, все-таки эмоции на фотографиях детских лиц (детей дошкольного и подросткового возраста) пятилетние дети распознают лучше, чем эмоции на фотографиях взрослых и пожилых. Возможно, это обусловлено опытом общения с детьми, который накапливается к 5 годам у детей, регулярно встречающихся с детским коллективом, и отражает более близкие модели психического, где распознавание эмоций включено в данную способность.

Результаты показали тесные связи между успешностью решения отдельных задач на модель психического и распознаванием эмоций. Распознавание эмоций по мимике является, вероятно, не просто актом сопоставления эмоциональных категорий с видимым изображением, а составляющей способности «чтения» ментальных состояний (мыслей, намерений, желаний) и прогнозирования на их основе поведения людей. Данные результаты согласуются с данными, полученными на пожилых и старых людях, у которых распознавание эмоций других людей имеет тенденцию большей эффективности в своей возрастной группе (Мелехин, 2019; Сергиенко, Мелехин, 2016; Ebner et al., 2011).

Сложными для распознавания являются случаи, когда существует расхождение между эмоциями и их проявлениями (например, в выражении лица). В некоторых случаях человек может пытаться

ся скрыть то, что он на самом деле чувствует (например, улыбаться при получении нежеланного подарка). Также сложными являются смешанные эмоции, когда человек переживает приятные и неприятные эмоции относительно одного события одновременно. Полное понимание скрытых и смешанных эмоций постепенно развивается в детстве (Flavell et al., 2002). С. Дональдсон и Н. Вестерман показали, что с возрастом происходит ослабление жесткой связи эмоции и вызывающей ее ситуации, и выделили следующие этапы развития понимания амбивалентности эмоций (Donaldson, Westerman, 1986):

- 1-й этап. Ребенок рассматривает эмоцию как результат определенной, знакомой ему ситуации и не признает возможного сосуществования двух эмоций.
- 2-й этап (4–5 лет). Появляется признание существования двух противоречивых эмоций, но не одновременно, а последовательно. Определенная эмоция – результат различных ситуаций.
- 3-й этап (7–8 лет). Дети начинают принимать факт переживания двух эмоций в одной ситуации или по отношению к одному и тому же лицу, но не могут понять смешанные эмоции.
- 4-й этап (10–11 лет). Дети признают одновременное существование смешанных и конфликтных эмоций и чувств. У них проявляется полное понимание амбивалентности эмоций, согласованного влияния на переживания ситуации, прошлого опыта, установок человека.

Диапазон эмоций, которые дети распознают и могут анализировать в контексте ситуации постепенно увеличивается с возрастом. В одной работе изучалась взаимосвязь между пониманием причин возникновения эмоции смущения, способностью детей понимать неверные мнения и склонностью к застенчивости у детей 4–9 лет. В ходе работы было показано, что даже младшие дети могут иметь «зрелое» понимание эмоции смущения, но, как правило, не могут выразить его словесно. Вербальное и невербальное приписывание смущения другим детям было связано не с пониманием неверного мнения, а со склонностью к застенчивости (Colonnesi et al., 2010).

Способности к проявлению и распознаванию положительно связаны: дошкольники, которые ясно выражают эмоции, так же успешно узнают эмоциональные экспрессии, что было показано и в исследованиях (Прусакова, 2005; Прусакова, Сергиенко, 2006).

В ряде исследований изучался вопрос об эмоциональном восприятии дошкольниками ситуаций, основанных на нереализованном ожидании. С помощью процедуры, аналогичной тестированию на неверное мнение, детям предлагалось ответить на вопрос о том, что чувствует герой перед тем, как открыть коробку с желанным содержимым, в которой в действительности оказывалось нечто другое (например, камни вместо конфет). Дети в возрасте 4–6 лет демонстрировали понимание, что эмоциональная реакция будет продиктована не самим результатом, а мнением, однако успешность выполнения задания в трех возрастных группах значимо возрастала (Harris et al., 1989). Оценка подобного события детьми требует понимания не только эмоций, но и мнения персонажа, а также их соотношения. В некоторых исследованиях показано отставание в приписывании человеку эмоций, основанных на нереализованном желании, по сравнению с неверным мнением, т. е. детям легче предсказать действия, чем эмоции персонажей истории (Bradmetz, Schneider, 2004; Rosnay et al., 2004).

Дж. Данн и К. Хьюз показали, как понимание эмоций у детей четырех лет различается в случае распознавания состояний разных людей — матери, друга и самих себя (Dunn, Hughes, 1998). Участники исследования лучше распознавали гнев матери по сравнению с гневом друга, а в случае эмоции грусти — наоборот. Предполагается, что понимание эмоций может быть специфичным для различных отношений. В подтверждение этой идеи исследование, проведенное с участием 13-летних детей, также показало, что понимание причин поведения было более точным в случае анализа поступков любимого учителя по сравнению с менее любимым (O'Connor, Hirsch, 1999).

Авторы некоторых эмпирических и обзорных работ рассматривают и сравнивают динамику развития понимания эмоций и становления модели психического как двух отдельных концептов. В этом отношении одна из позиций заключается в том, что понимание эмоций появляется раньше и поддерживает развитие модели психического. Эмоциональные состояния чаще выражены в поведении и легче поддаются анализу, поэтому дети приходят к пониманию того, как убеждения влияют на поведение, через социальные взаимодействия (Dunn, 2000). Альтернативная точка зрения заключается в том, что дети сначала должны осознать независимость психических состояний, чтобы понять мотивы, стоящие за эмоциями. Эмпи-

рически эта позиция подтверждается зафиксированным различием в понимании эмоций и неверных мнений (Rosnay et al., 2004). Третьим вариантом является рассмотрение понимания эмоций и модели психического как отдельных аспектов социокогнитивного развития, каждое из которых развивается независимо. В лонгитюдном исследовании с участием 507 детей методом иерархической регрессии была подтверждена первая гипотеза о том, что понимание эмоций предсказывает последующее развитие модели психического, а не наоборот (O'Brien et al., 2011).

2.2. Социальные факторы развития модели психического в дошкольном возрасте

Вопрос о значении социального окружения для развития понимания ментального мира интересовал исследователей еще на первых этапах становления «модели психического» как отдельной области исследований. В 1991 г. Дж. Дан с коллегами организовали первое в этом отношении исследование с участием 33-месячных детей и их матерей, они показали, что различия в частоте разговоров о чувствах и эмоциях в семье предсказывают индивидуальные различия в способности детей объяснять неверное мнение 7 месяцев спустя (Dann et al., 1991). Другое исследование, проведенное С. Петерсон и М. Сигал в 1995 г., затронуло еще один важный аспект в вопросе внешних факторов развития модели психического: было показано, что у глухих детей, рожденных от слышащих родителей, наблюдается задержка в понимании психического мира, эквивалентная уровню понимания детей с РАС (Peterson, Siegal, 1995).

Эти ранние работы сфокусировали внимание большого количества исследователей на значении коммуникативной среды для становления модели психического (Miller, 2016). Их интересовал вопрос: развитие языковых навыков у детей или коммуникативный опыт как таковой оказывает влияние на понимание психического мира? Может быть, и то, и другое? Эмпирическая разработка этой темы оформилась в два основных направления исследования – изучение социального контекста развития ребенка (культура, семья, обучение) и изучение особенностей формирования у атипичных групп (глухие дети, сироты и др.) (Slaughter, Rosnay, 2017). В данном разделе

ле будет представлен анализ литературных источников, посвященных изучению социальных факторов, способствующих развитию модели психического.

2.2.1. Семья и модель психического

В метааналитическом исследовании, опубликованном в 2017 г., К. Хагс и Р. Девайн обобщили накопленные данные о роли семьи в становлении модели психического (Hughes, Devine, 2017). Их анализ был сосредоточен на англоязычных эмпирических исследованиях, использующих один из методов оценки неверных мнений, и в общей сложности включал 72 работы. Основные семейные факторы были сведены к четырем аспектам: социально-экономический статус семьи, размер семьи (количество братьев и сестер), склонность родителей к описанию психических состояний и чувствительность к внутреннему миру ребенка. В качестве дополнительных, менее исследованных факторов авторы выделили: стиль родительского воспитания, привязанность ребенка и поясняющие разговоры родителей. Представим подробнее каждый из выделенных факторов.

Социально-экономический статус (СЭС) семьи определяется комбинацией множества показателей, таких как уровень дохода, образования, профессиональных достижений и пр. (Bradley, Corwyn, 2002). В последнее время растет количество исследований, демонстрирующих значение СЭС для психического и когнитивного развития детей (Шведовская, Загвоздкина, 2013; Hackman, Farah, 2009). Отмечается, что ранние исследования модели психического проводились на небольших однородных группах детей среднего класса, поэтому потенциальное влияние СЭС на понимание неверного мнения могли быть упущены (Hughes, 2005).

Как показывают результаты исследований, уровень образования матерей, их профессиональный статус и профессиональные достижения отцов обнаруживают устойчивые корреляции с пониманием неверного мнения и эмоций (Cutting, Dunn, 1999; Dunn et al., 1991). Различия между группами с низким и средним СЭС остаются значимыми независимо от возраста и уровня развития речи. При этом некоторые авторы отмечают, что интерпретация обнаруженных корреляций является сложной задачей, так как большинство переменных оказываются опосредованно связанными (Pears, Moses, 2003). Напри-

мер, такие показатели, как низкий доход, семьи с одним родителем, многодетные семьи и особенно низкий уровень образования матери, связаны с низким уровнем интеллекта ребенка и его академическими достижениями, что может косвенно влиять на понимание психического мира. Образование матерей положительно связано с речевыми способностями детей, что, в свою очередь, имеет значение для становления модели психического. Что касается дохода семьи, то высокий уровень заработка предоставляет родителям возможность проводить с детьми больше времени и участвовать в разговорах о психической жизни. У детей в семьях с низким СЭС отмечают отставания в речевых способностях и исполнительных функциях (Hoff, 2006; Noble et al., 2005).

Стоит учитывать, что влияние жестокого обращения с детьми обнаруживает связь с задержкой в развитии модели психического независимо от хронологического возраста и показателей СЭС (Cicchetti et al., 2003). Метаанализ данных по изучению развития аспектов модели психического у детей, подвергшихся физическому насилию, подтверждает снижение социального понимания, особенно в области эмоций и изменения социально-когнитивного профиля в целом. Тенденции более выражены у младших дошкольников, чем у старших (Luke, Banerjee, 2013).

Одновременно с этим в некоторых исследованиях взаимосвязи между показателями СЭС и пониманием неверного мнения, обмана не были обнаружены (Cole, Mitchell, 1998; Garner et al., 2005). В целом результаты исследований в данной области остаются противоречивыми, отчасти это вызвано использованием разнообразных способов оценки. Попытка систематического анализа различных социально-демографических факторов в соотношении с пониманием различных аспектов модели психического также демонстрирует наличие фрагментарных взаимосвязей, которые меняют свою значимость при контроле тех или иных переменных. Наиболее устойчивой является связь с образованием матери (Pears, Moses, 2003).

Роль внутрисемейных взаимодействий, а также размера и состава семьи впервые бы показана на примере корреляции между частотой, с которой 33-месячные дети участвовали в игре со старшим братом и успешностью в задании на понимание неверного мнение спустя 7 месяцев (Dunn et al., 1991). Развивая эту идею, Й. Пернер с коллегами пришли к выводу, что у детей в семьях с братьями и сестрами

больше возможностей к познанию психического мира Другого посредством разговоров и игр (Perner et al., 1994). Согласно их гипотезе, размер семьи (точнее, наличие и количество сиблингов) является значимым предиктором успешного прохождения теста на неверное мнение. В более поздних исследованиях этот эффект воспроизводился не так однозначно, и исследователи уделяли больше внимания влиянию старших сиблингов на младших (Cole, Mitchell, 2000; Ruffman et al., 1998). В частности, было показано, что эффект родственного взаимодействия прослеживается только в определенных возрастных границах, между детьми близкого возраста. Так, например, взаимодействие с младшими братьями и сестрами младше 12 месяцев или старшими в возрасте больше 12 лет уже не предоставляет таких речевых и социальных возможностей познания психического мира (Peterson, 2000). Результаты лонгитюдного исследования детей в возрасте от 1 года до 12 лет показали, что независимо от хронологического возраста дети с двумя и более братьями и сестрами имели значительно более высокие показатели развития модели психического как на раннем, так и на позднем этапе тестирования по сравнению с детьми, у которых нет братьев и сестер их возраста (McAlister, Peterson, 2007).

Условия, при которых сиблинги могут влиять на развитие понимания психического мира, остаются не вполне ясными и могут включать такие факторы, как темперамент детей, их когнитивные способности, степень эмоциональной близости. Более того, обнаруженные положительные взаимосвязи могут оказаться сопряжены с демографическими показателями или особенностями личности родителей (Pears, Moses, 2003). В некоторых работах наличие братьев и сестер рассматривается как катализатор других влияний на модель психического (McAlister, Peterson, 2013). Контроль всех обозначенных факторов в исследовании представляет существенную сложность.

Исследования участия членов семьи в становлении модели психического не ограничиваются изучением взаимодействия между сиблингами. Аналогичным образом показана связь в успешности выполнения тестов на понимание психических состояний с возможностью ребенка общаться со старшими и пожилыми членами семьи (Lewis et al., 1996). Наиболее влиятельной и исследованной категорией, конечно же, являются родители и, в первую очередь, тот ментальный словарь, который они используют для описания внутреннего мира,

своих чувств и эмоций. В обобщении результатов 19 исследований, посвященных изучению взаимосвязи понимания неверного мнения детьми 3–5 лет и разговоров их родителей о ментальных состояниях, была показана корреляция, сила которой хотя и менялась, но сохранялась при различных условиях (Hughes, Devine, 2017).

В лонгитюдном исследовании, проведенном в течение одного года, в котором матерей просили описывать некоторые фотографии и сопоставляли количество высказываний о психическом состоянии с показателями модели психического ребенка, взаимосвязь оказалась значимой даже при контроле таких показателей, как собственное использование ментального словаря ребенком, речевые способности, возраст и образование матери (Ruffman et al., 2002). Другой лонгитюд с участием 37 семейных пар с детьми, исследованных в домашних условиях в ходе живого взаимодействия, показал, что количество разговоров о чувствах и мыслях между членами семьи определяет использование ментальных слов младшими детьми спустя 2 года (Jenkins et al., 2003). Как показывают исследования, характеристика использования ментального языка является устойчивой как для матери, так и для ребенка на протяжении периода от раннего детства до младшего школьного возраста. Использование ментального словаря матерью на ранних этапах предсказывает не только понимание психического мира ребенком, но и использование им ментальных слов, показателей социальной адаптации и поведенческих трудностей в период среднего детства (Carr, 2018). Все эти результаты указывают на важность изучения как качества, так и содержания детско-родительских отношений.

Развитие интереса к изучению отношений между ребенком и родителем привело к появлению конструкта «mind–mindedness», что понимается как склонность воспринимать ребенка как психологического агента и проявлять внимание к его внутренним состояниям. Постулируется связь этого показателя с более поздним пониманием неверного мнения и эмоций, а также с развитием безопасной привязанности (Meins et al., 2002). Существует два основных подхода к измерению выраженности данного качества у родителя: склонность комментировать предполагаемые мысли и чувства ребенка во время взаимодействия, а также атрибуции к психическому миру (наряду с физическими и поведенческими характеристиками) при описании своего ребенка. В более поздних работах описания

родителей также разделялись на позитивные и негативные (Demers et al., 2010).

Чувствительность родителей к внутреннему миру ребенка и частота использования словаря психических состояний в разговоре с ним, по-видимому, являются взаимодополняющим факторами (Laranjo et al., 2014). Первый из них отражает знание своего ребенка, что признается основой родительского стиля воспитания, а второй – непосредственно характер взаимодействия с ним. Оба показателя предсказывают понимание психического мира детьми в более позднем возрасте.

Была выдвинута гипотеза о том, что дети с безопасным типом привязанности будут иметь преимущества в уровне становления модели психического. Несколько экспериментальных работ с применением процедуры Strange situation (Незнакомая ситуация) по определению типа привязанности, подтвердили это предположение, продемонстрировав корреляции с пониманием неверного мнения (McElwain, Volling, 2004; Meins et al., 1998, 2002).

2.2.2. Культура и модель психического

Вопрос кросс-культурных различий в развитии у детей понимания психического мира имеет важные теоретические основания и последствия. Результаты исследований в этой области позволяют описать роль биологических и средовых факторов, которые через культурные особенности способствуют социальному познанию. Универсальность становления модели психического у представителей разных культур может свидетельствовать о роли биологического фактора в процессе развития, а различия в специфике и темпах развития могут подчеркнуть значение социальных и культурных факторов (Peterson, Slaughter, 2017). Культура в отношении становления модели психического интересует исследователей с точки зрения набора правил, норм и способов взаимодействия, общих для социальной группы, зачастую проживающей в определенном регионе, имеющей общий язык, традиции и верования.

Кросс-культурные исследования направлены на изучение таких характеристик становления модели психического, как универсальность, гетерохрония и последовательность развития у представителей разных культур.

Одной из основополагающих в этой области исследований стала работа Дж. Авеса и П. Харриса. При сравнении временных показателей овладения пониманием неверного мнения британские дети из семей среднего класса и дети охотников-собираателей из Западной Африки не обнаружили различий (Avis, Harris, 1991). Ряд более поздних исследований также продемонстрировали, что понимание неверного мнения — универсальная способность как по проявлению, так и по времени появления. Например, при сравнении результатов детей из пяти различных стран (Индия, Перу, Самоа, Таиланд и Канада) с использованием адаптированной к культуре процедуры исследования значительной разницы в возрасте появления понимания неверного мнения не было обнаружено (Callaghan et al., 2005). Большинство детей в каждой из культур решили задачу на понимание неверного мнения примерно в 5 лет.

Однако не все исследователи согласны с этим выводом. Г. Велман с коллегами отметили, что хотя переход от понимания неверных мнений некоторыми детьми в 3 года к решению этой задачи большинством участников на более позднем этапе, по-видимому, универсален для разных типов культуры, но конкретный момент этого перехода может иметь некоторую специфику (Wellman et al., 2001). Так, дети в США, Канаде и Великобритании, а также корейцы и африканские охотники-собираатели демонстрируют схожий возраст овладения неверным мнением, а японские и индейские перуанские дети, говорящие на языке кечуа, — несколько позже (Peterson, Slaughter, 2017). Японские дети демонстрируют не только задержку в понимании неверного мнения, но и культурные различия в рассуждениях о причинах действий, приписывая их поведенческим или ситуативным факторам, а не психическому состоянию человека (Naito, Koyama, 2006). При этом задачи, требующие анализа скрытых эмоций, распознаются японскими детьми раньше, чем западными, что может интерпретироваться с точки зрения ценностей японской культуры в отношении самоконтроля и конфиденциальности (Naito, Seki, 2009).

Попытки объяснения культурных особенностей в развитии модели психического коллективисткой или индивидуалисткой моделью общества не подтверждаются эмпирическими данными. Более позднее становление понимания, зафиксированное у японских детей, не наблюдается на китайской или иранской выборках (Slaughter, Perez-Zapata, 2014).

Результаты проведенного мета-анализа исследований по вопросу возраста становления понимания неверного мнения у нескольких тысяч детей в четырех разных регионах выявили некоторые различия (Liu et al., 2008). В исследовании участвовали дошкольники из Гонконга и Китая (г. Пекин) и англоговорящие дети из Канады и США. В то время как дети из Канады, США и Пекина овладели пониманием неверного мнения примерно в одно время, показатели детей из Гонконга были почти в два раза ниже. Таким образом, несмотря на то, что дети из Гонконга и Пекина имели схожие культуру и семейный уклад, их показатели существенно отличались, в то время как разнородные с культурной и языковой точки зрения выборки североамериканских и китайских детей из Пекина продемонстрировали однотипный результат. Авторы работы указывают на то, что необходим более детализированный анализ межкультурных различий, который учитывал бы конкретные социальные, микрокультурные и общие средовые факторы. Так, например, при более подробном рассмотрении социально-экологических факторов, отличающих жителей Гонконга и Пекина, Д. Лю с коллегами предложили несколько гипотез происхождения выявленных различий. Дети из Гонконга чаще, чем их сверстники из Пекина, имеют братьев и сестер, учитывая семейную политику материкового Китая. Также в исследовании могло сыграть роль двуязычие гонконгских детей.

Возможное влияние билингвизма на развитие модели психического также является предметом исследований, связанных с культурными различиями. Некоторые авторы отмечают, что необходимость освоения двух языков связана с относительно небольшим словарным запасом каждого из них по сравнению с обычными сверстниками (Dubois, 2012). Это может несколько ограничивать доступ к свободному и разнообразному общению о неочевидных вещах и явлениях, таких как мысли другого человека. Таким образом, пока двуязычный ребенок не достигнет определенного уровня владения двумя языками (особенно ментальным словарем), коммуникация о психических явлениях может быть ограничена, что может сказаться на становлении модели психического (Peterson, Slaughter, 2017).

Исследования показывают, что культура играет существенную роль в становлении понимания психического мира, а понимание неверного мнения является универсальным для всех изученных на текущем этапе культур. В то же время различные культурные группы

отличаются по возрасту, в котором дети приобретают этот навык. Пока не до конца понятными остаются те культурные особенности воспитания, которые могут оказать влияние на этот процесс. Одним из возможным факторов является способ ведения разговора, который культурно специфичен и может оказать влияние на формирование различных моделей развития понимания психического мира.

2.2.3. Возможности обучения модели психического

Значительное количество исследований проведено с целью изучения возможности улучшения навыков детей, связанных с моделью психического. Возможность вспомогательного развития понимания психического мира имеет значение с нескольких точек зрения. В первую очередь, если становление модели психического может быть улучшено или скорректировано, это будет свидетельством в пользу социально-средовой детерминации индивидуальных различий модели психического наряду с процессом когнитивного созревания. К тому же, если определенные виды обучения будут более эффективны, чем другие, это может пролить свет на то, какие теории развития модели психического более достоверны (Brockmeyer, 2010; Guajardo, Watson, 2002). Так, например, определенный эффект могут оказать некоторые формы речевой подготовки (Milligan et al., 2007) или игровых взаимодействий (Lillard et al., 2012). Или сопоставимый результат на улучшение навыков модели психического могут оказать различные вмешательства. И наконец, возможность обучения навыкам модели психического позволит оценить вклад данной способности в другие области развития детей, такие как речь, исполнительные функции, социальные навыки (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasselo, 2003; Peskin, Astington, 2004; и др.).

Исследования по обучению модели психического в основном представляют собой наблюдения за воздействием определенных социолингвистических факторов, связанных с различными способностями в области понимания психического мира. Другими словами, в обучающих исследованиях дети помещаются в особые языковые условия, связанные с использованием языка психических состояний (mental state language) (Guajardo, Watson, 2002; Ornagi et al., 2011). Например, в нескольких исследованиях дети вовлекались в беседы

с активным использованием ментального словаря — слов, обозначающих желания, состояния восприятия и знания (Appleton, Reddy, 1996; Slaughter, Gopnik, 1996). В других исследованиях акцентировали внимание на использовании конструкций, с помощью которых происходит обозначение отношений между объектами (например: «Салли думает, что мяч находится в коробке») (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasselo, 2003). Еще один вариант — побуждение детей к рассуждению об альтернативных перспективах и психических состояниях героев (напр.: Zhang et al., 2008).

В метааналитическом исследовании контролируемых обучающих исследований С. Хофманна с соавт. была предпринята попытка оценки возможных модераторов, оказывающих влияние на эффективность обучения навыкам модели психического, таких как возраст, пол и тип вмешательства (Hofmann et al., 2016). Результаты показывают, что в целом процедуры, используемые для обучения, оказывают эффект на формирование модели психического у детей по сравнению с контрольной группой. Величина эффекта снижается при уменьшении продолжительности сессий и периода обучения. Ни одна из характеристик выборки не влияла на общую величину эффекта, это указывает на то, что навыки модели психического могут быть улучшены у детей обоих полов и разных возрастов. В большинстве случаев в обучающих занятиях использовались материалы, подобные тем, что применяются в задачах на модель психического — специальные рассказы, иллюстрации, видео и т. п. Процедуры обучения включают корректирующую обратную связь, включение воображения, моделирование ситуаций и ролевую игру. Некоторые исследователи определяли работу с моделью психического как часть более широкой программы, направленной на обучение социальным навыкам.

Так или иначе все процедуры обучения побуждали детей рассуждать о альтернативных событиях и действиях, психических состояниях других людей. В некоторых практиках это осуществлялось за счет вовлечения в обсуждение психических состояний, в других — за счет погружения в условия, требующие принятия альтернативной точки зрения (например, одного из персонажей). Эффективность данной стратегии полностью согласуется с исследованиями, показывающими взаимосвязь модели психического и речевых способностей (см. параграф 3.1).

Одним из ограничений исследований обучения модели психического является то, что в большинстве из них не контролировались общее когнитивное развитие, исполнительные функции и развитие речи, несмотря на то что эти факторы могут оказывать существенное влияние на эффективность обучения. Так, например, в одном из исследований было показано, что индивидуальные различия в исполнительных функциях предсказывают эффективность обучающих занятий в области понимания психического мира (Venson et al., 2013).

Перспективой в этой области исследований является изучение факторов, оказывающих опосредованное влияние, а также некоторых особенностей учебного воздействия – условий обучения (групповых или индивидуальных занятий), типа выборки (сравнение групп типично развивающихся детей и детей с атипичным развитием) и др. Остаются открытыми вопросы устойчивости эффектов обучения во времени, его воспроизводимости в естественных условиях жизни детей (Hofmann et al., 2016).

Некоторое количество исследований приводят аргументы в пользу утверждения, что социальная компетентность выступает медиатором между развитием модели психического в дошкольный период и школьной успеваемостью (Lecse, 2017; Fink et al., 2014; Garner, Waajid, 2008). В этих работах показано, что ранние социокогнитивные и эмоциональные навыки дошкольников предсказывали различные аспекты последующих школьных достижений (адаптация к школе, речь, грамотность, математическое мышление, общие знания и поведение в процессе обучения) с учетом влияния оценок социоэмоционального развития. Проведенный Дж. Дурлак с коллегами метаанализ исследований 213 программ социально-эмоционального обучения (SEL), разработанных для развития у учащихся самосознания, самоуправления, социальной осведомленности, навыков взаимоотношений и принятия решений в период от детского сада до старшей школы, показал, что программы не только оказали положительное влияние на целевые компетенции (социальные и эмоциональные навыки), но и положительно влияли на успеваемость детей в школе (измеренную тестами по математике и чтению) (Durlak et al., 2011).

Влияние обучения по системе М. Монтессори изучалось в работах А. Лиллард и С. Ейсен (Lillard, Eisen, 2017). Было проведено три исследования, включая лонгитюдное на детях 3–6 лет при срав-

нении дошкольников с традиционными формами обучения, детей среднего класса и с низким уровнем доходов. Были проведены анализ решения детьми социальных задач (например, в ситуации, когда один ребенок уже долго плавает, а другой сидит и хочет плавать, но не входит в воду, что скажет ребенок, который сидит у воды?), тесты на модель психического (доступность знания, различие мнений, неверные мнения и скрытые эмоции), оценка уровня исполнительных функций (тормозной контроль, внимание). При этом в исследованиях фиксировался уровень выполнения задач до посещения занятий и спустя 3 месяца, 1 и 2 года. Оказалось, что дети, посещавшие школу Монтессори по сравнению с детьми из традиционных дошкольных учреждений, имели преимущества в выполнении задач на модель психического. Авторы рассматривают три причины, возможного объяснения усиления способностью к чтению психического в системе обучения Монтессори. Первая причина состоит в разновозрастном составе групп. В школе Монтессори дети обычно делятся на группы 3–6 лет, 6–9 лет и т. д. Младшие взаимодействуют со старшими детьми. Это подобно ситуации в семьях с разными по возрасту детьми. Исследования показали, что размер семьи линейно связан с решением задач на неверное мнение, но не задач на доступность знания (Perner et al., 1994). Обсуждая роль сиблингов и возрастной разницы, роли родителей, авторы обращаются к проблеме роли семьи в развитии модели психического, которая представлена выше. Однако авторы считают, что разновозрастные группы детей в школах Монтессори ускоряют развитие модели психического благодаря необходимости договариваться и обмениваться собственными состояниями относительно тех же самых ситуаций.

Вторая причина усиления модели психического у детей, обучающихся в школах Монтессори состоит в развитии осознанности. В системе Монтессори выделяются три основных элемента, способствующих развитию практики осознанности: подчеркивание сенсорного опыта, практическая работа и глубокая концентрация. Интеграция сенсорики и собственных движений, внимание к собственному телу и осознание движений и их воздействия на окружение способствуют объединению разума и тела в системе обучения Монтессори. Эта практика повышает необходимость концентрации внимания, тормозного контроля и произвольности в организации действий, т. е. вовлекает исполнительные функции. Многие исследования под-

тверждают сильную взаимосвязь между моделью психического и исполнительными функциями (напр.: Muller, Kerns, 2015; Perner, Lang, 2000). Понятно, что задачи на неверное мнение требуют торможения неверного ответа относительно того, где объект находится в реальности, нужно пластично изменять установку: от реальности на ментальное представление о мнении. Также дети, имеющие развитый тормозный контроль, могут проявлять большую наблюдательность за проявлениями других людей, отделяя их от собственных ментальных состояний, т. е. развивать модель психического. Развитие исполнительных функций, которому уделяется значительное внимание в системе Монтессори, может стать третьей причиной усиления особенности чтения психического у детей, обучающихся по системе Монтессори.

Результаты исследований в целом раскрывают важность и эффективность развития навыков, относящихся к модели психического, с помощью обучающих программ. Создание таких инструментов является перспективным с точки зрения повышения диагностической точности задач и позитивных эффектов их применения.

2.3. Исследование понимания социальных воздействий в контексте развития модели психического (на примере рекламы)

Данная работа была проведена Н. Н. Талановой под руководством Е. А. Сергиенко (Таланова, 2012). Фокус исследования был направлен на анализ возможностей понимания детьми дошкольного возраста социальных воздействий.

Одним из видов социальных воздействий является реклама. Для формирования правильного отношения к содержанию рекламного сообщения ребенку, как и взрослому, важно правильно понять смысл сообщения и то, что реклама создается другими людьми с определенными намерениями.

В быстрой ТВ-рекламе много образов, музыки, слов, звуков, все это лежит в основе ее привлекательности. Если ребенок не декодирует полностью рекламное сообщение, его детали, а воспроизводит образ, логотип, слоган, то реклама считается успешной. Возникает вопрос, что считать центральными, а что периферическими компонентами.

Парадигма «модель психического» дает возможность концептуализации этого понимания. Понимание, что другие люди могут иметь свои убеждения, мнения — важный шаг к постижению иных сторон человеческой психики. Несмотря на то, что маленькие дети в возрасте 4 лет начинают достигать понимания психического Другого, это еще не является полным пониманием всех его составляющих (Сергиенко и др., 2009). Например, некоторые аспекты убеждения зависят от возможности изменения мнений Других. Это требует большей ментализации в отличие от случаев с обманом, когда мнение внедряется и навязывается одним человеком другому.

Изменение мнения означает не только понимание имеющегося мнения, но и замену его новым в виде убеждения, когда прибегают к контраргументам. Одно из исследований было посвящено возможностям детей манипулировать мнением Другого. Детей 4–6 лет просили убедить родителей купить птицу. Мальчик очень хотел, чтобы ему купили птицу. Но родители сопротивлялись. Отец считал, что от птиц много сора, мать говорила, что птицы — шумные. Исследования показали, что дети данного возраста не способны влиять на мнения родителей, приводя контраргументы, несмотря на использование разных историй и сценариев. Только после 6 лет дети находили способы влияния на изменение мнения (Bartsch, Estes, 1996; Bartsch, London, 2000). Дети младшего возраста пытаются воздействовать на решение родителей о покупке, используя или стратегию торга, или эмоционального давления (негативного — крики, брыкание, нытье и т. п.) (Weiss, Sachs, 1991).

Маленькие дети ограничены в понимании рекламы. Это связано не с усвоением специфики рекламных сообщений, а с когнитивными ограничениями понимания разных аспектов манипуляции мнением. Представляется, что по мере прогрессивного развития модели психического, лежащего в основе понимания мнений и способов их изменений, будет происходить и рост понимания рекламных сообщений как частного вида социальных воздействий. Следовательно, понимание рекламных сообщений в контексте современной теории модели психического будет шагом вперед для изучения ментальных механизмов социальных воздействий, в частности, понимания рекламных сообщений. В данном исследовании не ставилась цель изучить эффективность воздействия рекламы на детей, а рекламные сообщения были использованы как пример социаль-

ных влияний, понимание которых обусловлено внутренними когнитивными механизмами.

В задачи исследования входило:

1. Сравнить понимание разного типа телевизионной рекламы детьми в младшем и старшем дошкольном возрасте.
2. Проанализировать понимание детьми дошкольного возраста ситуаций социального взаимодействия, представленных в нарративах, выявить его возрастные особенности.
3. Определить взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития детей и их пониманием рекламы, нарративов и задач по модели психического (понимание обмана, неверных мнений и эмоций).
4. Проанализировать взаимосвязи уровней развития модели психического и понимания рекламы у детей.
5. Сопоставление понимания нарративных историй с уровнем развития модели психического, с пониманием телевизионной рекламы у детей 3–6 лет.

Для решения данных задач был подобран психодиагностический инструментарий. Для оценки развития модели психического были отобраны 3 задачи, которые тестируют ключевые аспекты модели психического, необходимые для понимания социальных воздействий.

1. Задача на понимание обмана, которая требует сопоставления своей модели ситуации с моделью ситуации Другого, что позволяет при сравнении ментальных моделей воздействовать на мнение Другого. Использовалась задача, разработанная Е. И. Лебедевой и Е. А. Сергиенко, которая прошла апробацию в работах авторов (Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко и др., 2009). В тестовом задании представлена ситуация, в которой участвуют три куклы: Мальчик, Девочка и Катя. Кукла Мальчик хотел обмануть куклу Катю. У Мальчика есть синий карандаш, а у Девочки – желтый. У Кати есть шоколадка. Мальчик съел шоколадку, пока Девочки и Кати не было в комнате, а чтобы Катя, вернувшись, подумала, что это Девочка съела шоколадку, он оставил вместо шоколадки желтый карандаш Девочки. Ребенка спрашивали: «Что подумает кукла Катя, когда вернется, кто съел шоколадку?».

2. Задача на распознавание базовых эмоций, которые также развиваются в дошкольном возрасте, демонстрируя рост дифференциации и более точного понимания эмоциональных состояний. Именно понимание эмоций теснее всех других составляющих модели психического связано с социальной компетентностью (Sodian, 2005).

Использовалась методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографии и пиктографических картинках». Данная методика направлена на оценку понимания ребенком базовых эмоциональных состояний по мимике человека, что необходимо для анализа развития базовых представлений о ментальном мире. Экспериментатор предъявляет ребенку 4 фотографии девушки (апробированы в диссертационных исследованиях А. С. Герасимовой, 2004, Е. И. Лебедевой, 2006) или 4 пиктографические картинки (разработаны Т. Ховлин с соавт. — Howlin et al., 1999), изображающие лицевую экспрессию, соответствующую каждой из основных эмоций (радость, грусть, гнев, страх). Задача детей — определить эмоцию человека на фотографии или пиктографической картинке. Инструкция: «Покажи, на какой фотографии (картинке) человек радостный. На какой — грустный, на какой — испуганный, а на какой — сердитый».

3. «Тест на ошибочное мнение», или «Салли–Энн-тест» (Wimmer, Perner, 1983), направлен на оценку понимания неверного мнения, что связано с пониманием несогласования своего мнения и мнения Другого.

Стандартные задачи на развитие модели психического были дополнены нарративными заданиями, направленными на анализ представлений о понимании детьми ментальных состояний и их причин в процессе социальных взаимодействий. В данном случае рассказы связаны с пониманием причин действия Другого, намерений и ситуативно-обусловленных эмоций, т. е. компонентов понимания ментального мира других людей, что позволяет оценить уровень сформированности модели психического с помощью нарративного понимания социальных взаимодействий.

Детям были предложены рассказы и вопросы, связанные с содержанием этих рассказов. Были разработаны три нарратива, отражающие типичные социальные взаимодействия детей: ситуация

взаимодействия ребенка с ребенком, ситуация взаимодействия ребенка с родителем, ситуация взаимодействия ребенка со взрослым (чужим) (см. таблицу 2.1).

Ответы детей оценивались по трехбалльной шкале по каждой из категорий: распознавание ситуативно-обусловленных эмоций,

Таблица 2.1
Примеры нарративов

Тип социального взаимодействия	Нарративы	Вопросы
Взаимодействие ребенка с ребенком	В детском саду все дети вышли на прогулку, играют в разные игры. Девочка Даша играла с лопаткой, а мальчик Миша пытался эту лопатку отобрать у Даши. Она не захотела отдавать, тогда он ее очень сильно толкнул, и она упала. Когда это увидел Петя, он подошел к Мише и тоже его сильно толкнул	Как ты думаешь, что почувствовала Даша, когда ее толкнул Миша? Почему Петя толкнул Мишу? Какое стало настроение у Пети, когда он защитил Дашу? Хорошо ли поступил Петя? Почему? Хорошо ли поступил Миша? Почему?
Взаимодействие ребенка с родителем	Мальчик Никита очень любит рассматривать мамину посуду, разные красивые чашки, блюда, тарелки. Однажды ему очень понравилась новая мамина чашка, которую мама очень берегла. Никита взял эту чашку без разрешения и случайно разбил ее. Мама не стала наказывать и сильно ругать Никиту, тогда он сам просидел в своей комнате без игрушек	Хорошо ли поступил Никита, взяв чашку без спроса? Как ты думаешь, какое стало настроение у Никиты, когда он разбил мамину чашку? Что почувствовала мама, когда ее сын разбил ее любимую чашку? Почему Никита остался в комнате один и без игрушек?
Взаимодействие ребенка со взрослым (но не родителем)	Маленькая девочка Таня однажды пошла вместе со своей мамой в магазин за тортом для гостей. Когда они стояли у кассы, рядом с ними оказалась старенькая бабушка. Она доставала кошелек из своей сумочки и случайно уронила 10 рублей. Таня увидела это и предложила помочь бабушке, она подняла деньги и отдала их ей	Хорошо ли поступила Таня? Как ты думаешь, как на это отреагировала бабушка? Какое настроение стало у Тани, когда она помогла бабушке?

понимание причин действия Другого, понимание морально-нравственных аспектов поведения.

Обязательным условием являлась оценка уровня психометрического интеллекта. В исследованиях модели психического было показано, что для развития способности понимания психического необходим хотя бы средний уровень психометрического интеллекта. Кроме того, авторы последних работ в данном направлении обращают внимание на тесную связь модели психического с вербальными способностями (Sodian, 2005). В этой связи был выбран детский вариант теста Векслера как наиболее признанный инструмент измерения психометрического интеллекта и оценки вербальных и невербальных способностей (Интеллектуальный тест Д. Векслера для детей, WPPSI – для детей от 3 до 7 лет 3 мес.).

Для изучения понимания социальных воздействий были отобраны три типа рекламных сообщений (по два примера на каждый тип): коммерческая реклама детских продуктов питания, адресованная взрослым, реклама игрушек, адресованная детям и взрослым, и социальная реклама широкой адресации, пропагандирующая семейные ценности.

Были отобраны рекламные сюжеты, в которых четко прослеживается цель. В коммерческой рекламе – продвижение товара, воздействие на потребителя для убеждения его в необходимости покупки. В социальной рекламе – явно пропагандистская цель – убеждение в важности семейных ценностей, ценности ребенка, помощи и заботы о нем. Реклама, в которой используются детские персонажи, возможно, обладает более активным воздействием как на взрослого, так и на ребенка. Примеры рекламных сюжетов каждого из трех типов представлены в таблице 2.2.

Процедура: каждому ребенку в индивидуальной форме предъявляется рекламный ролик, после просмотра которого задается ряд вопросов:

1. Что было показано в данной рекламе? (Понимание сюжета рекламы.)
2. Можно ли так поступать, как наши герои? (Понимание сути поступков и цели поведения героев рекламы.)
3. Какое у них настроение? (Понимание эмоций персонажей рекламы.)

Таблица 2.2
Примеры рекламных сюжетов

Тип рекламы	Рекламные сюжеты
Социальная реклама	Семья. В рекламном сюжете демонстрируются отношения между родителями и детьми. Родители демонстрируют положительные стороны взаимодействия со своими детьми, рассказывают о том, как замечательно вместе проводить время, как они счастливы вместе. (Цель данного социального сообщения – пропаганда ценностей семьи)
Детская реклама	«Беби-анабель». Данная реклама демонстрирует детский товар – куклу, которая может плакать, спит, ест и ходит в туалет. В сюжете показана ролевая игра – две девочки играют в мам и ухаживают за куклами. Цель – показать, насколько правдоподобно «беби-анабель» копирует живого малыша, нуждается во внимании и заботе. (Цель рекламы – показать привлекательность куклы как модели ребенка в игре детей, а для родителей – для воспитания родительства необходима такая игрушка)
Коммерческая реклама	«Киндер-делис». В данном рекламном ролике показан сюжет о маме и ее ребенке, они играют и борются между собой – для быстрой победы мама использует уловку и достает «киндер-делис», таким образом, она отвлекает ребенка и побеждает. Дети очень любят данное лакомство, и голос за кадром указывает на то, что «киндер-делис» очень полезный, с чем соглашаются и мама, и ребенок. (Цель – продвижение детского продукта – сладостей)

По всем трем пунктам оценки ответов детей варьировали от 0 до 3 баллов, отражая диапазон реакций от полного непонимания до простого описания, частичного понимания и полного понимания рекламы.

В исследовании приняли участие 70 детей четырех возрастных групп: 3, 4, 5, 6 лет, типично развивающихся, посещавших детские сады г. Москвы. В группу 3-летних вошли 13 детей от 3,2 до 3,11 года (10 девочек и 3 мальчика), в группу 4-летних – 14 детей от 4 до 4,11 года (6 девочек и 8 мальчиков). В группу детей 5 лет вошли 23 ребенка в возрасте от 5 до 5,9 года, из них 9 мальчиков и 14 девочек. И группу 6-летних составили 20 детей от 6 до 6,11 года – 12 мальчиков и 8 девочек.

При анализе распознавания эмоций по лицевой экспрессии статистически значимых различий в понимании эмоций по пиктограммам между детьми 4 возрастных групп обнаружено не было. Однако эмоция «страх» распознавалась детьми 3 и 4 лет хуже, чем детьми 5 и 6 лет. С задачей на понимание эмоций по фотографиям дети справились значительно лучше. Распознать эмоцию по фотографиям ребенку легче, нежели по пиктографическим картинкам. Были получены статистически значимые различия в понимании эмоции «радость» ($\varphi = 2,50$, $p < 0,05$), дети 4 лет значительно лучше дифференцировали данную эмоцию, чем дети 5 лет. К 6 годам дети достаточно точно и верно определяют основные эмоции: «радость», «печаль», «страх» и «гнев». В целом полученная картина демонстрирует различия в понимании эмоций в зависимости от возраста: дети в 5–6 лет меньше делают ошибок и лучше дифференцируют эмоции, в особенности эмоцию «печаль» ($\varphi = 2,76$, $p < 0,05$).

Анализ понимания неверных мнений и обмана детьми показал, что больше половины детей пяти лет (57%) успешно справились с задачей на понимание обмана и почти половина (47%) детей этой же возрастной группы дали правильные ответы на задачу с неверным мнением (Салли–Энн-тест). В шесть лет почти все дети (85%) справились как с задачей на понимание обмана, так и с решением Салли–Энн-теста (90%). Обнаружены значимые различия в понимании обмана и неверных мнений между двумя возрастными группами: объединенной группой 3–4 лет и группой 5–6 лет (тест на понимание обмана с куклой Катей: $\varphi = 4,06$, $p < 0,05$; Салли–Энн-тест: $\varphi = 4,22$, $p < 0,05$).

2.3.1. Специфика понимания рекламы детьми дошкольного возраста

При сравнении понимания телевизионной рекламы детьми в двух возрастных группах 3–4 и 5–6 лет было показано, что младшие дети дифференцировали эмоции героев только в некоторых рекламных роликах, а в старшей группе процент детей, верно оценивших и назвавших эмоции героев, увеличился и относился ко всем типам рекламы. Что касалось понимания сюжета, то в 3 года детям было сложно понять смысл просмотренного сюжета рекламного ролика,

ни один ребенок не смог дать развернутого описания и интерпретации увиденного. Наиболее распространенные ответы представляли собой констатацию событий без обобщенного понимания. Также дети заменяли интерпретацию телевизионной рекламы и ответы на вопросы проявлением эмоциональных реакций. К 4 годам дети начинали понимать смысл увиденных в рекламе ситуаций, но при этом полного понимания еще не наблюдалось. К 5 годам около 40% детей (9 из 23) смогли правильно понять содержание и смысл рекламы, а также описать и объяснить ее, а к 6 годам уже 60–70% детей (14 из 20) смогли успешно справиться с данной задачей. При анализе понимания смысла и целей поступков героев в рекламе, как и в первых двух случаях, дети 3 лет фактически не могли дать оценок (6–8%). Большинство ответов характеризуются как простая констатация без объяснения: «можно» или «нельзя». К 4 годам ситуация несколько изменяется в лучшую сторону, но детям по-прежнему сложно ответить на данный вопрос. Наилучшие результаты были получены на вопрос по рекламе «Лего-Сити»: 43% детей 4 лет дали правильные ответы. Как показывают результаты, к 5–6 годам 50–60% детей (21–25 из 43) способны дать правильный и осмысленный ответ, аргументируя его.

Включение в исследование нарративного подхода позволило проанализировать представления детей о ментальных состояниях, а также причинах этих состояний в процессе социальных взаимодействий. Полученные данные исследования показали, что наибольшие трудности дети испытывают в ответах на понимание и объяснение причин действия Другого, а также в ответах на вопросы, связанные с пониманием причин изменения настроения и чувств героев. Ответы детей продемонстрировали следующую картину: большинство детей в возрасте 3–4 лет отвечали либо неверно, либо ограничивались констатацией верного ответа, без разъяснений. К пяти и шести годам процент детей, верно ответивших на данные вопросы, немного возрастает; в пять лет 17%, а в шесть лет 40% детей верно называют причину поступков героев. Наименьшие сложности в своих ответах дети испытывали, дифференцируя эмоции героев нарративных историй, а также в понимании морально-нравственных норм поведения. Дети 5–6 лет дали более развернутые и ясные ответы на понимание ситуативно-обусловленных эмоций героев, а также смогли объяснить их поведение.

2.3.2. Взаимосвязь развития модели психического и понимания ситуаций социального воздействия

Корреляционный анализ понимания рекламных сюжетов, нарративов и модели психического у детей позволил описать взаимосвязи между детским пониманием телевизионной рекламы и уровнем развития модели психического. В группе детей 3–4 лет были получены корреляции между пониманием рекламы «Лего-Сити», «Беби-Анабель», общим показателем понимания рекламы игрушек и моделью психического (включающего общие показатели понимания обмана и эмоций): $r=0,41$, $p=0,05$; $r=0,40$, $p=0,05$ и $r=0,50$, $p=0,01$. Связь модели психического с рекламой игрушек является показательной и свидетельствует о слабо выраженных способностях детей 3–4 лет к пониманию рекламы, более сложной по содержанию. В группе детей 5–6 лет также были получены значимые корреляционные связи между моделью психического и пониманием рекламы, при этом тип рекламы различался: социальная реклама, «Дети-Сироты», «Фруто-Няня», реклама игрушек и «Лего-Сити» ($r=0,38$, $p=0,05$; $r=0,33$, $p=0,05$; $r=0,37$, $p=0,05$; $r=0,31$, $p=0,05$; $r=0,47$, $p=0,01$). В данном случае реклама непростая для детского восприятия и понимания, требующая определенного уровня развития модели психического.

Проведенный анализ корреляционных связей между пониманием нарративов детьми и их уровнем модели психического показал, что в группе детей 5–6 лет существуют значимые связи между пониманием нарратива № 2 (взаимодействие ребенка с родителем) и пониманием обмана, а также с общим показателем модели психического ($r=0,43$, $p=0,01$; $r=0,42$, $p=0,01$). Были обнаружены корреляции между общим показателем понимания всех нарративов, пониманием обмана и пониманием задач на модель психического ($r=0,45$, $p=0,01$; $r=0,38$, $p=0,05$).

В группе детей 3–4 лет было получено гораздо больше статистически значимых связей, что является показателем того, что модель психического является основой понимания социальных взаимодействий, представленных в нарративах. Установлены корреляции между моделью психического и нарративами № 1, № 2, № 3 ($r=0,50$, $p=0,01$; $r=0,75$, $p=0,01$; $r=0,41$, $p=0,05$), связь общего показателя понимания нарративов и понимания обмана и эмоций: $r=0,44$, $p=0,05$; $r=0,63$, $p=0,05$. А также связь между пониманием нарратива № 2 и об-

щим пониманием эмоций: $r=0,70$, $p=0,01$. Таким образом, понимание ситуаций социальных взаимодействий и модель психического у детей значимо связаны между собой.

Также были получены статистически значимые корреляции между пониманием социальных ситуаций, представленных в нарративах, и детским пониманием телевизионной рекламы. В группе детей 3–4 лет были получены многочисленные связи, среди которых выделяются и слабые, и сильные, в группе детей 5–6 лет ситуация меняется (см. рисунки 2.4–2.5).

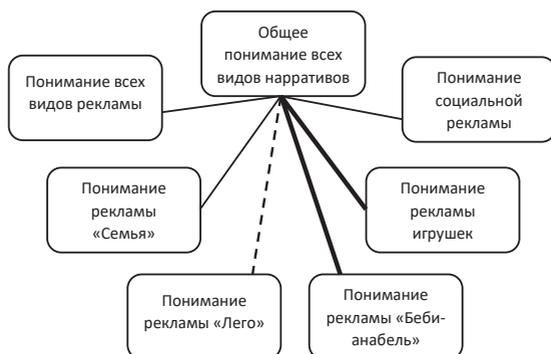


Рис. 2.4. Общее понимание нарративов и различных видов рекламы детьми 3–4 лет.

Пунктирная линия – $r=0,416$; тонкие линии – $r=0,506–0,583$; полужирные линии – $r=0,633–0,651$



Рис. 2.5. Понимание нарратива 2 (ситуация взаимодействия ребенка с родителем) и понимание различных видов рекламы детьми 5–6 лет.

Тонкие линии – $r=0,314–0,354$; полужирная линия – $r=0,416$

Тесная и множественная сеть корреляций с высокими значениями подтверждает необходимость для понимания рекламы развития понимания социальных взаимодействий, подразумевающих представление о скрытых внутренних состояниях агентов (намерениях, эмоциях, желаниях, последствиях действий и прогнозировании поведения Других).

При анализе соотношения составляющих корреляционных связей понимания нарративов и задач на модель психического было сделано предположение, что изменение структуры корреляционных отношений указывает на изменение структуры ментальных моделей с ситуативно-зависимых на ситуативно-независимые в возрасте 5–6 лет.

Таким образом, установление связей понимания нарративов и рекламы подтверждает необходимость развития модели психического для понимания рекламы. Именно нарратив 2 (взаимодействие с родителем) становится показательным как пример внеситуативного понимания, сопряженный с пониманием социальной рекламы и рекламы игрушек, которая по числу понимания каузальности ситуации, морально-нравственных оценок существенно различается у детей 5–6 лет и младших дошкольников. Кроме того, дети 3–4 лет не понимают социальную рекламу и не дают развернутого понимания рекламы игрушек.

Следовательно, полученные данные нашего исследования подтверждают, что понимание рекламы в дошкольном возрасте развивается в соответствии с развитием модели психического, демонстрируя подобную модели психического уровневую организацию. Понимание рекламы у детей 3–4-летнего возраста ограничивается недифференцированным, ситуативно-зависимым пониманием сюжета, чувств и желаний персонажей, недифференцированной оценкой их поведения. В 5–6-летнем возрасте возможности детей в понимании рекламы существенно возрастают, как возрастает и их способность понимать и сравнивать модели психического собственные и Другого. В нашей работе показано не только существование связей между пониманием рекламы и уровнем модели психического, но и возрастная особенность этих связей. Так, маленькие дети понимают рекламу в основном в привлекательном, знакомом контексте, но их понимание недифференцировано, им не доступны причинное понимание сюжета и его оценка. Изучение понимания разных типов рекламы

(социальной как вида пропаганды и коммерческой) позволило проанализировать и установить связь понимания рекламы детьми с ее типом и сложностью. Сюжеты социальной рекламы «Семья» и «Дети-сироты» становятся понятными детям только в возрасте 5–6 лет, поскольку предполагают возможность сравнения различных ментальных моделей, ситуативно не представленных в воспринимаемом сюжете. Понимание коммерческой рекламы в данном возрасте также существенно отличается от понимания младших детей, является более полным и верным.

Важным итогом настоящей работы также является установление тесной взаимосвязи между развитием модели психического и пониманием ситуаций социального взаимодействия, представленных в нарративах. Эти данные мы расцениваем как важный аргумент для предположения о том, что модель психического является внутренним ментальным механизмом социальных взаимодействий и воздействий.

2.3.3. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира

Продолжением представленного исследования стала работа, посвященная роли психометрического интеллекта в понимании детьми дошкольного возраста психического мира и ситуаций социального взаимодействия и воздействия на примере рекламы (Лебедева и др., 2012). Была поставлена задача не просто выявить взаимосвязи между переменными, но и протестировать теоретическую модель влияния уровня интеллектуального развития и развития модели психического на понимание детьми рекламы.

Поскольку результаты предыдущих этапов исследования понимания рекламы детьми дошкольного возраста показали:

- 1) увеличение взаимосвязей между успешностью понимания ментального мира и пониманием рекламных сообщений с возрастом;
- 2) уменьшение взаимосвязей между уровнем психометрического интеллекта и пониманием рекламы с возрастом;
- 3) связь способности к интеграции в когнитивных задачах и необходимости категоризации непосредственных проявлений психических состояний к обобщенному концепту, что согласует-

ся с представлением центральной когерентности, характерной как для когнитивных способностей, так и для модели психического.

Было сформулировано предположение, что способность модели психического влияет на понимание рекламы не прямо, а опосредованно через когнитивное развитие.

Для проверки этой гипотезы была проведена статистическая процедура моделирования с помощью структурных уравнений. Для тестирования теоретической модели использовалась статистическая процедура моделирования с применением статистического пакета SPSS v. 21.0 и приложения AMOS v. 21.0.

В теоретической модели были выделены (рисунок 2.6) три латентные переменные: понимание рекламы, модель психического и интеллектуальное развитие, одна независимая переменная – возраст. Причинно-следственные связи между переменными представлены в соответствии с результатами, полученными на предыдущих этапах исследования и нашими теоретическими предположениями. Согласно предположению, понимание рекламы изменяется с возрастом и зависит от уровня развития модели психического (опосредованно через интеллект) и интеллектуальных способностей детей.

Исходя из критериев проверки согласия модели ($1 < \text{CMIN/DF} < 3$, $\text{CFI} > 0,90$, $\text{RMSEA} < 0,05$, $\text{PCLOSE} > 0,50$), мы можем утверждать, что теоретическая модель отражает структуру эмпирических данных: $\chi^2 = 69,839$, $df = 61$, $p = 0,205$, $\text{CMIN/DF} = 1,145$; $\text{CFI} = 0,987$; $\text{RMSEA} = 0,046$; $\text{PCLOSE} = 0,529$.

Каждая латентная переменная модели была протестирована с помощью конфирматорного факторного анализа. Включение индикаторов понимания социальных взаимодействий (нарративы) в переменную «модель психического» обусловлено как теоретическими предпосылками, поскольку понимание ситуаций социального взаимодействия, по сути, является реализацией способностей модели психического, так и статистическими процедурами, обеспечивающими приемлемое согласие модели эмпирическим данным.

В латентную переменную «интеллект» вошли переменные, отражающие оценки по 4 субтестам теста интеллекта Векслера: «Осведомленность», «Понятливость», «Словарный» и «Складывание фигур».

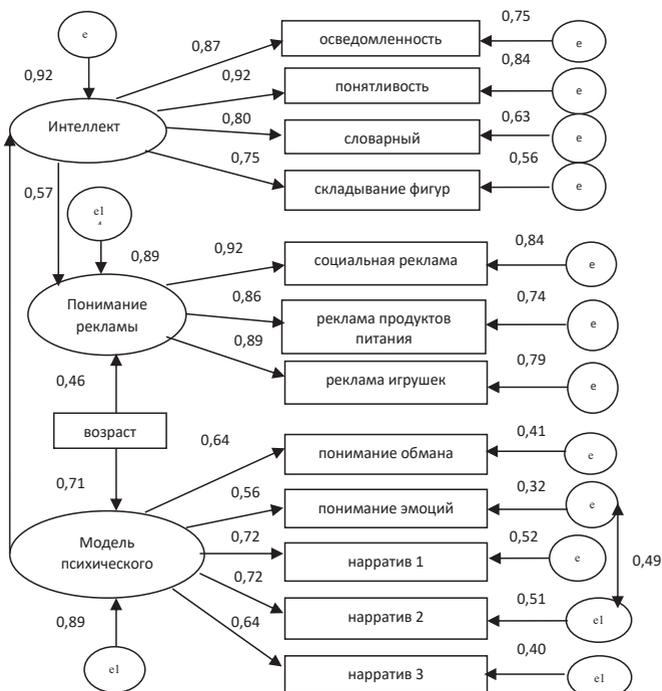


Рис. 2.6. Модель влияния уровня интеллектуального развития и развития модели психического на понимание рекламы.

Рядом с однонаправленными стрелками показаны стандартизированные коэффициенты регрессионных связей, с двунаправленными – коэффициенты корреляции

Для проверки значимости влияния переменных модели психического, интеллекта и возраста на понимание рекламы нами были рассмотрены стандартизированные коэффициенты регрессионных связей между основными переменными (см. таблицу 2.3).

Результаты анализа свидетельствуют о положительном влиянии возраста (0,458***) и уровня интеллектуального развития (0,572***) на понимание рекламы детьми дошкольного возраста. Высокий коэффициент регрессионной связи модели психического и уровня интеллектуального развития (0,959***), вероятно, объясняется опосредующим влиянием понимания ментального мира на понимание рекламы. Мы предполагаем, что интеллект является медиатором

Таблица 2.3

Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей

Связи между переменными в модели	β
Возраст → Модель психического	0,705***
Возраст → Понимание рекламы	0,458***
Модель психического → Интеллект	0,959***
Интеллект → Понимание рекламы	0,572***

Примечание: ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; β – стандартизированные коэффициенты уравнения регрессии.

влияния модели психического на понимание рекламы. Уже было подтверждено то, что наша теоретическая модель, в которой интеллект рассматривался в качестве медиатора, действительно отражает структуру эмпирических данных. Но утверждать, что интеллект имеет реальную трансформирующую силу, мы можем, только если не прямое влияние модели психического на понимание рекламы производит некий эффект, отличный от прямых влияний. В соответствии с моделью непосредственное влияние уровня развития понимания ментального мира на понимание рекламы равно нулю. Однако стандартизированный коэффициент опосредованного (непрямого) влияния модели психического на понимание рекламы равен 0,549***, что подтверждает наше предположение о том, что интеллект является важным медиатором связи между моделью психического и пониманием рекламы.

Таким образом, влияние уровня развития понимания ментального мира на понимание детьми рекламных сообщений не прямое, а опосредованное развитием не только вербальных (уровень развития понятийного мышления, уровень базовых знаний, получаемых в процессе естественной социализации, способности к усвоению социальных норм и правил, понимание причин действий и последствий событий), но и невербальных способностей (способность к интеграции отдельных частей в единое целое без видимого эталона).

Поскольку понимание социальных воздействий на примере рекламы может рассматриваться как реализация модели психического в ситуации реальной социальной компетенции, именно интеллектуальное развитие является тем опосредующим фактором, который

определяет успешность этой реализации. По-видимому, по аналогии с пороговой зависимостью между моделью психического и интеллектом для успешного понимания ментальных состояний в ситуациях социального воздействия необходимо развитие определенных когнитивных способностей.

Эти данные согласуются с данными, полученными нами ранее об изменении с возрастом взаимосвязей между пониманием ментального мира и уровнем интеллектуального развития.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать следующие основные обобщения:

1. Роль психометрического интеллекта как общего показателя, так и показателей отдельных когнитивных способностей в развитии модели психического и понимании социальных воздействий (рекламы) изменяется с возрастом. В 3–4 года уровень развития когнитивных способностей (средний и выше) играет решающую роль в развитии понимания психического, о чем свидетельствуют многочисленные корреляционные связи. В 5–6 лет интеллект утрачивает ведущую роль в реализации способности понимать психический мир и социальные воздействия, о чем свидетельствует уменьшение взаимосвязей и их «веса».
2. Обнаружена связь способности к интеграции в когнитивных задачах и необходимости категоризации непосредственных проявлений психических состояний к обобщенному концепту, что согласуется с представлением центральной когерентности, характерной как для когнитивных способностей, так и модели психического.
3. Предикторами понимания рекламы является психометрический интеллект (его отдельные составляющие) и модель психического (включая понимание ситуаций социальных взаимодействий). При этом влияние уровня развития модели психического на понимание рекламы не прямое, оно опосредуется отдельными интеллектуальными способностями.

Обобщая представленные в этой главе данные, можно выделить два основных типа исследований развития модели психического у детей дошкольного возраста. В рамках первого предметом является изучение универсальных тенденций, которые прослеживаются у детей в выделенном возрастном промежутке, т. е. определение условной возрастной нормы становления способности. Так, большинство

исследователей сходятся во мнении, что в возрасте 4 лет происходят ключевые изменения, позволяющие по-новому подойти к анализу явлений психического мира. Второй тип исследований — изучение индивидуальных различий модели психического у типично развивающихся детей и сопряженных с ними факторов развития. Так, например, понимание неверного мнения, как показано в исследованиях, является универсальной способностью, которая прослеживается у представителей всех изученных культур, однако возраст освоения может варьироваться у разных групп.

Мы видим, что на протяжении дошкольного периода большинство детей демонстрируют бурно развивающееся понимание психического мира окружающих. Даже в раннем возрасте дети воспринимают больше, чем просто внешние проявления субъекта, и делают заключения о намерениях, желаниях, эмоциях, которые лежат в основе поведения и обуславливают внешние действия и выражения. Со временем было накоплено большое количество эмпирических данных, все более точно описывающих специфику проявления различных аспектов модели психического. С ростом эмпирической базы данных также увеличилось количество интерпретаций и точек зрения на вопросы гетерохронии, взаимосвязи и общего происхождения тех или иных аспектов понимания психического мира.

Как было показано, изучение индивидуальных различий ведется, в частности, в контексте изучения социальных факторов, влияющих на развитие понимания психического. Эмпирическая разработка вопроса, как социальное понимание детей связано с социальным контекстом их развития и повседневными взаимодействиями, позволила выделить ряд взаимосвязей в отношении модели психического. Исследования показывают, что связи обнаруживают такие показатели, как состав и структура семьи (количество и возраст сиблингов), характеристики родителей (уровень образования матери, социально-экономический статус семьи), особенности воспитания и речевого взаимодействия в семье. Сложность изучения этих показателей заключается в их опосредованном влиянии друг на друга, а также возможном участии других неучтенных переменных. Проведенные исследования демонстрируют эффективность разных типов обучения (программ социально-эмоционального обучения, школы Монтессори) в развитии модели психического, социальной компетентности и академической успеваемости, однако вопросы устойчивости этих

эффектов и их воспроизводимости остаются открытыми. Представленные результаты кросс-культурных исследований подчеркивают универсальность и специфику в становлении понимания психического мира. В перспективе этого направления исследований – изучение культурных особенностей воспитания, которые могут оказать влияние на этот процесс.

В разных частях данной главы представлены результаты исследований, проведенных нами в рамках подхода «модели психического». Они затрагивают различные области развития этой способности – понимание социальных воздействий (на примере рекламы), становление понимания эмоций и особенности их распознавания; результаты этих работ дополняют и углубляют картину становления модели психического в дошкольном возрасте.

ГЛАВА 3

Коммуникация и модель психического

С развитием когнитивной науки внимание исследователей все больше привлекает изучение внутренних основ общения. Множество работ в рамках различных научных концепций посвящено вопросам когнитивных процессов передачи и восприятия информации, межличностного взаимодействия, а также согласованности партнеров в контексте коммуникации.

Одним из исследуемых феноменов является ориентация на Другого в общении или умение различать разные точки зрения. Эгоцентричность детского мышления была экспериментально показана Ж. Пиаже и является основой данного направления исследований (Пиаже, 1969). Существуют разные термины, обозначающие умение встать на позицию Другого – «perspective taking», «dual perspective», «being other-oriented», «altercentrism» и др. Все они определяются как «когнитивная способность оценивать физическую среду и социальные ситуации с точки зрения другого человека или других людей» (Венар, Кериг, 2007). Данное свойство в большинстве работ рассматривается как одно из составляющих эмпатии, что делает более успешным процесс социального взаимодействия. Ранние работы в этом направлении показали способность детей к альтруистическому поведению (в противопоставление эгоцентрическому) и его связь с таким когнитивным компонентом, как способность воспринимать другую точку зрения на объекты (Buckley et al., 1979). Кроме того, взаимосвязь была обнаружена с другими качествами, важными для общения – координацией ответных реакций, социальной раскованностью, управлением ходом коммуникативной ситуации (Allen, Wood, 1978; Wiemann, 1977).

Появление и дальнейшая разработка концепции «модели психического» в 1980-е годы позволила по-новому подойти к изучению

коммуникации и становления коммуникативных навыков. Появилась возможность представить процесс коммуникации как интерактивный обмен психическими состояниями между партнерами: мыслями, чувствами, желаниями. Без понимания психического мира партнера по общению мы не сможем адекватно оценить его готовность к взаимодействию, а также объем и форму передачи информации, требуемые в данных условиях. Связь модели психического с коммуникативным поведением прослеживается, начиная с самого раннего возраста: в развитии совместного внимания и способности оценивать интенциональность, в использовании первых слов, обозначающих ментальные состояния в их истинном значении, позже — в участии в разговорах, где необходимо предсказывать и объяснять поведение людей с точки зрения их желаний, убеждений, чувств, способности устанавливать и регулировать отношения с окружающими. Исследования в этой области оформились в несколько отдельных направлений.

3.1. Взаимосвязь в развитии языка и модели психического

Важная причина, по которой язык имеет значение для становления модели психического состоит в том, что ментальные состояния не доступны для наблюдения. Посредством языка дети получают доступ к ментальному миру, так как язык — это один из основных способов передачи информации о ментальных состояниях (Hale, Tager-Flusberg, 2003). С младенчества такая информация естественным образом воспринимается и усваивается ребенком через грамматику и семантику языка (будучи включена в различные типы предложений) или через его прагматическую функцию (когда родители строят объяснительные конструкции с использованием ментальных глаголов). Коммуникативное пространство, в котором растет ребенок, подчеркивает важность прагматики для становления модели психического и, наоборот, способности к модели психического важны для развития коммуникативной компетентности (Astington, Baird, 2005).

С самого начала развития подхода «модели психического», исследователи задавались вопросом, является ли использование детьми терминов, обозначающих ментальные состояния (*mental states terms*), свидетельством их понимания этих состояний. В 1983 г. М. Шатц

с коллегами исследовали использование ментальных слов маленькими детьми и показали, что такие понятия, как «знать», «думать», «забывать» и др. впервые появляются в речи детей между 2 годами 4 мес. и 2 годами 8 мес. (Shatz et al., 1983). При этом авторы отмечают, что в таком возрасте эти слова не несут истинного смысла, а скорее исполняют роль модератора общения. Вероятно, что слова, обозначающие желание, самыми первыми начинают использоваться для выражения реального ментального содержания. Хотя мнения исследователей о возрасте данного явления разнятся, но большинство указывает на то, что такие слова, как «хотеть» и «нуждаться», свободно и правильно используются детьми на третьем году жизни (Bartch, Wellman, 1995; Shatz et al., 1983). Кроме того, важным свидетельством является связь между пониманием значения слов «знать» и «думать» и показателями понимания неверного мнения, выявленная на выборке детей 4 лет (Moore et al., 1990). Этот результат поставил новые вопросы в использовании традиционных методов изучения модели психического (задач на понимание неверного мнения), основанных во многом на вербальных отчетах детей (см. параграф 2.2.1).

В некоторых работах было высказано предположение, что, помимо понимания ментальных глаголов, необходимым для решения задач на неверное мнение является понимание «дополнений» (sentence complements) – структурных элементов, преобразующих смысл предложения (De Villiers, Pyers, 2002). Так, в предложении «Салли думает, что мячик находится в корзине» все высказывание может отражать реальность, в то время как его отдельная составная часть («мячик находится в корзине») может не быть правдивым. Именно ментальные глаголы «думать», «верить», «предполагать» и коммуникативные глаголы «говорить», «рассказывать» меняют смысловое соотношение отдельных частей предложения. Пока дети не научатся разделять репрезентацию персонажа и реальность в речевых конструкциях, они не смогут давать верные ответы в задачах на понимание неверного мнения (De Villiers, Pyers, 2002). Один из современных трендов исследований показывает, что при конструировании экспериментальной процедуры задачи на понимание неверного мнения 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).

Кроме того, экспериментально показано, что тренинговые формы работы с детьми, включающие использование и анализ ментальных и коммуникативных глаголов, просмотр и обсуждение видео о неверных мнениях, чтение и разыгрывание подобных историй, улучшают показатели понимания неверного мнения в традиционных исследовательских задачах (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasello, 2003; Guajardo, Watson, 2002; и др.). Обучающие занятия, включающие прослушивание историй с использованием знакомых эпистемических глаголов, облегчают понимание эпистемических состояний (San Juan, Astington, 2017). Данная тенденция широко используется практиками в коррекционной работе с детьми.

Существенное количество исследований посвящено попыткам оценить воздействие, которое оказывает на развитие модели психического опыт участия в разговорах и обсуждениях ментальных состояний (mental state talk). Серия исследований, проведенных на типично развивающихся дошкольниках США и Великобритании, показала, что коммуникативное пространство в семье и ее языковая среда имеют большое значение для становления понимания психических состояний (Brown et al., 1996; Dunn, 1995; Dunn, Hughes, 1998; и др.). Авторы отмечают, что родители отличаются по частоте, с которой они упоминают о психических состояниях в беседах со своими детьми, а также по своей склонности объяснять детям причинно-следственные связи различных событий. Результаты исследований показывают, что дети, растущие в семьях, где с самого раннего возраста они вовлечены в разнообразные диалоги и обсуждения эмоциональной стороны жизни друг друга, более успешно справляются не только со стандартными тестами, измеряющими понимание психических и эмоциональных состояний, но и лучше ориентированы в ситуациях, требующих тонкого психологического анализа и сравнения точек зрения (Dunn, 1995; Dunn, Hughes, 1998).

Так, в исследовании Т. Руффман с коллегами показано, что склонность матерей к объяснению и обсуждению различных психических состояний предсказывает более высокие показатели модели психического у их детей в будущем (Ruffman et al., 2002). В другом исследовании была обнаружена сопряженность между моделью психического в 40 месяцев и включенностью ребенка в семейные разговоры и обсуждения причин событий и чувств, а также в общую игру с сиблингами в возрасте 33 месяцев (Dunn et al., 1991).

Согласно многим исследованиям, показатели модели психического выше у детей, имеющих братьев и сестер, что объясняется авторами наличием у таких детей большего опыта взаимодействия, повышенной необходимостью обращаться к мыслям и чувствам Другого, выстраивать диалог (напр.: Jenkins, Astington, 1996; Peterson, 2000). Показано, что при общении со своими братьями, сестрами и друзьями по сравнению с матерями дети существенно чаще упоминают и описывают психические состояния, активнее используют ментальный словарь, обращаются к различным способам воздействия на партнера (Brown et al., 1996).

Исследования, проведенные с детьми, имеющими нарушения слуха, также подтверждают предположение о влиянии характера общения внутри семьи на развитие модели психического. Было показано, что дети, выучившие язык жестов только в школьном возрасте, демонстрируют более низкие показатели модели психического, чем дети, освоившие его в раннем возрасте. Исследователи утверждают, что такие дети не имеют достаточно раннего дискурсивного опыта по сравнению со слышащими детьми слышащих родителей или глухими детьми глухих родителей (Woolfe et al., 2002). При сравнении глухих детей из семей с глухими и слышащими родителями было обнаружено отставание в понимании ложных убеждений детьми в случае, когда родители не имели нарушений слуха и были вынуждены поспешно осваивать жестовый язык. Несмотря на усилия слышащих родителей, они не могли создать для своих детей такую же продуктивную коммуникативную среду для совершенствования социального познания по сравнению с глухими родителями, владеющими жестовой коммуникацией в совершенстве (Wellman, Peterson, 2013).

Результаты исследований, накопленные на данном этапе, дают фрагментарное представление о сложности отношений между языком и моделью психического. Неоправданно было бы заявлять о том, что общее речевое развитие и коммуникативный опыт определяют становление модели психического (Astington, Baird, 2005). Однако авторы отмечают, что языковая способность развивается постепенно вместе с пониманием психического мира, поддерживая его, и в то же время наличие модели психического обеспечивает понимание собеседника и успешность коммуникации.

3.2. Модель психического и развитие коммуникативных навыков

Большое количество исследований модели психического направлено на сопоставление с показателями социальной компетентности и коммуникативного поведения детей. Отчасти интерес к этой области исследований объясняется тем фактом, что индивидуальные различия в понимании детьми психических состояний явно связаны с различными аспектами социального поведения в группах типично и нетипично-развивающихся детей (Hughes, Leekam, 2004).

Один из наиболее исследованных аспектов темы – способность выстраивать позитивные отношения и эффективно вести себя в социальных контекстах (Rose-Krasnor, 1997). Так, например, в отношении взаимодействия со сверстниками Р. Банерджи и Д. Уотлинг продемонстрировали, что индивидуальные различия в уровне модели психического были отрицательно связаны с индивидуальными различиями в отвержении сверстниками (Banerjee, Watling, 2005). В другой работе авторы описывают возможную двунаправленную зависимость: раннее отстранение от общения с другими детьми препятствует становлению модели психического, что, в свою очередь, предсказывает рост отторжения сверстниками (Banerjee et al., 2011).

Такая взаимосвязанность между пониманием психического мира и отношениями со сверстниками, вероятно, отражает систематические различия в социальном поведении детей. Дети с более высоким уровнем модели психического действительно обнаруживают более выраженное просоциальное поведение (Caputi et al., 2012; Ensor et al., 2011), социально приемлемые формы разрешения конфликтов с братьями и сестрами (Foote, Holmes-Lonergan, 2003; Randell, Peterson, 2009), демонстрируют большую социальную компетентность (Peterson et al., 2007) и высокие оценки привлекательности и популярности (Slaughter et al., 2015). И, наоборот, согласно эмпирическим данным, недостаточное понимание психических феноменов является важным фактором, способствующим развитию проблемного и асоциального поведения (Hughes, Ensor, 2006, 2007, 2009; Sharp, 2008).

В одном из наших исследований была изучена застенчивость как психологический феномен, затрудняющий психологическую социализацию детей в контексте развития понимания психического мира (Хлюстова, Уланова, 2017). Зарубежные авторы, рассматривая застенчивость (shyness) как темпераментальную характеристику,

указывают на то, что наблюдательная позиция в отношении социальных взаимодействий дает преимущества в распознавании и понимании психических состояний других людей (Mink et al., 2014). Однако другие работы показывают, что дети с высоким уровнем застенчивости испытывают трудности в понимании связей между эмоциями, намерениями и убеждениями в социальных ситуациях (Banerjee, Henderson, 2001). При этом возраст, описанный в литературе как сензитивный для появления застенчивости, совпадает со скачком в развитии понимания психических состояний, описанным в подходе «модель психического».

Нами было проведено исследование с участием 33 детей 4–5 лет. Для оценки проявлений застенчивости в поведении ребенка был разработан опросник для воспитателя. Опросник содержит 12 утверждений, которые касаются поведенческих реакций ребенка в различных социальных ситуациях (испытывает ли ребенок дискомфорт при повышенном внимании, чувствителен ли к оценке взрослого, сможет ли постоять за себя в конфликтной ситуации и др.). Представления детей о собственном поведении оценивалось с помощью разработанной проективной задачи. Для этого были использованы истории, описывающие различные социальные ситуации: например, незнакомый ребенок на площадке приглашал поиграть в мячик и т. п. Ребенку предлагалось прослушать истории и ответить на вопросы «Что ты будешь делать?», «Что ты почувствуешь?» и «Почему?». Для оценки понимания психического мира была использована батарея задач, включающая оценку разных аспектов психического (тест «Модель психического. Детский вариант», авторы — Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, 2014).

Статистический анализ показал, что средние значения показателей понимания психического мира снижаются у более застенчивых детей. При сравнении уровня признака между экспериментальными группами (застенчивые, ситуативно-застенчивые, незастенчивые) достоверные различия были найдены по всем аспектам модели психического, кроме задачи на понимание желаний по направлению взора. Таким образом, мы получили данные, свидетельствующие о том, что дети с разной степенью выраженности застенчивости отличаются в понимании психических состояний. Застенчивость сопряжена с более низкими показателями модели психического, что свидетельствует о недостаточном понимании неверных мнений, эмоций,

обмана и отчасти может объяснять имеющиеся трудности в межличностной коммуникации.

Дискуссионным остается вопрос о первичности и причинно-следственной связи в развитии застенчивости и модели психического. Принимая во внимание наиболее распространенную точку зрения о наличии как биологических, так и социальных факторов развития застенчивости, можно предположить существование взаимонаправленного влияния. В таком случае предрасположенность может быть скомпенсирована нахождением в благоприятной развивающей среде, а негативные социальные факторы повлиять на развитие трудностей в понимании Других и установлении контактов.

Хотя большая часть исследований посвящена вопросам социальной компетентности, уместно подчеркнуть важность модели психического для коммуникации в процессе совместной деятельности. Ряд исследований описывает взаимосвязь в развитии понимания психического и способности эффективно общаться в процессе решения совместной задачи (Sidera et al., 2013). В частности, с пониманием неверного мнения связаны такие навыки, как обнаружение и устранение неясностей в устных сообщениях (Maridaki-Kassotaki, Antonopoulou, 2011), использование адекватных способов объяснения в нарративах (Charman, Shmueli-Goetz, 1998), адаптация словесных инструкций к знаниям и нуждам слушателя (Resches, Pereira, 2004).

Помимо оценки знаний собеседника и контекста общения, важным является понимание намерений его высказываний и обращение внимания на коммуникативные подсказки (голос, выражения лица), которые предоставляют информацию об этих намерениях и позволяют адаптировать поведение (Nilsen, Fecica, 2011). Некоторые авторы предполагают разобщенность между способностью различать мнения Других и тем, как этот навык используется для интерпретации их действий. Даже взрослые часто игнорируют то, что знают другие люди, при интерпретации значения их сообщений (Keysar et al., 2003). В связи с этим некоторые авторы указывают на трудность даже у взрослых учитывать знания других людей для эффективной интерпретации их сообщений, что приводит к эгоцентрическим ошибкам (Apperly, 2010).

Некоторые исследования сосредоточены на выявлении коммуникативных стратегий, необходимых для сотрудничества. Так, ре-

зультаты исследования Ф. Сидера с соавт. показали, что развитие модели психического связано с количеством запросов для разъяснения и предоставлением расширенной информации собеседнику (Sidera et al., 2018).

Одним из аспектов изучения понимания детьми коммуникативной направленности собеседника является понимание юмористических событий. Важный шаг в понимании юмора — возможность различать неправду и шутку, что свидетельствует о том, что ребенок не только понимает ложность информации, но и способен оценить прагматические цели собеседника.

Исследования показывают, что дети гораздо хуже справляются с задачами на понимание неверного мнения, если в них был включен юмористический компонент (Mayes et al., 1994). При изучении способности детей 6–7 лет различать шутки и обман экспериментально было показано, что дети могли обнаружить это отличие не раньше, чем они начинали решать задачи второго порядка (на заблуждение человека), но при этом они уже понимали возможность его неосведомленности (Sullivan et al., 1995).

Ф. Аппе в своем исследовании показала, что как в группе детей с аутизмом, так и в группе типично развивающихся детей показатели становления модели психического (задачи на понимание неверного мнения первого и второго порядка) предсказывали успешность решения задач с использованием метафор и иронии. Дети, которые затруднялись в понимании психического мира, воспринимали шуточные высказывания буквально, что создавало сложности в процессе взаимодействия с партнером (Harré, 1993).

Нами было проведено исследование взаимосвязи между развитием модели психического и пониманием юмористических событий у типично развивающихся детей 4–6 лет (Уланова, 2019). Материал был подготовлен студенткой психологического факультета ГАУГН В. В. Тринц. В исследовании приняли участие 40 детей. Для оценки понимания юмора были разработаны задачи, направленные на оценку двух аспектов — когнитивного и эмоционального. Изучалось понимание вербальных шуток в виде детских анекдотов, предъявляемых участникам устно с сопровождением иллюстрации.

Пример анекдота:

Воспитательница в детском саду натягивает колготки на девочку.

— Вот видишь, Катенька, пришлось постараться, зато какая красота получилась!

Девочка смотрит на себя и говорит:

— Да, красивые у Маши колготки, жалко, что она без них ушла.

Оценка эмоционального аспекта предполагала понимание комичности события с точки зрения ребенка и его обоснование, а когнитивного — объяснение мотивов поведения персонажа, уточнение его ментального образа события и представлений ребенка о типичности происходящего. Для оценки модели психического была использована батарея задач, разработанная Т. Хатчинс с соавт. (Hutchins et al., 2008), переведенная и адаптированная для русскоязычной выборки сотрудниками Института психологии РАН.

Полученная в результате анализа динамика прироста эмоционального и когнитивного компонентов юмора с возрастом позволяет говорить о том, что когнитивные аспекты, заложенные в шутках, примерно в равной степени доступны детям двух возрастных групп, однако эмоциональное понимание старшие дети демонстрировали значимо чаще. Несоответствия, заложенные в шутках, чаще оценивались шестилетними детьми как смешные, а четырехлетними как ошибочные («Несмешно, потому что герой ошибся»). Преобладание когнитивного понимания над эмоциональным в группе детей четырех лет может свидетельствовать о том, что дети этого возраста воспринимают информацию буквально. Как показано в исследовании С. Ликем, становление способности воспринимать неправду (несоответствие) как шутку активно развивается вплоть до шестилетнего возраста (Leekam, 1991). Это подтверждается результатами нашей старшей возрастной группы, у которой средние уровни эмоционального и когнитивного аспектов юмора находятся на близких значениях. Анализ долей участников, решивших задачи, позволяет также судить о том, что такой тип вербального юмора, как анекдот, основанный на описании социальных взаимодействий, является доступным, но, вероятно, пока представляет повышенный уровень интеллектуальной сложности для участников.

Нами была установлена динамика увеличения показателей понимания юмора при переходе от низкого к высокому уровню модели психического (см. рисунок 3.1).

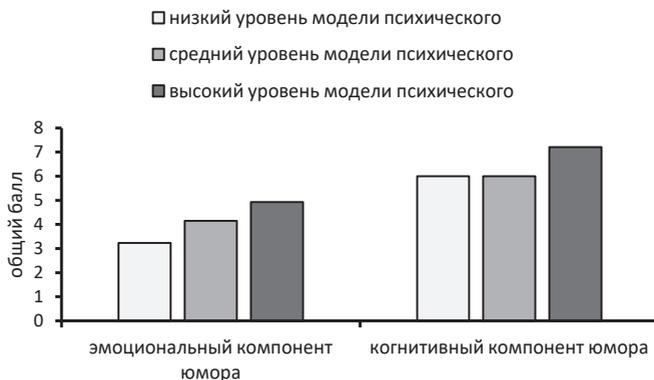


Рис. 3.1. Показатели понимания юмора у детей с разным уровнем модели психического (медиана)

Уровневый анализ позволил описать характер развития когнитивного понимания юмора: скачкообразный рост выражен при переходе от среднего к высокому уровню модели психического. Данный результат может свидетельствовать о ресурсном значении модели психического в процессе восприятия юмора, поскольку более точное понимание психических состояний партнера дает преимущества в ситуации социального взаимодействия. Эмоциональная оценка юмористических историй менее выражена, но обращается к способности к репрезентации психического, так как связана с возможностью оценки коммуникативного намерения собеседника. Кроме того, как показано в исследовании А. Самсон, способность к сопереживанию также влияет на оценку юмора (Samson, 2012). Результаты, полученные при оценке взаимосвязи между показателями модели психического и понимания юмора, позволяют говорить о более выраженной связи между пониманием психических состояний и когнитивным аспектом шуток.

Можно предположить, что понимание психического выступает как одно из когнитивных условий восприятия юмора и на более высоком уровне становления поддерживает успешность его понимания, при этом низкий уровень развития модели психического может ограничивать эмоциональную оценку юмора.

Возвращаясь к описанию коммуникативных навыков, стоит отметить, что исследователями подчеркивается прогностическая си-

ла конструкта «модели психического»: по результатам проведенных исследований данный показатель более эффективно предсказывает социальную компетентность дошкольников и уровень развития социально-когнитивных навыков по сравнению с классической системой оценивания, построенной на решении межличностных задач (Carage, Watson, 2001).

Работы в данном направлении решают важные вопросы внедрения методов повышения социальных навыков в программы обучения и коррекции, используемые в дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

3.3. Исследование модели психического как ментальной основы коммуникативной успешности детей

С учетом опыта зарубежных исследований модели психического в отношении с коммуникативным развитием, представленных выше, под руководством Е. А. Сергиенко была реализована комплексная работа, направленная на поиск взаимосвязи между отдельными аспектами коммуникации и понимания психического мира детьми дошкольного возраста (Уланова, 2015).

Проведенное исследование учитывало не только накопленный объем данных, полученных зарубежными коллегами, но и традиции отечественной психологии в изучении коммуникативных процессов и онтогенеза общения. Так, традиционным для отечественных работ является сопоставление категории общения с понятием деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и использование в качестве синонима понятия «коммуникативной деятельности» (М. И. Лисина и ее последователи). В рамках данного подхода вопросы эффективности социальных взаимодействий решаются с точки зрения улучшения навыков и умений, необходимых для общения. Та же специфика исследований прослеживается и в изучении детского общения и социального познания — успешность рассматривается как накопление навыков игрового и предметно-практического взаимодействия. На наш взгляд, применение парадигмы «модели психического» позволяет дополнить имеющиеся данные и по-новому подойти к изучению детской коммуникации: раскрыть внутренние психологические механизмы общения,

представить успешность как закономерное следствие когнитивного развития ребенка.

Кроме того, проведенное исследование было выполнено с использованием положений системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011), что позволяет рассматривать понимание между партнерами как результат взаимообусловленного развития когнитивной и коммуникативной функций субъекта. Одним из принципов работы стало изучение коммуникации как взаимонаправленного процесса, важность которого подчеркивалось Б. Ф. Ломовым (им были введены понятия «субъект общения» и «субъект-субъектные отношения») (Ломов, 1984), а также Г. М. Андреевой в рамках разработки направления психологии социального познания (Андреева, 2000). Для реализации данного принципа, нами была предпринята попытка комплексной оценки успешности участников на разных этапах коммуникативного акта, что позволяет описать взаимообусловленность агента и реципиента информации. Таким образом, изучение ментальных основ коммуникативной успешности не только проводится нами при анализе характеристик отдельных партнеров, но и включает изучение достижения ими понимания целей и результатов общения, т. е. делается попытка исследования коммуникации как естественного, многостороннего взаимодействия партнеров.

Среди прочих вопросов коммуникативного развития в нашей работе был определен фокус исследования – коммуникативная успешность детей дошкольного возраста. Коммуникативную успешность мы понимаем как условие достижения цели общения, обусловленное способностями к пониманию психических состояний себя и Других и выделению субъектных характеристик, необходимых для координации своего поведения в соответствии с коммуникативной ролью. На основании теоретического анализа было выделено несколько аспектов коммуникативного поведения, которые, по нашему предположению, опосредованы развитием модели психического:

1. Понимание ментальности партнера в контексте коммуникации. Для успешного взаимодействия необходимо оценить готовность партнера вступить в контакт и прогнозировать результат своего воздействия.
2. Передача сообщений, ориентированных на уровень знаний слушателя. Эгоцентризм, свойственный детям до определенного

этапа развития, не позволяет адаптировать свое высказывание с учетом представлений партнера о предмете/событии.

3. Понимание событий по описанию Другого. Роль слушателя не является пассивной, а характеризуется направленностью на понимание, что включает восприятие смысла сообщения и ментальных особенностей коммуниканта.

Исходя из обозначенного выше фокуса исследования в работе были поставлены следующие задачи:

- 1) оценить интеллектуальное развитие испытуемых как условие изучения модели психического;
- 2) выявить уровни развития модели психического у детей 4 и 6 лет и оценить согласованность развития отдельных компонентов;
- 3) сравнить понимание ментальности разных типов партнеров в контексте коммуникативной задачи у детей 4 и 6 лет;
- 4) сравнить успешность понимания и передачи сообщений у детей 4 и 6 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;
- 7) провести качественный анализ сообщений детей с целью выявления нарративных характеристик, связанных с пониманием психического мира.

3.3.1. Методы исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста

Исходя из поставленных в исследовании задач, был сформирован методический аппарат работы. Интегративный характер исследования определял подбор разнообразных методов, способных отразить не только становление отдельных когнитивных способностей, но и их согласованное развитие в контексте коммуникативного поведения детей. Всего в исследовании было использовано одиннадцать методик, три из них были разработаны с целью изучения модели психического в лаборатории Института психологии РАН под руководством Е. А. Сергиенко. Шесть методик были разработаны для ре-

шения исследовательских задач данной работы. Было сформировано два блока методик (рисунок 3.2.).



Рис. 3.2. Схематичное изображение методического аппарата исследования, разделенного на два блока методик

Первый блок методик был направлен на оценку модели психического (ряда когнитивных характеристик понимания собственного психического мира и психического мира Других):

1. 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?
2. 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 хо-

де задачи испытуемому показывают коробку от печенья (в которой в реальности находятся карандаши). Ребенку задают вопрос о том, что он видит («Что в этой коробке?»), а после открытия коробки — 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 позовем твоего друга, что он подумает, что лежит в коробке?»).

Использование парадигмальных задач на понимание неверного мнения было дополнено применением оригинальных методик, дающих детальное представление о процессе становления модели психического и связи отдельных факторов между собой.

3. 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 четыре фотографии девушки, апробированные в диссертационной работе А. С. Герасимовой (2004). В наборе фотографий представлены лицевые экспрессии по каждой из четырех основных эмоций — радость, грусть, страх и гнев.
4. Задача «Понимание намерений», включающая оценку побуждений персонажей по их внешним поведенческим проявлениям. Данная методика была апробирована в работе Е. И. Лебедовой (2006). Экспериментатор предъявлял ребенку картинку, 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.
5. В методике «Понимание юмора» была использована такая форма юмора, как игра слов, при которой сочетаются 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 зада-

вался 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).

6. 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. Гельмана (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?».
7. 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 давали задание 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 сотрудниками ИП РАН. При оценке ответов было выделено три уровня понимания причинности: недостаточное, частичное и полное. Материал данной задачи в дальнейшем был использован для пересказа в коммуникативных методиках.

Второй блок методик был сформирован с целью оценки коммуникативной успешности дошкольников. В соответствии с вы-

- деленными аспектами коммуникативного поведения (понимание ментальности партнера, передача сообщений, ориентированных на уровень знаний слушателя и понимание событий по описанию Другого) были разработаны оригинальные методические задачи.
8. 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 никому не раскроет?». В качестве партнеров, разных объектов 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 в качестве 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, так как наличие у него ментальности препятствует решению задачи. Помимо количественной оценки, был проведен содержательный анализ ответов испытуемых, направленный на поиск критериев, используемых для категоризации партнеров.
9. 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 (ментального, физического и юмо-

ристического события); описание ситуаций разным коммуникативным партнерам (кубику, игрушечному мишке и другому ребенку).

Так как описываемое событие не имело цельного литературного образца, а создавалось агентом на основе инструкции с пропущенным элементом, вопрос смыслодержательной 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. Критерии оценки: 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.
10. 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 два 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 Е. А. Сергиенко. 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: $Y = a/b$.

Кроме методик, организованных в два блока, в исследование была включена оценка интеллектуального развития как необходимое условие развития модели психического и контроль над отсутствием фактора интеллектуальной недостаточности при формировании экспериментальных групп. Для оценки интеллектуального развития детей 4 лет была использована методика «Нарисуй человека» (Демидова, Соколова, Чирков, 1992). Для детей 5–6 лет применялся стандартизированный и адаптированный тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (2000).

Процедура исследования включала два этапа и представляла собой цикличную смену испытуемых (рисунок 3.3).

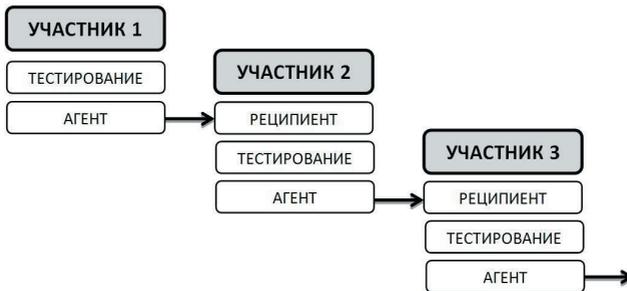


Рис. 3.3. Схема смены испытуемых в ходе эксперимента

На первом этапе с каждым ребенком проводилось индивидуальное тестирование. Второй этап включал коммуникативные задачи (пересказ историй ребенку) и предполагал наличие второго участника в качестве слушателя (реципиента информации). Для этого в комнату приглашался еще один ребенок из группы детского сада, ему

предлагалось прослушать истории и ответить на вопросы. По завершении пересказа работа с первым участником-агентом заканчивалась (он покидал помещение), а второй ребенок занимал место основного испытуемого и проходил индивидуальное тестирование. Цикл повторялся заново. Таким образом, было обеспечено прохождение каждым участником исследования индивидуальных методик и участие в коммуникативных задачах в роли как агента, так и реципиента информации. Для того чтобы избежать использования одной и той же задачи для пересказа и прослушивания, было изготовлено два комплекта методик, описывающих ментальные, физические и юмористические события.

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).

3.3.2. Возрастные различия и согласованность в развитии аспектов модели психического

Для анализа уровня становления модели психического мы использовали несколько методик, отражающих развитие разных аспектов знаний о психическом и физическом мире. Результаты по всем использованным методикам демонстрируют выраженную возрастную динамику в становлении компонентов модели психического в период с 4 до 6 лет (рисунок 3.4).

К шести годам большинство детей, участвующих в нашем исследовании, демонстрировали полное понимание различных психических феноменов, при этом процентное распределение ответов по разным задачам имеет сходный характер (полное понимание по всем задачам колеблется в диапазоне 72–84%, за исключением задачи «Салли–Энн»).

Общий анализ взаимосвязей между задачами, оценивающими отдельные аспекты модели психического, позволяет говорить

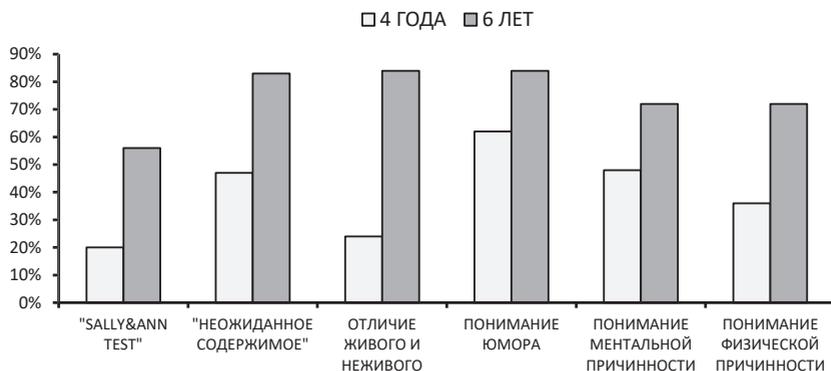


Рис. 3.4. Распределение числа детей, успешных в решении задач на модель психического (процент)

об их согласованном развитии. Схожая возрастная динамика и корреляционные связи демонстрируют взаимообусловленность становления отдельных способностей к пониманию психического мира себя и Другого. Наибольшее количество связей выявлено с методиками «Неожиданное содержимое», «Понимание эмоций», «Понимание юмора» (рисунок 3.5).

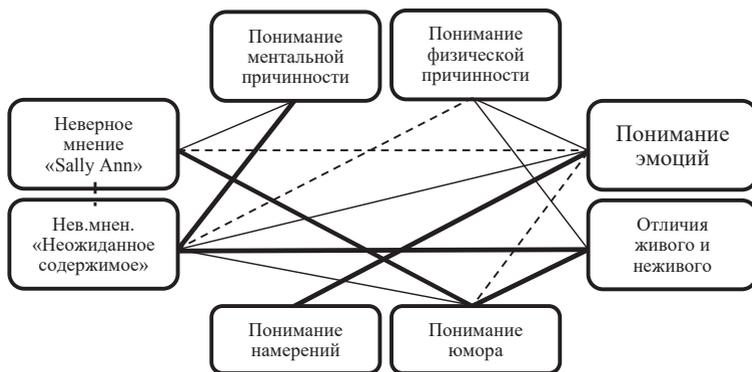


Рис. 3.5. Корреляции между задачами на модель психического (на общей выборке).

Полужирными линиями обозначены корреляции, значимые на уровне 0,01; тонкими линиями – корреляции, значимые на уровне 0,05; пунктирными линиями – корреляции на уровне тенденции

При оценке связей в разных возрастных группах было обнаружено уменьшение количества корреляций в группе 4 лет, в группе шестилетних участников большинство связей теряют значимость. Коэффициент внутренней надежности (α Кронбаха) для 7 отдельных методик, оценивающих модель психического, составил 0,72. Данный показатель считается достаточным и позволяет представить модель психического в виде единого показателя (суммы показателей по разным методикам).

Обобщая результаты по нескольким методикам, оценивающим становление модели психического, мы можем сделать вывод о принципиально различных уровнях организации знаний о психическом в данном 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 одновременного, а не последовательного процесса становления отдельных способностей к пониманию психического (Сергиенко, 2005; Сергиенко и др., 2009).

3.3.3. Развитие понимания ментальности партнера по коммуникации

Представления о психическом мире партнера, его знаниях и способностях к обмену информацией является фундаментальным основанием для коммуникативного развития детей. Исследования С. Наер и С. А. Грехам показали, что уже трехлетние дети адаптируют свое коммуникативное поведение, основываясь на знаниях родителей.

В случае, если родитель не видел ранее игрушку, участвующую в игре, дети направляли ему конкретные запросы и требования (Nayer, Graham, 2006). Также в работе Е. Мезер был получен результат, согласно которому дети четырех лет могли изменять коммуникативную стратегию в отношении субъектов, имеющих низкие способности к восприятию (Masug, 1978).

С помощью разработанного методического приема нами была произведена оценка релевантности выбора партнера условиям задачи («кто не выдаст секрет»). В отличие от методик для оценки способности к различению объектов живого и неживого мира здесь ключевой является задача по использованию своих знаний в контексте социально ориентированной ситуации. Так же как и в теориях социальной атрибуции (например, Й. Ясперс и М. Хьюстон) в основании данной методики заложена идея социальной категоризации участников общения в условиях повседневного объяснения причин и результатов поведения других людей. Количественный анализ результатов позволил выявить разные стратегии выбора партнера по коммуникации у детей 4 и 6 лет (рисунок 3.6).

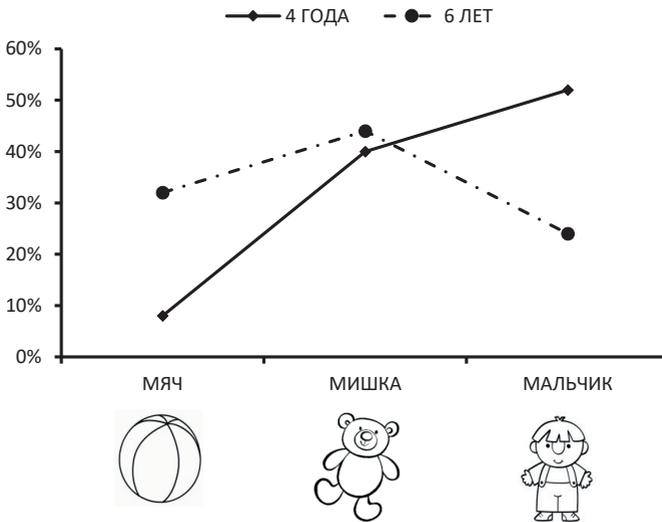


Рис. 3.6. Распределение числа детей, выбравших различных партнеров по коммуникации в задаче «Выбор партнера» (процент)

Четырехлетние участники чаще, чем шестилетние, выбирали мальчика в качестве партнера, который не передаст секрет Другому ($\varphi = 2,075$, $p < 0,05$). Более половины участников этой группы выбрали одушевленного партнера (52%) и 40% – игрушечного мишку. В ряде случаев дети обозначали пару партнеров («мишка или мальчик»), выделяя при этом антропоморфные черты этих объектов и противопоставляя им мяч («Он не услышит»).

Шестилетние дети, напротив, продемонстрировали тенденцию к выбору неодушевленных партнеров в качестве релевантных условиям задачи (32% мяч и 44% мишка). Однако в то время как процент детей, выбравших мишку, практически не изменился, выбор мяча в старшей возрастной группе осуществлялся достоверно чаще ($\varphi = 2,224$, $p < 0,05$). Также дети шести лет чаще описывали не только внешние признаки, указывающие на ментальные свойства объектов, но и поведенческие характеристики, важные для ситуационного контекста («Друг забудет и расскажет» и пр.).

Также был проведен содержательный анализ эмпирического материала, полученного при проведении задачи «Выбор партнера» – словесных объяснений детьми своего выбора. Было выделено два критерия, которыми пользовались участники для классификации партнеров. В первом случае критерий был обозначен как «мягкий» и разделял партнеров на основании наличия/отсутствия антропоморфных черт, необходимых для вступления в контакт (рот, глаза, уши). Второй критерий, «строгий», учитывал одушевленность партнеров («Мальчик настоящий, они – игрушки», «Он живой»). Такую модель выбора можно охарактеризовать как эгоцентричную: центрация на признаке одушевленности (подобию себе) не позволяет детям на данном этапе учесть все условия задачи. Данный результат можно сопоставить с экспериментами Жана Пиаже, демонстрирующими эгоцентричность детского мышления. Такое свойство, как фиксация на одном признаке, не позволяет принять во внимание все условия контекста и решать познавательные и коммуникативные задачи (Пиаже, 1969).

По-видимому, важным является способность ребенка прогнозировать и моделировать ситуацию взаимодействия с неодушевленным объектом «понарошку», использовать знания о его способностях, не фиксируясь на первичном восприятии. Так, во время игры дети моделируют игровые ситуации, выполняя символичные действия

с объектом, что, как показано многими авторами, связано с развитием модели психического (Leslie, 1987; Lillard, 1993; Newton, Jenvey, 2011; и др.). Выделяя игру с куклами и с людьми как разные виды ролевых игр (character play), некоторые авторы отмечают, что ребенок начинает приписывать воображаемые ментальные состояния кукле позже, чем человеку (Wolf et al., 1984). Как следствие в игре с живыми партнерами он может проявлять более высокие уровни социокогнитивных способностей (Dolgin, Behrend, 1984; Gelman et al., 1983), хотя в целом находится в более строгих условиях, чем при самостоятельной одиночной игре. Также выделенные модели выбора можно сопоставить с исследованием Ж. К. Гундел и К. Джонсон, ими было выделено два уровня развития психических процессов, необходимых для учета прагматических целей коммуникации. Первый уровень предполагает оценку памяти и направленности внимания, которые необходимы для первичного восприятия партнера при встрече, а второй — оценку более сложных внутренних состояний об убеждениях Другого (Gundel, Johnson, 2013). Описанные уровни в целом соответствуют основаниям, выделенным нами в стратегиях выбора детей 4 и 6 лет.

3.3.4. Успешность в передаче информации партнеру

При оценке информативности сообщений успешность рассматривалась как описание правильной сюжетной последовательности с указанием причины возникновения события (в случае физического события) и реакции персонажа (в ментальном событии). Распределение ответов детей двух возрастных групп с высокой степенью информативности представлено на рисунке 3.7.

При оценке информативности сообщений на максимальном уровне успешности выявлены достоверно значимые различия между группами детей 4 и 6 лет ($\varphi = 1,725$ при $p < 0,05$ — при пересказе ментальной задачи, $\varphi = 3,649$ при $p < 0,01$ — 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 («Ин-

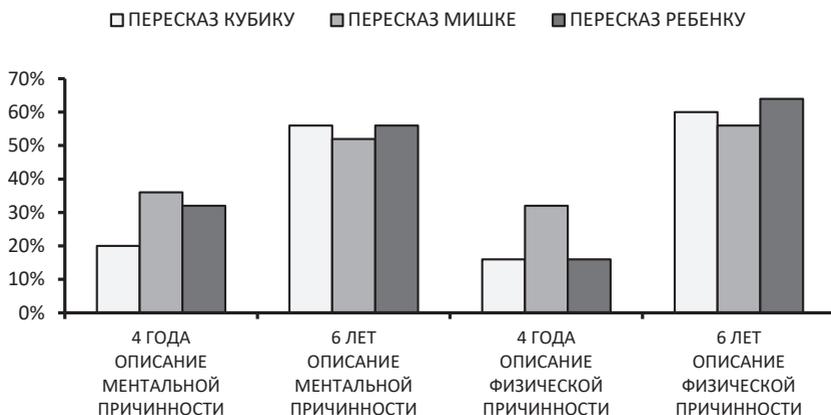


Рис. 3.7. Распределение числа детей, успешных в описании событий о ментальной и физической причинности (в процентах)

формация передана полностью – фактологически»). Более половины шестилетних детей (52–56% в случае ментальной и 56–64% – физической задачи) передавали информацию полностью с указанием причинности. Оценка данного параметра позволила выделить детей, которые описывали ментальные и физические атрибуты, объясняющие события не только фактологически (что при лингвистической оценке уже является полным), но с указанием их внутренних причин.

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

далось. По-видимому, материал о физической причинности событий представляет меньше возможностей для произвольного изложения, так как ограничивает повествование однозначным толкованием физической реальности.

Анализ сдвига по признаку успешности между описанием событий о физической и ментальной причинности значимых значений в группе четырех лет не выявил. В группе детей шести лет обнаружен сдвиг в сторону улучшения описания при сравнении пересказа ментальной и физической природы ($T = 20$ при $p < 0,05$). Таким образом, пересказы детей четырех лет не позволили выявить однозначной динамики в улучшении или ухудшении описания при смене материала, а пересказы детей шести лет при взаимодействии с другим ребенком становились более информативными при смене содержания события с ментального на физическое. На основании этих результатов мы можем предположить, что описание ментальных событий, раскрывающих психические механизмы действий, является более сложной задачей по сравнению с описанием событий физического мира, взаимодействие с которым построено на строгих однозначных законах. При описании ментальной причинности дети использовали принцип каузальности чаще, чем в случае физического события, возможно, это необходимо для передачи интенции.

Сопоставление информативности пересказов с исходным пониманием событий выявило связи при использовании для описания всех трех типов событий. Аналогичные результаты были получены в ходе изучения референтного общения в детском возрасте (Fussell, Krauss, 1992). Характер сообщения, передаваемого партнеру, был связан не только с собственными, но и с чужими представлениями о предмете. Так же, как и мы, авторы приходят к выводу, что данный фактор является только одним из когнитивных факторов коммуникативной успешности наряду, например, со способностью вставать на позицию Другого.

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 $p < 0,05$ – при описании ментального события, $T = 11$ при $p < 0,05$ – 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.

Данный результат свидетельствует о понимании коммуникантами необходимости в более развернутом сообщении при описании информации ребенку как носителю другой ментальности в отличие от неодушевленных партнеров, коммуникация с которыми скорее представляет игровую деятельность. Полученный результат можно также объяснить ситуативностью речи в 4 года, дети в целом больше конструировали сообщения, начиная каждый раз заново составлять описание, что иногда приводило к изменению информативности, в то время как шестилетние участники нередко составляли один текстовый образец и повторяли его при разных взаимодействиях. Общее речевое развитие, обеспечивая способность к обмену информацией, однако не изменяется при взаимодействии с разными партнерами, в силу чего полученные различия, по нашему мнению, является подтверждением ментальной основы успешности в задаче подобного рода.

В целом полученные данные показывают динамику увеличения информативности описания в направлении к антропоморфному и одушевленному партнеру. Эта динамика, однако, не является тотальной, а скорее свидетельствует о развитии коммуникативной направленности речи на основе представлений о психическом мире партнера.

Для анализа смысловой развернутости сообщений были разработаны критерии, описывающие разную степень детализации текста. Различия в количестве развернутых пересказов между возрастными группами достоверно значимы ($\varphi = 4,2$ при $p < 0,01$ – для ментальной задачи, $\varphi = 5,006$ при $p < 0,01$ – 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 персо-

нажей, участвующих в сюжете, условий и причин происходящих событий, в том числе ментальных («Мальчик старался не разбить чашку, но разбил»). При развитии сюжета пересказ включал изложение предшествующих или последующих описываемому событию фактов и действий. Пересказы физического события по сравнению с ментальным были менее развернуты в группе детей и четырех ($\varphi = 2,531$ при $p < 0,01$), и шести лет ($\varphi = 1,704$ при $p < 0,05$).

Использование таких приемов, как описание сюжетного контекста, физических и ментальных характеристик объектов, внутренних оснований действий персонажей, были зафиксированы в качестве «микротем», расширяющих представления о событии. Четырехлетние участники исследования в основном описывали события лапидарно, выделяя основные сюжетные звенья. Низкая смысловая развернутость была особенно выражена в описаниях физических событий, сюжетный смысл которых передавался зачастую одним предложением (что не означало при этом его информационной недостаточности). В старшей возрастной группе подавляющая часть пересказов содержала уточняющие детали и авторские добавления к исходному сюжету.

Обработка и анализ эмпирического материала, полученного при пересказе юмористического события, проводился отдельно. При использовании событий, содержащих юмористический контекст, была выявлена динамика «сглаживания» возрастных различий. Оценки шестилетних участников в целом выше, однако возрастные различия не достигают значимых показателей.

3.3.5. Понимание событий по пересказу Другого

Коммуникативная роль слушателя не является пассивной, а предполагает активность и характеризуется направленностью на получение информации. В этой связи успешность коммуникации (понимание коммуникативного сообщения) становится результатом взаимонаправленного действия всех участников общения. Коммуникативные партнеры, исходя из принципа реципрокности, предполагают субъектность других коммуникантов, что определяет необходимость ориентироваться на их уровень восприятия и знаний. Таким образом, реципиент выступает не объектом, на которого направляют информацию, а субъектом, способным влиять на результативность коммуникативных действий. Возможность субъект-субъектных отношений

в коммуникации мы считаем основой для становления коммуникативной успешности всех ее участников.

В результате анализа данных о понимании сообщений по пересказу другого ребенка нами также была выявлена возрастная динамика. 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 значительно ниже ($\varphi = 2,827$ при $p < 0,01$ – для ментального события, $\varphi = 3,101$ при $p < 0,01$ – для физического). Также было выявлено, что понимание событий по инструкции экспериментатора с пропущенным элементом в сравнении с пониманием пересказа ребенка было значительно ниже (в четырехлетней группе: $\varphi = 2,5$ при $p < 0,01$ – для ментальной задачи, $\varphi = 2,857$ при $p < 0,01$ – для физической; в шестилетней группе: $\varphi = 6,47$ при $p < 0,01$ – для ментальной задачи, $\varphi = 3,833$ при $p < 0,01$ – для физической).

3.3.6. Взаимосвязь развития модели психического и коммуникативной успешности

Сопоставление результатов задачи «Выбор партнера» с задачами на модель психического позволяет оценить сопряженность факторов, участвующих в формировании представлений детей о коммуникативном партнере как носителе другой модели психического. В таблице 3.1 представлены корреляционные связи между результатами решения задачи «Выбор партнера» и задачами на модель психического по общей выборке.

Выбор мальчика имеет отрицательную корреляционную связь со всеми задачами, оценивающими становление модели психического. Дети, лучше понимающие психический мир себя и Другого, были способны учесть ментальность одушевленного партнера, спрогнозировать его действия и значительно реже выбирали мальчика. Ребенок как одушевленный объект может иметь свои собственные желания и намерения, и выбор его в качестве партнера по сохранению «секрета» становится неоправданным. Понимание физической причинности событий имеет достоверно значимые корреляционные связи с выбором неодушевленных партнеров ($r = 0,33$ при $p = 0,01$ – для мяча, $r = 0,32$ при $p = 0,01$ – для мишки). Таким образом, спо-

Таблица 3.1

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

Виды понимания	Выбор партнера Мяч	Выбор партнера Мишка	Выбор партнера Мальчик
Неверного мнения, задача «Неожиданное содержимое»	—	$r=0,41$ при $p=0,01$	$r=-0,39$ при $p=0,01$
Отличий причин движений физических и социальных объектов	—	—	$r=-0,33$ при $p=0,01$
Ментальной причинности	—	—	$r=-0,31$ при $p=0,02$
Физической причинности	$r=0,33$ при $p=0,01$	$r=0,32$ при $p=0,01$	$r=-0,48$ при $p=0,001$
Юмора	—	—	$r=-0,37$ при $p=0,008$
«Модель психического» (общий показатель)	—	$r=0,46$ при $p=0,001$	$r=-0,55$ при $p\leq 0,001$

способность к установлению причинно-следственных связей в событиях физического мира сопряжена в нашем исследовании с выбором псевдопартнеров, т. е. является условием построения эффективной коммуникативной стратегии. Также достоверную связь имеет понимание неверного мнения («Неожиданное содержимое») и выбор мишки ($r=0,41$ при $p=0,01$). При сопоставлении общего показателя модели психического с выбором партнера была обнаружена достоверная связь с выбором игрушечного медведя и отрицательная — с выбором мальчика.

При детальном анализе было показано, что эгоцентрическая модель выбора связана с низкими значениями по всем компонентам модели психического. Таким образом, возможность прогнозировать результат коммуникативного действия предполагает развитие таких способностей, как понимание неверного мнения, отличия живого и неживого, понимание ментальной и физической причинности. Дети, более ориентированные в принципах взаимодействия социального и физического мира и отличающие свой психический опыт от чужого, смогли более точно выделить существенные признаки, необходимые для решения коммуникативной задачи.

Был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмана между успешностью пересказов о ментальных и физических событиях разным партнерам и задачами на модель психического. Было показано, что понимание неверного мнения 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. рисунки 3.8–3.9).

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 неверного мнения. Способность к приписыванию независимых ментальных состояний другим людям, по-видимому, является более значимой в коммуникативном отношении, чем другие компоненты модели психического, выделенные нами для анализа. Возможность отличить опыт другого человека от своего собственно-

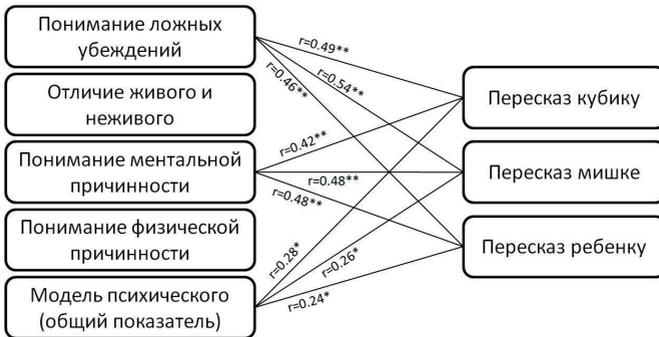


Рис. 3.8. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о ментальном событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана на общей выборке)

* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01

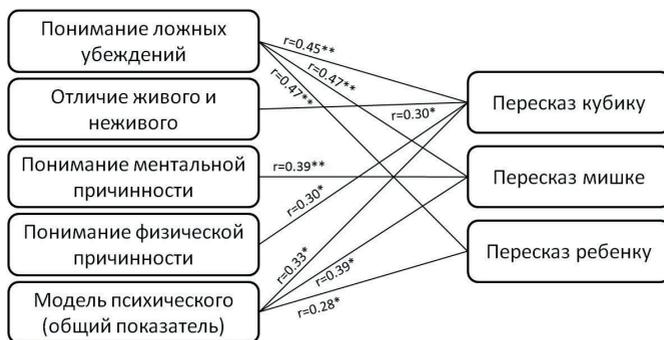


Рис. 3.9. Корреляционная диаграмма успешности пересказов о физическом событии разным партнерам и модели психического (коэффициент корреляции Спирмана на общей выборке)

* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01

го связан с передачей более информативных сообщений, ориентированных на партнера. Одновременно с этим получены связи некоторых других представлений о психическом мире с информативностью коммуникативных сообщений. Так, была обнаружена корреляция между пониманием ментальной причинности и пересказом событий, содержащих информацию о ментальном и физическом мире – связь при описании ментального события проявилась в пересказах всем трем партнерам, а физического – только игрушечному медведю. Способность к объяснению событий внутренними ментальными причинами также необходима в процессе общения, так как позволяет интерпретировать поведение Другого.

Отдельно был проведен анализ взаимосвязи способностей к пониманию психического, общего показателя модели психического и успешности восприятия сообщений по пересказу. Результаты представлены в таблице 3.2.

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

Таблица 3.2

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

Показатели понимания	Успешность восприятия сообщений (ментальное событие)	Успешность восприятия сообщений (физическое событие)
Модель психического (общий показатель)	$r=0,359$ при $p=0,02$	$r=0,380$ при $p=0,01$
Понимание неверного мнения	$r=0,371$ при $p=0,03$	–
Отличие живого и неживого	–	$r=0,365$ при $p=0,009$
Понимание физического мира	$r=0,378$ при $p=0,01$	–

имеют фрагментарный характер – восприятие ментального события связано с пониманием неверного мнения при решении задачи «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 $p=0,009$).

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

Как показывают результаты исследования, возможность оценить ментальные характеристики и знания коммуникативного партнера сопряжены с успешностью в понимании его сообщения. Это пред-

ставляется закономерным, поскольку отражает внутренний механизм процесса интерпретации, в ходе которого поступающая информация сопоставляется с собственными знаниями о предмете разговора и особенностях говорящего, передающего сообщение. Совпадение понимания одной ситуации обеспечивается за счет пересечения смысловых контекстов, где социальные знания предопределяют успешность коммуникации.

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

Также результаты нашего исследования дополняют полученные ранее данные о становлении способностей к эффективному слушанию (Cosgrove, Patterson 1977; Krauss, 1987; и др.). В этих работах показано, что при наличии обратной связи (т. е. сопоставления двух различных точек зрения о предмете разговора, что актуализирует представления о ментальности других людей) навыки слушания могут быть существенно улучшены.

На заключительном этапе была проведена оценка сопряженности факторов, оценивающих развитие модели психического, агента информации и понимания события по пересказу реципиентом, был проведен анализ связей (см. рисунок 3.10).

Результаты показали наличие отдельных взаимосвязей между феноменами модели психического агента и пониманием слушателя, наиболее выраженные из них – с задачей «Неожиданное содержимое» ($r = 0,46$ при $p < 0,01$ – задача о ментальном событии); «Понимание ментальной причинности событий» ($r = 0,49$ при $p < 0,01$ – задача о ментальном событии, $r = 0,24$ при $p < 0,05$ – физическая задача); «Отличие живого и неживого» ($r = 0,37$ при $p < 0,01$ – задача о физическом событии) и с общим показателем модели психического ($r = 0,47$ при $p < 0,01$ – задача о ментальном событии, $r = 0,33$ при $p < 0,01$ – задача о физическом событии).

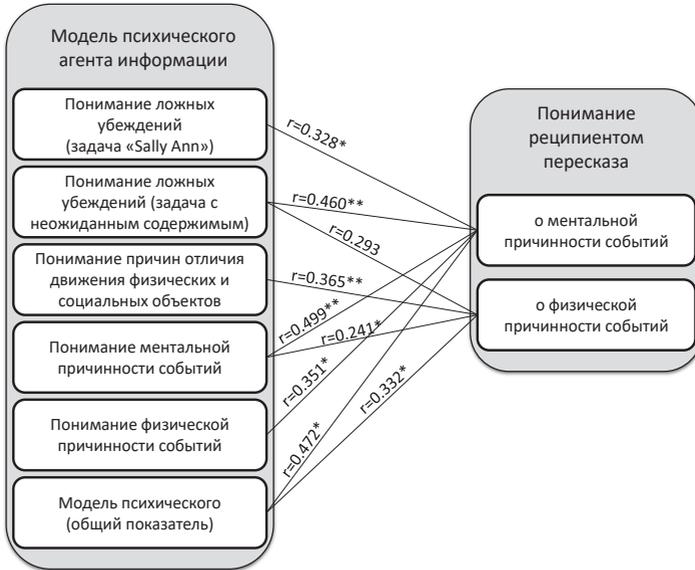


Рис. 3.10. Корреляционные связи между показателями модели психического агента информации и уровнем понимания сообщений реципиентом (по Спирману, на общей выборке).

* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01

В целом более тесные связи с большими значениями обнаружены в случае описания ментального события. При высоком уровне развития модели психического агента (понимание неверного мнения, ментальной и физической причинности событий) реципиент лучше распознавал его сообщения и понимал ментальную причинность описываемых событий. Примечательно, что понимание отличия живого и неживого (по задаче «Понимание причин отличий движений физических и социальных объектов») значимо связано с пониманием реципиентом именно физического события, в то время как при восприятии ментального события такая связь не обнаружена. Данный результат свидетельствует о том, что для понимания реципиентом передаваемого материала о физическом событии важную роль играет не только информативность сообщения, но и представления агента о живом и неживом, опосредующие его коммуникативную

успешность. При сравнении общего показателя модели психического оба типа события оказались сопряжены с успешностью восприятия сообщений по пересказу Другого. Таким образом, результаты демонстрируют согласованность показателей модели психического говорящего с пониманием описанного события реципиентом как результатом коммуникативного действия.

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 3.11.

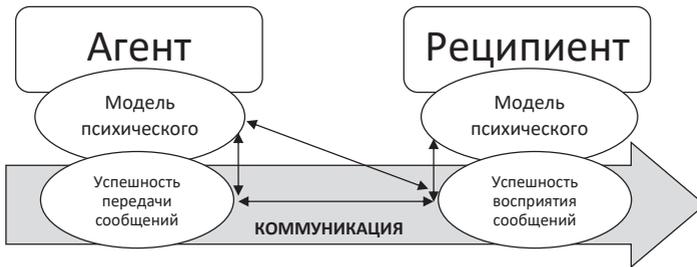


Рис. 3.11. Схема взаимосвязей между моделью психического и коммуникативной успешностью агента и реципиента коммуникации

На основе проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Обнаружена общая закономерность в развитии отдельных компонентов модели психического: в 4 года только начинается дифференциация собственной модели психического от моделей пси-

хического 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 в 4 года и в 6 лет различается 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, связанных с ментальной, физической причинностью, и юмористической истории различаются. Успешность пересказа выше в случае события 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, данные свидетельствующие об изолированном развитии понимания события и оценки его комичности в четыре года в отличие от шести лет, когда их связь была сильно выражена.
5. При анализе взаимодействий с разными партнерами (кубик, игрушечный мишка, другой ребенок) было обнаружено увеличение информативности пересказов в случае описания событий одушевленному партнеру. В четыре года данная динамика выражена значительно сильнее. В шесть лет дети чаще выбирали

единый оптимальный стиль описания события разным партнерам.

6. Развитие модели психического (общего показателя и отдельных параметров) связано с успешностью передачи информации и с 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 с уровнем развития модели психического (своего и партнера) и опирается на него. Возможность выделения субъектности и установления субъект-субъектных отношений в коммуникации обеспечивает успешность как в роли агента, так и реципиента информации.

3.4. Исследование нарративных способностей детей на разных уровнях модели психического

В продолжение представленной выше работы было проведено исследование, направленное на изучение возрастной специфики в развитии нарративной компетенции у детей 4–6 лет в контексте становления способности к пониманию психического мира. Применение нарративного подхода позволило по-новому подойти к анализу пересказов детей. Путем расширения выборки и разработки способов качественной оценки детских пересказов было подготовлено исследование, направленное на изучение взаимосвязи между пониманием психического мира и особенностями конструирования нарративов.

Изменение нарративных способностей в контексте развития модели психического мало исследовано на выборке детей младше 5 лет по сравнению со старшим дошкольным и школьным возрастом. Методология подобных исследований отличается использованием широкого диапазона способов оценки, таких как анализ предложений, формирование умозаключений на основе услышанного, пересказ историй, упорядочивание изображений. Отмечается, что жанр детских историй (басен) более релевантен изучению понимания пси-

хического, так как нередко включает обман или неверное мнение, когда один персонаж обладает искаженной картиной реальности.

В нашем исследовании нарративных способностей была использована парадигма предъявления истории методом последовательных картинок с пропущенным элементом и последующим пересказом истории ребенком. В качестве показателей нарративной компетенции выделены такие характеристики, как информативность, структура рассказа и описание психических состояний. Цель настоящей работы – изучение возрастной специфики в развитии нарративной компетенции у детей 4–6 лет в контексте становления способности к пониманию психического мира.

В исследовании приняли участие 60 детей из общеразвивающих групп детских садов г. Москвы, среди них 30 детей 4 лет ($M_e = 4,2$) и 30 детей 6 лет ($M_e = 6,3$). Группы были уравнены по полу. Участники проходили индивидуальное тестирование в отдельном помещении детского сада.

На начальном этапе для исключения влияния фактора интеллектуальной недостаточности была проведена оценка интеллектуального развития участников с помощью методик «Нарисуй человека» (Психодиагностика, 1992) для детей 4 лет и «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Иматон, 1994) для детей 6 лет. В выборку вошли дети, чьи результаты были выше минимального значения, относящегося к норме. Старшая возрастная группа была исследована с помощью вербальных субтестов из методики Д. Векслера (субтесты «Словарный» и «Сходство»), выявляющих первичное представление о речевом развитии участников.

Для оценки развития модели психического были использованы классические парадигмальные задачи на понимание неверного мнения: задача «Sally&Ann» (Wimmer, Perner, 1983) и «Неожиданное содержимое» (Gopnik, Astington, 1988). Понимание неверного мнения считается ключевой способностью в процессе становления модели психического, однако ею не ограничивается. Для более комплексной оценки также были использованы методические задачи, разработанные сотрудниками Института психологии РАН, направленные на оценку понимания других аспектов психического мира: «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях», «Понимание намерений», «Понимание отличий причин движения физических и социальных объектов» (Лебедева, 2006), «Понима-

ние ментальной и физической причинности событий», «Понимание юмора» (Уланова, Сергиенко, 2015). Более подробно методики описаны в параграфе 3.3. Коэффициент внутренней согласованности (α -Кронбаха = 0,716) позволил использовать суммарный балл по семи задачам в качестве общего показателя модели психического. Для разделения выборки на подгруппы с низким, средним и высоким уровнем модели психического был использован метод деления на квартили внутри возрастных групп.

Для оценки нарративных способностей была использована задача, описанная в параграфе 3.3. В ходе задачи каждый участник рассказывал историю неосведомленному слушателю – другому ребенку. Предварительно с опорой на иллюстрации рассказчику предъявлялась инструкция, состоящая из описания начала и исхода события (например, начало: «Мальчик пришел ловить рыбу, поставил ведро на землю. Рядом сидел кот», Исход: «Рыба пропала»). Центральный эпизод события был опущен с целью активации продуктивности речи ребенка, создавалась возможность анализировать авторский вклад при презентации события Другому. Описание, выполненное ребенком, записывалось на диктофон, после чего в текстовом формате подлежало кодировке и анализу. Для анализа были выделены следующие критерии:

1. Информативность. Данный показатель оценивал содержательную полноту нарратива, предполагающую связность и целостность текста. Были выделены следующие уровни: информация передана недостаточно (путаный непоследовательный пересказ, отсутствие основных сюжетных элементов или замена события вымышленным); информация передана частично (нарушение причинно-следственной связи события, пропуск отдельных элементов сюжета); информация передана полностью, фактологически (пересказ содержал все основные смысловые сюжетные звенья в правильной последовательности); информация передана полностью с указанием ментальной причинности (правильная сюжетная последовательность с указанием ментального плана персонажей истории).
2. Структура рассказа. Критерий оценки из «Теста на определение нарративных навыков» (Gagarina et al., 2012). Учитывалось количество элементов, составляющих сюжет истории: введение (опре-

деление времени и/или места) (например, «жил на свете мальчик»), психическое состояние как начало события (например, «кот захотел поесть рыбы»), цель (например, «пошел мальчик на рыбалку»), попытка («кот понюхал, подошел к ведру и чуть-чуть толкнул»), результат («кот съел всю рыбу»), психическое состояние как реакция («мальчик обиделся»).

3. Описание психического состояния (далее ОПС). Оценивалось общее число словоупотреблений в области психических состояний, куда входили: определения восприятия, определения физиологических состояний, определения эмоций, ментальные глаголы, глаголы речи (Gagarina et al., 2012).

Результаты исследования позволили описать возрастную специфику в развитии модели психического и нарративных способностей. При оценке возрастных различий между детьми 4 и 6 лет в понимании психических состояний достоверные значения по критерию Манна–Уитни обнаружены по каждому из семи параметров, а также общему показателю модели психического ($U = 110$ при $p < 0,000$). Аналогично получены достоверные различия при сравнении возрастных групп для всех показателей нарративных способностей: структура рассказа ($U = 223,5$ при $p < 0,000$), описание психических состояний ($U = 310,5$ при $p = 0,037$), информативность сообщений ($U = 312$ при $p = 0,031$).

Полученные данные об увеличении показателей модели психического в период 4–6 лет соответствуют современным исследованиям. Описанная возрастная специфика в области нарративной компетенции также поддерживает имеющиеся данные о том, что с момента появления нарративных навыков в 3–4 года нарративы детей становятся длиннее, чаще имеют законченную структуру, в них появляется больше эпизодов, описаний причинно-следственных связей, эмоций и мыслей персонажей (Ovchinnikova, 2005).

Содержательно возрастные различия в нарративной компетенции выражались в следующем: в 60% нарративов в группе четырехлетних участников содержалось только описание попытки персонажа и результата события, количество таких случаев сократилось до 13% в группе шестилетних. В группе шести лет увеличилось количество описаний, содержащих указание на цель персонажа, его психические состояния как начало события или реакцию. Количество

детей, чьи нарративы описывали информацию полностью с указанием ментальной причинности (т. е. с включением интерпретации события героем, что разделяет уровни действия и сознания) возрос с 27% до 56%. Увеличился процент ОПС во всех исследуемых речевых средствах (рисунок 3.12). Наиболее частотным было употребление слов, определяющих эмоции персонажа, глаголов восприятия и ментальных глаголов.

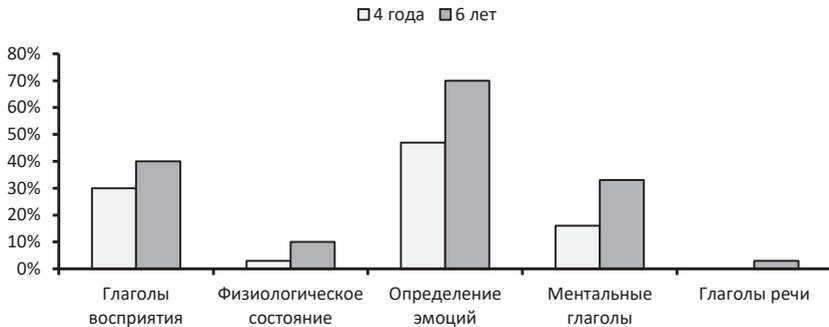


Рис. 3.12. Количество детей, описывающих психические состояния (в %) в возрасте 4 и 6 лет

Результаты корреляционного анализа между отдельными аспектами модели психического и нарративными способностями в разных возрастных группах демонстрируют изменения характера взаимосвязи. Так, в группе четырехлетних обнаружены корреляции между пониманием неверного мнения и показателями структуры ($r=0,409$ при $p=0,043$) и информативности текста ($r=0,475$ при $p=0,016$), а также между пониманием ментальной причинности с ОПС ($r=0,366$ при $p=0,046$) и информативностью ($r=0,489$ при $p=0,006$). В группе шести лет связи обнаружены между пониманием живого и неживого со структурой текста ($r=0,386$, при $p=0,035$) и ОПС ($r=0,372$ при $p=0,042$), а также пониманием неверного мнения и ОПС ($r=0,388$ при $p=0,045$).

В целом при сравнении соотношения отдельных аспектов нарративных способностей и модели психического в двух возрастных группах было показано следующее: в 4 года каждая из нарративных компетенций обнаружила взаимосвязь с тем или иным показателем

модели психического, в 6 лет наибольшую поддержку в отношении понимания психического мира обнаружил только показатель описания психических состояний. Данный результат, во-первых, отражает тенденцию ослабления связей модели психического с другими аспектами развития с возрастом, описанную в литературе (Сергиенко и др., 2009), а во-вторых, может свидетельствовать об опосредованном влиянии уровня развития языка, также претерпевающего существенные изменения в этот возрастной период. Более точный анализ связан с контролем этого фактора.

Полученные данные расширяют представления о нарративных способностях детей, методология оценки которых как правило, построена на пересказе готового сюжета/текста. Методическое решение создания нарратива на основании инструкции с пропущенным эпизодом позволило анализировать тексты, обладающие большей долей продуктивности не только с точки зрения речевой деятельности, но и репрезентации ребенком сюжета. В результате были описаны элементы отсутствующие в инструкции, но используемые детьми с разной частотой при пересказе (например, описание причинно-следственных связей, в том числе путем указания психических состояний персонажа). Развернутость этих элементов, согласно полученным данным, сопряжена с более полным пониманием психических состояний, что, на наш взгляд, объясняется необходимостью координации точек зрения у себя, коммуникативного партнера и героя истории.

Качественный анализ текстов показал, что определение эмоций персонажа встречается в нарративах чаще других психических состояний. Количество слов, описывающих психические состояния как характеристику нарратива, не только планомерно увеличивается от низкого к высокому уровню модели психического, но и сохраняется к шести годам связи с отдельными ее аспектами, по-видимому, необходимыми для совершенствования этой области нарративной компетенции. Таким образом, полученные данные подкрепляют выводы группы исследований, описывающих взаимосвязь между развитием модели психического и использованием ментального словаря (Meins et al, 2006; Symons et al, 2005; и др.).

Анализ нарративных способностей при разном уровне модели психического позволил описать некоторые особенности. При сравнении групп детей с низким, средним и высоким уровнем развития

модели психического с помощью критерия Краскела – Уоллиса мы получили значения, демонстрирующие достоверные различия выделенных нами характеристик нарративной компетенции: $H = 8,4$ ($p = 0,015$) при оценке информативности пересказа, $H = 10$ ($p = 0,006$) при оценке структуры нарратива и $H = 5,6$ ($p = 0,060$) при оценке употребления слов, описывающих психические состояния. При этом показатели средних значений трех экспериментальных групп сопоставимы у групп со средним и высоким уровнем модели психического и значительно отличались от группы детей с низким уровнем (рисунок 3.13).

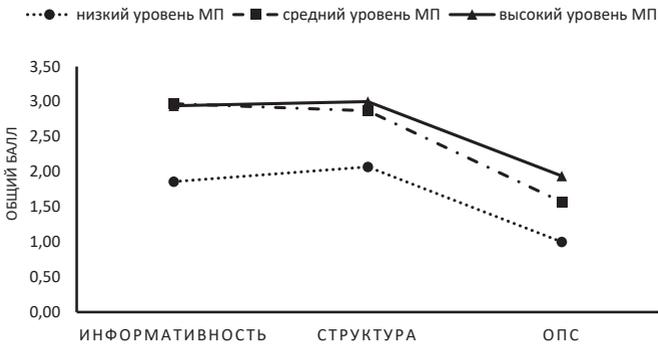


Рис. 3.13. Средние значения показателей нарративных способностей групп с низким, средним и высоким уровнем модели психического (МП).

МП – модель психического; ОПС – описание психических состояний

Нарративы детей с низким уровнем модели психического характеризовались недостаточным или частичным уровнем информативности в 85% случаев, были пропущены отдельные элементы сюжета, нарушена причинно-следственная связь событий. Более 70% нарративов этой группы содержали указание только на попытку и результат события или один из этих элементов, не описывая цель, время, место, реакцию персонажа на происходящее. При анализе описаний психических состояний только в 36% случаев были зафиксированы определения эмоций, 23% – глаголы восприятия, 14% ментальные глаголы.

В группе детей с высоким показателем модели психического процент нарративов с укороченной структурой (попытка+результат)

сократился до 19%. Информативность в 62% случаев была высокой (фактологически или с указанием ментальной причинности). 81% нарративов содержали те или иные средства описания психических состояний.

При оценке сопряженности между показателями речевого развития по субтестам Векслера и моделью психического, а также нарративной компетенцией взаимосвязей обнаружено не было, что подлежит особому детальному изучению.

Наиболее существенные различия в нарративах выявлены между группами детей с низким и средним уровнем понимания психических состояний. Уровень нарративной компетенции детей со средним и высоким уровнем модели психического имеет схожий характер. На основании этого результата можно предположить существование пороговой связи, где понимание психических состояний является необходимым, но недостаточным для становления нарративных способностей. Дети из группы с высоким развитием модели психического уже в четырехлетнем возрасте способны описывать события с достаточно полной структурой нарратива и высокой информативностью, указанием психических состояний, что дает основания рассматривать модель психического как когнитивный ресурс для конструирования нарратива. Следует отметить, что изучение отдельных аспектов речевого развития создает сложную картину взаимосвязей языка и модели психического, а вопрос о направленности влияния между ними остается дискуссионным (Astington, Baird, 2005). При этом построение нарративов рассматривается многими авторами как интегративная языковая способность, включенная в повседневные коммуникативные задачи ребенка и поэтому перспективная для изучения связи между языком и моделью психического (Tompkins et al., 2019).

Учитывая взаимосвязь между моделью психического и уровнем развития речи, подтвержденную в большом количестве исследований, можно предположить, что в период между 4 и 6 годами достижение определенного уровня языкового развития сочетается с достаточным уровнем когнитивных способностей, что позволяет ребенку удерживать в сознании и успешно описывать события ментального плана.

В результате анализа данных были сформулированы следующие выводы:

1. Описана возрастная динамика в становлении модели психического и нарративных способностей в период 4–6 лет: дети шести лет лучше понимают различные аспекты психического мира, конструируют более информативные нарративы с полной структурой, чаще описывают психические состояния героев (эмоции, знания, намерения и др.).
2. Выявлены отдельные взаимосвязи между аспектами понимания психического мира и характеристиками нарративов, изменяющиеся с возрастом, что раскрывает системно-динамический характер становления нарративных способностей в дошкольном возрасте.
3. Обнаружены различия в нарративных способностях детей с разным уровнем модели психического: изменения параметров структуры и информативности пересказа наиболее выражены при переходе от низкого уровня модели психического к среднему, а различия в процессе вербализации психических состояний менее выражены и демонстрируют постепенный рост от низкого к высокому уровню понимания психических состояний.

Применение концепции модели психического позволило по-новому подойти к исследованию коммуникации, она стала инструментом для изучения и описания разных коммуникативных навыков.

Направление исследований, демонстрирующих взаимообусловленность модели психического и языка, стало разрабатываться в первую очередь. Связь между языком как одним из основных способов передачи информации о ментальных состояниях и пониманием психического мира прослеживается, начиная с самого раннего возраста. Результаты исследований, накопленные на данном этапе, дают фрагментарное представление о сложности отношений между языком и моделью психического. Перспективным направлением является проведение исследований на материале различных языков и специфичных по своему развитию группах испытуемых. Большой потенциал для практиков имеют исследования, свидетельствующие об улучшении показателей речевого развития и модели психического в процессе специально организованных развивающих занятий.

Исследования модели психического в сопоставлении с социальной компетентностью и коммуникативным поведением детей обладают теоретическим и практическим значением. Распознавание всего

многообразия психических состояний и специфики их выражения является постоянной коммуникативной задачей, освоение которой начинается с самого младенчества. Как показывают эмпирические работы, взаимообусловленность с развитием модели психического прослеживается у множества аспектов социального поведения — способности выстраивать отношения, выраженности просоциального поведения, популярности у сверстников и пр. Одновременно с этим недостаточное понимание психических феноменов сопряжено с проблемным и асоциальным поведением, а также трудностями в коммуникации, в частности — с проявлением застенчивости.

Ряд исследований также описывает значение модели психического в становлении таких коммуникативных умений, как передача и адаптация информации для собеседника, эффективное слушание, формирование коммуникативных стратегий. Представленное исследование модели психического как ментальной основы коммуникативной успешности детей позволило комплексно подойти к оценке коммуникативного акта, продемонстрировало взаимосвязи между пониманием психического мира и успешностью как агента информации, так и слушателя.

В целом описанные направления исследований дают основания рассматривать способности к модели психического как психологический механизм социализации ребенка, а сам конструкт как актуальный инструмент для изучения социокогнитивного развития.

ГЛАВА 4

Модель психического и развитие символических функций у детей дошкольного возраста

Развитие символических функций (рисование, игра, речь), как и становление модели психического, предполагает метарепрезентации и актуализацию метакогнитивных процессов. Однако данный вопрос требует детального обсуждения, поскольку остается неясным, как соотношение символических функций и модели психического, так и их связь с метапознанием.

4.1. Проблема соотношения символических функций и модели психического

Проблема соотношения символических функций и модели психического имеет значительную историю, которая связана с проблемой роли символа в психическом развитии. Здесь можно выделить две основные теории, которые определяют как теоретические, так и экспериментальные решения. Теория культурно-исторического развития Л. С. Выготского, который считал развитие символической деятельности критичным для развития высших психических функций (Выготский, 1984). Особое значение придавалось роли взрослого, передающего культурные орудия-средства психического ребенку. Для Л. С. Выготского притворство в игре выполняет критическую роль: ребенок учится отделять референт от объекта. В игре ребенок впервые понимает, что действия (и объект, с которым он действует) могут быть отделены от реальности, приобретая значение ситуации скорее, чем физические, реальные свойства объектов. Следовательно, именно игра становится критическим источником всего психического развития.

Напротив, Ж. Пиаже процесс символизации связывал с когнитивным развитием ребенка, который подчиняется его логике (Пиаже, 1969). Логика развития идет от символического отражения мира, носящего индивидуальный характер к отражению знаковому, носящему коллективный характер. Выделяя символическую игру (*pretend play*) как показатель, а не как причину развития. Она появляется около 1,5–2 лет, указывая на развития семиотических функций, что становится основой развития игры, рисования и речи. Семиотические функции отделяют идею от референта, память от контекста, объект от его обозначения, что позволяет действовать в ментальной реальности, отделенной от физической.

Современные исследования, выполненные за последние десятилетия, не дают однозначных доказательств в пользу теории причинности (символ – причина психического развития), а в большей степени указывают на множественность и когерентность разных линий развития в онтогенезе.

Поскольку данная работа касалась развития символических функций в игре и рисовании, кратко остановимся на этих видах символизации.

4.1.1. Изучение детского рисунка

Изучение значения и функций детского рисунка было начато в 1920-е годы, этой теме посвящено значительное число работ. Выделим основные моменты в исследовании детского рисунка:

1. Ставшую классической теорию развития детского рисунка разработал Ж. А. Люке (Luquet, 1927, 1930). Он считал, что рисование приносит ребенку удовольствие. Сама деятельность рисования воспринимается ребенком серьезно и рассматривается наряду с другими играми. В. И. Жуковский (2014) указал, что детский рисунок есть не что иное, как визуализация фазы представленности, наглядное воплощение сущности идеального отношения ребенка с предметным миром. Детская изобразительная деятельность есть доказательство того, что человек уже в начале жизни может сравнительно легко управляться с познавательными и коммуникативными возможностями визуального мышления.

Ж. Пиаже, основываясь на работах Ж. А. Люке, рассматривал рисунок как одно из средств представлений, способствующих

развитию у ребенка умственного образа. В исследованиях Пиаже было показано, что переход от интеллектуального реализма к визуальному происходит не только в деятельности рисования, он характерен и для других психических процессов. В частности, в исследованиях геометрических представлений ребенка им была выявлена корреляция между стадиями развития рисунка (по Люке) и представлениями детей о топологии, метрике, проекции. В целом детский рисунок рассматривается Пиаже как один из этапов формирования умственных образов, что также тесно связано со становлением знакосимволических систем (Пиаже, 1997, 2001, 2004; Пиаже, Инельдер, 2002).

В работе Л. С. Выготского (1935) «Предыстория развития письменной речи» обсуждается значение рисунка в переходе от символа к знаку. Результаты позволили проследить следующую динамику: сначала дети рисуют отдельные штрихи, палочки и каракули, и это позволяет им вспомнить экспериментальные фразы. Затем примитивные символы преобразуются в предметные рисунки, и только потом происходит переход к знаку. Выготский приходит к выводу о его знаковой функции. Такая интерпретация не противоречит описанным теориям рисунка, однако не объясняет его дальнейшее развитие в более старшем возрасте — достижение все большего и большего внешнего сходства с обозначаемым, появление трехмерных изображений и т. д.

2. Роль и связь рисования с мышлением изучали и подчеркивали Л. А. Венгер (1980), В. С. Мухина (1981).

Возможность оценки интеллектуального развития маленьких детей по рисунку была изучена Ф. Гудинаф. Позднее этот тест был пересмотрен Д. Харрисом и опубликован под названием «Рисуночный тест Гудинаф—Харриса» (Harris, 1963). К. Маховер открыла, что качество рисунка может быть связано не только с интеллектом, но и с эмоциями и личностью (Маховер, 2000).

3. Описана возрастная динамика развития детского рисунка. В своем развитии рисунок проходит пять стадий. Первая из них — стадия каракулей. Их также можно разделить на три последовательно сменяющих друг друга фазы: беспорядочные каракули, упорядоченные каракули и каракули с названием. Вслед за каракулями наступает стадия, которую Люке назвал случайным реализмом. Этот переход происходит, когда в своих случайных линиях ребен-

нок вдруг обнаруживает сходство с каким-то предметом среды. В дальнейшем намеренные попытки ребенка скопировать реальный объект на рисунок сталкиваются с техническими трудностями — не получается повторить форму, правильно расположить детали и соединить их. Эта стадия называется неудачным реализмом. На смену ему приходит интеллектуальный реализм: ребенок изображает не предмет, а его внутреннюю модель, знания о нем. И, наконец, наступает последняя стадия, внутренние характеристики детского рисунка уже не отличаются от взрослого — визуальный реализм. Помимо игры, Ж. А. Люке отмечается и другой мотив рисования — это передача какого-либо сообщения, когда ребенок рисует, чтобы намеренно что-то объяснить взрослому (Luquet, 1927). Совпадение независимо выделенных стадий развития детской изобразительной деятельности, сходство первых рисунков детей в разных странах указывают на существование относительно независимых от культуры факторов развития рисунка.

Овладение графической деятельностью не может происходить отдельно от развития других процессов. Оно непосредственно связано с развитием моторики, зрительного контроля, восприятия, процессами мышления и т. д.

4. Если экспрессивный аспект рисования и его развития изучен достаточно полно, то коммуникативный аспект изобразительной деятельности исследован недостаточно. Для этой проблемы существенным моментом является возможность понимания детьми продуктов изобразительного творчества. Согласно гипотезе П. Блума (Bloom, 2000), антропогенные артефакты, в том числе картины, должны идентифицироваться, исходя из намерения их автора создать нечто определенное. Однако изображения могут быть неоднозначными, а намерения автора могут вступать в конфликт с самим изображением. Изображение объектов часто не совпадает с их реальным видом. Некоторые признаки, которые обеспечивают идентификацию, не всегда можно изобразить. Еще сложнее распознать изображение стороннему наблюдателю. Соответственно важную роль при распознавании изображений играет именно распознающий. Визуальные стимулы могут быть произвольными, не имеющими сходства с их референтами, или иконическими, тесно связанными с ре-

ферентами в мире. Хотя рисунки детей являются преимущественно иконическими, но их вид не всегда становится достаточным для их идентификации и коммуникации (Brown, Wolly, 2001). Одним из вариантов ответа на вопрос об интерпретации рисунка состоит в том, что младшие дети в основном являются реалистами и расшифровывают рисунок исключительно так, как он выглядит. Альтернативный ответ состоит в том, что они могут полагаться на намерение рисовальщика при интерпретации отношений рисунок – референт. Современные исследования направлены на изучение двух этих возможностей как стратегий интерпретации. Представления о стратегиях (реалистичности и интенциональности) находят свое основание в концепции рисунка Н. Фримена и Д. Сенгер (Freeman, Sanger, 1995), которая основана на соотношении в анализе четырех факторов: рисунок, художник, мир, смотрящий. Реалистичная стратегия в основном строится на отношениях рисунок – мир, тогда как интенциональная фокусируется на отношениях художник – рисунок. Существуют разные точки зрения на существование данных стратегий.

Современные исследования данного вопроса, построенные на изучении способности к пониманию рисунков детей 3–6 лет и взрослых, также обнаруживают конфликт этих стратегий. С одной стороны, то, как рисунок выглядит, становится критичным для раннего понимания рисунка. Иконические изображения усиливают соотношения рисунка с его реальным аналогом (Tate et al., 2010). Но при столкновении двух этих стратегий, когда внешний вид вступает в противоречие с намерением, приводит к выбору интенциональной стратегии, как в исследовании Р. Ричарт и Э. Лиллард (Richert, Lillard, 2002). Они предъявляли детям 4–8 лет некое существо, живущее под землей изолированно от других животных, оно рисовало себя в виде рыбы. Дети до 8 лет испытывали трудности в наименовании рисунка, не в силах преодолеть конфликт между намерением художника и внешним видом.

Исследования Э. Эрмитейдж и М. Аллен (Armitage, Allen, 2015) на большой выборке 3–4 и 5–6-летних детей сравнивали возможность идентификации в реалистичных и интенциональных условиях (изображений и фотографий игрушек, цветных и ахроматических). Они показали, что интерпретация рисунков происходит иерархичес-

ки: вначале применяется стратегия реалистическая (рисунок – мир), но, если она недостаточна для ясной интерпретации, то используется интенциональная стратегия (рисунок–художник) в качестве дополнительного источника информации. Это исследование соединяет два подхода, демонстрируя, что дети и взрослые не реалисты или интенционалисты в интерпретации рисунков, а скорее они адаптируют свои стратегии к конкретному изображению в соответствующем контексте и в результате своих интеллектуальных решений.

Представления о развитии рисунка подразделяются на два вида: собственно изобразительный, предполагающий освоение знаково-символических средств, и понимание рисунка как возможности «чтения» символов с адресацией к намерениям автора.

4.1.2. Исследования игры

Большинство исследований данной проблемы посвящено игре понарошку как символическому виду игры. Если символическая игра (игра понарошку) является критичным источником психического развития, должны быть обнаружены положительные корреляции с разными аспектами психического развития (креативностью, способностью к нарративам, уровню интеллектуального развития, социальным навыкам, модели психического, эмоциональному развитию). Кроме того, можно допустить и наличие других предикторов психического развития, таких как интеллект. Но, если символическая игра – важнейшая сила развития, то ослабление такого предиктора не будет критично.

Рассмотрим наиболее существенные факты.

В работах отечественных психологов показана ведущая роль символизации в познавательном развитии детей дошкольного возраста (Дьяченко, 1996; Веракса, 2009, 2010; 2013; Веракса, Горовая, Кисель, 2014). Продемонстрировано развитие творчества в процессе игры, использование силлогизмов, которое невозможно вне игровой ситуации, метафор и их интерпретации на основе внешнего признака, структурного и функционального сходства, что способствует познавательному развитию и эмоциональной регуляции. Исследуя возможности использования знаковых и символических средств в обучении детей 4–5 лет, А. Н. Веракса, А. Е. Горовая, А. В. Кисель (2014) указывают на принципиальную возможность и одинаковую

эффективность в освоении нового знания (на примере феномена радуги) знаковых и символических средств, за которыми стоят разные когнитивные процессы. Успешное использование знаковых средств связано с высоким уровнем общего интеллекта и словарного запаса, а символических средств — с высоким уровнем гибкости и работоспособности мышления. Если в более ранних работах однозначно указывается на роль символизации для психического развития, то в последней работе символ и знак выступают как одновременно развивающиеся способности, что нарушает причинную связь символа и знака.

В отечественном подходе к изучению символических функций в качестве преобладающей ее формы в дошкольном возрасте выделяют замещение как способность использовать какой-либо предмет или действие для обозначения другого, соответственно замещение может рассматриваться как критерий развития символических функций и в игровой деятельности. Простые предметные замещения появляются у детей достаточно рано. Так, например, уже в 2 года ребенок может использовать банан вместо телефона (Салмина, 1988; Сапогова, 1993). На протяжении дошкольного детства ребенок от одиночных простых замещений в игре переходит к множественным и более сложным. Кроме того, отмечается нарастание числа действий с воображаемыми объектами, и к четырем годам примерно 50% игровых эпизодов связаны с воображаемым планом. Меняется и характер игрушек: от реалистических игрушек дети к концу дошкольного возраста переходят к игрушкам, имеющим обобщенные черты класса предметов, к игрушкам полифункционального типа (Fein, 1981).

Согласно работам Д. Б. Эльконина использование одного предмета вместо другого зависит всецело от того, какое значение будет придано ребенком предмету в данный конкретный момент развертывания игры. Слово, которым ребенок называет многофункциональный предмет в игре, сразу ограничивает его назначение, определяет его функцию в данной игре — то, что с этим предметом можно делать в игре, какие действия производить. Е. Е. Сапогова отмечает, что предмет является чем-то другим (тем, что он замещает), только пока с ним совершается необходимое действие. Как только действие закончено, предмет возвращается в поле своего реального значения (Эльконин, 1978; Сапогова, 1993).

По данным экспериментов Эльконина, способность детей от 3 до 6–7 лет использовать игровые функции предметов увеличивается, сопротивление к переназыванию и перефункционалированию предметов с возрастом снижается (Эльконин, 1978). Я. З. Неверович было показано сокращение и обобщение игрового действия по мере взросления на протяжении дошкольного возраста (см.: Сапогова, 1993). Г. Гетцер также указывала на преобладание речи как признак обобщения в процессе замещения у старших дошкольников (см.: Эльконин, 1999).

Различия игры младших и старших дошкольников были продемонстрированы в работах Д. Лукова (см.: Сапоговой, 1993). Согласно его данным 3–4-летние дети имеют трудности в выборе предмета-заместителя и смене его значения в процессе игры, 5-летние легко подбирают заместители, но затрудняются в том случае, когда сталкиваются с физическими ограничениями предмета (например, взрослого можно обозначить только большой кеглей). Для 6-летних такие ограничения уже не имеют существенного значения. Легкость замещения одного предмета другим в игре связана с функциональным употреблением знака, с его возможностью выполнять то, что делает замещаемый объект. Л. С. Выготский подчеркивал, что именно в этом лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры. Он пишет, что на ранних этапах при выборе предмета-заместителя дети действуют по принципу «Все может быть всем» (Выготский, 1983, с. 213). Его эксперименты на понимание символических средств показали, что дети уже в 3 года легко считывают значения заместителей в игре при изначальной договоренности. При этом в большей степени имела значение функциональная пригодность предметов для совершения необходимых действий, а не внешнее сходство обозначающего и обозначаемого. Однако даже дети старшего дошкольного возраста в дальнейшем не могли самостоятельно и произвольно изменить значение обозначающих. Эти данные были подтверждены в последующих экспериментах (Котеишвили, 1966; Непомнящая, 1965; Сапогова, 1993).

Описывая развитие символической игры у ребенка, Ж. Пиаже выделяет игру понарошку (*pretend play*) в отдельную подстадию. Действия, которые подходят под эту категорию он называет символическими схемами – это сенсомоторная схема, которая используется ребенком вне контекста, полученные навыки как бы демонст-

рируются окружающим (например, делает вид, что спит или ест). Наряду с этой подстадией выделяются еще три: 1) проекция символических схем, т. е. перенос этих схем на другие объекты; к примеру, когда ребенок уже не делает вид, что ест, а кормит куклу; 2) уподобление одних объектов другим (например, лев — это мама) и их идентификация, перенос ролей; 3) простые символические комбинации (заимствованные или придуманные сцены из реальной жизни). Отсюда видно, что Пиаже достаточно широко рассматривает символическую игру, включая в нее как предметную, так и сюжетно-ролевую, где символическая функция проходит этапы своего развития в дошкольном возрасте (Пиаже, 1969).

Игра понарошку, появляется у ребенка на втором году жизни, когда возникает способность к притворству, которая рассматривается как важнейшее когнитивное достижение дошкольного возраста. В литературе встречаются другие термины, обозначающие этот же вид игры: воображаемая игра (*fantasy play*), символическая игра (*symbolic play*), притворство (*make-believe*), игра как будто (*acting-as-if*) (Leslie, 1987; Lillard, 1993; Nichols, Stich, 2000; Stanley, Konstantareas, 2007).

Проверка гипотезы о влиянии игры понарошку на креативность не дала однозначных результатов. Так, в исследовании (Smilansky, 1968), в котором сравнивались разные типы игр (функциональная, конструктивная, драматическая и игра по правилам), были обнаружены положительные корреляции между символической (драматической) игрой и креативностью, тогда как А. Пеллегрини и К. Гастафсон (Pellegrini, Gustafson, 2005) не обнаружили такой связи: она была даже отрицательной и небольшой, а нашли связь конструктивной игры с креативностью. Дж. Дански (Dansky, 1980) разделил детей с развитой и неразвитой игрой понарошку, далее оценивалась их свободная игра и креативность. Оказалось, что только дети с выраженной игрой понарошку демонстрировали сопряженность с креативностью, что означает, что игра индуцирует креативность только у тех, кто к ней предрасположен.

Оценивая результаты влияния символической игры на креативность Э. Лиллард с соавт. (Lillard et al., 2013) заключают, что доказательства не убедительны, корреляции противоречивы. Тренинговые исследования указывают, что навыки тренинга увеличивают креативность настолько, насколько и тренинг символической игры. Все

эти данные свидетельствуют против причинной роли символической игры в креативности.

Л. С. Выготский полагал, что символическая игра развивает интеллект, отделяя объект от референта, что развивает абстрактное мышление. Однако другие авторы (Cole, Lavoie, 1985) не обнаружили корреляций между одиночной и социальной игрой понарошку и интеллектом, измеренным с помощью Словарного теста в картинках Пибоди (Peabody Picture Vocabulary Test) у детей 2–6 лет. Дети со сниженным интеллектом демонстрировали и более низкий уровень игры в большинстве исследований дошкольников. Тренинговые исследования с использованием социальных методов указывают, что игра не больше, чем другие интервенции взрослых связана с увеличением интеллекта, а музыкальные занятия даже превосходят другие (Wenner, 2009).

Обобщение работ о взаимосвязи принятия решений с символической игрой показали, что только конструктивные игры (типа складывание пазлов) связаны успешностью принятия решений у детей. Изучение умозаключений и взаимосвязи с игрой показали наличие взаимосвязи решения силлогизмов с фантастической игрой (Richard, Sanderson, 1999).

Развитие теории сохранения или понимания, что объект после трансформаций сохраняет свои ядерные свойства, имеет сходство с символической игрой: в обоих случаях дети должны удерживать одну реальность в уме при фокусировке на альтернативных репрезентациях. Однако исследования не поддерживают существование взаимосвязей между символической игрой и теорией сохранения. Тренинг представлений о сохранении оказался эффективнее тренинга символической игры (Golomb et al., 1982).

Обобщая исследования по влиянию символической игры на когнитивное развитие, следует указать, что в противовес данным отечественных авторов зарубежные исследования не подтверждают критической роли символической игры для когнитивного развития. Только корреляции развития игры и умозаключений указывают на существование связи, но направленность ее может быть обратима. Ни креативность, ни уровень психометрического интеллекта, ни принятие решения, ни теория сохранения не дают доказательств причинного влияния игры.

4.1.3. Соотношение развития игры и рисования с другими аспектами психического развития

Обратимся к взаимосвязи символической игры и способности понимать психические состояния (модели психического – Theory of Mind), что к нашей теме имеет прямое значение. Модель психического представляет собой взаимосвязанные концепты людей и их состояний (мыслей, чувств, намерений, эмоций, желаний и т. п.), что позволяет объяснять и предсказывать социальное поведение. Многие авторы строили спекулятивные утверждения о том, что развитие модели психического может обеспечиваться символической игрой (игрой понарошку).

Теоретическое обоснование для рассмотрения модели психического как способности, которая взаимосвязана с развитием символической игры и социальных навыков у детей, основано на идеях о сходстве между способностями, которые необходимы для развития символической игры и модели психического. Замещение одного объекта другим в игре и понимание неверных мнений требуют схожих способностей, например, понимания ментальных состояний (точки зрения) Другого, которые отличаются от реальности. Для того чтобы понять символическую игру (замещение одного объекта другим в символической игре), необходимо приписать Другому ментальные состояния, которые отличаются от реального положения дел (Feldman, 2002). Таким образом, более детальное понимание ментальных состояний других людей (более высокий уровень развития модели психического) приведет к более сложной символической игре.

Э. Лиллард (Lillard, 1998) объясняла взаимосвязь модели психического и символической игры: в символической игре используются социальные метарепрезентации. Когда ребенок притворяется кем-то другим в ролевой игре, то он может приписывать себе мнения, желания и точку зрения того персонажа, роль которого он играет. Представьте себе ребенка, который играет в пожарного: благодаря практике принятия на себя роли другого персонажа и, соответственно, практике принятия точки зрения Другого (ментальных состояний Другого) модель психического ребенка развивается. Другое объяснение состоит в том, что во время совместной символической игры дети сталкиваются с тем, что другие люди имеют собственные ментальные состояния, определяющие их поведение.

П. Харрис (Harris, 2000) подчеркивал важность ролевой игры в развитии понимания ментальных состояний других людей. В ходе ролевой игры дети проигрывают возможные модели поведения других людей в той или иной ситуации. Это проигрывание происходит через моделирование: дети просто представляют себя на месте другого человека и действуют в соответствии с этой ситуацией. Например, когда ребенок представляет себя мамой, он представляет, что столкнулся с ситуацией, когда его малыш плачет, и действует согласно этой ситуации. Вполне вероятно, что само участие в ролевой игре может развивать навыки прогнозирования у детей. По этой причине можно ожидать, что дети, которые часто играют в ролевые игры, будут демонстрировать лучшее понимание ментальных состояний, включая неверные мнения.

Другое возможное объяснение того, как символическая игра способствует развитию модели психического, было дано Брауном с соавт. (Brown et al., 1996). По их мнению, игра стимулирует детей принимать решение относительно противоречивых точек зрения (выбирать между ними). Процесс сотрудничества может быть особенно важным контекстом для развития понимания психического других людей. Способность учитывать мнение партнера по игре должна облегчить игру (способствовать ей) и, наоборот, прилагаемые усилия по достижению сотрудничества должны обеспечить возможности сравнения собственных мнений и желаний с мнениями и желаниями партнера по игре.

Другая точка зрения на взаимоотношения между символической игрой и пониманием психического других людей описывается как метарепрезентационная модель (Metarepresentational Model). Во время символической игры дети ассимилируют ментальные репрезентации и «манипулируют» ими. После того как дети начинают понимать ментальные состояния других людей, они начинают применять это понимание в ситуациях вне игры (Lillard, 2001). Эта метарепрезентационная модель рассматривает символическую игру как раннюю демонстрацию способностей концептуализации ментальных состояний. А. Лесли (Leslie, 1987) полагает, что когнитивная архитектура поддерживает понимание, что некто может иметь неверное мнение (одна из ключевых характеристик понимания психического) и та же самая когнитивная архитектура поддерживает понимание символической игры, притворства, следовательно, при-

творство усиливает использование этих когнитивных структур. Он выделяет три базовых (основных) типа символизма (притворства): а) замена объекта; б) приписывание свойств; в) воображаемые объекты. Три семантических свойства ментальных состояний: а) скрытость (относительная непрозрачность); б) неявное правдоподобие; в) неявное существование. Например, наши мысли о событии могут быть невысказанными, предположение о них носит высоковероятностный и неявный характер. Согласно А. Лесли (Leslie, 1987) замена объекта в символической игре соответствует «относительной непрозрачности» психических состояний. Этот термин Я. Эпперли и Э. Робинсон (Apperly, Robinson, 2003) поясняют следующим образом: представьте себе, что нам говорят, что внутри коробки в настоящее время находится шар. И наоборот, если нам говорят, что человек думает, что внутри коробки есть шар, — это не обязательно означает, что человек думает, что этот шар является подарком и что он находится внутри коробки. Это относительная непрозрачность — логическое свойство мнения.

Согласно А. Лесли (Leslie, 1987), существует другая связь между приписыванием объекту свойств в символической игре и неявным правдоподобием в семантических свойствах выражения ментальных состояний. Истинность или ложность утверждений не вытекает из утверждений, связанных с терминами ментальных состояний. Например, представьте себе, что кто-то говорит: «Джон верит, что кошка белого цвета». Это заявление не дает нам информации о том, действительно ли кошка белая или нет. Это несоответствие истинности или ложности (неявного правдоподобия) происходит также в символической игре. Последнее соответствие между воображаемыми объектами и неявностью существования. Существование или несуществование вещей, которые проявляются в устоявшихся утверждениях, не влечет за собой утверждений, связанных с ментальными состояниями. В таком случае выражение ментальных состояний может служить моделью, которая характеризует репрезентации, лежащие в основе символической игры (Leslie, 1987). Исходя из этих теоретических положений, игра дает детям практику симуляции ментальных состояний, что способствует развитию модели психического, и в этом контексте особенно социально драматическая игра продвигает развитие модели психического.

Однако экспериментальные проверки данных теоретических предположений представляют довольно противоречивую картину.

Л. Янгблэйд и Дж. Дан (Youngblade, Dunn 1995) исследовали взаимосвязь в развитии понимания неверных мнений, символической игры и понимания эмоций. Результаты показали, что дети, которые в 3 года чаще продуцировали эпизоды символической игры, в 3,5 года лучше выполняли задачи на понимание неверных мнений.

Ж. Астингтон и Дж. Дженкинс (Astington, Jenkins 1995) исследовали связь между развитием модели психического и навыками социального взаимодействия у детей с 3 до 5 лет. Они обнаружили, что совместная договоренность (умение договариваться) в символической игре и более высокий уровень понимания неверных мнений связаны. Тем не менее не было обнаружено связей между количеством эпизодов символической игры и пониманием неверных мнений у детей.

В другой работе Дж. Дженкинс и Ж. Астингтон (Jenkins, Astington 2000) тестировали детей в возрасте 34–45 мес. Спустя 3,5 и 7 мес. после первого тестирования оценивали развитие модели психического, речи, пропорции социальной символической игры. Было показано, что более раннее развитие способности к пониманию психических состояний было предиктором развития социальной символической игры, но не наоборот.

В исследовании, проведенном Д. Швобелем с соавт. (Schwebel et al., 1999), изучалась взаимосвязь участия детей в совместной символической игре и их способность различать видимость и реальность в визуально схожих объектах. Результаты частично подтвердили, что дети, которые более активно участвовали в символической игре, показывали более развитую способность интегрировать противоречивые репрезентации. С другой стороны, в этом исследовании не удалось найти связь между моделью психического и одиночной символической игрой.

В работе Б. Кэскина (Keskin, 2005) проводилось сопоставление взаимосвязи развития модели психического и символической игры. После выполнения задач на понимание ментального мира (понимание неверных мнений (неожиданное перемещение), понимание различий между видимостью и реальностью, понимание неверных мнений (неожиданное содержимое и понимание вводящих в заблуждение изображений), дети были разделены на две группы, из которых

впоследствии формировались диады для участия в символической игре: ребенок с высоким уровнем развития модели психического — ребенок с низким уровнем развития модели психического или ребенок с низким уровнем развития модели психического — ребенок с низким уровнем развития модели психического. В игровой комнате был установлен прилавок с игрушечной кассой и игрушечные модели овощей. Экспериментатор помогал детям начать символическую игру, а затем уходил. Видеозаписи кодировались. Оценивалось приписывание ребенком реальному объекту воображаемых свойств: 1) анимизм: ребенок приписывал свойства живого неживому объекту (например, он говорил о кукле: «Мой ребенок голоден»); 2) приписывание функциональных средств объекту, не обладающему этими средствами (например, ребенок с игрушечной видеокамерой говорил своим родителям: «Сейчас я буду вас снимать, хорошо?»; в этом примере ребенок приписывает свойство видеосъемки игрушечной видеокамере); 3) замена: предоставление новой идентичности существующему объекту (например, ребенок говорил о кубике: «Вот мой грузовик»).

Помимо преобразования объектов, существуют еще субкатегории воображаемых преобразований. В отличие от преобразования объектов воображаемые преобразования требуют идеи или ментальных образов объектов, которые не присутствуют в данной игровой зоне: 1) воображаемый объект: требует представления (воображения), что нереальный/воображаемый объект существует; этот объект может не существовать вовсе или не быть представленным в данной игровой зоне; 2) воображаемая ситуация: ребенок представляет, что воображаемая ситуация происходит в данный момент (например, ребенок говорит: «Мы приехали в аэропорт», после того, как он представлял себя едущим в такси, сидя на стуле); 3) приписывание роли: действие в соответствии с воображаемой ролью (например, полицейского, медсестры, мамы, супергероя и т. п.) (например, ребенок говорит своему другу: «Я буду учителем, а ты — учеником»). Результаты этого исследования показали достоверную связь между уровнем развития модели психического и приписыванием роли в символической игре. Однако определение причинно-следственных отношений не являлось целью данного исследования. Такая взаимосвязь установлена в исследовании Ж. Астингтон и Дж. Дженкинс (Astington, Jenkins, 1995).

Исследование связи понимания неверных мнений, ментального словаря и игры понарошку было проведено на выборке детей в возрасте от 36 до 54 мес. (Nielsen, Dissanayake, 2000). Развитие символических функций в игре оценивалось при помощи задачи «Пантомимы». Задача заключается в том, чтобы выполнить притворное действие с отсутствующим предметом (сделать вид, что чистишь зубы или режешь бумагу). Оценка осуществляется в зависимости от символического уровня предмета-заместителя по вектору от реального предмета к полностью воображаемому. Респондентам необходимо было продемонстрировать свою способность изображать использование шести разных предметов (гребень, зубная щетка, чашка, молот, нож, ножницы). Сначала ребенку требовалось успешно идентифицировать каждый из предметов, которые были помещены вне поля зрения. Экспериментатор давал указание ребенку притвориться, что он использует определенный предмет (предмет демонстрировался): «Вот зубная щетка. Теперь покажи мне, как бы ты чистил зубы». Гребень и чашка были наглядно представлены. Остальные предметы включались в игру следующим образом. Например, для действия с молотком детям предъявлялся деревянный блок с гвоздем. Ребенка просили показать, как бы он забивал гвоздь, если бы ему дали молоток. По аналогии строились задачи для действий с ножом и ножницами. Также были выделены и оценивались следующие характеристики игры: замещение, воображаемая игра (вымышленные предметы), приписывание свойств живого неживому (например, разговор с куклой), приписывание ролей, ролевая игра (последовательная модель поведения в соответствии с принятой ролью), совместное притворство. Результаты выявили связь понимания неверных мнений с частотой использования фраз о ментальных состояниях, с пантомимами, направленными на себя (причесаться или почистить зубы), уровнем развития замещения, назначением роли (но не с воображаемой и ролевой игрой, приписыванием свойств). Использование слов, обозначающих ментальные состояния, коррелировали с замещением, воображаемой игрой и назначением ролей. Отрицательная связь выявлена с отдельными тестами «Пантомимы», которые были направлены на совершение действий вовне (например, забивание гвоздя).

Умение принять точку зрения Другого (встать на его место — понимание перспективы) связано со способностями модели психичес-

кого и притворством в игре и зависит от уровня развития ментальных репрезентаций (Lillard, 1993). В исследовании Б. Кэскина было показано, что дети с низким уровнем развития модели психического могли приписать себе или Другому роль, когда играли в диаде с ребенком с высоким уровнем развития модели психического (Keskin, 2005). Мы знаем из литературы, что, когда ребенок приписывает себе роль, т. е. участвует в ролевой игре, он ставит себя на позицию другого человека и использует ментальные репрезентации (мысленно представляет себя Другим). Таким образом, приписывание себе воображаемой роли требует высокого уровня развития модели психического. Тем не менее, анализируя результаты своего исследования, автор задается вопросом: как у ребенка с низким уровнем развития модели психического происходит наиболее сложная форма символического преобразования? Вопреки мнению о том, что модель психического способствует развитию символической игры, по-видимому, опираясь на результаты данного исследования, можно предположить, что скорее общение со сверстниками в процессе ролевой игры, а не символическая игра в целом способствует развитию модели психического. Когда ребенок с низким уровнем развития модели психического играет с ребенком с таким же низким уровнем развития модели психического, появление эпизодов с приписыванием воображаемой роли в их игре маловероятно. Однако, когда тот же ребенок с низким уровнем развития модели психического оказывается в паре с ребенком с высоким уровнем развития модели психического, он оказывается способным приписывать воображаемую роль, что теоретически требует более высокого уровня развития модели психического.

Чтобы понять, почему конкретно ролевые игры, а не символическая игра в целом способствуют развитию модели психического у детей, следует внимательно изучить два типа диад (низкий—низкий и низкий—высокий уровень). Различия в этих двух ситуациях касались эпизодов ролевой игры. Значимая корреляция между моделью психического и приписыванием воображаемой роли не свидетельствует о направленности этой связи. Тем не менее интерпретация этой корреляции наряду с существенным различием (приписывание воображаемой роли) в значении символических преобразований в диадах со схожим уровнем развития модели психического и в диадах с различным уровнем модели психического предполагает, что роле-

вые игры, а не символическая игра в целом являются тем, что способствует развитию модели психического.

Согласно П. Харрису, не все типы символической игры, а только определенный тип – ролевая игра – способствует развитию понимания ментальных состояний других людей (Harris, 2000). В ролевой игре дети идентифицируют и продуцируют действия, которые соответствуют роли личности того или иного персонажа (там же). Харрис считает, что именно ролевые игры, а не символическая игра в целом позволяют детям имитировать ментальные состояния других людей: участие в ролевой игре обеспечивает подходящий для развития модели психического контекст. Симуляция объясняет, как именно ролевая игра влияет на развитие модели психического. Когда дети участвуют в ролевой игре, они временно отстраняются от реальности, чтобы увидеть мир с точки зрения другого человека (там же).

Обобщая исследования взаимосвязи символической игры и модели психического, Э. Лиллард с соавт. (Lillard et al., 2013) обоснованно отмечают, что символическая игра продвигает развитие модели психического, однако существуют только единичные доказательства этого положения. Корреляции, полученные в разных работах, противоречивы, полученные положительные корреляции указывают только на наличие связи, но не ее направленность, что не позволяет считать символическую игру источником развития модели психического. Дети, имеющие больше преимуществ в развитии модели психического, имеют преимущества в символической игре, причиной этого может быть и третья переменная, например, участие взрослого, который взаимодействует с ребенком, поощряет его умозаключения о ментальных состояниях и активность в социальных играх.

Приведенные исследования не могут служить доказательствами того, что символическая деятельность (символическая игра) становится ключевым причинным источником в психическом развитии и способности понимать ментальный социальный мир, обозначаемый как модель психического. Но символическая игра может рассматриваться как эпифеномен, обеспеченный развитием когнитивного и аффективного развития ребенка, в котором взрослый и собственная активность ребенка играют решающую роль.

Поскольку развитие способности к символическим функциям означает и развитие рисования, как было описано выше в интерпре-

тации изображения, кроме сличения изображения с реальным референтом, важную роль играет намерение автора рисунка.

С. Гельман и К. Эбелинг (Gelman and Ebeling, 1998) показывали детям 2–3 лет изображения, которые были похожи на простые предметы (например, цветок). Часть изображений была нарисована намерено, часть случайным образом (например, пролитая краска), о чем сообщалось респондентам. 3-летние дети называли рисунок в 86% случаев, когда знали о намерениях автора нарисовать цветок. В случае же, когда им сообщалось, что изображение получено случайно, соответствующий ответ давался только в 44% случаев. Таким образом, эти данные показывают, что дети начинают связывать намерения и результат символического изображения уже в возрасте 3 лет, тогда как в игре до 5 лет распознавание происходит преимущественно с опорой на внешнее сходство.

Результаты исследований свидетельствуют об актуальности изучения проблемы понимания рисунков, что необходимо для комплексного анализа символического значения рисования. Между пониманием рисунков и способностью понимать психического мира людей есть взаимосвязь. И понимание рисунков, и понимание ментальных состояний обращается к интерпретации намерения, кроме того, и рисование, и модель психического – это сопоставление ментальных репрезентаций об объектах и событиях, людях реальных и идеальных, обращение к действиям с ментальными моделями и их применению.

Проблема соотношения развития использования и понимания символических средств на современном этапе психологической науки практически не представлена. При обсуждении развития рисования Л. С. Выготский отмечает более раннее понимание рисунков своих сверстников по сравнению со своими собственными, что не дает развернутого ответа на вопрос о соотношении их использования и понимания.

Модель психического также предполагает включение двух компонентов: понимание собственных ментальных состояний и ментальных состояний других людей. П. Каррузерс отделяет понимание ментальных состояний от метакогниции. Mindreading – приписывание ментальных состояний Другим, прогнозирование и объяснение их поведения – выделяется им как отдельная способность, механизмы функционирования которой не являются метакогнитивными

(Carruthers, 2009). В литературе представлены четыре основные теории, описывающие возможное соотношение этих компонентов в развитие способности понимания ментальных состояний:

1. Метакогниции и способности к пониманию чужих ментальных состояний являются независимыми друг от друга. Так, по мнению Ш. Николса и С. Стича (Nichols, Stich, 2003), понимание психического Другого обслуживается отдельными механизмами, не включающими интроспекцию. Интерпретация поведения Другого происходит на основе гипотетических рассуждений о его представлениях об окружающем мире, их анализе и сопоставлении. В этом случае при нарушении способности приписывать ментальные состояния себе должна сохраняться способность приписывать их другим людям.
2. Метакогнитивное основание является общим для обеих способностей, включающих совокупность знаний о психическом в целом. Реализация каждой из этих способностей происходит в разном режиме. При нарушении рефлексии становится невозможным приписывание психических состояний себе, однако сохраняется возможность приписывать их Другим, так как способность к метарепрезентации остается сохранна (Frith, Happé, 1999).
3. Метапознание является первичной способностью, на основе которой выстраивается понимание собственных психических состояний, а на последующем этапе по средствам рассуждений происходит перенос этих знаний на психическое Другого (Goldman, 1993). Такая модель допускает нарушение способности понимания психического других людей при сохранении понимания собственных, вследствие нарушения способности к имитации.
4. Существуют отдельные механизмы, обслуживающие понимание собственных и чужих психических состояний, а метапознание — это «результат перенаправления наших способностей к пониманию ментальных состояний других людей на себя» (Сергиенко и др., 2018, с. 304).

Все выделенные точки зрения имеют противоречивые доказательства.

В нашей работе была предпринята попытка совместить анализ развития модели психического, символических функций и интеллектуальных способностей в одной работе. И модель психического,

и символические функции, и интеллект предполагают уровень метакогнитивного развития, поскольку оперируют репрезентациями второго порядка, составляющими систему ментального обеспечения всех этих способностей. Их развитию и соотношению было посвящено данное исследование.

4.2. Изучение развития символических функций и модели психического у детей 3–6 лет

Для решения поставленных в исследовании задач был разработан комплекс соответствующих методик, позволяющий исследовать интересующие нас переменные на разных уровнях развития, что дает возможность их сопоставления и объединения в интегративную модель их взаимодействия.

Работа была выполнена в рамках диссертационного исследования Н. А. Королёвой под руководством Е. А. Сергиенко.

4.2.1. Методика и процедура исследования

Участники исследования

В исследовании приняли участие дети с типичным развитием, посещающие детские сады г. Москвы, г. Ярославля (Ярославская область), г. Усть-Лабинска (Краснодарский край). Выборка составила 60 человек двух возрастных групп – 3–4 и 5–6 лет, среди которых 32 участника – девочки, 28 – мальчики. В старшую группу вошли 30 детей в возрасте от 5 лет 1 месяца до 7 лет 2 месяцев (Ме – 5 лет 11 месяцев). В младшую группу – 30 детей в возрасте от 3 лет 4 месяцев до 4 лет 11 месяцев (Ме – 3 года 11 месяцев).

Методы исследования

Оценка интеллектуального развития детей проводилась с помощью теста Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (Ильина, 2006). Тест позволяет получить общий показатель интеллекта (коэффициент интеллекта). Шкала вербального интеллекта включает в себя 6 субтестов: «Осведомленность», «Понятливость», «Арифметический», «Словарный», «Сходство», «Предложения». Не-

вербальная шкала: «Складывание фигур», «Геометрический», «Кубики Косса», «Лабиринты», «Недостающие детали», «Шифровка».

Исследование модели психического включало две батареи тестов на оценку уровня развития модели психического (20 и 11 задач).

Тест «Модель психического. Детский вариант»

Методика была разработана Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой (Институт Психологии РАН) и предназначена для оценки уровня развития модели психического у детей дошкольного возраста с типичным развитием (Сергиенко и др., 2015). Данный тест разработан российскими учеными, его зарубежных аналогов, адаптированных для русскоязычных детей, не существует. В основе теста лежат исследования модели психического за последние десятилетия, в результате которых было разработано большое количество задач для оценки отдельных аспектов понимания ментальных состояний (понимание неверных мнений, эмоций, намерений, обмана и др.). Большое значение для создания теста имели результаты многочисленных исследований в данной области, проведенные сотрудниками лаборатории психологии развития ФГУБН ИП РАН. В рамках данного исследования тест проходил апробацию.

Тест включает 20 задач по четырем субшкалам:

- **Шкала 1:** «Понимание визуальной перспективы» (3 задачи)

Эта шкала включает три задачи на понимание перспективы разного уровня сложности. Задачи на понимание визуальной перспективы нацелены на оценку понимания ребенком того, как другой человек видит предмет под другим, противоположным углом зрения.

Задача «Понимание визуальной перспективы 1-го уровня»

Задача оценивает понимание ребенком того, что другой человек не может видеть предмет, загороженный от него препятствием. Ребенку предлагается лист бумаги с двухсторонним изображением: с одной стороны изображение Колобка, а с обратной – Деда Мороза. Сначала, ребенку показывают изображение Колобка, затем при нем лист переворачивают, демонстрируя изображение Деда Мороза на обратной стороне этого же листа. Экспериментатор сидит напротив ребенка. После этого ребенку

снова показывают изображение Колобка таким образом, чтобы он видел колобка, а перед экспериментатором было изображение Деда Мороза. У ребенка спрашивают, какую картинку он сейчас видит. *Контрольный вопрос:* А какую картинку сейчас вижу я (экспериментатор)? Ответ оценивается по следующей шкале:

- 0 баллов – неверный ответ;
- 1 балл – верный ответ без объяснения;
- 2 балла – верный ответ с объяснением.

Верный ответ указывает на то, что ребенок понимает, что человек, который смотрит на лист с изображением с другой стороны, видит другое изображение. Так как ребенок обладает знаниями о том, что изображено на обратной стороне листа, необходимо было проконтролировать возможность случайных ответов, когда ребенок просто угадывал ответ, в то время как понимание точки зрения другого еще не сформировано. Для этого вводилась дополнительная оценка (1 балл), когда испытуемый затруднялся объяснить свой ответ. При верном пояснении ответа за данную задачу присуждалось 2 балла.

Задача «Понимание визуальной перспективы 2-го уровня»

Эта задача оценивает понимание ребенком того, как другой человек видит предмет, который иначе расположен к нему в пространстве. Предъявлялся лист бумаги с изображением коровы. Рисунок располагался лицом к ребенку, а к экспериментатору, который по-прежнему находился напротив ребенка, в перевернутом виде. У ребенка уточнялось, как он видит корову: правильно или вверх ногами? Контрольный вопрос звучал следующим образом: «Как я (экспериментатор) вижу корову? Правильно или вверх ногами?». Задача предполагала дихотомическую оценку:

- 0 баллов – неверный ответ;
- 1 балл – верный ответ.

Задача «Понимание визуальной перспективы 3-го уровня»

Задача, как и две предыдущие, оценивает понимание детьми того, как другой человек видит предмет, смотря на него под другим пространственным углом.

Ребенку предъявляется изображение, в центре которого в профиль располагается статуя человека, спереди на статую смотрит девочка Таня, а сзади мальчик Петя. Изображение сопровождается историей: «Посмотри, это Таня и Петя, они гуляют в парке и смотрят на статую» (с указанием на описываемых героев и предмета, на который герои смотрят). Контрольные вопросы: «Когда Таня смотрит на статую, что она видит? А когда Петя смотрит, что видит он?». Для ответа на вопрос ребенку дается четыре изображения той же статуи: вид спереди, сзади, правый и левый профиль. Результаты оцениваются по следующей шкале:

0 баллов – ответ неверный;

1 балл – верный ответ только на один из контрольных вопросов;

2 балла – полностью верный ответ.

От задач 1-го и 2-го уровня этот тест отличается более высоким уровнем сложности, так как требует от ребенка оценки ситуации на изображении в отличие от реального взаимодействия, как в задачах 1-го и 2-го уровня. Кроме того, в задаче 3-го уровня ребенку необходимо отделить не только свое представление от представления Другого, но и разделить представления двух других людей (герои изображения).

- **Шкала 2:** «Понимание эмоций и их причин» (10 задач)

Понимание эмоций является одним из компонентов модели психического. Понимание этих ментальных состояний формируется наиболее рано, но, являясь одним из компонентов общей системы репрезентаций ментальных состояний, эмоции связаны с целостным процессом ее развития. Задачи, выделенные в эту шкалу, позволяют дать комплексную оценку этому аспекту модели психического, охватывая как способность понимать эмоции по лицевой экспрессии, так и понимание детьми причин и ситуаций, которые приводят к появлению определенных эмоций.

Задача «Понимание эмоций по фотографии»

Задача нацелена на оценку понимания эмоций по лицевой экспрессии. Ребенку предлагаются четыре фотографии детей, которые демонстрируют четыре базовые эмоции: радость, грусть, страх, гнев. Ему необходимо указать на картинке каждую из эмоций, называемых экспериментатором поочередно. За каждую верно определенную эмоцию начисляется 1 балл,

что дает возможность получить дифференцированную оценку. Максимальный балл по задаче – 4.

Задача «Понимание эмоций по пиктографическим изображениям»

Эта задача также разработана для оценки понимания эмоций по лицевой экспрессии. Ее отличие состоит в том, что в этом случае детям предъявляются схематические изображения лиц, на каждом из которых отображены основные признаки четырех базовых эмоций: радость, грусть, страх, гнев. Экспериментатор сообщает ребенку название эмоции, ребенку требуется указать лицо с этой эмоцией на картинке, что также позволяет дифференцировать оценки понимания каждой из эмоций. За каждый верный ответ дается 1 балл.

Блок задач «Понимание ситуативно-обусловленных эмоций»

Для оценки понимания детьми того, что определенные ситуации вызывают у людей соответствующие им эмоции, зачитывались короткие истории, чтение сопровождалось иллюстрацией, эмоция героя визуально не была наблюдаема. Каждая из ситуаций предполагала одну из четырех базовых эмоций: радость, грусть, страх, злость. Соответственно, этот блок включает четыре однотипные задачи.

- Ситуация 1 (соответствующая эмоция – радость)

Это Аня. Бабушка подарила Ане на день рождения плюшевого мишку.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Аня?

Дополнительный вопрос: Почему она чувствует... (название эмоции)?

- Ситуация 2 (соответствующая эмоция – грусть)

Это Вова. Он хотел покачаться на качелях, но они сломаны.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Вова?

Дополнительный вопрос: Почему он чувствует... (название эмоции)?

- Ситуация 3 (соответствующая эмоция – страх)

Это Игорь. Игорь убегает от злой собаки.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Игорь?

Дополнительный вопрос: Почему он чувствует... (название эмоции)?

- Ситуация 4 (соответствующая эмоция – гнев)

Это Лиза и Катя. Катя сломала башню Лизы.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Лиза?

Дополнительный вопрос: Почему она чувствует... (название эмоции)?

Если ребенок затрудняется с ответом в любой из ситуаций, ему задается вспомогательный вопрос: Герой чувствует радость, грусть, страх или гнев? Каждая из ситуаций оценивается следующим образом:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, но ребенок затрудняется с ответом на дополнительный вопрос;

2 балла – верный ответ на контрольный и дополнительный вопросы.

Блок задач «Понимание эмоций, основанных на мнении»

Данный блок включает 2 задачи (в соответствии с эмоциями радость и грусть), оценивающие понимание детьми того, что мнения людей о сложившейся ситуации приводят к возникновению соответствующих эмоций. Ребенку зачитывались 2 рассказа, чтение сопровождалось иллюстрацией, описывалось желание героя и его мнение о реальном положении дел. На основе полученных знаний о желании и мнении героя требовалось определить, что чувствует герой этого рассказа.

- Ситуация 1

Это Настя. Она хочет пойти гулять в шляпе. Настя думает, что пойдет гулять в шляпе.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Настя? Она радостная или грустная?

Дополнительный вопрос: Почему она... (название эмоции)?

- Ситуация 2

Это Арина. Арина хочет получить на день рождения картину с цветами. Но она думает, что ей подарят картину с кошкой.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Арина? Она радостная или грустная?

Дополнительный вопрос: Почему она... (название эмоции)?

Каждая из ситуаций оценивается следующим образом:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, но ребенок затрудняется с ответом на дополнительный вопрос;

2 балла – верный ответ на контрольный и дополнительный вопросы.

Блок задач «Понимание эмоций, обусловленных желанием»

Блок включает 2 задачи (в соответствии с эмоциями радость и грусть), которые позволяют оценить понимание эмоций, возникающих в ситуациях, когда желание человека совпадает или противоречит реальной ситуации.

Ребенку зачитывается короткий рассказ, сопровождающийся иллюстрациями. Он получает информацию о желании героя и о реальном положении дел, на основе чего требуется определить, какую эмоцию испытывает герой.

- Ситуация 1 (соответствующая эмоция – радость)

Это Ваня. Ваня хочет пойти с папой пускать кораблики. И вот Ваня с папой пошли пускать кораблики.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Ваня? Он радостный или грустный?

Дополнительный вопрос: Почему Ваня чувствует... (название эмоции)?

- Ситуация 2 (соответствующая эмоция – грусть)

Это Слава. Слава идет в цирк. Он очень хочет увидеть в цирке льва. Но в цирке были только клоуны.

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, что чувствует Слава? Он радостный или грустный?

Дополнительный вопрос: Почему Слава чувствует... (название эмоции)?

Каждая из ситуаций оценивается следующим образом:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, но ребенок затрудняется с ответом на дополнительный вопрос;

2 балла – верный ответ на контрольный и дополнительный вопросы.

- **Шкала 3:** «Понимание желаний и предсказание действий по ментальным состояниям» (3 задачи)

Шкала включает 3 задачи: 2 однотипные задачи – понимание желания по направлению взора, 1 задача – понимание намерений на основе желания.

Задача «Понимание желаний по направлению взора 1»

Тест оценивает понимание намерений и желаний по их внешним проявлениям. Ребенку предъявляется изображение, в центре которого – лицо мальчика, по углам листа нарисованы четыре разные сладости. Глаза мальчика четко направлены на одну из конфет.

Экспериментатор дает пояснения к картинке: посмотри, вот мальчик. А здесь четыре конфеты (поочередно указывает на каждую).

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, какую конфету хочет получить этот мальчик?

Дополнительный вопрос: Как ты узнал, что именно эту конфету? Расскажи.

Задача оценивалась по 3-балльной шкале:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, однако ребенок затрудняется в объяснении своего ответа (дополнительный вопрос);

2 балла – ответ верный, с объяснением;

Задача «Понимание желаний по направлению взора 2»

Эта задача представляет собой полный аналог предыдущей, изменяется только сюжет предъявляемого изображения. В центре нарисована девочка, которая держит в руках цветочек. По углам листа изображены четыре мальчика. Глаза девочки четко направлены на одного из них.

Экспериментатор дает пояснение: посмотри, это Соня, у нее есть цветочек. А вот четыре мальчика (поочередно указывая на каждого).

Контрольный вопрос: Как ты думаешь, какому мальчику Соня хочет подарить свой цветочек?

Дополнительный вопрос: Как ты узнал, что именно этому мальчику Соня подарит цветочек? Расскажи.

Задача также оценивалась по 3-балльной шкале:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, однако ребенок затрудняется в объяснении своего ответа (дополнительный вопрос);

2 балла – ответ верный, с объяснением.

Задача «Понимание намерений на основе желания»

Тест оценивает понимание намерений на основе знаний о ментальном состоянии Другого, в данном случае желания. Ребенку предлагается иллюстрация, на которой изображен мальчик, думающий о горке. Экспериментатор сообщает ребенку: это Саша, он хочет покататься на горке.

За первым изображением следуют два последующих: изображение горки и изображение карусели.

Контрольный вопрос: Куда пойдет Саша? На горку или на карусель?

Критерии оценки:

0 баллов – неверный ответ;

1 балл – ответ верный, однако ребенок затрудняется его объяснить;

2 балла – ответ верный, с объяснением.

• **Шкала 4:** «Понимание неверных мнений и обмана» (4 задачи)

Задачи на понимание неверных мнений и обмана занимают центральное место в исследованиях модели психического, так как их результаты дают четкие представления о том, понимает ли ребенок, что его собственные психические состояния отличаются от психических состояний других людей. Классический тест на неверные мнения – «Салли–Энн-тест» – был первым из разработанных для исследования развития модели психического. В первоначальном варианте задача выглядит следующим образом: ребенку рассказывается история о куклах Салли и Энн. У Салли есть корзинка, а у Энн – коробка. Салли кладет свой мяч в корзинку и уходит. В ее отсутствие Энн перекладывает мяч в коробку и уходит. Ребенок должен ответить на вопрос: где Салли будет искать свой мяч, когда вернется?

Тест является одновременно простым для использования и сильным диагностическим инструментом, что определяет его широкое использование с некоторыми модификациями в большинстве исследований модели психического.

Понимание обмана и белой лжи также требует от ребенка понимания отличия своих ментальных состояний от ментальных состояний других людей, в том числе и от понимания того, что Другой может обладать неверными мнениями или сведениями и на основе этих неверных мнений прогнозировать поведение Другого, планировать свое собственное. Кроме того, понимание обмана и белой лжи отличается дополнительной сложностью, так как включает сокрытие верной информации для достижения определенных целей.

Задача «Понимание неверных мнений»

Для оценки понимания неверных мнений ребенку предлагался рассказ, который сопровождался изображениями, соответствующими событиям.

Рассказ: Посмотри. Это Маша и Коля, они гуляют на детской площадке. У Маши есть мячик. Она кладет его в домик. Мама позвала Машу обедать, и Маша ушла домой. А непослушный Коля взял мячик и спрятал его под горку. Маша вернулась. Она хочет поиграть в свой мячик.

Контрольный вопрос: Где Маша будет искать свой мячик?

Дополнительный вопрос: Почему Маша будет искать его здесь?

Если ребенок отвечает, что Маша будет искать свой мячик под горкой, так как в домике его нет, ему задается *уточняющий вопрос:* Где сначала Маша будет искать свой мячик?

Тест оценивается следующим образом:

- 0 баллов – неверный ответ, ребенок не понимает, что Маша обладает неверным мнением о местоположении мячика;
- 1 балл – ответ верный, ребенок затрудняется в его объяснении (дополнительный вопрос);
- 2 балла – для верного объяснения ответа ребенку требуется уточняющий вопрос;
- 3 балла – верный ответ, с объяснением.

Задача «Понимание обмана»

Для оценки способности ребенка к пониманию обмана ему читается следующий рассказ:

Это Аня, это Анина мама, а это их собака. Однажды, Аня играла дома одна и нечаянно столкнула и разбила мамину любимую вазу. Она по-

думала: «Когда мама придет с работы и узнает, она будет очень сильно ругаться». Когда Анина мама пришла домой и увидела разбитую вазу, она спросила Аню: «Что случилось?» — а Аня ответила: «Я не виновата, это собака столкнула ее!».

Контрольный вопрос: Аня сказала своей маме правду?

Дополнительный вопрос: Почему она так сказала? Зачем?

Оценка результатов:

0 баллов — ответ неверный;

1 балл — ответ верный, без объяснения;

2 балла — ответ верный, с объяснением.

Задача «Понимание белой лжи»

Ребенку читается рассказ: Это Лена, а это ее родители (с иллюстрацией). Лена очень ждала Нового Года, потому что она думала, что ей подарят маленького кролика. Она хотела кролика больше всего на свете. И вот наступил праздник. Лена пошла открывать подарки. Родители дали ей большую коробку, и Лена была уверена, что внутри кролик. Но когда Лена открыла коробку, внутри была только книга, которую Лена совсем не хотела. Но когда родители спросили Лену, нравится ли ей их подарок, Лена ответила: «Да! Это очень хороший подарок, это то, что я хотела».

Контрольный вопрос: Лена сказала правду своим родителям?

Дополнительный вопрос: Почему Лена так сказала?

Оценка результатов:

0 баллов — ответ неверный;

1 балл — ответ верный, без объяснения;

2 балла — ответ верный, с объяснением.

Задача «Понимание неверных мнений второго порядка»

Наиболее сложный тест — на понимание неверных мнений, так как предполагает понимание неверного мнения другого человека о мнении третьего.

В этом тесте ребенку также предлагался рассказ, который последовательно сопровождался иллюстрациями: «Это Витя и Галя, они гуляли в парке и встретили продавца мороженого, который продавал мороже-

ное на специальной машине. Витя захотел купить мороженое, но обнаружил, что забыл деньги дома и решил за ними пойти. Продавец сказал, что будет в парке целый день. Но когда Витя ушел, продавец передумал и решил продавать мороженое около цирка. Он сказал Гале: «Я передумал, я буду продавать мороженное около цирка».

Ребенку задается *промежуточный вопрос* на понимание: Витя слышал, что сказал продавец Гале?

Если ребенок дает неверный ответ, то исследование прекращается. После верного ответа следует продолжение: «Галя пошла домой, а продавец мороженого отправился в парк и встретил по дороге Витю. Он сказал ему, что теперь будет продавать мороженое около цирка».

Задается второй *промежуточный вопрос*: Галя слышала, что продавец сказал Вите?

Если ребенок дает неверный ответ исследование прекращается. Далее: «В полдень Галя подошла к дому Вити и постучала в дверь. Ей открыла бабушка Вити и сказала, что он ушел за мороженым».

Контрольный вопрос: Что подумала Галя о том, куда Витя пошел покупать мороженное?

Дополнительный вопрос: Почему она так подумала? Как ты узнал?

Оценка результатов:

- 0 баллов – ответ неверный;
- 1 балл – ответ верный, без объяснения;
- 2 балла – ответ верный, с объяснением.

Полученные по отдельным задачам баллы суммируются в общий показатель уровня развития модели психического, максимальное значение которого составляет 44 балла.

Тест «Модель психического»

Батарея теста «Модель психического» была разработана Т. Хатчинс с соавт. для англоязычных детей (Hutchins et al., 2008). Переведена и адаптирована для русскоговорящих детей в лаборатории психологии развития ИП РАН. Методика проходила апробацию в рамках настоящего исследования.

Англоязычная батарея тестов прошла первичную проверку на выборке из 55 детей в возрасте от 2 до 12 лет. По ее результатам авто-

рами были представлены нормы, которые определяют успешность ребенка при решении этой батареи в условиях типичного психического развития (таблица 4.1).

Таблица 4.1

Бальные оценки выполнения батареи теста на модель психического (Hutchins, Prelock, 2008)

Возраст (n)	Среднее значение полученных баллов (стандартное отклонение)
2–3 (n=4)	3,5 (0,7)
3–4 (n=6)	8,5 (3,5)
4–5 (n=8)	11,8 (3,3)
5–6 (n=9)	11,5 (2,1)
6–7 (n=7)	12,4 (1,1)
7–8 (n=5)	12,8 (3,0)
8–9 (n=5)	12,4 (2,1)
9–10 (n=7)	13,4 (1,5)
11–12 (n=4)	15 (0,0)

Тест ориентирован на оценку уровня развития модели психического у детей от 2 до 12 лет. Включает 9 задач, 15 контрольных вопросов. Верный ответ на каждый из контрольных вопросов оценивается в один балл. Таким образом, максимальная оценка по тесту составляет 15 баллов. Комментарий ребенка к ответу фиксируется, но не оценивается. Задачи предъявляются в строгом порядке от простых ко все более сложным, что позволяет сэкономить время при диагностике, не предъявляя детям задач, для решения которых у них недостаточно развита модель психического. Таким образом, тест выступает в большей степени инструментом диагностики, нежели исследовательской методикой.

Батарея охватывает следующие аспекты модели психического: понимание эмоций по лицевой экспрессии, понимание эмоций, обусловленных желанием, неверным мнением, понимание ситуативно-обусловленных эмоций и эмоций, основанных на мнении, понимание верных мнений, понимание визуальной перспективы, неверные

мнения 1-го и 2-го порядка. Каждая из задач сопровождается последовательными иллюстрациями, а для ответа на контрольный вопрос ребенку предлагается по четыре изображения, иллюстрирующие возможные варианты ответа.

Задача «Понимание эмоций по лицевой экспрессии»

Ребенку предъявляется четыре нарисованных лица, на каждом из которых изображены разные эмоции. Экспериментатор поочередно называет одну из четырех базовых эмоций (радость, грусть, злость, страх) и просит ребенка указать на картинке соответствующий рисунок. После определения первых двух эмоций (радость, грусть) лица предъявляются ребенку в новом порядке, что исключает возможность принятия решения методом исключения. За каждый верный ответ участник получает 1 балл, соответственно, 4 балла за верное решение всего теста.

Задача «Понимание эмоций, основанных на желании»

Предъявляется изображение девочки, которая думает о печенье.

Текст задачи: «Это Женя. Она хочет печенье». Промежуточный вопрос: Чего хочет Женя? На рисунке показываются варианты ответа, если ребенок затрудняется, то дается подсказка: Женя хочет торт, печенье, леденец или шоколад? (с указанием на каждый из предметов).

Контрольный вопрос: Что почувствует Женя, если она получит печенье?

В случае затруднения ребенку даются подсказки.

Подсказка 1: Выбери лицо, выражающее, как Женя будет чувствовать себя, если получит печенье.

Подсказка 2: Если Женя получит печенье, она будет чувствовать себя радостной, грустной, испуганной или сердитой?

За верный ответ присуждается 1 балл, за неверный ответ – 0 баллов.

Задача «Понимание верных мнений»

Текст задачи (сопровождается иллюстрациями): Это Оля. Утром она видела свои очки на столе. Сейчас она хочет взять свои очки.

Контрольный вопрос: Что думает Оля, где ее очки? На рисунке показываются варианты ответа. Если ребенок затрудняется, дается подсказка.

Подсказка 1: Покажи картинку, на которой Оля думает, где лежат ее очки.

Модель психического и развитие символических функций у детей

Подсказка 2: Оля думает, что ее очки лежат в ящике стола, на письменном столе, на кухонном столе или на кресле?

Дополнительный вопрос (учитывается, но не оценивается): Почему Оля думает, что ее очки здесь?

Задача «Понимание визуальной перспективы»

Оценивает понимание ребенком того, что с разных точек человек не может увидеть одно и то же. Предъявляется изображение, на котором мальчик и девочка смотрят на статую с разных сторон (спереди и сзади), для наблюдателя статуя изображена в профиль.

Текст задачи: Таня в парке. Петя тоже в парке. Они смотрят на статую.

Контрольный вопрос: Когда Таня смотрит на статую, что она видит?

Подсказка 1: Покажи рисунок, на котором изображено то, что видит Таня.

Подсказка 2: Таня видит это, это или это? (последовательно указывает на каждый из вариантов ответа). За правильный ответ начисляется 1 балл.

Далее оценивается понимание позиции другого смотрящего.

Контрольный вопрос: Когда Петя смотрит на статую, он что видит?

Подсказка 1: Покажи рисунок, на котором изображено то, что видит Петя.

Подсказка 2: Петя видит это, это или это? (последовательно указывает на каждый из вариантов ответа). За правильный ответ начисляется 1 балл.

Задача «Действия, совершенные на основе знания об увиденном»

Тест оценивает способность прогнозировать поведение Другого на основе имеющихся у него знаний.

Текст задачи: Это дядя Федя. У него есть две связки ключей, они абсолютно одинаковые. Одна связка лежит на диване, а другая на кровати. Сегодня дядя Федя видел свои ключи на диване. Он не видел их на кровати.

Контрольный вопрос: Где дядя Федя будет искать свои ключи?

Подсказка 1: Покажи на картинке, где Федя будет искать свои ключи?

Подсказка 2: Федя будет искать свои ключи на диване, в ящике, на кровати или на столе?

За верный ответ присуждается один балл. Объяснение фиксируется, но не оценивается.

Задача «Неверные мнения»

Задание было разработано для оценки способности ребенка определять мнения Другого при неожиданном изменении местоположения объекта.

Текст задачи: Это Антон. Он читает книгу. Когда закончил читать, он положил книгу на стол. Затем Антон уходит. Посмотри, пришла Соня и положила книгу в ящик. Антон вернулся. Он хочет дочитать книгу.

Контрольный вопрос: Где Антон будет искать книгу?

Подсказка 1: Куда Антон положил книгу?

Подсказка 2: Где книга лежит сейчас?

При верном ответе присуждается 1 балл. При неверном ответе балл не начисляется и переходят к следующей задаче. При верном ответе задаются уточняющие вопросы: Где Антон будет искать свою книгу сначала? Будет ли он смотреть в ящик стола, на письменный стол, на стул? Почему Антон будет искать свою книгу на столе? Комментарий с объяснением фиксируется.

Задача «Понимание эмоций, обусловленных мнениями и желаниями»

Задача направлена на оценку понимания эмоций, обусловленных мнениями и желаниями, которые могут быть отличны от реальности. Кроме того задача включает оценку способности понимания эмоций, которые оценивают ребенком того, что Другой может ожидать от третьего неверных эмоций, так как они основаны на его ложных представлениях о желаниях Другого.

Текст задачи: Это Тимур. У Тимура день рождения. Он хочет получить в подарок самолет. Папа приготовил ему в подарок поезд. Тимур не знает про поезд, он думает, что папа подарит ему самолет.

Уточняющий вопрос: Что думает Тимур, что подарит ему папа?

Подсказка 1: Покажи, что хочет Тимур.

Подсказка 2: Тимур хочет поезд, грузовик, фургон или самолет?

Если ответ неверный, необходимо перейти к следующей задаче.

Если ответ верный, далее оценивается понимание эмоций, основанных на мнении.

Модель психического и развитие символических функций у детей

Контрольный вопрос: Если Тимур думает, что папа подарит ему самолет, что он чувствует?

Подсказка 1: Покажи, что чувствует Тимур, если думает, что папа подарит ему самолет.

Подсказка 2: Если Тимур думает, что папа подарит ему самолет, что он будет чувствовать? Он будет радостный, грустный, сердитый или испуганный?

За правильный ответ начисляется 1 балл.

Продолжение задачи: Посмотри, папа дарит Тимур поезд.

Уточняющий вопрос: Что по мнению папы Тимур хотел получить на день рождения?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что по мнению папы Тимур хочет получить.

Подсказка 2: Папа думал, что Тимур хочет получить в подарок поезд, грузовик, самолет или фургон?

Если ответ на вопрос неверный, следует перейти к следующей задаче.

Оценивается понимание эмоций, основанных на желании и их соответствии реальности.

Контрольный вопрос: Что почувствовал Тимур, когда папа подарил ему поезд?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что чувствует Тимур, когда папа подарил ему поезд.

Подсказка 2: Когда папа подарил Тимур поезд, что почувствовал Тимур? Он обрадовался, расстроился, испугался или разозлился?

При неправильном ответе необходимо перейти к следующей задаче. За правильный ответ начисляется 1 балл и задается следующий вопрос.

Оценивается понимание эмоций, основанных на неверном мнении о желании Другого (эмоции второго порядка).

Контрольный вопрос: Когда папа подарил Тимур поезд, он думал, что будет чувствовать Тимур?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что по мнению папы будет чувствовать Тимур.

Подсказка 2: Папа думал, что Тимур обрадуется, расстроится, испугается или разозлится?

За правильный ответ начисляется 1 балл.

Задача «Неверные мнения второго порядка»

Тесты на неверные мнения второго порядка являются достаточно сложными, так как предполагают понимание неверного мнения другого человека о мнении третьего. В этой задаче также как и в предыдущих представлена история, сопровождаемая последующими иллюстрациями.

Текст задачи: Это Руслан. Он приготовил ужин – макароны и салат. Салат он кладет в одну миску, а макароны в другую. Миску с макаронами он поставил на обеденный стол, а миску с салатом на стол для готовки. Затем Руслан уходит с кухни. Он идет в гостиную читать газету.

Уточняющий вопрос: Какую миску Руслан поставил на стол для готовки?

Подсказка 1: Покажи на картинке.

Подсказка 2: На стол для готовки Руслан поставил миску с макаронами, супом, салатом или хлебом? (Экспериментатор последовательно указывает на изображения вариантов ответа.)

Уточняющий вопрос: Какую миску Руслан поставил на обеденный стол?

Подсказка 1: Покажи на картинке.

Подсказка 2: На обеденный стол Руслан поставил миску с макаронами, супом, салатом или хлебом? (Экспериментатор последовательно указывает на изображения вариантов ответа.)

Если ребенок отвечает на эти вопросы неверно, следует перейти к следующей задаче.

При верном ответе задание продолжается: Это Марина. Марина пришла на кухню и взяла миску с обеденного стола и миску со стола для готовки, чтобы перекусить. Когда Марина поела, она поставила миски обратно, но случайно перепутала. Она поставила миску с макаронами на стол для готовки, а миску с салатом на обеденный стол.

Уточняющий вопрос: Какую миску Марина поставила на стол для готовки?

Подсказка 1: Покажи на картинке.

Подсказка 2: На стол для готовки Марина поставила миску с макаронами, супом, салатом или хлебом? (Экспериментатор последовательно указывает на изображения вариантов ответа.)

Уточняющий вопрос: Какую миску Марина поставила на обеденный стол?

Подсказка 1: Покажи на картинке.

Подсказка 2: На обеденный стол Марина поставила миску с макаронами, супом, салатом или хлебом? (Экспериментатор последовательно указывает на изображения вариантов ответа.)

Если ребенок отвечает на эти вопросы неверно, следует перейти к следующей задаче.

При верном ответе задание продолжается: Позже Руслан решил перекусить. Он просит Марину принести ему миску, которая стоит на столе для готовки.

Контрольный вопрос: Какую миску на самом деле хочет получить Руслан?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что хочет получить Руслан.

Подсказка 2: Руслан хочет получить миску с макаронами, салатом, супом или хлебом?

При верном ответе начисляется 1 балл.

Задача «Неверные мнения второго порядка»

Эта задача, как и предыдущая, предназначена для оценки понимания неверных мнений другого человека о мнении третьего.

Текст задачи: Это Кирилл, а это его мама. У Кирилла день рождения. Сегодня вечером у него будет большой праздник. Мама Кирилла решила сделать ему сюрприз, купила в подарок новый велосипед и спрятала его в шкафу. Кирилл с мамой разговаривают на кухне. Кирилл говорит: «Мама, я очень хочу получить в подарок новый велосипед». Но мама хотела сделать сюрприз, поэтому она сказала Кириллу: «Извини, я уже купила тебе ролики». Кирилл думает, что мама купила ему ролики. Кирилл прощается с мамой, он говорит, что идет гулять и будет дома позже. Но когда Кирилл открыл шкаф, чтобы взять куртку, он увидел велосипед. Кирилл подумал: «Ура! Мама не купила мне ролики! На самом деле она купила мне новый велосипед!». Мама не видела, что Кирилл открыл шкаф, она не знает, что он нашел велосипед.

Уточняющий вопрос: Что по мнению Кирилла подарит ему мама?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что по мнению Кирилла ему подарит мама.

Подсказка 2: Кирилл думает, что мама подарит ему ролики, мяч, велосипед или перчатку? (Экспериментатор последовательно указывает на картинки с вариантами ответа.)

Если ребенок отвечает неверно, исследование прекращается.

Продолжение задачи: К Кириллу на день рождения пришел его дедушка. Он спрашивает у мамы: Кирилл знает, что ему подарят на день рождения?

Контрольный вопрос: Что ответит мама бабушке?

Подсказка 1: Покажи на картинке, что ответит мама.

Подсказка 2: Мама скажет, что Кирилл думает, что ему подарят ролики, мяч, перчатку или велосипед?

Если ребенок ответил верно ему начисляется 1 балл. Объяснение ребенка фиксируется, но не оценивается.

Для оценки уровня развития символической функции в игре и рисовании были разработаны четыре методики, позволяющие получить комплексную оценку использования и понимания символических средств в обоих видах деятельности, в которых развивается символическая функция у детей.

Методика оценки развития символической функции в рисовании

Для оценки уровня развития символической функции нами была разработана методика, включающих в себя две задачи: предметный рисунок и рисунок по рассказу. Они были созданы на основе теоретического анализа проблемы развития детского рисунка, где показывается не только овладение навыками графического представления предмета, но и изменение содержания рисунка.

Задача 1: Предметный рисунок

Детям предлагалось нарисовать один из пяти предметов: мяч, дом, машину, собаку, куклу. Каждый ребенок имел возможность внимательно рассмотреть каждый предмет, после чего из предоставленных предметов необходимо было выбрать один и нарисовать его. Выбор предмета обосновывался, по окончании рисования детей спрашивали, получилось ли у них нарисовать то, что они хотели, и узнают ли другие дети, что изображено на их рисунке. На рисунке 4.1 представлены предметы для рисования.

Для оценки результатов были выделены следующие критерии:

- A) Выбор предмета рисования. Данный критерий отмечался, так как представленные ребенку предметы имели разный уровень сложности изображения. Соответственно, выбор предмета рисования может указывать на оценку ребенком своих способностей нарисовать определенный предмет. Оценка проводилась следующим образом:



Рис. 4.1. Предметы для рисования

- 1 балл – мяч;
- 2 балла – домик, машина;
- 3 балла – собака, кукла.

Б) Стадия развития рисунка. Критерий выбран в соответствии с периодизацией развития рисования Ж. А. Люке, рисунок оценивался следующим образом:

- 0 баллов – стадия каракулей, рисунок представляет собой набор спутанных линий, изображение не распознается;
- 1 балл – случайный реализм, спутанные линии среди которых слабо угадывается изображенный предмет, при этом ребенок доволен своим рисунком и дает ему четко определенное название;
- 2 балла – интеллектуальный реализм, рисунок не соответствует предъявленному предмету, ребенок изображает предмет на основе своих представлений и знаний о нем;
- 3 балла – визуальный реализм, изображение соответствует предъявленному предмету.

В) Уровень схемы изображения

- 0 баллов – изображение не распознается, детали отсутствуют либо расположены в хаотичном порядке;
- 1 балл – предмет нарисован плохо, но распознается, детали частично отсутствуют, предмет изображен лишь схематично;
- 2 балла – изображение напоминает предмет, детали частично отсутствуют;

3 балла — предмет легко распознается, детали прорисованы.

4 балла — предмет легко распознается, изображение представлено в трехмерном пространстве.

Задача 2. Рисунок по рассказу

На данном этапе детям предлагалось послушать один из коротких рассказов:

1. Петя проснулся рано утром. На дворе светило солнце, пели птицы. День был сегодня необычный, потому что это был день Петиного рождения. В комнату вошла Петина мама. Она сказала: «Поздравляю тебя, сынок, с днем рождения!» и протянула ему подарок. Петя развернул подарок и увидел машинку, о которой давно мечтал.
2. Однажды Петя разбил любимую мамину вазу. Мама наказала его и запретила выходить из дома, а сама ушла в магазин. Петя остался дома совсем один. Он сидел у окошка и смотрел на улицу. За окном плыли серые тучи, моросил холодный дождик.

Затем давалась следующая инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, что-то одно, самое главное в этом рассказе. Как ты думаешь, что самое главное? Нарисуй».

После того как ребенок закончил рисовать, задавались уточняющие вопросы: О чем был рассказ? Почему именно это в нем самое главное? Получилось ли у тебя изобразить? Ты доволен своим рисунком? Если другие дети посмотрят на него, они скажут, что здесь нарисовано?

Оценка уровня схемы оценивались так же, как и по предметному рисунку. Оценка содержания рисунка оценивалась следующим образом:

- 0 баллов — ребенок не понимает задание, рисует произвольный рисунок;
- 1 балл — изображение неодушевленного предмета из рассказа;
- 2 балла — изображение одного из героев рассказа;
- 3 балла — в рисунке переданы отношения между героями или базовая эмоция, заложенная в рассказ.

Методика исследования развития символической функции в игре

Для оценки развития символических средств в игре создавалась игровая ситуация. Ребенку предлагали посмотреть короткий мульт-

фильм (около 1 минуты): разыгрывались действия с предметом, которые сопровождалась вербальными комментариями.

1. *Мультфильм «Медвежонок играет в куклу»* (предъявлялся девочкам)

В мультфильме медвежонок играет с куклой, совершая три основных действия: купает ее, кормит и укладывает спать (Приключения бурого медвежонка. Детский телеканал TiJi). Каждое свое действие он сопровождает комментарием (например: «Пойдем, куколка, я тебя искупаю»), и все они совершаются в символическом плане: положил куклу в тазик, как будто она моется, посадил за стол, как будто она ест. Изображено одно вспомогательное действие, когда медвежонок приносит кувшин воды, чтобы вылить его в тазик с куклой.

2. *Мультфильм «Грузовики»* (предъявлялся мальчишкам)

В мультфильме грузовики едут и выполняют три основных действия: заезжают в тоннель, проезжают по мосту, привозят груз (Грузовики. Детский телеканал TiJi). Каждое действие сопровождается комментарием (например: «Грузовик едет по мосту»). Изображено одно вспомогательное действие: грузовики всегда едут по дороге. Примеры основных действий из мультфильма «Грузовики» представлены на рисунке 4.2.

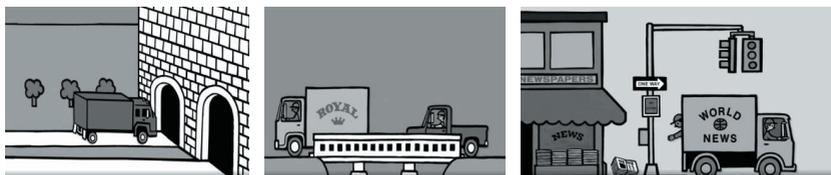


Рис. 4.2. Основные действия из мультфильма «Грузовики»

Стимульный материал: кукла/грузовик и три набора предметов в соответствии с тремя основными действиями, показанными в мультфильме (тазик, стол, кровать; тоннель, мост, груз). Наборы различаются между собой по степени выраженности признаков, определяющих их назначение (от реалистичных предметов к абстрактным).

Первый набор (реалистичные предметы): маленькие игрушечные копии реалистичных предметов, необходимых для выполнения этих дейст-

вий. Отличительной особенностью этого набора являлся его размер: все предметы были намного меньше куклы/грузовика, из чего следует, что данные предметы уже имели определенное назначение, но могли использоваться только символически. Пример представлен на рисунке 4.3.

Второй набор (символическое изображение предметов): объемные изображения предметов, фигуры, напоминающие по форме нужный предмет, с изображением его вида со всех сторон. Этот набор идеально подходил по размеру для игры с куклой/грузовиком и имел заданное символическое значение. Пример данного символического средства представлен на рисунке 4.4.



Рис. 4.3. Пример символического средства для игры в машинку, тип 1: уменьшенная копия, сохраняющая возможность функционального использования

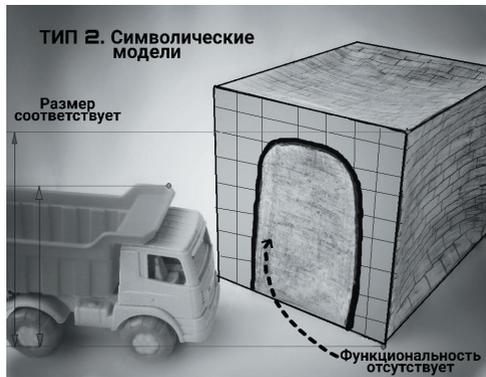


Рис. 4.4. Пример символического средства для игры в машину, тип 2: соответствие по размеру объекту, но функциональность отсутствует

Третий набор (абстрактные материалы): кубики и коробки, подходящие по форме и размеру для игры с куклой/грузовиком. Символическое значение не задано, но предметы являются функциональными. Пример такого средства представлен на рисунке 4.5.



Рис. 4.5. Пример символического средства для игры в машинку, тип 3: внешнее сходство отсутствует, но функциональное использование возможно

До просмотра мультфильма ребенку предлагалось рассмотреть предметы из всех трех наборов и дать каждому из них название. После просмотра мультфильма ребенок повторно знакомился со всеми предметами из наборов, уточнялось значение каждого из них. Затем ему давали основной предмет (куклу или машинку) и предлагали поиграть так же, как в мультфильме, который он только что посмотрел. Для игры можно было самостоятельно выбрать один из трех игровых наборов с возможностью заменить его в дальнейшем.

Результаты оценивались по следующим критериям:

- Выбор набора – тот набор предметов, который ребенок выбрал для игры (в соответствии с описанием, представленным выше). Наборы разрабатывались по степени усложнения соответствия символическим значениям, которые они должны выполнять в игре, поэтому номинальная оценка «номер набора» рассматривается нами как порядковая.
- Смена набора – номер набора, который ребенок выбрал для игры, но не смог использовать (в соответствии с описанием наборов).

- Количество воспроизведенных действий. Учитываются те действия, которые повторяют основные действия, показанные в мультфильме (0–3 баллов, по баллу за каждое выполненное действие).
- Дополнительные действия. Выполнение побочного действия из мультфильма (0 баллов – не выполнено; 1 балл – выполнено).
- Новые действия. Действия, которые ребенок разыгрывает, но которые не были показаны в мультфильме (за каждое новое действие – 1 балл).
- Символическое значение предметов. Использование предметов в соответствии с их символическим значением по смыслу и функции независимо от выбранного набора. Для каждого из предметов оценивается отдельно, после чего подсчитывается сумма. Баллы распределяются следующим образом:

0 баллов – предмет не используется в игре

1 балл – предмет используется не по назначению;

2 балла – предмет используется близко к своему значению;

3 балла – предмет используется по назначению;

4 балла – предмет используется для разных целей.

- Выполнение действий. Оценивается точность выполнения действия. Отдельно оценивается выполнение каждого из основных действий, представленных в мультфильме, после чего баллы суммируются:

0 баллов – действие не выполняется;

1 балл – действие неправильное;

2 балла – действие неточное;

3 балла – действие правильное.

- Имитация сюжета – оценивается точность следования инструкции, соответствие действий ребенка действиям, представленным в мультфильме:

0 баллов – изменил сюжет, играет в свою игру;

1 балл – частично изменил сюжет, добавляет новые действия и/или пропускает показанные в мультфильме;

2 балла – повторяет увиденное в мультфильме, однако никак не комментирует свои действия, затрудняется в ответах на вопросы о своих действиях;

3 балла – повторяет увиденное в мультфильме.

Модель психического и развитие символических функций у детей

- Уровень вербализации – вербальное сопровождение ребенком своих игровых действий:
 - 0 баллов – играет молча;
 - 1 балл – свернутая вербализация, кратко, односложно комментирует основные действия;
 - 2 балла – развернутая вербализация, ребенок играет, попутно комментируя свои действия, объясняя их значение, старается повторить услышанное в мультфильме.
- Имитация звуков – оценивается сопровождение игры характерными звуками для предмета игры (езда машинки, речь, плач куклы):
 - 0 баллов – отсутствует;
 - 1 балл – имитирует звуки.
- Уровень символизации игры:
 - 0 баллов – действия проигрываются полностью;
 - 1 балл – частично проигрываются;
 - 2 балла – действия отмечаются символически.

Методика оценки понимания символических средств в рисовании

Для оценки понимания символических средств в рисовании нами была разработана следующая методика. Всем участникам эксперимента предлагалось рассмотреть 6 рисунков своих сверстников, выполненных по образцам тех же предметов, которые использовались в методике для оценки уровня развития символической функции в рисовании: мяч, дом, машина, собака, кукла. Рисунки отличались по качеству, отражали различный уровень развития схемы изображения и стадии рисунка. Необходимо было определить, что нарисовано на каждом из них. Ответы оценивались следующим образом:

- 0 баллов – ребенок не мог определить, что изображено на рисунке;
- 1 балл – ребенок подбирал название изображению, но оно не соответствовало названию автора;
- 2 балла – ребенок точно распознавал, что изображено на рисунке.

Таким образом, максимальный балл, который можно было получить по данной методике, – 12.

Методика «Понимание символических средств в игре»

Для оценки понимания символических средств в игре методика разрабатывалась таким образом, чтобы ее результаты были сопоставимы с результатами методики «Использование символических средств в игре». В ней должна была быть создана такая игровая ситуация, которая бы отвечала тем же характеристикам игры, которую демонстрировали сами дети. Для этого нами были использованы те же мультфильмы и игровые наборы, которые были в основе методики для оценки символической функции в игре. Поскольку дети были уже хорошо знакомы с этой игрой, каждому предлагалось задание с предметами, предназначенными для игры ребенка противоположного пола. Так, девочки наблюдали за игрой в машинку, а мальчики за игрой в куклу.

Процедура проходила следующим образом.

- Ребенку предлагается посмотреть видео. Перед просмотром предъявляются предметы, задействованные в игре (без уточнений и вопросов).

Инструкция: Сейчас я тебе покажу, в какую игру играли мальчики/девочки.

Предъявляется короткая форма видео.

Короткая форма: совершаются три действия.

Кукла: 1) сон (предмет из набора 1); 2) кормление (набор 2); 3) купание (набор 3).

Машина: 1) едет по мосту (набор 1); 2) проезжает тоннель (набор 2); 3) привозит груз (набор 3).

Характеристики наборов: Первый набор (реалистичные предметы): маленькие игрушечные копии реалистичных предметов, необходимых для выполнения этих действий. Отличительной особенностью этого набора являлся его размер: все предметы были намного меньше куклы/грузовика, из чего следует, что данные предметы уже имели определенное назначение и могли использоваться только символически.

Второй набор (символическое изображение предметов): объемные изображения предметов, представляющие собой фигуру, подходящую по форме нужному предмету с изображениями вида этого предмета со всех сторон. Этот набор идеально подходил по размеру для игры с куклой/грузовиком и имел заданное символическое значение.

Третий набор (абстрактные материалы): кубики и коробки, подходящие по форме и размеру для игры с куклой/грузовиком. Символическое значение не задано, но предметы являются функциональными.

Действия подробно не проигрываются, обозначаются символически. Используются по одному предмету из трех наборов, с которыми ребенок играл. Это дает возможность оценить понимание символических средств при разном уровне символизации.

После просмотра видео ребенку задают ряд уточняющих вопросов (В какую игру играли? Что делали?). Требуется оценить, какие действия производились. Если ребенок не может правильно назвать все три действия, ему предлагается развернутая форма видео. Ее содержание полностью дублирует короткую форму, но действия проигрываются более подробно. После просмотра также требуется назвать действия, которые совершались в продемонстрированной игре. Оцениваются только те действия, которые ребенок не смог определить в короткой форме

Баллы начисляются в зависимости от формы видео, в которой ребенку удалось верно распознать действие, и от уровня символизации, к которому относится предмет, связанный с этим действием (таблица 4.2).

Таблица 4.2

Начисление баллов по типу действий
в разных вариантах предъявления

Действие и предмет	Распозна- но в краткой форме	Распознано в разверну- той форме
Действие с игрушечной копией предмета	2	1
Действие с символическим изображением предмета	4	2
Действие с абстрактным предметом	6	3

Всего в работе было использовано семь методик, четыре из них направлены на оценку уровня развития символической функции и были специально разработаны нами для решения поставленных в исследовании задач.

Процедура исследования

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в тихой комнате. Объем используемых методик предполагал ин-

дивидуальную работу, общее время которой составляло до 4 часов, поэтому с каждым из испытуемых проводилось несколько встреч.

Разработанный методический аппарат предьявлялся в определенном порядке для исключения возможности научения при решении задач одинакового типа, а также с целью формирования выборки детей с типичным развитием.

На первом этапе оценивался уровень интеллектуального развития участников. Объем используемой методики (тест Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста) определял время проведения этого этапа от 1 до 2 часов; в зависимости от возраста ребенка и степени утомляемости данный этап дети проходили за 2–4 встречи. Дети, коэффициент интеллекта которых был менее 85 баллов, в дальнейшем исследовании не участвовали.

На втором этапе осуществлялась оценка уровня развития модели психического и символической функции в игре и рисовании. Детям предлагалось нарисовать два рисунка (предметный и рисунок по рассказу), поиграть в игру, сюжет которой задавался при помощи мультфильма, посмотреть видео, в котором демонстрируется игра по материалам методики для детей противоположного пола.

Предьявление ребенку тестов, оценивающих уровень развития модели психического, осуществлялось с временным интервалом не менее одной недели, при этом 50% детей на этом этапе проходили тест «Модель психического. Детский вариант», разработанный Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой, а 50% – тест «Модель психического» Т. Хатчинс с соавт. Время проведения исследования на данном этапе составляло 1–1,5 часа, в зависимости от степени утомляемости ребенка этот этап также проходил за несколько встреч.

Временная отсрочка была необходима для методики «Понимание предметных рисунков», так как в этом задании дети распознавали предметные рисунки своих сверстников, выполненные по тем же образцам игрушек, что и их собственные. Поэтому один из тестов на оценку развития модели психического (в соответствии с группой участника) и «Понимание предметных рисунков» были выделены в отдельный третий этап. Время прохождения этапа – 30–40 минут.

4.3. Исследование взаимосвязи развития модели психического и символической функции на примере игры и рисования

Для оценки надежности каждого блока методик и внутренней согласованности показателей отдельных тестов был использован критерий α Кронбаха. Полученные коэффициенты внутренней надежности для каждого блока представлены в таблице 4.3.

Таблица 4.3
Показатели внутренней надежности
используемых переменных

Методический блок	α Кронбаха
Модель психического (русский вариант)	0,84
Модель психического (американский вариант)	0,79
Использование символических средств в рисовании	0,77
Понимание символических средств в рисовании	0,72
Использование символических средств в игре	0,72
Понимание символических средств в игре	0,75

Все полученные коэффициенты находятся на достаточном уровне надежности и выше, суммирование оценок полученных в каждом из методических блоков правомерно.

Интеллектуальное развитие детей

Оценка уровня интеллектуального развития участников исследования являлась первостепенной задачей, позволяющей исключить фактор интеллектуальной недостаточности. С этой целью использовался тест интеллекта Векслера для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Ильина, 2006).

Среднее значение коэффициента интеллекта между группами детей 3–4 (106 баллов) и 5–6 лет (103 балла) значимо не различается ($U = 169$, $p = 0,195$).

В таблице 4.4 представлено распределение уровня психометрического интеллекта у детей 3–4 и 5–6 лет.

Таблица 4.4

Распределение уровня психометрического интеллекта
(число, процент) у детей 3–4 и 5–6 лет

	Уровень интеллектуального развития				
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
3–4 года	1 (3%)	17 (56%)	8 (28%)	3 (10%)	1 (3%)
5–6 лет	4 (14%)	16 (53%)	9 (30%)	1 (3%)	0
Общая выборка	5 (8%)	33 (55%)	17 (29%)	4 (6%)	1 (2%)

4.3.1. Понимание задач на модель психического

В рамках нашего исследования для диагностики уровня развития модели психического впервые в отечественной психологии был использован тест, охватывающий основные компоненты способности к пониманию ментальных состояний, а не отдельные задачи.

При статистической обработке общих показателей представленных тестов на модель психического была выявлена корреляция с высоким уровнем значимости ($r=0,492$, $p=0,006$), что подтверждает их согласованность.

Проверка внутренней согласованности отдельных задач с общим показателем проводилась при помощи критерия α Кронбаха. Коэффициент внутренней надежности для теста «Модель психического. Детский вариант» Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой составил 0,84, для батареи задач «Модель психического» С. Хатчинс с коллегами – 0,79 (таблица 4.3). Оба показателя свидетельствуют о высокой надежности используемых тестов.

Анализ результатов выполнения тестов, оценивающих уровень развития модели психического и символических функций, выявил различия между экспериментальными группами. На рисунке 4.6 показана значимость различий между группами детей 3–4 и 5–6 лет по медианным значениям общих показателей тестов для оценки уровня развития модели психического и символической функции после применения углового преобразования Фишера (ϕ -критерий).

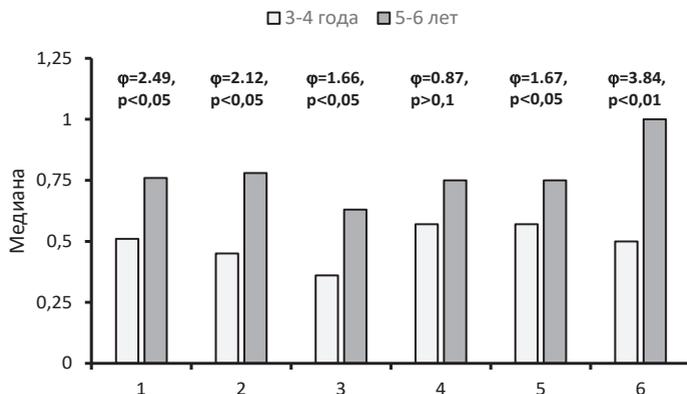


Рис. 4.6. Соотношение медианных значений (в относительных единицах) переменных между возрастными группами.

Переменные и их значение: 1 – Тест «Модель психического. Детский вариант» Сергиенко, Лебедевой; 2 – Батарея задач «Модель психического» Хатчинс с соавт.; 3 – Использование символических средств в рисовании; 4 – Понимание символических средств в рисовании; 5 – Использование символических средств в игре; 6 – Понимание символических средств в игре

Понимание визуальной перспективы

Эта шкала включает 3 задачи, которые направлены на оценку понимания ребенком визуальной перспективы разного уровня сложности. На основе исследований эгоцентризма Пиаже (экспериментальная задача «Три горы») Дж. Флейвелл описал два уровня понимания визуальной перспективы. В соответствии с ними были разработаны задачи данной субшкалы теста (Flavell et al., 1981).

Результаты показали, что понимание перспективы даже первого уровня представляется сложной задачей для детей 3–4 лет, тогда как дети 5–6 лет успешны в выполнении данной задачи (2-го уровня в 100%), даже 3-го уровня: ее понимают полностью или частично 60% старших детей.

Понимание эмоций и их причин (10 задач)

Число детей, успешно справившихся с заданием для той или иной эмоции, варьируется от 73% до 97% независимо от возраста (по-

нимание эмоций по фото: $\varphi = 0,270$, понимание эмоций по пиктограммам: $\varphi = 0,564$). Наиболее высокие показатели дети обеих групп демонстрировали в распознавании эмоции «Радость». В группе 3–4-летних с заданием справились 90% детей, среди 5–6-летних – 97%.

Менее успешно дети из обеих групп справлялись с распознаванием эмоций «грусть» и «страх». Ошибки заключались в невозможности правильно дифференцировать эти эмоции. При определении эмоции «грусть» 23% участников в каждой из групп указывали на фотографию или пиктограмму с изображением страха, а при определении эмоции «страх» – на изображение грусти. Менее успешны были дети младшего дошкольного возраста в распознавании гнева, особенно по пиктограмме. Эти данные согласуются с результатами, полученными в других наших работах на детях того же возраста (Сергиенко и др., 2009).

Способность к пониманию ситуативно-обусловленных эмоций у детей 3–4 лет менее развита, чем в 5–6 лет. Между выборками были выделены значимые различия для теста на понимание каждой из четырех эмоций (радость, грусть, страх, гнев).

В задаче «Понимание эмоций, обусловленных желанием» при сопоставлении этих данных с результатами решения тестов на понимание ситуативно-обусловленных эмоций и понимание эмоций по лицевой экспрессии видно, что дети 3–4 лет испытывают больше затруднений при определении эмоций «радость» и «грусть», обусловленных желанием. Показатели же детей 5–6 лет по этим задачам отличаются незначительно.

Понимание эмоций, обусловленных мнением

В данный блок, как и в блок задач на понимание эмоций, обусловленных желанием, были включены только эмоции «радость» и «грусть». Тесты оценивают понимание того, что мнения также могут быть источником определенных эмоций.

Как и для других тестов этой субшкалы, наблюдается более низкий уровень развития этого аспекта модели психического у детей младшей группы. В возрасте 3–4 лет дети лучше понимают эмоцию «радость», основанную на мнении, чем «грусть».

*Понимание желаний и предсказание действий
по ментальным состояниям (три задачи)*

Задачи этого типа вызвали значительное количество затруднений и для детей младшей, и для детей старшей группы. Среди 5–6-летних детей с заданием справились 58%, при этом каждый из них смог объяснить свой ответ. В группе 3–4-летних детей полное понимание продемонстрировали лишь 22%, 20% не смогли объяснить свой ответ, а 58% не справились с заданием.

Понимание желаний по направлению взора (задача 2) аналогична предыдущей и отличается лишь по сюжету. Однако в обеих группах снизилась процентная доля детей, показавших полное понимание задачи, в то же время наблюдается увеличение доли детей с частичным пониманием. Это свидетельствует о том, что материал этой задачи труднее поддается вербальному объяснению в отличие от предыдущей. Несмотря на это, различия между детьми 3–4 лет и 5–6 лет, успешно решившими тест, также были выявлены ($\varphi = 3,18$, $p = 0,01$).

Понимание ментальной причинности действий

В этой задаче необходимо было предсказать действие героя на основе его желания. Результаты показывают, что значительное количество 3–4-летних детей (51%) испытывают трудности при объяснении своего ответа, что достоверно отличается от этого показателя в группе 5–6-летних ($\varphi = 2,43$, $p = 0,01$). Также достоверная связь выявлена при анализе количества ответов, свидетельствующих о полном понимании желания как причины действия. Показатели детей старшей группы значимо выше, чем у детей младшей группы ($\varphi = 3,47$, $p = 0,01$). Анализ ошибок при решении этого теста также показывает достоверно более высокий уровень развития этой способности у детей 5–6 лет ($\varphi = 1,83$, $p = 0,05$).

Понимание неверных мнений и обмана (4 задачи)

Понимание неверных мнений и обмана рассматривается большинством авторов как наиболее важный маркер, свидетельствующий о становлении модели психического. Эти задачи требуют разграничения собственных представлений и представлений других людей.

Понимание неверных мнений

Используемая нами задача, является аналогом теста «Салли—Энн». Детям предлагался следующий рассказ: «Посмотри. Это Маша и Коля, они гуляют на детской площадке. У Маши есть мячик. Она кладет его в домик. Мама позвала Машу обедать, и Маша ушла домой. А непослушный Коля взял мячик и спрятал его под горку. Маша вернулась. Она хочет поиграть в свой мячик». Контрольный вопрос звучал следующим образом: где Маша будет искать свой мячик?

Результаты показали более высокий уровень понимания неверных мнений в старшей группе детей. Так, 97% детей этой группы демонстрируют полное понимание, однако 62% из них требуется подсказка («Где *сначала* Маша будет искать свой мячик?»).

Понимание обмана

Задача на понимание обмана, как и задача на понимание белой лжи, требует не только понимания обмана, как сообщения Другому неверного сведений, но и намерения, с которым неверные сведения сообщаются.

Результаты показывают развитие способности к пониманию обмана с возрастом. Так, 90% детей 5–6 лет понимают обман и его цели, 7% понимают факт обмана, но не понимают цели, и только 3% (1 ребенок) не понимают обмана. В возрасте 3–4 лет 60% детей не справились с задачей, что показывает непонимание самого факта обмана. 20% 3–4-летних не смогли объяснить цель обмана, и только 20% справились с заданием.

Данные, полученные при выполнении задачи «*Понимание белой лжи*» показывают значимые различия между детьми 3–4 и 5–6 лет при анализе отдельных категорий ответов. Дети 5–6 лет не дали ни одного неверного ответа, 60% выборки детей 3–4 лет не справились с заданием ($\varphi = 6,86$, $p = 0,001$). 47% старших детей показали полное понимание, тогда как среди младших только 7% ($\varphi = 3,80$, $p = 0,01$).

Задача «Понимание неверных мнений второго порядка» являлась наиболее сложной из всей батареи задач и вызвала значительные трудности как у детей 3–4, так и 5–6 лет. 97% детей младшей группы не справились с заданием, в старшей группе 83%. Эти различия достоверны ($\varphi = 1,83$, $p = 0,05$).

Анализ результатов по общей шкале теста показывает различия в общем уровне развития модели психического. Так, медиана распределения оценок для старшей группы – 34, для младшей – всего лишь 23 из 44 возможных баллов. При помощи критерия Манна–Уитни были выявлены значимые различия общего показателя по тесту «Модель психического. Детский вариант» у детей 3–4 и 5–6 лет ($U = 449$, $p = 0,000$). Полученные результаты показывают, что уровень развития модели психического в целом и по отдельным ее аспектам выше у детей старшей группы.

*Оценка модели психического с помощью батареи тестов
(Т. Хатчинс и др.)*

Результаты батареи тестов «Модель психического» (Hutchins et al., 2008) сопоставимы с результатами вышеописанной батареи. Распределение ответов по каждой из задач также показывает ожидаемые различия в развитии модели психического у детей 3–4 и 5–6 лет. Главное отличие этого теста от российского состоит в том, что для оценки успешности решения задач используется бинарная шкала без учета комментария ребенка, вследствие чего полученные результаты оказываются менее дифференцированными. Тем не менее процедура проведения этой батареи предусматривает фиксацию комментария к ответу ребенка, хоть и не включает его в количественный показатель успешности решения отдельных задач и общего балла по батарее. В дальнейшем при рассмотрении результатов, полученных по отдельным задачам батареи «Модель психического», мы представим результаты анализа оценок в соответствии как с авторской разработкой, так и с учетом комментариев участников исследования к их ответам, что позволит более точно сопоставить результаты, полученные по этой батарее с тестом «Модель психического. Детский вариант» Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой.

Анализ результатов общего показателя теста выявил, что дети 5–6 лет имеют достоверно более высокий уровень развития модели психического ($U = 406,5$, $p = 0,000$), чем дети 3–4 лет (рисунок 4.6).

Задача на «Понимание визуальной перспективы 3-го уровня» была полностью аналогична представленной в русской версии теста. Однако полученные результаты указывают на достаточное раз-

вите данной способности у детей дошкольного возраста и ее рост в старшей группе, в то время как в нашей версии теста дети скорее демонстрировали непонимание перспективы 3-го уровня. На наш взгляд, подобное расхождение в результатах решения двух аналогичных задач указывает на нестабильность показателя частичного понимания, что может объясняться угадыванием ответов, что также свидетельствует о несформированности способности к пониманию сложной визуальной перспективы, которая требует не только разделения собственной точки зрения от точки зрения Другого, но и сопоставления точек зрения других людей.

Понимание действий, совершенных на основе знаний

Результаты показали, что старшие дошкольники оказываются более успешны в прогнозировании действий Другого, основываясь на его знаниях о ситуации ($\varphi = 2,639$, $p = 0,001$). 70% из них успешно справились с заданием, тогда как среди детей младшей группы лишь 36%. Анализ данных с учетом комментария также показывает значимые различия. Так, среди детей 3–4 лет только 23% респондентов были способны дать аргументированный ответ, тогда как среди 5–6-летних 53% ($\varphi = 2,437$, $p = 0,001$).

Задачи на понимание неверных мнений 1-го порядка являются классическими в исследованиях развития модели психического, а успешное решение такой задачи – одним из маркеров становления способности к пониманию ментальных состояний.

В результате статистической обработки показано, что 5–6-летние дети значимо более успешны в решении такой задачи ($\varphi = 3,871$, $p = 0,000$). 83% из них справились с заданием, тогда как среди 3–4-летних лишь 36%. Кроме того, респонденты группы 5–6 лет достоверно чаще объясняют свой ответ ($\varphi = 3,224$, $p = 0,000$; 76% и 23% соответственно).

В задаче «*Понимание эмоций, основанных на мнении*» группа старших дошкольников оказалась более успешна и в этом задании ($\varphi = 3,224$, $p = 0,001$). 76% участников продемонстрировали понимание эмоций, основанных на мнении, 60% смогли аргументировать свой ответ. Среди детей младшего дошкольного возраста 36% справились с заданием, и лишь 26% объяснили решение. Различия между группами по способности объяснить свой ответ также статистически значимы ($\varphi = 2,66$, $p = 0,001$).

При решении задачи на понимание ситуативно-обусловленных эмоций 66% респондентов 5–6 лет успешно справились с заданием, среди 3–4-летних – 24%. Значение φ -критерия Фишера для оценки значимости различий составило 3,498 ($p=0,001$). 60% старших дошкольников дали объяснение своего ответа, среди младших – лишь 16% ($\varphi=3,606$, $p=0,001$).

Результаты выполнения задачи «Понимание эмоций, обусловленных неверным мнением» показали, что 63% детей 5–6 лет справляются с этим заданием, в отличие от 3–4-летних, среди которых это доступно только 13% ($\varphi=4,233$, $p=0,001$). При этом лишь 20% респондентов старшей группы могли объяснить свой ответ, что достоверно отличается от показателей младшей группы ($\varphi=2,169$, $p=0,05$), где верный комментарий дали 3% респондентов.

Понимание неверных мнений 2-го порядка. Задача 1

Старшие дошкольники значительно лучше справились с заданием ($\varphi=3,224$, $p=0,001$). 63% из них смогли сопоставить три различные точки зрения и пришли к верному решению. Из младших детей с этой задачей справились только 23%. При этом 33% детей 5–6 лет смогли аргументировать свой ответ, среди 3–4-летних – лишь 3% ($\varphi=3,345$, $p=0,001$).

Понимание неверных мнений второго порядка. Задача 2

В старшей группе с заданием справились 43% участников исследования, в младшей – 26%. Достоверных различий между этими показателями не выявлено ($\varphi=1,362$, $p=0,05$). Значимые различия между группами были выявлены в способности объяснить свой ответ. Так, среди старших детей это смогли сделать 13% респондентов, среди младших – 0% ($\varphi=2,895$, $p=0,001$).

4.3.2. Развитие символической функции в игре

Ключевым критерием для оценки символических функций в игре был тип предмета-заместителя, который ребенок выбирает для игры. Распределение выборов наборов предметов, каждый из которых отличается по степени внешнего сходства и функциональной пригодности, представлено в таблице 4.5.

Таблица 4.5

Распределение типов предметов-заместителей в игре у детей 3–4 (младшая группа) и 5–6 лет (старшая группа)

Выбор набора для игры	Младшая группа	Старшая группа
Не выбран	2 (6%)	0
Реалистичные копии меньшего размера	4 (13%)	4 (13%)
Символические предметы подходящего размера и функционального использования	11 (36%)	22 (74%)
Абстрактные предметы многофункциональные	13 (45%)	4 (13%)

Старшие дети для символического обозначения в 74% случаях использовали предмет, который несет в себе символическое значение и сохраняет функцию, хотя по степени сходства с характеристиками реального предмета он проигрывает реалистичным копиям набора 1, но маленьким по размеру и функционально трудно применимым. Только 36% детей 3–4 лет пользуются таким заместителем ($\varphi = 2,92$, $p = 0,001$; $\chi^2 = 16,66$, $p = 0,001$). У детей 3–4 лет задание вызывает затруднение. Два ребенка не смогли определиться с выбором набора. Попробовав все три варианта, дети пришли к выводу, что ни один из них не позволяет им играть в предложенную игру. Это свидетельствует о различиях в уровне развития символической функции в игре. Данные подкрепляются результатами по критерию «смена набора». Младшие дети значимо чаще меняют игровой набор, им требуется попробовать его в действии, чтобы определить его пригодность в качестве предмета-заместителя ($\varphi = 2,30$, $p = 0,05$). Наблюдается, что в 3–4 года дети предпочитают реалистичные предметы набора 1. И только начиная с ними играть, обнаруживают их функциональную непригодность, выражают недовольство такой игрушкой и меняют ее на другую, т. е. в некоторых случаях выбор предмета заместителя осуществляется методом проб и ошибок.

Результаты детей 3–4 и 5–6 лет различаются по критериям «имитация сюжета» ($\varphi = 2,36$, $p = 0,001$), «количество воспроизведенных действий» ($\varphi = 3,60$, $p = 0,01$). Так, дети 5–6 лет в своей игре чаще следуют заданному сюжету и повторяют действия, увиденные в мульт-

фильме. В 3–4 года дети испытывают трудности при воспроизведении сюжета мультфильма и не воспроизводят основные показанные действия. При этом достоверных различий между группами по внесению в игру новых действий и элементов обнаружено не было. Приведенные характеристики отражают возрастные особенности *использования* символических средств в игре.

Понимание символических средств в игре

В этом блоке детям предлагалось посмотреть видео, в котором были показаны три действия с предметами с разной степенью выраженности символического значения в соответствии с тремя наборами, которые использовались для игры. Таким образом, понимание символических средств в игре оценивалось на трех разных уровнях сложности, которые определялись по степени сходства с реальным предметом. Кроме того, учитывался и уровень символизации действия с каждым предметом.

Выявлены четкие различия в понимании символических средств в игре у детей 3–4 и 5–6 лет ($U = 297,5$, $p = 0,001$). В таблице 4.6 представлены результаты понимания символических средств.

Таблица 4.6

Распределение уровня понимания символических средств в игре у детей младшей (3–4 года) и старшей (5–6 лет) групп

Уровень понимания	Группы					
	Младшая группа (количество человек, %)			Старшая группа (количество человек, %)		
	Реалистичный предмет	Символическое изображение предмета	Абстрактный предмет	Реалистичный предмет	Символическое изображение предмета	Абстрактный предмет
Отсутствие понимания	10 (33%)	3 (10%)	10 (33%)	1 (3%)	0	0
Понимание развернутого действия	9 (32%)	11 (36%)	10 (33%)	2 (6%)	8 (27%)	10 (33%)
Понимание свернутого действия	11 (36%)	16 (54%)	10 (33%)	27 (91%)	22 (73%)	20 (67%)

Представленные результаты показывают, что дети 5–6 лет лучше понимают символические средства в игре, однако при уменьшении степени сходства предмета-заместителя снижается и процентная доля детей, которые способны распознать действие с этим предметом. Действие с реалистичным предметом распознается 91% детей, а действие с абстрактным – 67%. Эти процентные доли указаны для понимания свернутого действия, которое не проигрывается, а только символически изображается. У детей 3–4 лет такая динамика не наблюдается. Дети лучше понимают значение свернутого действия с символическим изображением предмета (54%) и примерно на одном уровне распознают свернутые действия с реалистичными и абстрактными предметами. Причем понимание свернутых действий с реалистичными и абстрактными предметами значительно отличается от соответствующих показателей у 5–6 летних детей ($\varphi = 4,63$, $p = 0,001$; $\varphi = 2,63$, $p = 0,001$ соответственно). Различия в понимании свернутых действий с символическим изображением предмета выявлено на уровне тенденции ($\varphi = 1,62$, $p = 0,05$).

Таким образом, наиболее яркие отличия в использовании символических средств в игре наблюдаются относительно использования предмета-заместителя. Показано, что 3–4-летние дети испытывают трудности в символизации действия, которое невозможно воспроизвести с предметом, имеющим четкое символическое значение, тогда как 5–6-летние уверенно опираются на значение предмета и не используют демонстрацию действия как дополнительное средство символизации.

Связка «предмет-действие», включающая в себя разные типы отношений между уровнем их символического обозначения, выступала в качестве основы для задачи на понимание символических средств в игре. Результаты показали, что дети старшего дошкольного возраста значительно лучше младших понимают символические средства в игре (рисунок 4.6). Тем не менее при уменьшении внешнего сходства обозначаемого с обозначающим увеличивается процент ошибок среди детей старшей группы (рисунок 4.7).

На рисунке 4.7 показано, что большинство детей 5–6 лет (91%) хорошо понимают игровые действия, когда они обозначаются при помощи миниатюрной копии обозначаемого предмета. Меньший процент успешно распознает действие с символической моделью предмета. Еще меньшая часть респондентов способна распознать сверну-

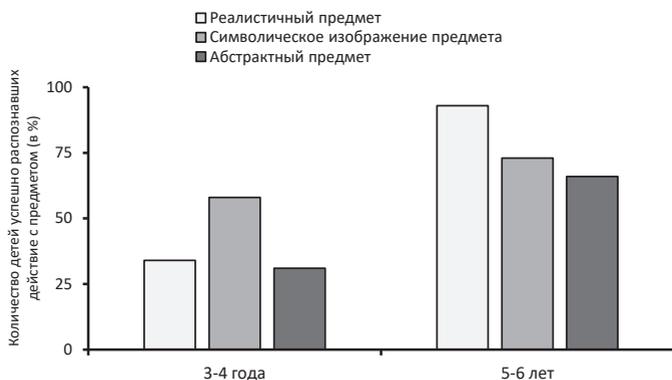


Рис. 4.7. Процентное соотношение детей, успешно распознавших действие с различными предметами-заместителями в свернутой форме

тое действие, совершаемое с абстрактным предметом, символическое значение которого может быть понятно только из контекста. У 3–4-летних тенденция к снижению успешности распознавания действий при снижении степени сходства обозначаемого и обозначающего не наблюдается. Младшие дети испытывают трудности как при определении действия с реалистичной миниатюрой, так и с абстрактным материалом. Они более успешны при распознавании действий с символической моделью предмета, которая частично сохраняет как значение, так и возможность функционального использования. На наш взгляд, эти данные свидетельствуют о различиях между обозначением предмета и действием. Для полного понимания предметного действия, детям 3–4 лет недостаточно одного лишь предмета с четко заданным символическим значением, так же как и одной только функции абстрактного предмета, сближающего его с обозначаемым.

В 5–6 лет дети успешно справляются с этой задачей, опираясь на один из этих признаков. Внешний вид предмета и возможность его функционального использования требует согласования двух представлений: ребенок одновременно должен сохранять представления о предмете-заместителе, за которым закреплено определенное значение, и о предмете-заместителе, с которым можно совершить определенное действие. В том случае, когда предмет функционально непригоден, при заданном значении или наоборот, когда его значение

не определено при возможности функционального использования, возникает несоответствие между репрезентациями предмета и действия. Тогда же, когда и действие, и предмет представлены наглядно, этого противоречия не возникает, даже если значение и функция заданы частично, как в случае с символическими изображениями предметов. Вероятно, при понимании символических средств 3–4-летние дети испытывают трудности согласования символического представления предмета и действия, которое с ним надо совершить. Таким образом, понимание действий с нефункциональными миниатюрами и абстрактными предметами оказывается более сложной задачей, чем понимание действия с символическим изображением, функциональная пригодность которого не противоречит его значению. В пользу этого объяснения свидетельствует и то, что дети старшей группы склонны использовать именно символические изображения предметов для совершения игровых действий, вероятно, как наиболее простое и эффективное средство символизации, позволяющее дать отсылку, как к значению предмета, так и действию.

Возвращаясь к проблеме использования символических средств в игре, отметим, что, несмотря на трудности в понимании действий с миниатюрными копиями предметов и абстрактными материалами, 3–4-летние достаточно часто именно их выбирают для своей игры. Причем в ситуации с миниатюрами невозможность выполнить необходимое действие приводят к отказу от их использования в пользу абстрактных материалов. Это свидетельствует о том, что символизация действия является более трудной репрезентативной задачей, что согласуется и с представлениями о развитии речи (Nelson, 1974). Данное предположение подтверждается еще и тем, что в группе детей 3–4 лет выявлена значимая корреляция между использованием и пониманием символических средств в игре ($r=0,399$, $p=0,02$), для группы 5–6 лет такая связь не наблюдается. Однако в старшей группе выявлена корреляция понимания и использования символических средств в рисовании ($r=0,53$, $p=0,01$), тогда как в младшей группе эта связь отсутствует. На наш взгляд, эти различия свидетельствуют о гетерохронности в развитии символической функции в разных формах ее проявления.

Важнейшей основой для игровой деятельности является действие замещения, позволяющее перенести значение с одного объекта или действия на другой (Сапогова, 1993). Соответственно глав-

ной задачей, которую мы ставили перед респондентами в данном блоке исследования — это выбор наиболее удобного для игры типа предмета-заместителя. Старшие дошкольники в большинстве случаев (74%) отдавали предпочтение символическому изображению предметов, частично сохраняющему возможность функционального использования и признаки внешнего сходства с обозначаемым. В группе детей 3–4 лет такой четко выраженной стратегии выбора заместителя не наблюдается. Младшие дети выбирали предметы из разных наборов, меняя их в процессе игры по причине неудобства использования.

Литературные данные свидетельствуют о том, что дети 3–4 лет легко соглашаются на любой заместитель (Непомнящая, 1965). Результаты экспериментов Д. Б. Эльконина (1989) показали, что присвоение значений предметам в игре само по себе, даже с учетом несоответствия логики названия форме предмета (например, кукле присваивается значение «автомобиль»), легко дается уже детям 3-летнего возраста. Отмечается также, что при наличии внешнего сходства обозначающего с обозначаемым дети младшего дошкольного возраста игнорируют отсутствие функционального сходства (Выготский, 1984; Сапогова, 1993). При необходимости функционального использования такого предмета 3-летние испытывают значительные трудности с заданием, но к 6 годам легко справляются с этой задачей (Эльконин, 1989).

Эти данные полностью согласуются с полученными нами. Стимульный материал методики в нашей работе не требовал от ребенка переназывания предмета, которое бы вызывало конфликт между его реальным значением и формой с игровым названием. Предлагаемые материалы соответствовали по форме замещаемому предмету, отличаясь по степени внешнего сходства и возможности функционального использования. Младшие дошкольники легко начинают игру с любым из представленных набором предметов, однако быстро отказываются от него, сталкиваясь с необходимостью символизировать действие с ним. Респонденты старшей группы, напротив, оказываются более последовательны в выборе заместителя, крайне редко прибегая к смене игрового набора, изначально принимая во внимание и внешний вид, и функциональное значение предмета игры. Большая критичность при выборе предмета игры у 6-летних по сравнению с 4-летними отмечалась и И. В. Котетишвили (1966).

При этом такая критичность не отличается только по силе своего проявления. Полученные нами данные указывают на то, что при выборе заместителя старшие и младшие дошкольники опираются на разные принципы. Инструкция к этому заданию не ставила перед детьми задачу сделать свою игру понятной наблюдателю, предлагалось просто поиграть как в мультфильме. Однако выбор заместителя 5–6-летними указывает на стремление сделать свою игру максимально понятной за счет использования двух доступных средств. Символическое изображение предмета позволяет передать значение предмета и воспроизвести действие с ним. Дети 3–4 лет чаще ориентируются на функциональную пригодность, иногда на внешнее сходство. Они также чаще отходят от заданного сюжета, с интересом занимаются «своей игрой».

Интересно сопоставить эти данные с успешностью решения задания на понимание символических средств в игре. Данная методика разрабатывалась на основе сходных наборов предметов, которые предлагались ребенку для игры. Результаты показали, что дети старшей группы в целом лучше понимают символическую игру своих сверстников, чем респонденты младшей группы.

Дети 5–6 лет легко распознают свернутые, условные действия с предметами-заместителями. При этом успешность распознавания зависит от внешнего сходства предмета-заместителя с обозначаемым: чем ближе сходство, тем выше понимание. В тех случаях, когда дети старшей группы затруднялись в распознавании игрового действия с каким-либо из предметов, для уточнения им хватало более развернутой демонстрации этого действия с тем же предметом.

У детей 3–4 лет наблюдалась иная картина: наиболее доступным для понимания оказывалось действие с символическим изображением предмета (всего 10% респондентов не справились с заданием, а 54% смогли распознать игру при свернутом действии). Именно этот вариант символизации предпочитался старшей группой испытуемых при совершении игровых действий. Игра с миниатюрными копиями предметов и абстрактными материалами распознавалась в равной степени хуже.

На наш взгляд, эти данные являются подтверждением того, что понимание символических средств в игре предшествует их использованию. Эти данные дополняют ранее описанные в литературе. Так, Л. С. Выготским (1984) было показано, что уже в возрасте 3 лет

дети легко считывают символическую запись при изначальной договоренности, при этом внешнее сходство с обозначаемым не имело значения, но функциональное сходство должно присутствовать. Эти данные были подтверждены в работах Е. Е. Сапоговой (1993). Наши же результаты свидетельствуют о том, что дети 3–4 года способны понимать символические действия, не получая дополнительной информации, а степень успешности распознавания зависит от согласованности функционального значения и внешнего сходства. В случае отсутствия у предмета-заместителя одного из этих свойств понимание символических средств оказывается в равной степени ниже. Кроме того, для успешного распознавания 3–4-летним чаще требовались развернутые действия, что, однако, не гарантировало им правильного решения (33% респондентов не справились с заданием).

В целом полученные по данному блоку заданий результаты показывают увеличение уровня развития способности к пониманию и использованию символических средств в игре в период от 3 до 6 лет.

4.3.3. Развитие символической функции в рисовании

Было выявлено, что дети 3–4 лет при создании предметного рисунка используют схематическое изображение, упуская многие детали предмета, однако изображение распознается. Такую схему использовали в своих рисунках 90% детей младшей группы. Уровень схемы их рисунков достоверно отличается от рисунков старших дошкольников ($\varphi = 5,47$, $p = 0,001$). Значимые различия выявлены и при соотнесении рисунков со стадиями развития, выделенными Ж. Люке (Luquet, 1927). 5–6-летние дети достоверно чаще изображают предметы с точки зрения визуального реализма ($\varphi = 1,78$, $p = 0,05$), хотя 52% детей этой группы находится на стадии интеллектуального реализма, когда изображается знание о предмете, а реальное сходство с ним уходит на второй план. При этом в их рисунках в отличие от рисунков 3–4-летних не встречаются изображения, выполненные на стадии «каракули», вовсе не позволяющие распознать изображение ($\varphi = 4,76$, $p = 0,001$).

Общая тенденция соотношения показателей рисунка по рассказу между группами сохранилась, однако задание вызвало дополнительные трудности для младших детей. Сложность такого рисунка заключается в отсутствие предметного образца и необходимости са-

мостоятельно выбрать предмет рисования, сохранив связь с рассказом. Если с заданием по предметному рисунку не справились только 13% 3–4-летних, то в задании по рассказу их число выросло до 53%, что достоверно отличается от результатов 5–6-летних, среди которых нет детей, не справившихся с этими задачами ($\varphi = 6,08$, $p = 0,001$). Различия наблюдаются и в сюжетных характеристиках рисунка. В старшем дошкольном возрасте дети для символизации рассказа значимо чаще рисовали героя рассказа, а в младшем выделяют предмет, который включен в ситуацию ($\varphi = 1,87$, $p = 0,05$).

Подобный подход к символической функции в рисовании позволил на одной выборке показать динамику ее развития на разных уровнях сложности задачи у детей 3–4 и 5–6 лет. В целом полученные результаты согласуются с представлениями об этапах развития рисования в дошкольном возрасте (Сапогова, 1993; Luquet, 1927).

Анализ данных по задаче «Понимание символических средств в рисовании», которая требовала распознавания рисунков другого ребенка, не выявил достоверных различий между группами 3–4 и 5–6 лет ($\varphi = 0,87$, $p > 0,1$): дети легко узнавали изображения на основе схем рисунков.

Результаты нашего исследования показали достоверные различия в уровне развития символических функций в рисовании у детей 3–4 и 5–6 лет. У младших дошкольников наблюдается более простая схема предмета (либо ее отсутствие), преобладает стадия интеллектуального реализма, в соответствии с теорией Ж. Люке, им тяжело дается рисунок по рассказу. Респонденты старшей группы, напротив, демонстрируют развернутую схему предмета, 48% из них представляют изображение с точки зрения визуального реализма, а рисунок по рассказу не вызывает затруднений.

Полученные нами данные о стадийности развития рисунка в дошкольном возрасте согласуются с теорией Ж. Люке. Стадия визуального реализма в детских рисунках активно разворачивается в старшем дошкольном возрасте, постепенно сменяя интеллектуальный реализм. На рисунках 17% респондентов младшего дошкольного возраста также встречаются изображения, нарисованные с позиции визуального реализма. Тем не менее такие рисунки отличаются от рисунков старших детей: дети 3–4 лет демонстрируют более низкую схему предмета-референта за счет слабых моторных навыков. Кро-

ме того, появление визуального реализма в младшей группе нашего исследования может происходить из простоты предметов, предложенных респондентам для рисования. Большинство детей 3–4 лет, чьи рисунки были выполнены с точки зрения визуального реализма, в качестве объекта изображения выбирали простейших из представленных предметов – мяч. Дети 5–6 лет демонстрировали визуальный реализм и при изображении предметов с более сложной схемой (дом, машина, собака, кукла). В случае с изображением мяча речь идет не о понимании перспективы и средств ее изображения. Мяч определенного цвета (однотонный) и размера лежал на плоскости перед ребенком. Имея готовый образец перед собой, некоторые респонденты предпочитали изображать свои индивидуальные представления об этом предмете. Так, вместо небольшого синего круга, на рисунках появлялись большие круги, часто занимающие весь лист, раскрашенные в самые разные цвета. Перед участниками исследования не ставилась жестко фиксированная задача нарисовать именно этот мяч. Инструкция была более мягкая, указывающая на предлагаемый предмет, но оставляющая свободу. Старшие дети чаще стремились нарисовать именно тот предмет, который был перед ними.

Мы относим эти факты к проявлениям визуального и интеллектуального реализма, т. е. отдельных стадий в развитии детского рисунка. Концепция Ж. Люке находила поддержку в работах Ж. Пиаже, рисование рассматривается как маркер развития способности различения обозначаемого и обозначающего. Согласно Ж. Пиаже, символы развиваются от индивидуальных, отдаленных по внешнему сходству от обозначаемого к тождественным ему. В целом наши результаты согласуются с этой позицией. При этом интеллектуальный реализм как особенность детского мышления интерпретируется Пиаже как слабое развитие представлений о топологии и метрике. Ребенок испытывает трудности с представлением предмета с отличной от его точки зрения, обладая эгоцентрической позицией. Еще более сложной является задача передать на рисунки предмет с учетом его пространственного положения. С этой позиции объясняется феномен «рентгеновских рисунков».

Противоположная точка зрения встречается в работах Л. С. Выготского, он считал, что детский рисунок есть предшественник письменной речи: развитие изображения – развитие речи. Согласно ав-

тору, дети стремятся не к тому, чтобы передать сходство с предметом, а обозначить его, отражая лишь некоторые существенные признаки. Такое стремление – символизм первого уровня, который в дальнейшем преобразуется в письменную речь. С этой точки зрения мы можем рассматривать наблюдаемое нами желание некоторых детей нарисовать воображаемый мяч, игнорируя предметный образец как стремление создать более общий и понятный. Другим символом, обозначив слово «мяч», а не данный конкретный мяч. Если это так, то возникает вопрос, каким образом изображение развивается дальше, приобретая все большую схожесть с реальными предметами, если письменная речь состоит из знаков, не имеющих никакого внешнего сходства со своими референтами.

Критикуя описанную интерпретацию Л. С. Выготского, В. С. Мухина (1981) отмечает, что немалое значение в качестве готового изображения имеют мотивы создания рисунка. По ее наблюдениям, ребенок довольствуется только намеком на предмет в тех случаях, когда рисование включено в игру, когда предмет действительно требуется только обозначить. Тогда же, когда он рисует ради самой этой деятельности, активно разворачиваются образы.

Нам представляется, что рисование в рамках эксперимента, когда рисунок выступал в качестве задания и не был абсолютно произвольным, занимает промежуточную позицию между творчеством и средством коммуникации. Практически все участники исследования по завершению рисунка были довольны результатом. Они давали ему однозначное название и утверждали, что другие дети поймут, что на нем нарисовано, независимо от качества изображения. Никто из респондентов не отходил от темы, заданной выбранным предметом. При этом дети обеих групп в равных долях выбирали игрушку, которую будут рисовать, предпочитая более простые предметы (мяч, дом, машина), объясняя, что оставшиеся, более сложные предметы они рисовать не умеют. Всего 10% респондентов в каждой из групп изображали собаку или куклу. Это свидетельствует о том, что рисунок предполагает наблюдателя.

Результаты второго задания, где детей просили нарисовать самое главное из прочитанного рассказа, показали соответствующие первому заданию различия между старшими и младшими дошкольниками по уровню развития схемы предмета на изображении. Было показано, что респонденты 5–6 лет наибольшее внимание в рас-

сказе уделяли его героям, тогда как 3–4-летние фокусировались на предмете действия.

Понимание рисунков Других – отдельная задача, особенно если речь идет о понимании дошкольниками рисунков своих сверстников. Как обсуждалось выше, даже дети 5–6 лет при изображении того или иного предмета не всегда передают его существенные признаки и демонстрируют высокий уровень схемы изображения.

Результаты нашего исследования показали, что дети 5–6 лет значимо лучше справляются с этой задачей по сравнению с 3–4-летними. При идентификации неоднозначных изображений всего в 2% случаев 5–6-летние не выдвигают никаких предположений о том, что изображено на предлагаемом им рисунке, и значительно реже относят изображение к какому-то общему классу предметов, предпочитая давать более дифференцированные названия, близкие по значению к авторскому названию. Тогда как дети 3–4 лет в 58% случаев дают более общие названия, а попытки их конкретизировать оказываются ошибочны.

По наблюдениям Л. С. Выготского, дети гораздо раньше начинают понимать изображения своих сверстников, чем свои собственные. Это утверждение вызывает возражения: результаты нашего исследования показывают, что дети 3–4 лет плохо понимают рисунки сверстников. В то же время они уже способны изобразить простой предмет, используя самую примитивную схему. Конечно, прежде чем научиться создавать графический символ, необходимо сначала уметь сопоставить общие признаки предмета и его изображения. Е. Е. Сапогова (1993) отмечает, что этот опыт формируется во взаимодействии со взрослым. Однако взрослый чаще предлагает ребенку готовый символ предмета, а не конфликтное изображение. Педагогические методики, связанные с развитием рисования дошкольников, предлагают детям готовые шаблоны изображения, представляющие простую и доступную ребенку схему, которая может быть искажена из-за низких моторных навыков. При обучении рисованию внимание акцентируется на ключевых признаках обозначаемого предмета и его внешнего сходства с обозначающим. При этом опыт идентификации неоднозначных изображений у ребенка более ограничен. Очевидно, что здесь развитие движется от простого к сложному, от идентификации однозначных изображений (например, профессиональных иллюстраций для детей) к распознаванию

неоднозначных, выполненных с ошибками с художественной точки зрения рисункам своих сверстников. Таким образом, если в рамках игровой деятельности понимание символических средств предшествует их использованию, что обеспечивается безграничностью и отсутствием жестких шаблонов в этой деятельности («Все может быть всем»), то рисование изначально ориентировано на определенный результат (внешнее сходство обозначаемого и обозначающего), который сдвигает возможность идентификации неоднозначных изображений на более поздний срок.

В целом по результатам данного блока задач наблюдается положительная динамика развития как использования, так и понимания символических средств в рисовании.

4.3.4. Взаимосвязь уровня модели психического, символических функций и интеллектуального развития

Соотношение психометрического интеллекта и модели психического

Полученные результаты указывают на более тесную связь уровня интеллектуального развития с развитием модели психического по общим показателям у детей 3–4 лет. Выявлены корреляции как для общего показателя шкалы Векслера, так и для вербального и невербального показателей. При этом внутри одной экспериментальной группы наблюдаются изменения в характере этих связей в зависимости от результатов теста на модель психического (таблица 4.7).

Соотношение показателей интеллекта и символических функций в рисовании

Корреляционный анализ показателей интеллекта и использования символических средств в рисовании показал, что наблюдаются связи только в младшей группе респондентов. Выявлены корреляции с общим ($r=0,366$, $p=0,047$) и невербальным ($r=0,575$, $p=0,001$) показателями теста Векслера. Для группы 5–6-летних эта связь не наблюдается ($r=0,04$, $p=0,836$; $r=-0,107$, $p=0,573$ соответственно). С вербальным показателем не обнаружено связей ни в одной из групп ($r=0,083$, $p=0,66$ для группы 3–4 лет; $r=-0,053$, $p=0,78$ для группы 5–6 лет).

Анализ взаимосвязи интеллектуального развития с пониманием символических средств показывает обратные результаты. Значи-

Таблица 4.7

Корреляционные связи показателей
психометрического интеллекта и модели психического

Показатели	Дети 3–4 лет		Дети 5–6 лет	
Коэффициент интеллекта	Модель психического (тест Сергиенко, Лебедевой)	Модель психического (тест Т. Хатчинс и др.)	Модель психического (тест Сергиенко, Лебедевой)	Модель психического (тест Т. Хатчинс и др.)
Общий показатель	0,440 (p=0,015)	0,486 (p=0,007)	0,212 (p=0,262)	0,237 (p=0,207)
Вербальный	0,425 (p=0,019)	0,350 (p=0,058)	0,314 (p=0,091)	0,339 (p=0,067)
Невербальный	0,295 (p=0,114)	0,477 (p=0,008)	-0,047 (p=0,805)	-0,024 (p=0,901)

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции, значимые при $p < 0,05$ и $p < 0,001$.

мая корреляция выявлена только у детей старшей группы с показателем вербального интеллекта ($r=0,420$, $p=0,021$; $r=-0,053$, $p=0,78$ для группы 3–4 лет). Связей с общим ($r=-0,105$, $p=0,581$ для 3–4 лет; $r=0,174$, $p=0,357$ для 5–6 лет) и невербальным ($r=-0,183$, $p=0,334$ для 3–4 лет; $r=-0,089$, $p=0,64$ для 5–6 лет) интеллектом обнаружено не было.

Взаимосвязь уровня интеллектуального развития и символической функции в игре

Согласно результатам исследования, характер связей показателей психометрического интеллекта с уровнем развития символических функций в игре сопоставим с его корреляциями с уровнем развития изобразительной деятельности. Однако эти связи оказываются более слабыми и обнаруживаются только на уровне тенденции.

Взаимосвязь развития модели психического и символической функции в рисовании

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи общих показателей модели психического с символическими функциями в рисовании представлены в таблице 4.8.

Таблица 4.8

Данные корреляционного анализа общего показателя модели психического (по двум тестам) и символических функций в рисовании у детей двух групп

Показатели	Группа 3–4 лет		Группа 5–6 лет	
	Использование символических средств в рисовании	Понимание символических средств в рисовании	Использование символических средств в рисовании	Понимание символических средств в рисовании
Общий показатель теста «Модель психического» Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой	0,283 ($p=0,13$)	0,175 ($p=0,35$)	0,335 ($p=0,11$)	0,539 ($p=0,002$)
Общий показатель теста «Модель психического» Т. Хатчинс	0,495 ($p=0,005$)	0,147 ($p=0,43$)	0,429 ($p=0,018$)	0,42 ($p<0,01$)

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции значимые при $p < 0,05$ и $p < 0,001$.

Из таблицы 4.8 видно, что развитие символических функций в рисовании более тесно связано с моделью психического в группе 5–6-летних детей. Здесь были выявлены корреляции как с использованием, так и с пониманием символических средств. При этом разные тесты на модель психического демонстрируют различные взаимосвязи с исполнительными функциями и пониманием рисунка.

Затем общие показатели уровня развития понимания и использования символических средств в рисовании сопоставлялись с отдельными блоками задач тестов на модель психического в соответствии с ее основными компонентами: понимание эмоций по их внешним проявлениям, понимание эмоций, обусловленных ментальными состояниями, ситуативно-обусловленных эмоций, понимание неверных мнений, визуальной перспективы, ментальных состояний (таблица 4.9).

Как и при сопоставление общих показателей, детальный анализ выявляет более тесные связи модели психического с развитием символических функций в рисовании в группе старших дошкольников.

В группе детей 3–4 лет значимые корреляции отдельных компонентов модели психического были выявлены только с показа-

Таблица 4.9

Корреляции отдельных задач на модель психического и символической функцией (использование и понимание) при рисовании

Блоки задач на модель психического	Группа 3–4 лет		Группа 5–6 лет	
	Использование символических средств в рисовании	Понимание символических средств в рисовании	Использование символических средств в рисовании	Понимание символических средств в рисовании
Понимание эмоций по их внешним проявлениям	0,279 p=0,135	0,205 p=0,276	-0,268 p=0,152	0,115 p=0,54
Понимание эмоций об- условленных менталь- ными состояниями	0,009 p=0,961	0,192 p=0,31	0,468 p=0,009	0,443 p=0,014
Понимание ситуатив- но-обусловленных эмоций	0,013 p=0,944	0,071 p=0,709	0,345 p=0,062	0,489 p=0,006
Понимание неверных мнений	0,426 P=0,019	0,193 p=0,308	0,449 p=0,013	0,385 p=0,036
Понимание визуальной перспективы	0,481 p=0,007	-0,013 p=0,946	0,001 p=0,994	0,186 p=0,326
Понимание менталь- ных состояний	0,421 p=0,021	0,058 p=0,761	0,317 p=0,088	0,398 p=0,029

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции значимые при $p < 0,05$ и $p < 0,001$.

телем «Использование символических средств в рисовании». Этот показатель связан со следующими блоками задач: понимание неверных мнений, понимание ментальных состояний, понимание визуальной перспективы. Связей уровня развития модели психического с пониманием символических средств в рисовании обнаружено не было.

У детей 5–6 лет развитие рисования связано с большинством аспектов модели психического, тогда как у 3–4-летних выделяются три компонента: понимание неверных мнений, ментальных состояний и визуальной перспективы. При этом для понимания визуальной перспективы связей в старшей группе выявлено не было. Данный блок включал задачи, требующие не только различения своей

и чужой точки зрения, но и понимания изменения визуального представления предмета при рассмотрении его с другого ракурса.

Ж. Пиаже и Б. Инельдер (2002), работы которых проводились в русле теории развития рисования Ж. Люке, отмечают общие закономерности развития мышления детей. Они считают, что стадия визуального реализма требует развития представлений о метрике, проекции и топологии. Понимание визуальной перспективы также не может не затрагивать эти особенности. Возможно, связь этой шкалы модели психического с рисованием у детей младшего дошкольного возраста может объясняться развитием простых представлений о пространственном положении предметов. Связь использования символических средств в рисовании с пониманием неверных мнений обнаруживается в равной степени как у старших, так и у младших дошкольников. Также на уровне тенденции у 5–6-летних сохраняется связь понимания ментальных состояний с рисованием. Остальные компоненты (понимание эмоций, обусловленных ментальными состояниями и ситуативными аспектами) оказываются связаны с использованием символических средств в рисовании только в старшей группе респондентов.

Исследователи детской изобразительной деятельности отмечают, что рисование изначально содержит в себе коммуникативную функцию, когда рисунок является сообщением для наблюдателя. По средствам изображения становится возможным не только указать на предмет, но и передать свои знания о нем (Жуковский, 2013; Люке, 1927; Мухина, 1981).

Еще более высокий уровень значимости корреляций описанных компонентов модели психического, мы обнаруживаем при их сопоставлении с пониманием символических функций в рисовании у детей 5–6 лет. В группе младших дошкольников понимание рисунков не связано ни с одним из них.

При этом мы обнаруживаем качественные различия в характере ответов детей разных возрастных групп в задании на понимание рисунков. Так, старшие дошкольники при идентификации неоднозначного изображения выдвигают предположения о возможном значении рисунка, тогда как младшие предпочитают не давать никакого названия. Они указывают на отсутствие какого-либо обозначаемого для него, используя такие слова, как «ничто», «каляка» и др. В тех случаях, когда предположения все же выдвигаются, они практичес-

ки всегда оказываются ошибочны и семантически далеки от задумки автора. Старшие дети, напротив, дают не всегда верные названия рисункам, но соответствующие их внешним признакам.

Участие модели психического в идентификации изображений обсуждается в современных исследованиях в контексте рассмотрения двух возможных стратегий интерпретации рисунка: реалистичной — с опорой на внешние признаки — и интенциональной, исходящей из намерений автора (Callaghan, 2013; De Loache, 1984, De Loache et al., 2004). Их данные показывают, что стратегия реализма является критически важной на ранних этапах развития, но в то же время уже в младшем дошкольном возрасте отмечается обращение детей и к интенциональной стратегии интерпретации рисунка (Tare et al., 2010; Taylor et al., 2012).

Результаты нашего исследования согласуются с данными других исследований (Brown, Wolly, 2001; Bloom, Markson, 1998; Gelman, Ebeling, 1998): дети 3–4 лет используют преимущественно реалистичную стратегию; у 5–6-летних происходит увеличения частоты обращения к интенциональной. Причем возможность перехода к интенциональной стратегии в нашей работе осложнялась отсутствием информации об авторе рисунка и его намерениях, тогда как в описанных экспериментах дети имели возможность обратиться к ним.

Понимание намерений Другого становится доступно ребенку уже в младшем дошкольном возрасте. В случае идентификации анонимных рисунков этого оказывается недостаточно. Такая ситуация требует не только обращения к намерениям автора, но и понимания социальной природы изображения, его принадлежности автору, который обладает собственным психическим. Эта задача является первостепенной: сначала рисунок должен быть связан с субъектом как носителем психики, после чего в интерпретации рисунка могут применяться знания и представления о ментальных состояниях, включая намерения. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что 3–4-летние дети слабо соотносят рисунок и наличие у него автора, в отличие от 5–6-летних. В пользу этого объяснения выступает тот факт, что в старшем дошкольном возрасте мы обнаруживаем связи с большинством компонентов модели психического, тогда как в младшей группе респондентов не было обнаружено ни одной корреляции.

Взаимосвязь развития модели психического и символической функции в игре

Анализ связей общих показателей тестов на уровень развития модели психического и символических функций в игре показал наличие корреляций между тестом «Модель психического. Детский вариант» (Сергиенко, Лебедева) и пониманием символических средств в игре в группе детей 3–4 лет. Корреляций теста Т. Хатчинс с коллегами с уровнем развития символических функций в игре и теста Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой с использованием символических средств в игре не выявлено.

В группе детей 5–6 лет каких-либо связей между общими показателями уровня развития модели психического и символических функций обнаружено не было.

Таблица 4.10

Корреляции компонентов символических функций в игре с отдельными задачами на модель психического

Блоки задач на модель психического	Группа 3–4 лет		Группа 5–6 лет	
	Использование символических средств в игре	Понимание символических средств в игре	Использование символических средств в игре	Понимание символических средств в игре
Понимание эмоций по их внешним проявлениям	0,407 (p=0,026)	0,245 (p=0,193)	-0,24 (p=0,201)	-0,023 (p=0,904)
Понимание эмоций обусловленных ментальными состояниями	0,246 (p=0,19)	0,354 (p=0,05)	0,127 (p=0,503)	0,181 (p=0,338)
Понимание ситуативно-обусловленных эмоций	-0,15 (p=0,428)	0,347 (p=0,06)	0,147 (p=0,439)	0,109 (p=0,565)
Понимание неверных мнений	0,192 (p=0,31)	0,127 (p=0,504)	0,287 (p=0,124)	0,34 (p=0,066)
Понимание визуальной перспективы	0,273 (p=0,144)	0,18 (p=0,341)	0,107 (p=0,574)	0,17 (p=0,369)
Понимание ментальных состояний	0,231 (p=0,22)	0,156 (p=0,409)	0,205 (p=0,278)	0,19 (p=0,314)

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции значимые при $p < 0,05$ и $p < 0,001$.

Детальный анализ связей уровня развития с символическими функциями в игре с отдельными компонентами модели психического позволил выявить ряд корреляций в группе младших дошкольников. Полученные результаты приведены в таблице 4.10.

Показано наличие связи понимания эмоций по внешним проявлениям с использованием символических средств в игре у детей 3–4 лет. На уровне тенденций также выявлены корреляции понимания ситуативно-обусловленных эмоций и эмоций, обусловленных ментальными состояниями, с пониманием символических средств в игре. В группе детей 5–6 лет на уровне тенденции обнаружена связь понимания неверных мнений с пониманием символических средств в игре. Других значимых корреляций в группе старших дошкольников обнаружено не было.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что именно этот компонент символических функций в игре имеет основное значение во взаимосвязи с пониманием ментальных состояний.

Мы находим косвенное подтверждение этому в ряде работ (Bruell, Woolley, 1998; Davis et al., 2002; Lillard, 1993, 1999, 2001), посвященных пониманию притворства, однако не можем в полной мере рассматривать их как отношения игры и модели психического, так как речь идет о понимании ментальной причинности притворства, а не о распознавании притворных действий.

Модель психического и интеллект

Результаты показали наличие связи уровня развития модели психического с показателями психометрического интеллекта, причем если в группе детей 3–4 лет корреляции с высоким уровнем значимости наблюдаются по всем основным показателям теста Векслера, то в группе 5–6-летних мы обнаруживаем их только для вербального интеллекта на уровне тенденции. Эти данные полностью согласуются с исследованиями, проведенными ранее.

Процедура нашего исследования имела своей особенностью использование сразу двух батарей задач для оценки уровня развития модели психического. И хотя мы выявили высокую корреляцию между результатами решения этих тестов, мы находим различия в их связях с показателями теста Векслера. Это может быть связано как с чувствительностью отдельных задач к диагностируемой способности, так и с различиями в шкалах оценки, используемых батарей.

В реальной ситуации ментальные состояния не так доступны, приведенные исследования не отвечают на вопрос, способны ли дети использовать обращение к ментальным состояниям в более широких ситуациях без подсказки в виде реплик героев и в каком возрасте. Но более поздние работы свидетельствуют о линейном развитии понимания ментальных основ притворства в период от 4 до 8 лет при использовании осложненной задачи, описанной Р. Ричерт и Э. Лиллард (Richert, Lillard, 2002). При этом авторы отмечают, что некоторые аспекты понимания такого сложного феномена, как притворство, остаются недоступны для детей до 8 лет.

Согласно уровневому подходу Е. А. Сергиенко, в возрасте 3–4 лет развитие модели психического находится на уровне агента, характеризуется фрагментарностью и является ситуативно-зависимой. У детей 5–6 лет (уровень наивного субъекта) наблюдается наличие согласованности между отдельными компонентами и независимость от ситуации. Притворные действия как вариант поведения субъекта предполагают наличие определенных ментальных состояний, которые определяют это поведение. Его интерпретация зависит от уровня развития модели психического. При этом акт притворства, приписывание себе вымышленных состояний, свойств и действий является специфическим для игры поведением, отличающимся отсутствием конечной цели, кроме собственно игры. На наш взгляд, результаты описанных исследований указывают на то, что 3–4-летние дети понимают ментальную причинность притворства в том случае, если соблюдается ряд условий, обеспечивающих ситуативную поддержку притворным действиям, т. е. уровня агента оказывается достаточно.

В качестве такой поддержки может выступать непосредственная включенность ребенка в игровую ситуацию и возможность коммуникации с партнером по игре. Результаты нашего исследования показывают, что модель психического в большей степени связана с пониманием символических средств в игре. Как авторы других исследований, мы наблюдаем снижение этой взаимосвязи в старшем дошкольном возрасте по сравнению с младшим (Doyle, Connolly, 1989; Hughes, Dunn, 1997), в то время как по данным Р. Ричерт и Э. Лиллард (Richert, Lillard, 2002) понимание сложных аспектов притворства продолжает увеличиваться. В старшей группе респондентов на уровне тенденции нами была обнаружена связь общего показателя теста Векслера с пониманием игры.

Обобщая полученные результаты, можно выделить ряд основных тенденций, которые определяют взаимосвязь модели психического и символических функций в игре. Было выявлено, что уровень развития модели психического в большей степени взаимосвязан с пониманием символических средств, а не с их использованием. С возрастом эта связь снижается.

Анализ связей модели психического с развитием символических функций в игре и рисовании указывает на принципиальные различия в соотношении этих способностей в зависимости от типа деятельности. Так, в рисовании мы обнаруживаем последовательное укрепление этих связей и достижение их согласованности к возрасту 5–6 лет, тогда как в игре фрагментарные связи, характерные для детей 3–4 лет, в группе 5–6-летних практически полностью утрачивают свое значение.

В контексте проблемы понимания связи символических средств и их принадлежности конкретному субъекту игровая деятельность представляется нам более доступной для детей дошкольного возраста по сравнению с изобразительной. В ситуации рисования продукт деятельности (рисунок) отделен от субъекта во временном и пространственном отношении, в игре же символическое действие и использование предмета-заместителя совершается здесь и сейчас, в рамках определенного контекста и всегда кем-либо. Даже когда субъект деятельности является безличным, как это было в нашей задаче на понимание символических средств в игре, действие не совершается само по себе. Это объясняет тот факт, что связь модели психического с пониманием символических средств в игре обнаруживается в более раннем возрасте. При этом их фрагментарность может объясняться особенностями развития модели психического, характерными для детей 3–4 лет (уровень агента) (Сергиенко, 2006, 2008).

Однако, если способность к пониманию ментальных состояний имеет прямое отношение к уровню развития символических функций в игре, то повышение уровня ее развития должно быть связано и с улучшением понимания игры. Согласно нашим данным, этого не происходит в рамках игровой деятельности, но происходит в рисовании. При этом уровень развития модели психического по-разному связан и с использованием символических средств в игре и рисовании. Соответственно, чтобы понять природу выявленных корреля-

ций, необходимо обратиться к особенностям развития символических функций отдельно в игре и рисовании.

Маркером символических функций в обоих видах деятельности является наличие обозначаемого и обозначающего. Результаты нашего и других исследований свидетельствуют о том, что развитие использования символических средств в рисовании характеризуется повышением внешнего сходства изображения и его референта в реальном мире (Сапогова, 1993). Это происходит за счет увеличения количества признаков предмета, отраженных в рисунке, и качества их передачи, за счет развития моторики. При этом уровень схемы изображения связан с показателями психометрического интеллекта, что указывает на вклад общих когнитивных способностей в использование символических средств в рисовании.

Развитие использования символических функций в игре происходит иначе. Так как предметы-заместители выбираются из среды, а не создаются, они могут либо иметь, либо не иметь внешнее сходство с обозначаемым. В любом случае на ранних этапах развития только внешнего сходства оказывается недостаточно ни для использования, ни для понимания символических средств. Вторым важным фактором является функциональное значение предмета. Показано, что при наличии внешнего сходства дети 3–4 лет испытывают трудности, если не выполняется второе условие (Эльконин, 1978). При этом участники нашего исследования были способны одновременно учесть оба фактора и в результате выбрать подходящий заместитель только в возрасте 5–6 лет. В старшей группе на уровне тенденции выявлена связь с интеллектом по общему показателю теста Векслера, в младшей – по невербальному. По-видимому, при самостоятельном выборе заместителя младшие дошкольники не способны удержать репрезентацию обозначаемого, включающую два разных аспекта, чего не требуется в рисовании.

Вероятно, эти различия обусловлены теми задачами, на которые в конечном счете направлены исследуемые типы деятельности. Так, рисование, в силу отсутствия у графического символа возможностей использовать любые другие признаки предмета, кроме внешних, имеет своей конечной целью сделать изображение максимально похожим на реальный предмет, чему способствуют методики обучения дошкольников, предлагающие ребенку шаблоны изображений на самых ранних этапах. Игра же требует символизировать не толь-

ко внешние характеристики, но и функциональные, так как включение в игру какого-либо предмета предполагает совершение действия с ним. При этом деятельность имеет более размытые границы символических средств – к ним не предъявляются требования достижения максимального сходства, смысл передается за счет сочетания разномодальных признаков.

Описанные различия находят подтверждение при рассмотрении связей между отдельными компонентами символических функций. Понимание и использование символических средств в рисовании согласуется только в 5–6 лет, в игре – в 3–4 года. Изменяется также распределение связей при сопоставлении этих компонентов в разных типах деятельности. У младших дошкольников сходные аспекты символических функций (использование и понимание) связаны при сопоставлении игры и рисования. В старшей группе использование символических средств в игре и рисовании взаимосвязано.

В совокупности эти данные свидетельствуют о разных путях развития символических функций в зависимости от типа деятельности. Так, в рисовании мы наблюдаем линейное развитие: дети 3–4 лет стремятся к внешнему сходству обозначающего с обозначаемым и интерпретируют рисунки сверстников, исходя из внешнего сходства, без учета ментальных состояний автора. Наблюдается сходный характер связей показателей психометрического интеллекта для использования символических средств и модели психического. В 5–6 лет становится доступно понимание неоднозначных изображений, обнаруживается тотальная связь этой способности с моделью психического при снижении значения интеллекта. Кроме того, достигается согласованность в понимании и использовании символических средств, в то же время модель психического достигает уровня наивного субъекта, где также происходит согласование отдельных компонентов.

В игре отмечаются качественные изменения в стратегии понимания и использования символических средств. В 3–4 года дети лучше понимают игру, когда предмет-заместитель имеет и внешнее сходство, и функциональное значение с обозначаемым, при этом для своей игры чаще выбирают заместитель, опираясь только на одно из свойств. Выявлена связь между использованием и пониманием символических средств в игре. Компоненты «Использование» и «По-

нимание» в этом задании согласованы с соответствующими компонентами в рисовании. Дети 5–6 лет предпочитают и без затруднений используют заместитель, сохраняющий два свойства (внешнее сходство, функциональное значение). Им становится доступно понимание символических действий с любым типом обозначающего, однако, чем меньше оно имеет сходство с обозначаемым, тем больший процент участников исследования нуждался в демонстрации развернутого действия. Это свидетельствует о том, что в 5–6 лет при распознавании игровых действий дети в большей степени ориентируются на внешнее сходство по сравнению с 3–4-летними. При этом использование символических средств в игре связано с их пониманием и использованием в рисовании.

Таким образом, описанные данные показывают качественные различия в ходе развития символических функций в игре и рисовании. Вероятно, они имеют отличные механизмы и поддержку общих когнитивных способностей, что подтверждается разным распределением связей с показателями теста Векслера для игры и рисования. Причем логика развития рисования совпадает с логикой развития модели психического и может опираться на те же метакогнитивные структуры, это может объяснять выявленные связи. Развитие символических функций в игре происходит иначе, требуя отличной от рисования поддержки со стороны интеллекта.

Модель психического включает как понимание собственных ментальных состояний, так и ментальных состояний других людей. Однако П. Карузертс отделяет понимание ментальных состояний от метакогниции. Mindreading — приписывание ментальных состояний Другим, прогнозирование и объяснение их поведения — выделяется как отдельная способность, механизмы функционирования которой не являются метакогнитивными (Carruthers, 2009). Мы уже останавливались на возможных вариантах соотношения этих способностей (см. выше).

По мнению Е. А. Сергиенко, метакогниция является необходимым, но недостаточным компонентом для развития модели психического. По аналогии с этой моделью в символической функции как в единой способности могут также быть выделены два основных компонента: понимание и использование символических средств. Под использованием понимается способность замещать один объект (обозначаемое) средствами другого (обозначающего), т. е. проду-

цировать символ. Понимание – способность распознавать значения символических средств, использованных Другими.

Результаты нашего исследования показывают, что развитие этих компонентов в дошкольном возрасте происходит гетерогенно и гетерохронно в разных типах деятельности и обеспечивается различными ментальными ресурсами (интеллект и модель психического) в разных типах деятельности (рисунки 4.8–4.9).

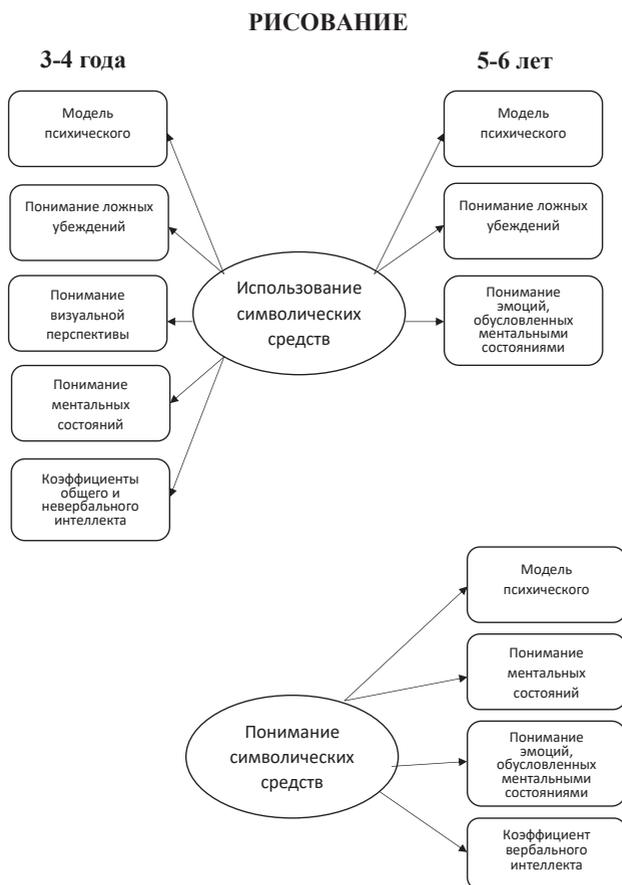


Рис. 4.8. Схема возрастной и структурной динамики способности в разных компонентах (использование символических средств и понимание символических средств) в рисовании

ИГРА

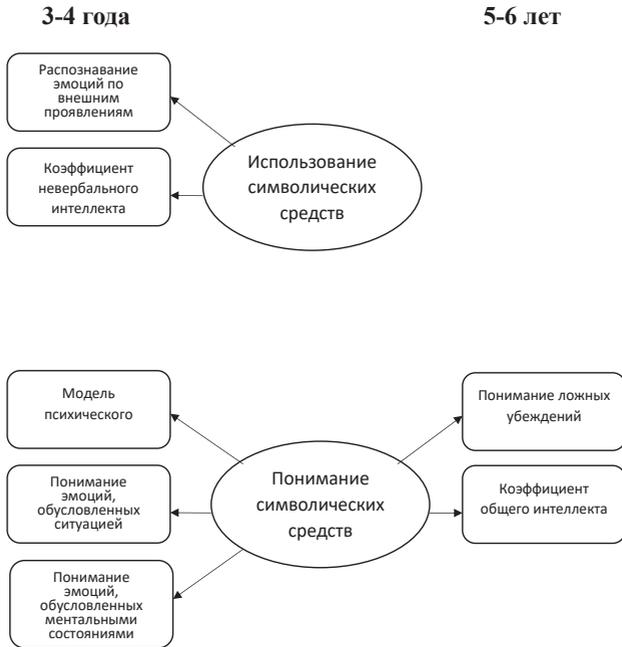


Рис. 4.9. Схема возрастной и структурной динамики способности в разных компонентах (использование символических средств и понимание символических средств) в игре

Данные, представленные на рисунках 4.8–4.9, показывают, что динамика развития каждого из компонентов в разных типах деятельности различается. При сопоставлении соотношения символических функций с другими психическими процессами в игровой и изобразительной деятельности мы обнаруживаем общие закономерности их отдельных аспектов с психометрическим интеллектом. У детей 3–4 лет наблюдаются связи интеллекта с использованием символических средств в обоих видах деятельности. К 5–6 годам она утрачивают свое значение. Связь с пониманием символических средств устанавливается, напротив, только к 5–6 годам. При этом аспект использования преимущественно поддерживается невербальными структурами интеллекта, тогда как понимание – вербальным и общим интеллектом. Это указывает на различные механиз-

мы, лежащие в основе понимания и использования символических средств.

Сопоставление данных о развитии символических функций с уровнем развития модели психического также показало различную динамику взаимосвязи между этими способностями. Если в рисовании наблюдается в целом больше взаимосвязей для использования символических средств у детей 3–4 лет, а к 5–6 годам их число снижается вдвое, то для понимания в рисовании символических средств младшие дошкольники совсем не обнаруживают содействия ментальных ресурсов (модель психического и интеллект), которые появляются только у старших дошкольников (рисунок 4.8.). В игре для младших детей распознавание эмоций по лицевой мимике и развитие невербального интеллекта сопряжено с использованием символических средств в игре, тогда как у детей 5–6 лет никаких взаимосвязей не обнаружено. Для понимания символических средств в игре для младших уже необходимы связи с моделью психического и отдельными способностями (распознавание эмоций по ситуациям и ментальным состояниям), тогда как значимыми связями у старших дошкольников становится понимание неверных мнений (как ключевая способность модели психического) и общий психометрический интеллект. Мы полагали, что именно способность понимать психические состояния свои и других людей (намерения, желания, эмоции, мысли) будет тесно связано именно с игровой деятельностью. Однако именно рисование продемонстрировало большее сопряжение с моделью психического, чем игра. Возможно, в нашем исследовании мы оценивали только один аспект игры — способность символического замещения, однако данные других исследований также свидетельствуют о различных ассоциациях игры (понарошку, совместной игры) с различными способностями «чтения» психического (Keskin, 2005; Lillard, 1993, Lillard et al., 2013).

Неоднородность символических функций заключается не только в способности оперирования репрезентациями, но и в понимании целей и задач, на которые они направлены. Если рисование имеет своей конечной целью обозначить объект на основе его внешних признаков, то игра включает символическое действие, но не предполагает достижения внешнего сходства с обозначаемым. Игровой символ берется из среды, в рисовании он создается, что является более сложной задачей. Понимание символических средств в игре

осуществляется в определенном контексте, который подкрепляется действием с обозначающим, рисунок распознается без ситуационной поддержки. Возможно, именно эти характеристики и различия в игре и рисовании могут объяснить полученную большую сопряженность ментальных способностей (модели психического и интеллекта) при рисовании.

Использование символических средств в обоих видах деятельности требует соотнесения внешних характеристик обозначающего и обозначаемого, что подтверждается сходными корреляциями с интеллектом в младшем дошкольном возрасте, которые утрачивают свое значение к 5–6 годам, т. е. интеллект, вероятно, является необходимой, но недостаточной основой для развития компонента использования символических средств. Когда нет ситуативной поддержки при создании графического символа, опора на представления о ментальных состояниях других людей может выступать в качестве дополнительной, что объясняет усиление связей рисования и модели психического от 3 до 6 лет и практически полное их отсутствие в игре.

Понимание символических средств в меньшей степени взаимосвязано с интеллектом и в игре появляется раньше, чем в рисовании. Вероятно, осуществляемое в реальном времени действие с предметом в игре является ее преимуществом и для облегчения понимания символических средств в рамках этой деятельности. Характер распределения связей с другими способностями указывает на более позднее становление аспекта понимания символических средств по сравнению с использованием. При этом согласованность аспектов использования и понимания в игре также достигается раньше, чем в рисовании.

Согласно теории Л. С. Выготского, развитие символических функций является причиной дальнейшего психического развития. Если бы это было так, то независимо от типа деятельности мы должны были бы наблюдать схожую динамику соотношения этой способности с развитием модели психического и показателями психометрического интеллекта. Однако результаты нашего исследования противоречат этому утверждению. Полученные данные показывают принципиальные различия в характере связей исследуемых способностей в игре и рисовании.

Отсутствие единой динамики развития символических функций в игре и рисовании, гетерохронное развитие отдельных ее компонен-

тов (понимание и использование) также не согласуется и с точкой зрения Пиаже на развитие этой способности. В рамках его концепции процесс символизации подчиняется общей логике когнитивного развития, отражая его основные этапы, что также предполагает согласованность показателей ее развития на разных этапах онтогенеза с другими психическими процессами и функциями.

Обе эти теории и основанные на них исследования построены на утверждении о единой линии развития символических функций. Наши же данные указывают на то, что это не так, что может объяснить разноречивость результатов, представленных в литературе в рамках исследования этой проблемы.

Дальнейший анализ данной проблемы проведен при сравнении двух исследований, описанных в данной главе (Н. А. Королева) и в главе 3 (А. Ю. Уланова).

4.4. Модель психического и символические функции в разных видах деятельности: возрастная специфика

Было проведено сравнение использования и понимания символических средств в игре, рисовании и при коммуникации. Проявление символических функций в коммуникации было исследовано в процессе взаимодействия двух детей, где один из участников выступал рассказчиком историй о ментальной и физической причинности событий, а другой — слушателем. Использование символических средств (т. е. детальность и комплексность описания) оценивалось с помощью критериев информативности текста, а понимание символических средств (понимание основного смысла описываемых событий реципиентом) оценивалась с помощью вопросов, которые кодировались в зависимости от полноты понимания смысла (см. главу 3). При этом все участники исследования были разделены в зависимости от уровня развития модели психического. С этой целью сравнению подлежали показатели группы детей с низким уровнем (первый квартиль) и высоким уровнем модели психического (последний квартиль). Анализ проводился по каждому из изучаемых видов деятельности по средствам сравнения общего показателя модели психического. На рисунках 4.10—4.11 представлены результаты сравнения компонентов символических функций.

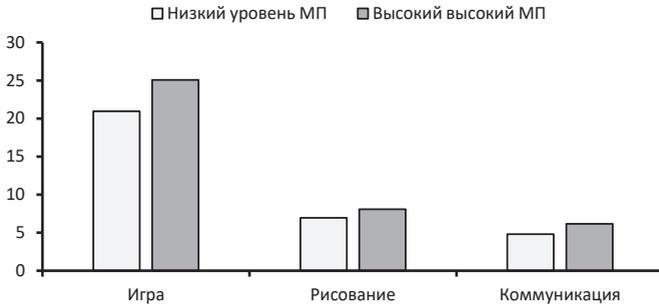


Рис. 4.10. Средние показатели при оценке использования символических средств в разных видах деятельности у групп детей с низким и высоким уровнем модели психического (МП)

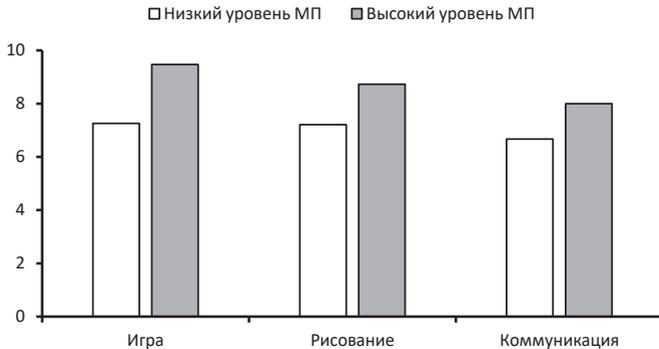


Рис. 4.11. Средние показатели при оценке понимания символических средств в разных видах деятельности у групп детей с низким и высоким уровнем модели психического (МП)

Рисунки 4.10–4.11 демонстрируют увеличение средних значений при переходе от низкого уровня модели психического к высокому по всем выделенным параметрам. Статистический анализ с использованием критерия Манна–Уитни показал достоверные различия во всех случаях сравнения, кроме использования символических средств в рисовании. Это позволяет нам говорить о существовании динамики увеличения уровня успешности решения задач в разных видах деятельности при переходе от низкого уровня модели психического к высокому (Королева, Уланова, 2018).

Соотношение показателей модели психического и символических функций рассматривалось изолированно в двух возрастных группах: 4 года и 6 лет. В качестве показателей развития модели психического были использованы общий показатель и отдельно взятая задача на понимание неверных мнений. Результаты представлены в таблице 4.11.

Наибольшее количество связей обнаружено при изучении символических функций на материале рисования. В отличие от игры и коммуникации, где использование автором символических средств и их понимание реципиентом происходит в настоящем времени при непосредственном взаимодействии, в ситуации рисования и агент, и реципиент взаимодействуют только с изображением. В литературе отмечается, что детский рисунок уже на ранних этапах своего развития включает коммуникативный аспект, дети используют рисование как средство передачи сообщения, стремясь сделать его понятным (Luquet, 1927). Распознавание изображений включает две стратегии — реалистичная (интерпретация изображения по внешним признакам) и интенциональная (интерпретация с опорой на представления о намерениях автора). При этом в случае интерпретации неоднозначных изображений, какими являются детские рисунки, наиболее успешной представляется именно интенциональная. Таким образом, и при использовании, и при понимании символических средств в рисовании в отсутствие прямого взаимодействия агент — реципиент, возникает необходимость в анализе ментальных состояний, тогда как в игре и коммуникации могут использоваться дополнительные пояснения значений, что объясняет большее количество связей модели психического с рисованием.

Общий анализ корреляционных связей исследуемых способностей показывает более позднее включение модели психического в понимание символических средств, чем в использование. Согласно данным исследований, модель психического развивается нелинейно. В период с 4 до 6 лет происходят качественные изменения в организации ее отдельных компонентов. Если у 4-летних отдельные аспекты понимания ментального мира развиты фрагментарно и слабо связаны друг с другом, то в 6 лет наблюдается их высокая согласованность и модель психического становится ситуативно-независимой (Сергиенко и др., 2009). Тест на понимание неверных мнений является одним из ключевых маркеров, свидетельствующих о ста-

Таблица 4.11
Взаимосвязь между пониманием неверных мнений, общим показателем модели психического
и развитием символических функций у детей 4 и 6 лет

Показатели модели психического		Использование символических средств				Понимание символических средств			
		Игра	Рисование	Коммуни- кация	Игра	Рисование	Коммуни- кация		
4 года	Модель психического (общий показатель)	0,083 (p = 0,661)	0,439 (p = 0,001)	0,484 (p = 0,014)	0,09 (p = 0,634)	0,147 (p = 0,43)	0,109 (p = 0,64)		
	Понимание неверных мнений	- 0,066 (p = 0,731)	0,283 (p = 0,129)	- 0,06 (p = 0,977)	0,152 (p = 0,421)	0,30 (p = 0,873)	0,067 (p = 0,772)		
6 лет	Модель психического (общий показатель)	0,083 (p = 0,661)	0,436 (p = 0,001)	- 0,306 (0,137)	0,294 (p = 0,115)	0,314 (p = 0,002)	0,327 (0,159)		
	Понимание неверных мнений	0,36 (p = 0,849)	0,518 (p = 0,003)	- 0,176 (p = 0,4)	0,394 (p = 0,031)	0,331 (p = 0,074)	0,581 (p = 0,007)		

новлении модели психического. Именно с успешностью решения этой задачи выявлены корреляции показателей понимания символических средств во всех видах деятельности. Вероятно, понимание символических средств в условиях их неоднозначности является более сложной задачей и требует более высоких компетенций в понимании феноменов психического. Это согласуется с данными других исследований, отмечающих наличие трудностей у детей дошкольного возраста в понимании связей между ментальными состояниями и продуктами символической деятельности, когда нет четкого указания на намеренье автора (Bloom, Markson, 1998; Ganea et al., 2002; Lillard, 2001).

Наиболее ярко это наблюдается в рисовании и подкрепляется наличием корреляции не только с тестом «Неверные мнения», но общим показателем уровня развития модели психического. В отсутствие прямого субъект-субъектного взаимодействия для правильного распознавания неоднозначного изображения ребенку требуется не только учитывать намерения художника нарисовать что-то определенное, но и сначала приписать изображение гипотетическому автору, являющемуся носителем этих ментальных состояний, который непосредственно не включен в ситуацию. Такая задача требует интерпретации ментальных состояний вне ситуативного контекста, что соответствует уровню наивного субъекта и становится доступна детям только в старшем дошкольном возрасте (Сергиенко и др., 2009).

Выявленные корреляции также указывают на то, что и использование символических средств в рисовании актуализирует способности модели психического на протяжении всего дошкольного возраста. При этом с возрастом связь укрепляется, тогда как использование символических средств в коммуникации связано только с общим показателем модели психического у детей 3–4 лет. Связей игры и коммуникации для аспекта «использование» с моделью психического у детей 5–6 лет не обнаружено.

Принципиально данный анализ подтверждает результаты, представленные выше и указывает на динамику и неравномерность развития компонентов символической функции в разных видах деятельности, а, следовательно, трудно представить развитие символической функции как единый и монолитный процесс, определяющий дальнейшее психическое развитие. Различная роль модели психического

как способности также в разной степени включена в функционирование символизации как в разных видах деятельности, так и в разные возрастные периоды.

Следующий вопрос, который встает в связи с рассмотренными данными — это соотношение когнитивного развития, модели психического и символических функций. Был проведен детальный анализ этого соотношения.

4.5. Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта

Как развиваются символические функции в онтогенезе? П. Смит на примере символической игры описывает три возможных «сценария» взаимосвязи символических функций и позитивных изменений в психическом развитии в детском возрасте (Smith, 2010). Первая точка зрения соответствует позиции Л. С. Выготского, рассматривавшего символизацию (в том числе и в игре) как необходимую основу для развития высших психических функций (1984). С точки зрения Ж. Пиаже, символическая игра является скорее показателем нового этапа развития, закономерным когнитивным достижением, которое свидетельствует о переходе на качественно новый уровень развития, но не является его причиной (1969). Третья позиция, которой придерживается сам П. Смит, заключается в том, что символическая игра действительно может способствовать позитивным изменениям в развитии ребенка, но наряду с другими когнитивными функциями. Развитие символических функций — речи, игры, рисования — предполагает становление метакогнитивных способностей, позволяющих оперировать с представляемыми объектами. Но и способность к модели психического также относится к метакогнитивным функциям, поскольку оперирует ментальными моделями разной степени сложности.

Развитие символизации рассматривается в неизменной связи с развитием модели психического. Модель психического — это способность к пониманию собственных ментальных состояний и ментальных состояний других людей. Эта способность представляет собой систему ментальных репрезентаций о психическом, собственном и других людей, что позволяет понимать психические состоя-

ния Других и прогнозировать их поведение (Сергиенко и др., 2009; Сергиенко, 2017; Сергиенко и др., 2018). М. Томаселло предполагает, что с раннего возраста дети воспринимают других людей как агентов, обладающих намерениями и через имитацию и распознавание намерений они овладевают способами использования символических средств для обозначения определенных объектов («Что мы делаем с этим») (Tomasello, 1999).

Понимание ментальных состояний, как и способность к символизации, предполагает переход от реальности к ментальным представлениям, что дает основание предполагать наличие связей в их развитии. Результаты современных исследований указывают на множественность и когерентность разных линий развития в онтогенезе (Lillard, 1993; Lillard et al., 2013).

Детального анализа также требует изучение вклада интеллектуальных способностей в реализацию символических функций для создания общей ментальной модели и ее совершенствования в критическом для когнитивного развития возрасте.

Результаты исследований, посвященных взаимосвязи общих когнитивных способностей и символических функций весьма противоречивы, что может быть связано как с различием методик оценки интеллекта, используемых в исследовании, так и с различием критериев символической деятельности в игре и рисовании, применяемых разными авторами. Так, в ранних исследованиях символической игры была выявлена связь интеллекта с параллельной и совместной символической игрой, но не с одиночной (Rubin, Maioni, 1975; Johnson, 1976). В исследовании Дж. Джонсона (Johnson, 1976) было показано, что только социальная символическая игра была связана с результатами словарного теста в картинках Пибоди (Peabody picture vocabulary test) и субтеста «Недостающие детали» теста интеллекта Векслера. Э. Лиллард с коллегами в своем обзоре исследований влияния символической игры на психическое развитие детей трактуют результаты этих исследований как доказательство взаимосвязи способности вовлекать Других в игру и уровня интеллекта, но не связи символических функций и интеллектуального развития (Lillard et al., 2013).

Дальнейшие корреляционные исследования либо не обнаружили связи между символической игрой и уровнем интеллектуального развития (Johnson et al., 1982; Peisach, Hardeman, 1985), либо демонстрировали только связи показателей интеллекта и отдельных

характеристик игры (Смирнова и др., 2018; Cole, LaVoie, 1985). Аналогичные противоречивые результаты были показаны в исследованиях влияния игры на интеллектуальное развитие: только в единичных работах был выявлен позитивный эффект (Saltz et al., 1977; Smith et al., 1981; Stavrou, 2019).

В более поздних исследованиях были обнаружены взаимосвязи между ментальным вербальным возрастом и символической игрой для детей дошкольного возраста с типичным развитием и общими расстройствами развития, но не для детей с аутизмом (Rutherford, Rogers, 2003). Поскольку дети с аутизмом практически не демонстрировали символической игры и были невербальными, в отличие от других участников исследования, авторы сделали вывод, что на ранних этапах развития речи вербальный ментальный возраст не связан со способностью к символизации.

Взаимосвязь когнитивного развития и символических функций также изучалась в исследованиях рисования. Результаты формирующего эксперимента (Веракса, Коконцева, 2014) показали взаимосвязь между символическим опосредованием в рисовании (выбор рисунка, соответствующего ситуации, изображенной на картинке-образце) и диалектическим мышлением у детей дошкольного возраста. Авторы интерпретируют данную взаимосвязь как доказательство того, что «символ... может выступать в качестве средства диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста» (Веракса, Коконцева, 2014, с. 74).

Таким образом, на данный момент нет убедительных доказательств того, что понимание и использование символических средств в игре и рисовании играют причинную роль в развитии понимания ментальных состояний и в когнитивном развитии, но нет и убедительных доказательств их обратной связи. Тем не менее результаты корреляционных исследований свидетельствуют о связи символических функций с показателями интеллектуального развития и модели психического. Нам представляется важным исследовать соотношение развития символических функций, модели психического и интеллектуального развития для понимания общей картины развития метакогнитивных функций в критическом для их становления возрасте.

Был предпринят более детальный сравнительный анализ взаимосвязей использования и понимания символических средств

в игре и рисовании по результатам работы, изложенной выше. Корреляционный анализ показал, что в раннем дошкольном возрасте интеллектуальные способности связаны только с использованием символических средств (как в игре, так и в рисовании), но не с пониманием (таблица 4.12). Способность символически изобразить в рисунке как видимый объект, так и сюжет или героя рассказа связано и со способностью детей интегрировать из частей единое целое, когда нет эталона, образа предмета («Складывание фигур»: $r=0,43$, $p=0,02$), и с аналитическими способностями ребенка, предполагающими процесс расчленения фигуры на составляющие ее элементы («Кубики Косса»: $r=0,37$, $p=0,04$). Для успешного использования символических средств в рисовании и в игре при выборе набора игрушек, которые бы, с одной стороны, позволяли совершать необходимые игровые действия, а с другой – сохраняли бы видимое соответствие с набором из мультфильма, необходим достаточный уровень развития зрительного внимания и умения замечать основные детали («Недостающие детали» и использование символических средств в рисовании: $r=0,47$, $p=0,01$).

Если рассмотреть картину взаимосвязей между символическими функциями, интеллектуальным развитием и моделью психического в целом, то можно увидеть интересную тенденцию: в раннем дошкольном возрасте отдельные аспекты модели психического, как и интеллектуальные способности, связаны только с использованием символических средств в игре и рисовании (распознавание эмоций и игра: $r=0,41$, $p=0,03$; понимание визуальной перспективы и рисование: $r=0,48$, $p=0,01$; понимание неверных мнений/обмана и рисование: $r=0,42$, $p=0,02$) (таблицы 4.12–4.13). Вероятно, уровень развития модели психического в этом возрасте не дает возможности распознавать символическую деятельность в рисунке и игре, учитывать намерения и другие ментальные состояния других людей, что подтверждается в целом неуспешным распознаванием рисунков и игровых действий других детей.

В старшем дошкольном возрасте складывается иная картина: результаты исследования показали роль вербального интеллекта в понимании и использовании символических средств в рисовании и в игре (таблица 2). Интересно, что для успешного понимания игры сверстников, их действий с предметами-заместителями в игре, имеющими как большую, так и меньшую символизацию, необхо-

Таблица 4.12

Корреляционные связи между показателями символических функций и интеллекта у детей 3–4 и 5–6 лет

Субтесты теста интеллекта Д. Векслера		Использование символических средств		Понимание символических средств	
		Игра	Рисование	Игра	Рисование
3–4 года	Осведомленность	– 0,02 (p=0,91)	0,04 (p=0,79)	0,20 (p=0,27)	– 0,02 (p=0,88)
	Понятливость	0,11 (p=0,53)	0,13 (p=0,46)	– 0,04 (p=0,80)	– 0,05 (p=0,79)
	Арифметический	0,03 (p=0,87)	0,19 (p=0,30)	0,17 (p=0,35)	0,11 (p=0,56)
	Аналогии	– 0,09 (p=0,61)	0,07 (p=0,68)	0,01 (p=0,93)	0,17 (p=0,34)
	Словарный	– 0,09 (p=0,61)	– 0,19 (p=0,29)	– 0,01 (p=0,93)	– 0,17 (p=0,36)
	Недостающие детали	0,35 (p=0,05)	0,47 (p=0,00)	0,14 (p=0,43)	0,11 (p=0,56)
	Кубики Косса	0,21 (p=0,24)	0,37 (p=0,04)	– 0,04 (p=0,82)	– 0,24 (p=0,20)
	Складывание фигур	0,33 (p=0,071)	0,43 (p=0,01)	0,14 (p=0,46)	– 0,14 (p=0,44)
5–6 лет	Осведомленность	0,10 (p=0,58)	– 0,03 (p=0,87)	0,02 (p=0,91)	0,27 (p=0,14)
	Понятливость	0,08 (p=0,64)	0,40 (p=0,03)	0,08 (p=0,67)	0,27 (p=0,14)
	Арифметический	0,33 (p=0,071)	0,33 (p=0,06)	0,21 (p=0,25)	0,46 (p=0,01)
	Аналогии	– 0,09 (p=0,63)	– 0,09 (p=0,60)	0,41 (p=0,02)	0,22 (p=0,22)
	Словарный	0,20 (p=0,28)	– 0,20 (p=0,28)	0,36 (p=0,05)	– 0,03 (p=0,83)
	Недостающие детали	0,10 (p=0,59)	0,01 (p=0,93)	0,18 (p=0,32)	0,07 (p=0,68)
	Кубики Косса	– 0,10 (p=0,57)	– 0,09 (p=0,60)	0,10 (p=0,58)	– 0,28 (p=0,12)
	Складывание фигур	0,30 (p=0,10)	0,01 (p=0,95)	0,22 (p=0,22)	0,17 (p=0,36)

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции, значимые при $p < 0,05$.

Таблица 4.13

Корреляционные связи между показателями символических функций и модели психического у детей 3–4 и 5–6 лет

Показатели		Использование символических средств		Понимание символических средств	
		Игра	Рисование	Игра	Рисование
3–4 года	Распознавание эмоций	0,41 (p=0,02)	0,20 (p=0,27)	0,24 (p=0,19)	0,20 (p=0,27)
	Понимание ситуативных причин эмоций	-0,15 (p=0,42)	0,01 (p=0,94)	0,34 (p=0,06)	0,07 (p=0,70)
	Понимание ментальных причин эмоций	0,24 (p=0,19)	0,01 (p=0,96)	0,35 (p=0,05)	0,19 (p=0,31)
	Понимание визуальной перспективы	0,27 (p=0,14)	0,48 (p=0,01)	0,18 (p=0,34)	-0,01 (p=0,94)
	Понимание ментальных состояний	0,19 (p=0,29)	0,12 (p=0,50)	0,05 (p=0,79)	0,04 (p=0,83)
	Понимание неверных мнений и обмана	0,19 (p=0,31)	0,43 (p=0,02)	0,12 (p=0,50)	0,19 (p=0,30)
5–6 лет	Распознавание эмоций	-0,24 (p=0,20)	-0,26 (p=0,15)	-0,02 (p=0,90)	-0,11 (p=0,54)
	Понимание ситуативных причин эмоций	0,14 (p=0,43)	0,34 (p=0,06)	0,10 (p=0,56)	0,49 (p=0,01)
	Понимание ментальных причин эмоций	0,12 (p=0,50)	0,47 (p=0,01)	0,18 (p=0,33)	0,44 (p=0,01)
	Понимание визуальной перспективы	0,10 (p=0,57)	0,00 (p=0,99)	0,17 (p=0,36)	0,18 (p=0,32)
	Понимание ментальных состояний	0,21 (p=0,26)	0,17 (p=0,37)	0,16 (p=0,39)	0,48 (p=0,01)
	Понимание неверных мнений и обмана	0,28 (p=0,12)	0,45 (p=0,01)	0,34 (p=0,06)	0,38 (p=0,04)

Примечание: Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции, значимые при $p < 0,05$.

димо развитие уровня обобщения и способность свободно оперировать словами родного языка, дефинитивное мышление («Аналогии», $r = 0,41$, $p = 0,02$, и «Словарный», $r = 0,36$, $p = 0,05$). В то время как для распознавания предметных и сюжетных рисунков своих сверстников важными оказываются способности сравнения, сопо-

ставления, умения ментально оперировать символами («Арифметический», $r=0,46$, $p=0,01$).

Успешность символизации в собственном рисунке оказалась связана со способностью строить умозаключения на основе практических знаний и опыта, понимание социально приемлемых способов поведения («Понятливость», $r=0,40$, $p=0,03$). Можно предположить, что способность к символизации в рисовании у детей 3–4 лет и 5–6 лет, по-видимому, имеет под собой разные основания. Если для детей младшего возраста значимыми являются способность представить себе образ предмета, то для старших детей это некоторые знания о поведении людей, о том, как поступать в той или иной проблемной ситуации.

Рассматривая картину взаимосвязей в целом, мы можем заключить, что в старшем дошкольном возрасте модель психического становится связана не только с использованием, но и с пониманием символических средств. В этом возрасте ключевые аспекты модели психического – понимание ментальных состояний ($r=0,48$, $p=0,01$) и понимание неверных мнений и обмана ($r=0,38$, $p=0,04$) – оказываются связанными с пониманием символических средств в рисовании. Понимание символических средств в рисовании достоверно взаимосвязано также с пониманием ситуативных ($r=0,49$, $p=0,01$) и ментальных ($r=0,44$, $p=0,01$) причин эмоций, в то время как использование символических средств в рисовании – с пониманием ментальных причин эмоций ($r=0,47$, $p=0,01$) и пониманием неверных мнений и обмана ($r=0,45$, $p=0,01$). Связи как символических функций, так и модели психического именно с вербальными интеллектуальными способностями предположительно свидетельствуют о становлении модели психического и символизации как тесно взаимосвязанных структур и об опосредованном участии интеллекта в более старшем возрасте в развитии символизации (таблицы 4.12 и 4.14).

Таким образом, анализ сопряженности символических функций и психометрического интеллекта указывает на изменение роли интеллектуальных способностей в развитии символических функций в дошкольном возрасте. Если в раннем дошкольном возрасте только использование символических средств связано с интеллектуальными способностями, то с возрастом интеллектуальные способности, как и модель психического начинают играть роль в понимании детьми символических средств в рисовании и игре. Также с возрастом

происходит увеличение взаимосвязей между отдельными способностями модели психического и способности к символизации в игре.

Открытыми остаются вопросы: что же действительно определяет понимание и использование символических средств детьми дошкольного возраста? Каков вклад в развитие символических функций в рисовании и игре общих интеллектуальных способностей и модели психического детей? Рассматривая результаты гетерохронности взаимосвязи символических функций и интеллектуального развития как обоснование теоретической модели взаимосвязи этих способностей, а также увеличение связей между моделью психического и символическими функциями с возрастом, мы считаем оправданной идею о опосредующей роли модели психического во вкладе когнитивных способностей в развитие символических функций.

Для проверки гипотезы об опосредующей роли модели психического была построена модель (рисунок 4.12), в которой возраст и общий коэффициент интеллекта выступали в качестве независимых переменных, модель психического – в качестве посредни-

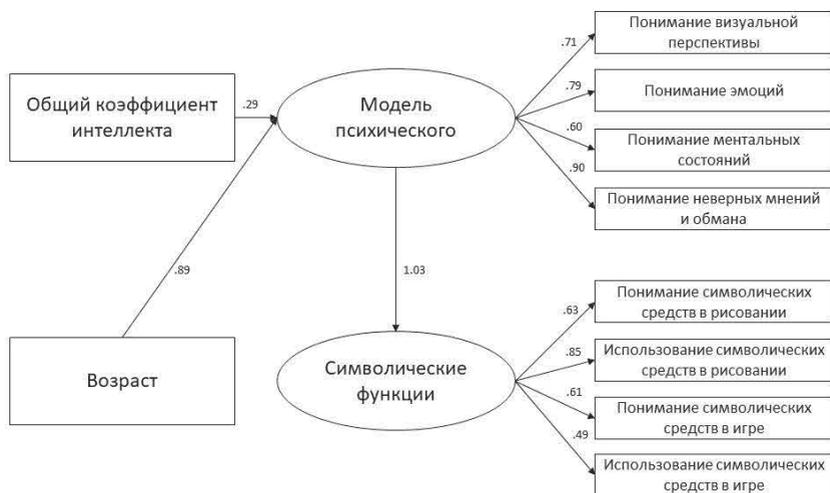


Рис. 4.12. Модель соотношения символических функций, модели психического и психометрического интеллекта в дошкольном возрасте (рядом со стрелками показаны стандартизированные коэффициенты регрессионных связей)

Таблица 4.14

Корреляционные связи между показателями модели психического и интеллекта у детей 3–4 и 5–6 лет

Субтесты теста интеллекта Д. Векслера	РЭ	ПСЭ	ПМЭ	ПВП	ПМС	ПНО
Осведомленность	0,13 (p=0,48)	0,39 (p=0,03)	49 (p=0,01)	0,58 (p=0,00)	0,17 (p=0,36)	0,33 (p=0,06)
Понятливость	0,18 (p=0,32)	0,18 (p=0,32)	0,32 (p=0,07)	0,32 (p=0,08)	-0,04 (p=0,82)	0,39 (p=0,03)
Арифметический	0,29 (p=0,10)	0,18 (p=0,33)	0,33 (p=0,07)	0,33 (p=0,06)	0,27 (p=0,14)	0,46 (p=0,01)
Аналогии	-0,15 (p=0,42)	0,34 (p=0,06)	0,03 (p=0,86)	0,00 (p=0,96)	0,01 (p=0,95)	-0,02 (p=0,89)
Словарный	0,01 (p=0,94)	0,11 (p=0,55)	0,12 (p=0,52)	0,30 (p=0,09)	-0,12 (p=0,51)	0,22 (p=0,23)
Недостающие детали	0,48 (p=0,01)	^{0,22} (p=0,24)	0,30 (p=0,09)	0,25 (p=0,17)	0,45 (p=0,01)	0,45 (p=0,01)
Кубики Косса	0,23 (p=0,22)	0,20 (p=0,26)	0,10 (p=0,56)	0,35 (p=0,05)	0,42 (p=0,02)	0,48 (p=0,01)
Складывание фигур	-0,29 (p=0,11)	-0,06 (p=0,71)	-0,05 (p=0,77)	0,15 (p=0,40)	-0,19 (p=0,30)	0,01 (p=0,93)

3–4
года

Субтесты теста интеллекта Д. Векслера	РЭ	ПСЭ	ПМЭ	ПВП	ПМС	ПНО
Осведомленность	0,15 (p=0,41)	0,45 (p=0,01)	0,44 (p=0,01)	0,34 (p=0,06)	0,24 (p=0,20)	0,07 (p=0,69)
Понятливость	0,14 (p=0,44)	0,50 (p=0,00)	0,34 (p=0,06)	0,22 (p=0,23)	0,29 (p=0,11)	0,17 (p=0,36)
Арифметический	0,07 (p=0,71)	0,59 (p=0,00)	0,37 (p=0,04)	0,13 (p=0,47)	0,31 (p=0,09)	0,39 (p=0,03)
Аналогии	0,331 (p=0,07)	0,40 (p=0,02)	0,44 (p=0,01)	0,21 (p=0,26)	-0,02 (p=0,91)	0,14 (p=0,45)
Словарный	-0,14 (p=0,45)	-0,15 (p=0,42)	0,08 (p=0,65)	0,26 (p=0,16)	0,06 (p=0,73)	0,01 (p=0,92)
Недостающие детали	-0,02 (p=0,89)	0,11 (p=0,53)	0,05 (p=0,78)	0,22 (p=0,24)	0,20 (p=0,27)	0,00 (p=0,99)
Кубики Косса	-0,15 (p=0,404)	0,07 (p=0,683)	-0,14 (p=0,454)	0,03 (p=0,839)	-0,02 (p=0,908)	0,19 (p=0,302)
Складывание фигур	0,00 (p=0,96)	-0,10 (p=0,59)	-0,10 (p=0,59)	0,16 (p=0,39)	0,12 (p=0,52)	0,07 (p=0,68)

Примечание: РЭ – распознавание эмоций, ПСЭ – понимание ситуативных причин эмоций, ПМЭ – понимание ментальных причин эмоций, ПВП – понимание визуальной перспективы, ПМС – понимание ментальных состояний, ПНО – понимание неверных мнений и обмана. Полужирным шрифтом отмечены коэффициенты корреляции, значимые при $p < 0,05$ и $p < 0,001$.

ка, а символические функции – в качестве зависимой переменной. Причинно-следственные связи между переменными представлены в соответствии с результатами, полученными на предыдущем этапе исследования и нашими теоретическими предположениями. Исходя из критериев проверки согласия модели, можно утверждать, что теоретическая модель отражает структуру эмпирических данных.

Каждая латентная переменная модели была протестирована с помощью конфирматорного факторного анализа. Проверка критериев согласия модели свидетельствует о приемлемом соответствии моделей исходным данным (Модель психического: $CMIN/DF = 0,98$; $CFI = 0,10,0$; $RMSEA = 0,00$; $PCLOSE = 0,37$; Символические функции: $CMIN/DF = 0,99$; $CFI = 0,10,0$; $RMSEA = 0,00$; $PCLOSE = 0,44$).

Включение индикаторов понимания эмоций, ментальных состояний, визуальной перспективы, понимания неверных мнений и обмана в переменную «модель психического» обусловлено как теоретическими предпосылками, поскольку данные переменные являются ключевыми показателями развития модели психического для детей дошкольного возраста, так и статистическими процедурами, обеспечивающими приемлемое согласие модели эмпирическим данным.

Относительно небольшое количество участников исследования не позволило выделить интеллектуальное развитие в латентную переменную с набором индикаторов, поэтому мы ввели независимую переменную, отражающую коэффициент общего интеллекта в соответствии с тестированием участников исследования по тесту интеллекта Д. Векслера. Коэффициент интеллекта высчитывался по восьми субтестам (по четырем субтестам вербальной и невербальной серии), которые показали наибольшие связи с показателями способности к символизации по результатам корреляционного анализа (таблица 4.12).

Для проверки значимости влияния переменных модели психического, интеллекта и возраста на использование и понимание символических средств в игре и рисовании нами были рассмотрены стандартизированные коэффициенты регрессионных связей между основными переменными (рисунок 4.12).

Результаты анализа свидетельствуют о положительном влиянии возраста участников и уровня интеллектуального развития на модель психического в дошкольном возрасте. Высокий коэффициент регрессионной связи модели психического и символических функ-

ций, вероятно, объясняется опосредующим влиянием интеллектуального развития ($\beta = 0,29$, $p = 0,004$) и возрастной динамики ($\beta = 0,90$, $p = 0,003$) на понимание и использование символических средств в игре и рисовании. Это подтверждает наше предположение о том, что модель психического является важным медиатором связи между интеллектуальными способностями и символическими функциями в дошкольном возрасте.

Мы обратились к модели полной, а не частичной медиации именно из-за изменений взаимосвязей между интеллектуальными способностями с символическими функциями и моделью психического с возрастом. Корреляционный анализ показал, что с возрастом взаимосвязи между интеллектом и символическими функциями изменяются от связей между невербальными способностями и использованием символических средств к связям между вербальными способностями и пониманием символических средств в игре и рисовании. Количество взаимосвязей между моделью психического и символическими функциями с возрастом увеличивается, как и в случае с интеллектом, переходя от взаимосвязей с использованием символических средств к связям с пониманием символических средств в игре и рисовании. Увеличение количества корреляционных связей между символическими функциями и моделью психического с возрастом, а также совместное изменение связей между символическими функциями, моделью психического и интеллектом подтверждает наше предположение о том, что модель психического является медиатором воздействий интеллекта и возрастных изменений на символические функции в дошкольном возрасте.

Был поставлен вопрос о соотношении в развитии символических функций, модели психического и интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте.

Результаты моделирования структурными уравнениями продемонстрировали, что влияние интеллекта на развитие символических функций в игре и рисовании опосредовано способностью модели психического в дошкольном возрасте. Для того чтобы объяснить структуру этих связей, нам необходимо обратиться к возрастной динамике развития способностей, к символизации и пониманию ментального мира других людей. С возрастом увеличивается успешность в использовании и понимании символических средств в игре и рисовании: старшие дошкольники понимают «свернутые» симболи-

ческие игровые действия своих сверстников, успешнее распознают их рисунки, точнее символизируют объекты и вербальную информацию в рисунках, способны воспроизводить игровые действия с символическими объектами, а не с точными копиями предметов. С возрастом также дети лучше понимают намерения, лучше распознают и приписывают другим людям ментальные состояния для прогнозирования и объяснения их поведения (Королёва, Сергиенко, 2017).

Поскольку интеллектуальные способности (способности к категоризации, анализу и синтезу, наименованию объектов) необходимы как для использования, так и для понимания символизации в рисовании и игре, именно с развитием модели психического возрастает успешность символизации в дошкольном возрасте и именно понимание намерений, приписывание и распознавание ментальных состояний других людей делает возможным понимание символических изображений в рисунках (отталкиваясь от предполагаемого намерения рисовавшего) и символических действий в игре.

Подтверждением наших данных могут служить результаты экспериментов имитации игровых и неигровых действий (Rakoczy et al., 2004), где было показано, что дети при имитации игровых действий с символическими объектами намного чаще обращаются взглядом к взрослому, чем при имитации действий с обычными предметами, что предполагает необходимость распознавания ментальных состояний для успешного использования и понимания символических средств в игре.

Исследования Т. Каллаган (Callaghan, 2000, 1999) также указывают на необходимость способностей к категоризации и пониманию намерений Другого при символическом опосредовании (выборе предмета, соотносящегося с изображением). Успешность соотнесения рисунка с объектом коррелировало с успешностью создания рисунка, необходимого для выбора объекта (отображение в рисунке отличительных черт объекта), что свидетельствует о том, что для успешного понимания и использования символических средств в рисовании необходимо развитие понимания намерений и способности к категоризации.

Результаты формирующего эксперимента (Веракса, Коконцева, 2014) также показали взаимосвязь между символическим опосредованием в рисовании (выбор рисунка, соответствующего ситуации, изображенной на картинке-образце) и диалектическим мышлени-

ем у детей дошкольного возраста. Представляется, что данная связь, обнаруженная до и после обучающих занятий по символическому опосредованию, может означать, что способности к символизации и категоризации, анализу, сопоставлению и обобщению (при диагностике диалектического мышления детям задавались вопросы: «Что может быть одновременно: и черным и белым; и большим и маленьким; и легким и тяжелым; и живым и неживым; и тем же самым и другим?») развиваются совместно в дошкольном возрасте.

Еще одним подтверждением когерентности развития символических функций, интеллекта и модели психического может служить исследование (Rutherford, Rogers, 2003), авторы которого обнаружили взаимосвязи между ментальным вербальным возрастом и символической игрой для детей дошкольного возраста с типичным развитием и общими расстройствами развития, но не для детей с аутизмом. Вероятно, что при дефицитности развития модели психического, как при расстройствах аутистического спектра, все связи между отдельными когнитивными способностями распадаются.

В заключение следует сказать, что в данном исследовании впервые рассмотрена общая картина соотношения способностей к символизации, пониманию ментального мира и интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте. Предположение об опосредующей роли модели психического во влиянии интеллектуальных способностей на развитие символических функций подтвердилось. Это означает, что способность символизировать и понимать символные обозначения игровых действий и рисунков с необходимостью обусловлена не только базовыми когнитивными способностями, но и способностью приписывать и распознавать ментальные состояния других людей, что дает возможность воспринимать символическую деятельность как намеренное действие других людей. Было показано своеобразие паттернов вовлеченности способностей к пониманию ментального мира и интеллекта в разные компоненты символической деятельности на протяжении дошкольного возраста (Лебедева, Сергиенко, 2020).

Вернемся к вопросу о соотношении модели психического, символических функций и интеллекта, которые включают метакогнитивные способности. Как было показано в анализе литературы, модель психического и символические средства предполагают, что подобная когнитивная архитектура (Leslie, 1987) обеспечивает обе эти спо-

собности. Несмотря на видимое сходство: замещения обозначаемого обозначаемым, непрозрачности относительно реальности, условности и вероятности, характерных и для «чтения» психического, и для символической деятельности, трудно представить, что в онтогенезе не менялась архитектура как метакогнитивной способности, модели психического и символизации.

Если вернуться к четырем вариантам соотношения модели психического и метакогнитивных (см. подраздел 4.1) в свете полученных нами данных, то утверждения П. Карузерса (Carruthers, 2009) о том, что понимание ментальных состояний необходимо отделить от метакогнитивных, кажутся спорными. Наши результаты указывают, что именно модель психического усиливает способность не только символизации в рисовании и игре, но и когнитивные функции (категоризации, классификации, памяти и др.); значит, эта способность включается в метакогнитивную систему. Кроме того, представления П. Карузерса о разделении понимания ментальных состояний Других и себя также требуют пересмотра, поскольку начало развития модели психического – эгоцентрическая ориентация на свои намерения, желания, эмоции и мысли, а только позднее разделение своих ментальных моделей и моделей других (Сергиенко и др., 2009).

Ш. Николс и С. Стич (Nichols, Stich, 2003) считают, что понимание психического Другого обслуживается отдельными механизмами, не включающими интроспекцию. Интерпретация поведения Другого происходит на основе гипотетических рассуждений о его представлениях об окружающем мире, их анализе и сопоставлении. В этом случае при нарушении способности приписывать ментальные состояния себе должна сохраняться способность приписывать их другим людям. Маленькие дети (3–4 лет) обладают рефлексией в слабой степени, однако способны разделять свои намерения и желания от намерений и желаний других людей. Невозможно сводить метакогнитивные процессы только к рефлексии. Это способность оперировать репрезентациями второго порядка, которая наблюдается достаточно рано. По мнению Э. Голдмана (Goldman, 1993), метапознание является первичной способностью, на основе которой выстраивается понимание собственных психических состояний, а на последующем этапе по средствам рассуждений происходит перенос этих знаний на психическое Другого. Отчасти данная точка зрения имеет основания, поскольку развитие модели психического

предполагает хотя бы средний уровень развития интеллекта (способности к категоризации, классификации, развитию речи — символизации коммуникации и др.). Это условие необходимо, но недостаточно, поскольку наблюдается диссоциация между интеллектуальным развитием и развитием понимания социального мира (модели психического) при различных нарушениях.

В свете полученных результатов нашего исследования скорее следует полагать сложную динамическую систему интеллектуальных способностей и модели психического, которые вносят разный вклад в реализацию символических функций в процессе развития. При этом предлагаемый нами уровневый подход к развитию модели психического от фрагментарных моделей к ситуативно-зависимым и ситуативно-независимым, становление которых происходит в раннем и дошкольном возрасте, проясняет, почему использование символических средств опережает их понимание, для которого требуется определенная возрастная архитектура как метакогнитивных способностей, так и способностей «чтения» психического, почему в рисовании, которое менее контекстуально, чем игра, консолидируется больше когнитивных способностей и способностей модели психического. Метакогнитивная система претерпевает в дошкольном периоде реорганизацию: от взаимодействия невербального интеллекта, недифференцированной модели психического и использования символических средств к возрастанию роли вербального интеллекта, опосредованной дифференцированной моделью психического, что обуславливает понимание символических средств в игре и рисовании.

Более того, самые современные исследования выдвигают представления о существовании автоматического «чтения» психических состояний и осознанного, рефлексивного, которые представлены одновременно и взаимодействуют, в частности, во взрослом возрасте (обсуждении данного вопроса см. в главе 6).

Представляется, что в развитии модели психического в детском возрасте мы имеем дело не только с разными уровнями организации ментальных моделей, но и уровнями осознанности «чтения» психического, что и объясняет диссонанс между развитием рефлексии как метакогнитивного процесса и организацией всей системы сложного обеспечения символизации, социального познания.

ГЛАВА 5

Развитие модели психического у детей младшего и старшего школьного возраста

Большинство исследований развития модели психического сосредоточено на возрастных достижениях в дошкольном периоде, хотя в период среднего детства и подросткового возраста происходит много социальных и когнитивных изменений. Тем не менее исследований по среднему детству и подростковому возрасту меньше, чем по дошкольному периоду. Это можно объяснить расширением горизонтов общения, включающим как сверстников, так и взрослых, что приводит к смещению фокуса исследований на индивидуальные различия модели психического, и недостаточностью психологического инструментария для изучения этой способности в названных возрастах.

Дети проводят много времени со сверстниками и взрослыми, многие из них имеют различный жизненный опыт, ценности, убеждения и предпочтения. Дети чаще сравнивают свои знания, достижения, убеждения со знаниями и достижениями сверстников, больше заботятся о том, как их оценивают другие люди. Кроме того, исследования нейронных механизмов модели психического свидетельствуют о том, что с возрастом области мозга, активизирующиеся при рассуждениях о ментальных состояниях людей, становятся все более специфичными (Gweon et al., 2012; Saxe et al., 2009). Таким образом, эти социальные, когнитивные и биологические изменения приводят к возрастным достижениям в развитии модели психического в среднем детстве и подростковом возрасте.

В этой главе мы последовательно рассмотрим, как развивается модель психического после дошкольного возраста, какие возможности она дает детям для понимания ментальных состояний других людей в сложном социальном контексте, а также какие факторы влияют на развитие модели психического в школьном возрасте.

5.1. Понимание неверных мнений: дальнейшее развитие

5.1.1. Неверные мнения второго порядка

Неверные мнения первого порядка рассматривались как открывающие путь для новых форм социального поведения и социального понимания (например, обмана), в то время как неверные мнения второго порядка являются предпосылкой для новых форм социального поведения и социального понимания, которые не встречались раньше. Так что же такое неверные мнения второго порядка и почему их понимание так важно для развития социального познания детей?

Задачи на понимание неверных мнений первого порядка оценивают способность ребенка думать как о ментальных состояниях собственных, так и других людей (см. параграф 2.2.1). Например, ребенок думает, что Петя думает, что шоколад в шкафу или что Петя хочет шоколад, или что Петя намеревается взять шоколад. Это рассуждение о связи ментальных состояний и событий/предметов окружающего мира. И не всегда наши ментальные состояния точно отражают события физического мира, иногда они могут не совпадать, как в задачах на понимание неверных мнений первого порядка. Но это несоответствие или несоответствие реальности никоим образом не отменяет того факта, что наше поведение и действия определяются именно нашими ментальными состояниями, и, таким образом, Петя все равно будет искать шоколад в шкафу, поскольку он думает, что он находится там, несмотря на то, что на самом деле шоколад в другом месте.

Понимание неверных мнений второго порядка предполагает более сложную конструкцию, которая включает ментальные состояния одного лица о ментальных состояниях другого лица о событиях окружающего мира. Например, Катя думает, что Петя думает, что шоколад в шкафу. Именно тут кроется ключевое отличие от понимания неверных мнений первого порядка. Ребенок осознает, что мнения (или убеждения) могут быть не просто о событиях окружающего мира, но также и о других мнениях (или убеждениях, или иных ментальных состояниях). Такие мнения о мнениях могут не соответствовать реальности, т. е. быть неверными или ложными. И, конечно, такие задачи процессуально сложнее и больше предъявляют требований к рабочей памяти. Чтобы снять данные ограничения, обыч-

но в задачах на понимание неверных мнений второго порядка рассмотрены контрольные вопросы о только что описанных событиях, что помогает в процессе проведения задачи отсеять тех, кто не может удержать в памяти прошедшие события.

Первое исследование понимания неверных мнений второго порядка было проведено Й. Пернером и Х. Виммером и опубликовано в 1985 году (Perner, Wimmer, 1985). Результаты исследования показали, что большинство типично развивающихся детей в возрасте 7–10 лет справляются с задачей на понимание неверных мнений второго порядка. Это одна из наиболее известных задач на понимание неверных мнений, называемая обычно «Тест с мороженым». Детям рассказывают историю о двух друзьях, Мэри и Джоне, иллюстрируя ее картинками:

Это история о двух друзьях, Джоне и Мэри, которые живут по соседству. Этим утром Джон и Мэри гуляли в парке. В парке был фургончик, из которого продавали мороженное.

Мэри хотела купить мороженное, но поняла, что оставила деньги дома. Она очень расстроилась. Мороженщик сказал ей: «Не грусти, ты можешь сходить домой за деньгами и потом купить мороженное. Я буду в парке весь день». «Отлично, — ответила Мэри, — тогда я вернусь за мороженым после обеда. Я позабочусь, чтобы не забыть деньги на мороженное».

Итак, Мэри отправилась домой. Она живет в этом доме, и вот ты можешь видеть, что она зашла домой. Теперь в парке остался только Джон. К своему удивлению, он видит, как мороженщик собирается уезжать на своем фургоне. «Куда ты поедешь?» — спрашивает Джон. «Я собираюсь поехать к церкви. Сейчас в парке никого нет, кто бы мог купить мороженное, так что, возможно, я смогу продать его около церкви».

И мороженщик поехал к церкви. По пути он проезжал мимо дома Мэри, и она, увидев его в окно, окликнула: «Куда ты едешь?». «Я еду к церкви и буду продавать мороженное там» — ответил мороженщик. «Хорошо, что я увидела тебя!» — воскликнула Мэри. Джон не знает, что Мэри говорила с мороженщиком.

В это время Джон отправился домой, чтобы сделать домашнюю работу, которую задали им в школе. Но он не смог решить одну задачу и пошел к Мэри за помощью. Мама Мэри открыла ему дверь,

и Джон спросил у нее, дома ли Мэри. Мама ответила ему: «О, Мэри — она только что ушла. Она сказала, что пойдет за мороженым».

Тестовый вопрос: Джон пошел искать Мэри. Куда, как он думает, она пошла?

Вопрос на понимание: Почему он думает, что она пошла...?

(Miller, 2012)

Й. Пернер и Х. Виммер (Perner, Wimmer, 1985) выделяли три типа объяснения: 1) информация о ментальных состояниях (она не знает, что он знает); 2) информация о прошедших событиях (она не знает, что он говорил с продавцом мороженого); 3) информация о местоположении объекта, не включающая информацию о ментальных состояниях (там он видел фургон с мороженым). Объяснения первых двух типов предполагают, что ребенок размышляет о ментальных состояниях других людей и может выразить свои размышления словами.

В дальнейшем процедура этой задачи была модифицирована путем добавления вопроса на запоминание и понимание сюжета истории.

Задание на понимание неверных мнений второго порядка имеет следующую структуру (Hayashi, 2007):

- 1) персонажи истории А и Б имеют одинаковую информацию Х;
- 2) пока А отсутствует, Б получает новую информацию о том, что Х изменяется на Y;
- 3) пока Б отсутствует, А получает новую информацию о том, что Х изменяется на Y;
- 4) Х изменяется на Y.

Следовательно, ребенок должен понимать, что правильный ответ о том, что думает персонаж Б о мнении персонажа А: А владеет только информацией Х.

Почему же дети дошкольного возраста не понимают неверные мнения второго порядка? Только ли усложнение процедуры задания и, соответственно, увеличение требований к рабочей памяти и к пониманию сложных речевых конструкций ответственно за это ограничение? Или необходимы концептуальные изменения? Это довольно сложный вопрос, на который в настоящий момент нет однозначного ответа.

Понимание неверных мнений первого порядка довольно хорошо исследовано и результаты этих исследований обобщены в мета-анализах (Garnham, Perner, 2001; Low, 2010; Wang et al., 2012; Wellman, Cross, Watson, 2001). Дети обычно понимают неверные мнения первого порядка в возрасте 4–5 лет. Исследований же по пониманию неверных мнений второго порядка не так много, кроме того, установление точного возраста развития этого аспекта понимания разнится от исследования к исследованию. Большинство авторов сходятся во мнении, что дети начинают понимать, что люди могут иметь неверные мнения о ментальных состояниях других людей не раньше 6 лет (Lagattuta et al., 2015; Wellman et al., 2001). И что между началом понимания неверных мнений первого и второго порядка должно пройти, по крайней мере, один или два года.

Является ли предиктором понимания неверных мнений второго порядка понимание неверных мнений первого порядка? Действительно ли первая способность является основой для второй? В некоторых лонгитюдных исследованиях поднимался этот вопрос, и оказалось, что корреляции между этими двумя способностями, оцененными у одних и тех же детей в разное время, не так сильны, как ожидалось (от 0,20 до 0,57). Д. Астингтон и Д. Бейрд указывают, что при контроле показателей речевого развития и невербального интеллекта понимание неверных мнений первого порядка объясняет только 8% дисперсии успешности понимания неверных мнений второго порядка (Astington, Baird, 2005). Таким образом, вопрос о том, является ли понимание неверных мнений первого порядка предиктором для понимания второго порядка, все еще остается открытым.

С. Миллер в своем обзоре выделяет факторы, влияющие на успешность решения заданий на понимание неверных мнений второго порядка: это сама процедура задачи, критерии оценки успешности и индивидуальные различия (Miller, 2009). Вкратце остановимся на каждом из них.

Один из основных вопросов, которые интересовали исследователей понимания неверных мнений второго порядка, состоял в том, можно ли упростить процедуру задачи, чтобы облегчить детям понимание? Модификация заданий, выполненная К. Салливан с соавт. путем введения дополнительных уточняющих вопросов и уменьшения количества персонажей истории, привела к снижению возраста понимания неверных мнений второго порядка до 5 лет (Sullivan

et al., 1994). В дальнейших исследованиях, использующих аналогичную упрощенную процедуру, тем не менее не удалось достичь такого же эффекта.

В тесте, разработанном Т. Хатчинс с соавт. (Hutchins et al., 2008), использующим процедуру К. Салливан для оценки неверных мнений второго порядка, детям предлагалась история, в которой мальчик просит маму подарить на день рождения велосипед. Мама, уже купившая ему велосипед и спрятавшая его в надежном месте до праздника, решила сделать мальчику сюрприз и не сказала о том, что долгожданный подарок уже ждет его. Когда мальчик случайно увидел спрятанный велосипед, он обрадовался, но не сказал маме, что нашел ее подарок. Ребенку необходимо сказать, что ответит мама на вопрос бабушки: «Что думает мальчик о том, какой подарок ему подарят?». Авторы указывают, что средний возраст, к которому дети с 80%-ной успешностью отвечают на данный вопрос, составляет 8 лет и 2 месяца.

Тем не менее другие исследования с упрощенной процедурой продемонстрировали, что дети могут рассуждать о мнениях одной персоны о мнении другой раньше, чем они достигнут возраста 7 лет. Было показано, что уточняющие вопросы о знании персонажа истории, напоминания о том, что случилось ранее, помогают детям лучше отвечать на вопросы о мнениях персонажа (Coull et al., 2006; Hayashi, 2002).

По всей видимости, лучшее выполнение упрощенных версий заданий на понимание неверных мнений второго порядка связано с исполнительными функциями. Действительно, исследования влияния упрощения заданий показывают лучшие результаты у детей, когда снижаются требования к обработке информации и ее запоминанию.

Однако являются ли ответы в задачах с упрощенными процедурами подтверждением понимания ребенка неверных мнений относительно ментальных состояний других людей? С. Миллер считает, что задачи с упрощенной процедурой не могут служить оценкой всего многообразия реальных ситуаций, в которых может оказаться ребенок (Miller, 2012). Это вопрос относится не только к пониманию неверных мнений второго порядка, но и ко всем задачам на оценку развития модели психического. Поэтому в исследовательских и в диагностических целях лучше использовать батарею задач, включаю-

ших не одну процедуру оценки понимания того или иного аспекта модели психического.

В метаанализе понимания детьми неверных мнений второго порядка (Wellman et al, 2001) было установлено, что наличие обмана в сюжете задачи является облегчающим фактором для понимания неверных мнений первого порядка, хотя в некоторых исследованиях были получены противоположные результаты (Chandler et al., 1989; Sodian et al., 1991). К. Салливан с соавт. в исследовании с использованием задачи про подарок на день рождения предположили, что упоминание о том, что мать решила сообщить мальчику неверную информацию (явная попытка матери «обмануть» мальчика), помогает детям осознать возможность неверных мнений второго порядка.

В исследовании С. Миллера было показано, что дети легче понимали неверные мнения второго порядка, чем эмоции (Miller, 2013). Это справедливо и для задач на понимание неверных мнений первого порядка, поскольку для того, чтобы приписать эмоцию, обычно необходимо понять мнение человека. Результаты этого исследования также показали, что дети легче предсказывают поведение («что он скажет..., куда он пойдет...») и мнение персонажа («что он подумает о том, что думает...»), чем объясняют причины («почему он пойдет туда, скажет это» и т. п.).

В этом же исследовании поднимается один из важных методических вопросов о понимании неверных мнений — это вопрос критериев оценки. Достаточно ли только правильного ответа на тестовый вопрос или необходимо объяснение предсказанных действий, ментальных состояний персонажа? Если мы говорим о критериях успешности понимания неверных мнений, должны ли мы выбирать между только правильным ответом или правильным ответом с объяснениями. С. Миллер в своей монографии приводит две точки зрения, которые бытуют у исследователей модели психического (Miller, 2012).

В большинстве исследований и диагностических батарей достаточно правильного ответа на тестовый вопрос без объяснения (Baron-Cohen, 2000; Hutchins et al., 2008). Однако это не совсем верно, поскольку зачастую ответ на тестовый вопрос предлагает две альтернативы («Что он подумал: она пошла к церкви или в парк?»), что повышает вероятность простого угадывания верного ответа. Следует также заметить, что у маленьких детей или у детей с особенностями

ми развития может быть имплицитное понимание неверных мнений второго порядка, но объяснить причины мнений или действий персонажа они еще не могут. Так, мы в своих исследованиях использовали дифференцированную шкалу оценки, чтобы, с одной стороны, избежать ложных положительных ответов (когда ребенок дает правильный ответ без объяснений) и ложных отрицательных ответов (когда за правильный ответ в задаче принимается только развернутое объяснение) (Vilenskaya, Lebedeva, 2017).

С другой стороны, именно в задачах на понимание неверного мнения второго порядка правильный ответ и объяснение причин поступков и ментальных состояний обычно совпадают, что снимает вопрос о возможном влиянии этого методического фактора на установление возраста, в котором дети начинают понимать неверные мнения.

5.1.2. Понимание мнений об эмоциях и намерениях

Кроме суждения о мнениях в задачах на понимание неверных мнений второго порядка, также возможны суждения об эмоциях или о намерениях второго персонажа истории. В исследовании понимания неверных мнений о намерениях другого человека (Shiverick, Moore, 2007) детей 5–10 лет просили предсказать, что подумает человек о намерениях Другого:

Учительница принесла в класс кролика, достала его из клетки, чтобы дать своим ученикам возможность познакомиться с ним. Всем детям он очень понравился. Одна девочка сказала, что она будет помогать ухаживать за ним. Учительница услышала, что сказала девочка. Она посадила кролика обратно в клетку и предложила детям пойти погулять во двор школы. К несчастью, задвижка на дверце клетки кролика была закрыта неплотно, и кролик выпрыгнул из клетки. Последней из класса выходила та самая девочка, и она заметила, что кролик убежал и побежала за ним. Учительница вернулась назад и увидела, что девочка бежит за кроликом, который скрылся за дверью (Shiverick, Moore, 2007).

Детей спрашивали, что подумает учитель о том, почему девочка погналась за кроликом. С возрастом дети понимали, что мнение учителя будет зависеть не от самого поступка девочки, а от знания о ее намерениях. Дети с 5 до 10 лет понимали, что моральная оценка учи-

телем поступка девочки также зависит от мнения о ее намерениях. Впечатляет, что многие дети действительно приписывали мнение учителю о намерениях девочки, исходя из знаний учителя, даже когда их собственные мнения и моральная оценка поступка отличались от мнений и оценки, приписываемых ими учителю. Например, они говорили, что учительница могла подумать, что девочка хотела поиграть с кроликом и выпустила его, поскольку она говорила учительнице, что хочет помогать ухаживать за ним.

Таким образом, это исследование может продемонстрировать несколько достижений: способность использовать информацию о намерениях, чтобы приписать одному человеку мнение о намерениях Другого; осознание того, что такие мнения могут отличаться у разных персонажей истории и что такие мнения могут быть неверными.

Интересно, что первоначально известная информация о взаимоотношениях персонажей истории (нравятся друг другу или испытывают неприязнь) может влиять на намерения, приписываемые персонажам истории (Pillow, 1991; Pillow, Weed, 1995). Детям необходимо было оценить мнение одного персонажа о намерении другого: действие было случайным или умышленным. Дети дошкольного возраста никак не использовали информацию о взаимоотношениях персонажей в отличие от детей младшего школьного возраста, которые приписывали неумышленное действие в случае, если персонажи нравились друг другу и умышленное — в случае неприязни. Результаты этих исследований показали, что дети младшего школьного возраста понимают, что мнения о намерении могут отличаться у разных персонажей, и они могут быть неверными.

Является ли понимание неверных мнений о намерениях более сложным, чем понимание неверных мнений о мнениях? С. Миллер, рассуждая об этом сравнении, пишет в своей монографии, что нет никаких причин думать, что мнения о намерениях сложнее, чем мнения о мнениях, но, поскольку пока нет исследований, которые бы сравнили решение этих задач, этот вопрос остается открытым (Miller, 2012).

О понимании эмоций Другого пока ясно только одно: понимание мнений одного персонажа об эмоциях другого — это не всегда задача на понимание второго порядка. В исследовании Т. Дэвис детям 3–4 лет рассказывали истории о том, что персонаж, испытывающий определенную эмоцию (например, грусть), пытался скрыть ее от другого персонажа, вводя его в заблуждение и демонстрируя

на лице другую эмоцию (например, радость) (Davis, 2001). Вопрос заключался в том, поверит ли первый персонаж, если у него нет информации о том, какую эмоцию действительно испытывает второй персонаж? По процедуре эта задача похожа на задачу понимания неверных мнений первого порядка (процедура с неожиданным содержанием). Результаты показали, что выполнение этих задач значимо не отличалось от выполнения задач на понимание неверных мнений первого порядка.

В других исследованиях было показано, что дети, начиная с 6 лет, понимают, что человек, не имеющий знаний об эмоциях Другого (например, боязнь кошек), будет иметь неверное мнение об эмоциональной реакции персонажа истории (например, дядя, который собирается подарить племяннику кошку, будет думать, что племянник обрадуется, не зная о его страхе) (Jingxin et al., 2006). В исследованиях С. Миллера с соавт. была воспроизведена процедура задачи на понимание эмоций, соответствующая задачам на понимание неверных мнений второго порядка (Miller, 2013; Parker et al., 2007). В этих исследованиях персонаж В изначально испытывал какую-то эмоцию (был радостен или грустен), но впоследствии он получил новую информацию, которая изменила его эмоцию на противоположную. Персонаж А не знал о получении В новой информации. Вопрос состоял в том, что думал персонаж А о том, какую эмоцию испытывает персонаж В. Авторы предполагают, что сначала ребенок должен был сделать вывод об отсутствии знания А о новой информации, которая повлияла на изменение эмоции В, и только потом о мнении А об эмоциональном состоянии В. Результаты этих сравнительных исследований показали, что понимание эмоций (сопоставимое с пониманием неверных мнений второго порядка) детям 7–8 лет давалось легче, чем понимание неверных мнений о мнениях другого человека. Для детей дошкольного возраста сравнение понимания неверных мнений первого порядка и понимания эмоций (задача, сопоставимая по процедуре с пониманием неверных мнений) имело обратные результаты. Дошкольники легче понимали неверные мнения, чем скрытые эмоции.

Таким образом, понимание мнений о намерениях и эмоциях другого человека, по всей видимости, развивается согласованно с пониманием мнений о мнениях (т. е. с пониманием неверных мнений второго порядка).

5.2. Понимание эмоций и развитие ментального словаря

5.2.1. Развитие ментального словаря и модель психического

Развитие социального познания может оказывать влияние не только на то, как дети взаимодействуют с Другими, но и на то, с кем они взаимодействуют. По мере развития модели психического детей фокус их общения постепенно сдвигается со взрослых к сверстникам. Уже в дошкольном возрасте дети больше полагаются на свои навыки социального познания в отношениях со сверстниками и в играх с ними, чем на подсказки и помощь взрослых. Это касается не только выбора партнеров по игре, но и различий в дискурсе, которые возникают в разговорах со взрослыми и детьми. Если в три года дети больше говорят о ментальных состояниях со своими матерями, то после 4 лет — с сиблингами или друзьями, причем чаще во время совместной игры (Brown, Dunn, 1992).

Во многих исследованиях детей дошкольного возраста была продемонстрирована устойчивая связь между развитием модели психического и использованием терминов ментальных состояний (как глаголов — «хотел», так и прилагательных — «грустный») в контексте социального взаимодействия (в символической игре с родителями или детьми) (напр.: Howard et al., 2008; Hughes, Dunn, 1998). А в исследованиях детей старшего возраста не было выявлено однозначной связи между развитием модели психического и развитием ментального словаря, оцененного не в ситуациях взаимодействия или общения. Так, например, индивидуальные различия в использовании терминов ментальных состояний в письменных заданиях (изложение содержания книги и описание лучшего друга) не были связаны с пониманием коммуникативных намерений собеседника, оцененного по тесту «Удивительные истории» (Meins et al., 2006). В исследовании взаимосвязи модели психического, развития ментального словаря и социальной адаптации у детей 8–11 лет так же не было обнаружено связи между пониманием неверных мнений второго порядка и использованием терминов ментальных состояний (Longobardi et al., 2016). Оценка ментального словаря детей предполагала процентное вычисление терминов ментальных состояний по категориям по отношению к общему количеству слов в написанной ими истории о вымышленном персонаже. Всего бы-

ло использовано четыре категории терминов ментальных состояний: эмоциональные (например: счастливый, гордый, влюбляться), волевые (решить, намереваться, быть способным), когнитивные (верить, думать, помнить, понимать) и моральные (хорошо/плохо, сожалеть, прощать). Понимание неверных мнений не было связано ни с одним из показателей социальной адаптации детей, в то время как ментальный словарь был отрицательно связан с эмоциональной нестабильностью и агрессивностью. Можно предположить, что использование терминов ментальных состояний вне непосредственного взаимодействия, по всей видимости, отличается от способностей модели психического. Косвенным подтверждением этой точки зрения является тесная взаимосвязь вербальных способностей и понимания неверных мнений второго порядка и отсутствие данной связи с использованием ментального словаря в написанной истории. С другой стороны, понимание неверных мнений и использование ментальных терминов могут быть разными аспектами модели психического, траектории развития которых различаются на данном возрастном этапе. Специальные исследования могут разрешить этот вопрос.

5.2.2. Понимание эмоций и модель психического

Большинство исследований взаимосвязи развития модели психического и понимания эмоций в дошкольном возрасте свидетельствует о тесной взаимосвязи этих способностей (Прусакова, Сергиенко, 2006; De Rosnay et al., 2004; Harwood, Farrar, 2006). В одних исследованиях было показано влияние модели психического на эмоциональное развитие детей (Hughes, Dunn, 2002), в других же, наоборот, влияние раннего понимания эмоций на развитие понимания мнений других людей (Conte et al., 2019). Так, результаты двух лонгитюдных исследований продемонстрировали, что распознавание эмоций в 3 года предсказывает понимание неверных мнений в 4- и 5-летнем возрасте, а не наоборот (O'Brien et al., 2011; Eggum et al., 2011). Поскольку понимание эмоций развивается раньше, чем понимание мнений, по всей вероятности, раннее эмоциональное понимание может способствовать развитию понимания других ментальных состояний, что в свою очередь способствует распознаванию и пониманию более сложных эмоциональных состояний.

В наших предыдущих исследованиях было описано развитие распознавания эмоций по фото, ситуациям и действиям других людей, а также понимания ситуативных и ментальных причин эмоций детьми дошкольного возраста с типичным развитием, с расстройствами аутистического спектра и детьми, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа (подробнее см. параграф 2.2.6; Сергиенко и др., 2009; Прусакова, Сергиенко, 2006; Хачатурова, Сергиенко, 2009).

Прослеживая возрастное развитие понимания эмоциональных состояний, мы можем констатировать по результатам многочисленных исследований, что к концу дошкольного возраста большинство детей распознают базовые эмоции по экспрессии лица, понимают ситуативные и ментальные причины эмоций (мы можем расстроиться, если не получили желаемого, или мы можем быть счастливы, если думаем, что получим желаемое), а также понимают связь эмоции и памяти (интенсивность эмоции может уменьшаться со временем, но, если что-то напомнит нам о ситуации, в которой мы испытывали сильные эмоции, мы опять можем испытать их) (Сергиенко и др., 2009; Hughes, Dunn, 1998).

Впоследствии, примерно с 7-летнего возраста дети обучаются все успешнее регулировать свои эмоции, используя вначале поведенческие стратегии, а потом и психические (отвлечение внимания и т. п.) (Terwogt, Stegge, 1995).

С. Хартер описала пять стадий понимания амбивалентных эмоций (Harter, 1982). На первой стадии (4 года) дети не могут координировать две эмоции одновременно, ребенок может назвать только ситуации, вызывающие одну эмоцию (нельзя чувствовать сразу две эмоции). На второй стадии, в 6 лет, дети уже способны совмещать две эмоции, но одного знака (или позитивные, или негативные). Например, «Я был счастлив и горд, что нашел дорогу домой». И только на третьей стадии, в 8–9 лет, дети могут совмещать две эмоции, но вызванные разными причинами. «Я скучал, потому что нечего было делать, и огорчен, потому что мама меня наказала». До возраста 8–9 лет дети не распознают, что противоположные эмоции могут существовать одновременно. На четвертой стадии, к 10 годам, дети могут описать ситуации с противоположными чувствами. «Я беспокоюсь за своего щенка, но мне было интересно играть с друзьями в школе». Или «Я злился, что брат догнал меня, но радовался, что отец считал, что я подыграл ему». И только на пятой стадии, в 11 лет,

дети способны понять, что две противоположные эмоции существуют одновременно. «Я был счастлив, что получил подарок, но огорчен, что это не то, что я хотел».

Таким образом, развитие понимания амбивалентных эмоций прогрессирует от понимания, что только одна эмоция возможна при одном событии, к пониманию, что последовательно можно испытывать два чувства, и, наконец, к пониманию, что два чувства могут возникнуть в ответ на одно и то же событие и быть как позитивными, так и негативными. Так, четырехлетний ребенок скажет, что радуется, что столкнул товарища с качелей, так как добился своей цели — самому покачаться. Но восьмилетний уже укажет, что он рад и расстроен в одно то же время, так как обидел товарища.

Подростки становятся компетентными в понимании амбивалентности эмоций, однако общая тенденция схематизации мира и отношений ведет их часто к упрощениям и невозможности совмещения приятных и неприятных эмоций по отношению к ситуации или другому лицу.

В младшем школьном возрасте развивается понимание сложных эмоций (гордость, вина, стыд), которое предполагает дифференциацию и интеграцию нескольких факторов. В случае вины происходит комбинация гнева на себя и установки на ответственность, которая развивается постепенно. Понимание чувства вины появляется только в среднем детстве. Так, детей просили описать ситуации, в которых они чувствовали себя виноватыми. В 6 лет дети описывают эпизоды, когда они чувствовали вину, но не понимают своей роли, своей виновности. «Мы делали с братом ящик, и я его толкнул. Я не знаю, виноват ли я». В 9 лет дети знают, что чувство вины критически связано с ответственностью за поступок. «Я чувствую вину, когда не сделал домашнее задание». Следовательно, более младшие концентрируются на результате события, а старшие на себе, своей ответственности (Сергиенко, 2017). Были выявлены взаимосвязи между пониманием чувства вины и высокими показателями развития модели психического у детей 8–10 лет (Misailidi, 2018).

Понимание гордости зависит от координации чувства удовольствия от сделанного и радости, что Другие понимают его достижения. Для оценки роли усилий 6-, 10- и 17-летним детям рассказывали истории, в которых достижения соответствовали усилиями или были просто результатом везения. Дети 6 лет называют гордостью все

ситуации, в которых был получен хороший результат, независимо от того, был ли он достигнут собственными усилиями или нет. Но, уже начиная с 10 лет, гордостью обозначаются только те чувства, когда был достигнут хороший результат благодаря собственным усилиям (Goswami, 2008).

Понимание стыда предполагает достаточно тонкие различия между успехом и неудачей в достижении легких и трудных целей при решении задач. Только при возникновении такого понимания становится возможным определение различий между стыдом и гордостью. Например, гордость скорее возникает, когда ребенок успешен в трудной задаче, чем легкой. Стыд — когда он не справляется с легкой задачей.

И хотя еще в дошкольном возрасте дети начинают понимать, что люди могут скрывать свои эмоции, в 7–8 лет они понимают, что выражение лица человека может не соответствовать тому, что он по-настоящему чувствует (Joshi, MacLean, 1994). И, наконец, к 9–10 годам они понимают, что наши эмоции могут зависеть от наших моральных убеждений (Nunner-Winkler, Sodian, 1988). Мы можем испытывать негативные эмоции, совершив морально предосудительный поступок (обман, воровство и т. п.) или позитивные эмоции, поступив в соответствии с моральными нормами (уступить кому-то, позволив выиграть и т. п.). В исследовании Ф. Понза с коллегами было показано, что около половины 9-летних и почти все 11-летние дети понимали, что персонаж истории, который скрыл от своих родителей проступок, будет испытывать негативные (неприятные) эмоции, а не положительные (приятные) (Pons et al., 2004).

В исследовании Дж. Фокса (Fox, 2001) анализ развития распознавания эмоций детьми показал, что дети достигают уровня взрослых в возрасте 12 лет. Данные по развитию распознавания эмоций в среднем и подростковом возрасте были получены в более ранних исследованиях. Был обнаружен скачок в развитии восприятия выражения лица в возрасте между 6 и 8 годами, небольшое изменение приблизительно до 13 лет, а затем второй скачок приблизительно в 14 лет (Kolb, Wilson, Taylor, 1992). Ф. Ленард и Э. Форраи-Банлаки (см.: Ильин, 2001) также показано постепенное развитие распознавания эмоций у детей с 7 до 17 лет, кроме периода от 11 до 13 лет, когда наблюдался временный регресс в распознавании ряда эмоций.

Одним из наиболее известных тестов распознавания эмоций, разработанных в рамках направления модели психического для детей среднего возраста и подростков, является тест «Понимание ментальных состояний человека по выражению его глаз» (версия для детей), разработанный С. Бароном-Коемом (Baron-Cohen et al., 2001), который представляет собой буклет с 29 фотографиями глаз людей (17 мужских и 12 женских). Необходимо выбрать одно из 4 определенных выражения глаза, соответствующее тому, что думает или чувствует человек на фото. Пример представлен на рисунке 5.1.

Завистливое

Испуганное



Спокойное

Гневное

Рис. 5.1. Пример заданий теста (Baron-Cohen et al., 2001)

В настоящий момент тест переведен и адаптирован в 15 странах, включая Россию (Виленская, Лебедева, 2017; Румянцева, Самари-на, 2014). По данным разных исследователей, большинство детей успешно справляются с этим тестом к 10–12 годам (Baron-Cohen et al., 2001; Hayward, 2011).

Впоследствии исследователи модифицировали этот тест, используя детские лица для изучения так называемого эффекта предпочтения распознавания лиц своего возраста в детском возрасте (van der Meulen et al., 2017). Результаты сравнительного исследования двух вариантов теста (с детскими лицами и классический вариант) на понимание эмоций и ментальных состояний по выражениям глаз показали, что дети 6–10 лет легче распознавали эмоции и ментальные состояния по выражению глаз своих сверстников, чем взрослых.

В исследовании П. Хиллса и М. Льюиса также было продемонстрировано, что дети 7–9 лет и взрослые лучше распознавали лица своего возраста (в случае детей возраст не должен отличаться от возраста модели на фото более чем на 2 года) (Hills, Lewis, 2011). С. Гриффитс с коллегами не выявили предпочтения для лиц своего возраста в распознавании радости, грусти, страха, гнева, удивления и отвращения в задаче с множественным выбором у детей в возрасте 5–13 лет и интерпретировали этот результат преимущественным опытом взаимодействия со взрослыми (учителями и родителями) (Griffiths et al., 2015).

5.3. Понимание обмана, недоразумений и небуквальных высказываний

Способность к пониманию обмана и успешному обману является одним из ключевых показателей модели психического в детском возрасте, поскольку для совершения обманных действий необходимо оценить знания человека (точнее, незнание информации), необходимо понимание того, что мы формируем свои мнения, основываясь на знаниях, и того, что мы можем воздействовать на эти мнения, заставляя поверить в то, что не является правдой. Ранние исследования понимания обмана и возможности обмануть показывали взаимосвязь между этими способностями и пониманием неверных мнений у детей (Chandler et al., 1989; Nala et al., 1991; подробнее см.: Сергиенко и др., 2009). Однако результаты недавних работ продемонстрировали, что уже в возрасте 2–3 лет, как только у детей развивается понимание доступности знания — способность понимать, что другой человек не имеет доступа к знаниям, если он не присутствовал физически/не видел/не слышал — они с большей вероятностью будут обманывать (Leduc et al., 2017) и будут более успешны в вербальном обмане (Ma et al., 2015).

Наиболее известная парадигма изучения способности обманывать у детей состоит в том, что их просят не заглядывать в коробку, оставляя на некоторое время одних. Большинство дошкольников и младших школьников обычно заглядывают в коробку, несмотря на просьбы экспериментатора, а потом отрицают, что они подглядывали. Последующие вопросы о том, какой предмет лежал в коробке,

зачастую приводят к раскрытию обмана и невозможности (или неспособности) детей младшего возраста продолжать обманывать. Было показано, что первичное отрицание подглядывания связано с пониманием неверных мнений первого порядка и контролем импульсивности, в то время как способность поддерживать ложь, симулируя неосведомленность о содержимом коробки, была связана с пониманием неверных мнений второго порядка (Talwar, Lee, 2008). Действительно, чтобы продолжать говорить неправду, когда ребенка спросили об объекте в коробке, ему необходимо понимать, какое мнение было сформировано у экспериментатора, учитывая его первоначальное отрицание. Если дети дошкольного возраста были способны ко лжи о своих действиях, то продолжать утаивать информацию, несмотря на вопросы, дети были способны только после 7-летнего возраста (Talwar et al., 2007).

Недавно было опубликовано исследование способности детей к обману второго порядка, т. е. способности говорить правду, чтобы обмануть или блефовать (Sai et al., 2018). Ребенку предлагалось выбрать маленькую игрушку, которая ему понравилась, и объявлялось, что он может забрать игрушку домой, если выиграет ее у экспериментатора в игру «спрячь монетку». Перед тестовым заданием проводилась тренировочная серия, во время которой экспериментатор прятал монетку и просил ребенка угадать, в какой она руке. Если он угадывал — он объявлялся победителем, если нет — проигравшим. Далее проводилось 15 тестовых попыток, в которых ребенок сам прятал монетку от экспериментатора, который отворачивался от ребенка и закрывал глаза. Когда ребенок прятал монетку в руке, экспериментатор поворачивался и спрашивал ребенка: «В какой руке монетка?». Ребенок протягивал ему одну из рук, а экспериментатор выбирал или ту руку, которую протянул ребенок, или другую в зависимости от условий.

На первом этапе игры экспериментатор поворачивался к ребенку и спрашивал: «В какой руке монетка?» — и всегда выбирал не ту руку, на которую указывал ребенок. Таким образом, чтобы выиграть в этом условии, ребенок должен был сказать правду (показать ту руку, в которой действительно есть монетка в ответ на вопрос), чтобы обмануть экспериментатора. Как только ребенок понимал принцип и один раз выигрывал, экспериментатор переходил ко второму условию. Во втором условии экспериментатор всегда

выбирал руку, на которую указывал ребенок, таким образом, чтобы выиграть, ребенку необходимо было просто обмануть (показать экспериментатору ту руку, в которой монетки нет). Как только ребенок выигрывал один раз, экспериментатор возвращался к первому этапу и опять выбирал не ту руку, которую ему показывал ребенок в ответ на вопрос «Где монетка?». Если из 15 попыток ребенок выигрывал хотя бы три раза, т. е. ребенок был способен гибко менять свою стратегию, говоря правду или ложь для того, чтобы обмануть экспериментатора и выиграть у него, исследователи предполагали, что ребенок действительно способен к обману второго порядка.

Результаты этого исследования показали, что половина детей 4-летнего возраста и почти все 6-летние дети (93%) смогли блефовать, т. е. говорили правду, чтобы обмануть соперника в игре. Для изучения связи модели психического и вербального обмана исследовали предлагали детям две задачи на понимание неверных мнений, которые были модификацией задачи К. Салливан (Sullivan et al., 1994). В первой истории мама девочки решает сделать ей сюрприз на день рождения и прячет маленького щенка в одной из комнат, а девочке говорит, что купила ей замечательную игрушку, о которой та мечтала. Девочка случайно находит щенка, но не говорит об этом маме. После прослушивания истории, иллюстрированной картинками, детей спрашивали: «Знает ли мама, что девочка нашла щенка?» (вопрос о доступе к знаниям второго порядка или об отсутствии информации) и «Что подумает мама о том, что девочка скажет своим друзьям о том, что ей подарят на день рождения?» (вопрос на понимание неверных мнений второго порядка). Оказалось, что способность к вербальному обману путем блефа достоверно связана только с пониманием детьми 4–6 лет того факта, что мама не имеет доступа к информации, а не с пониманием неверных мнений второго порядка. С одной стороны, данные результаты ставят под сомнение результаты предыдущих исследований о взаимосвязи понимания и способности к обманным действиям с пониманием неверных мнений второго порядка (Talwar et al., 2007; Talwar, Lee, 2008). С другой стороны, дети 4–6 лет намного хуже отвечали на вопрос о мнениях, чем на вопрос о знаниях, что тоже могло сказаться на достоверности корреляционных связей между пониманием мнений и вербальным обманом.

Поставим вопрос о том, что сами дети считают обманными действиями. В исследовании А. С. Герасимовой была обнаружена возрастная динамика объяснения детьми 5–11 лет понятия «обман» (Герасимова, Сергиенко, 2005). Пятилетние дети называют обманом любое неистинное высказывание, не принимая во внимание намерения говорящего (ложь, «белую ложь», ненамеренное введение в заблуждение, умолчание неправды). К 7 годам дети перестают считать обманом ненамеренное введение в заблуждение. Так, дети этого возраста не считают обманом высказанную неправду, если она произнесена без умысла ввести в заблуждение, ненамеренно. Дальнейшие значимые изменения происходят в возрасте от 9 до 11 лет, когда дети перестают считать обманом обман по умолчанию. 11-летние настаивают на том, что не обманули, если «просто не сказали». В этом случае дети демонстрируют отказ видеть обман по умолчанию (в том, что не высказано). И в 11 лет дети перестают считать обманом «белую ложь», т. е. обман, совершенный из альтруистичных побуждений.

В этом исследовании также была показана возрастная динамика распознавания обмана. Раньше всего дети начинают распознавать обман, связанный с базовыми эмоциями. При распознавании обмана пятилетние дети часто используют стратегии, нечувствительные к нюансам ситуации. Они принимают за правдивые любые названия эмоций и намерений и отрицают правду в случае незнакомой информации. С 7 до 9 лет дети начинают лучше распознавать обман в области намерений. В отличие от них 11-летние дети лучше распознают обман в области сложных эмоций (стыд, вина, презрение и т. д.). Пятилетние дети при распознавании обмана обращают внимание на прямые признаки обмана (улыбка, движение), которые более просты для контроля и симуляции обмана, чем общенные характеристики (взгляд, общее впечатление), используемые в старшем возрасте.

С возрастом меняется представление об обманщике. Если дошкольники в качестве возможных обманщиков указывают младших по возрасту, то начиная с 7 лет дети чаще подозревают мальчиков-ровесников. Можно предположить, что, считая основными обманщиками младших, 5-летние дети отрицают возможность обмана за собой: обманывают только те, которыми они уже никогда не будут (младшие), а они сами не только не обманывают (что в обрат-

ном случае подтверждал бы выбор ровесников), но и никогда не будут (что в обратном случае подтверждал бы выбор взрослых). Выбор детей 7–11 лет может определяться представлением об объективно лучшем знании ровесников, чем младших или старших. Поскольку именно с этого возраста дети чаще признаются в фактах собственного обмана, то, возможно, им проще предположить, что сверстники могут вести себя так же (Сергиенко и др., 2009).

Исследования понимания обмана детьми включают и понимание намерений другого человека обмануть. Большинство из тестов первоначально разрабатывались для детей и взрослых с расстройствами аутистического спектра как для группы людей, испытывающих трудности в понимании и приписывании ментальных состояний другим людям. Наиболее известный тест на оценку понимания коммуникативных намерений в ситуации неправдивых высказываний – это тест Ф. Аппе «Удивительные истории» (Аппе, 2016; Harpé, 1994). Данный тест был разработан в 1994 г. для субгруппы аутичных детей и взрослых, которые справлялись с задачами на понимание неверных мнений первого и второго порядка. Поскольку часть детей и взрослых с аутизмом, по-видимому, решали задачи на модель психического, прибегая к логическому рассуждению, этот тест, предлагая более естественные ситуации и более сложный контекст, оценивал их модель психического более адекватно.

Тест содержит 12 задач на понимание намерений говорящего в высказываниях информации, которая не соответствует реальности – эгоистического обмана, иронии, альтруистического обмана, шантажа, шутки, притворства, блефа, недоразумения и т. д. Также в тест были включены истории, не требующие понимания ментальных состояний других людей для контроля возможности понимания историй такого типа участниками исследования.

В этих задачах оценивается не только само понимание неправдивости высказывания (во всех, кроме блефа), но и объяснение намерений персонажа историй. В задаче про обман из альтруистических намерений ответы «Лене понравился подарок» или «Она просто пошутила» на вопрос «Почему...?» не будут считаться правильными, несмотря на то, что второй ответ основан на понимании ментального состояния другого человека. Только ответ «Она не хотела, чтобы родители расстроились» будет считаться верным, поскольку он предполагает понимание намерений говорящего.

*История про ложь во благо
(обман из альтруистических намерений)*

Лена очень ждала Рождества, потому что она думала, что на Рождество родители подарят ей маленького кролика. Она хотела кролика больше всего на свете. И вот наступил праздник, и Лена пошла открывать подарки. Родители дали ей большую коробку, и она была уверена, что в коробке будет маленький кролик. Но когда она открыла коробку, внутри была только книга, которую Лена совсем не хотела! И все же, когда родители спросили Лену, нравится ли ей их подарок, она сказала: «Это очень хороший подарок. Это то, что я хотела».

Лена сказала правду своим родителям? Почему она так сказала? (Наррэ, 1994).

В этой задаче оценке подлежат два аспекта: понимание несправедливости высказывания Лены и объяснение намерений, побудивших ее к такому поведению. Правильным будет считаться ответ, который содержит идею об альтруистическом желании Лены («Чтобы родители не расстраивались», «Сказала неправду, чтобы всем было хорошо»). В то время как в задаче на обман (девочка разбила вазу и сказала маме, что это сделала собака) правильный ответ на вопрос «Почему...?» должен отражать понимание эгоистических намерений персонажа – «Она не хотела, чтобы ее ругали».

Нарративный метод оценки понимания ментальных состояний в социальном контексте впоследствии применялся другими исследователями для разработки инструментов оценки модели психического детей школьного возраста и взрослых. Н. Каланд с коллегами, так же как и Ф. Аппе, исследовали возможности детей и взрослых с расстройством аутистического спектра приписывать ментальные состояния в сложном социальном контексте (Kaland et al., 2002). Как и в тесте «Удивительные истории», в разработанной ими методике «Истории из повседневной жизни» оценивалось понимание ментальных состояний говорящего в небукальных высказываниях. Но в отличие от теста Ф. Аппе, истории, придуманные Н. Каландом с соавт. включали более сложные социальные ситуации, а вопросы предполагали не только оценку возможности приписывать ментальные состояния, но и оценку возможности делать умозаключения, основываясь на фактических данных.

Пример истории

У семьи Хэнсон, Элли и Джеральда и их детей Эммы и Дэна, есть большая добрая собака Фидо, которая любит охотиться на птиц. Эмма и ее брат Дэн очень любят Фидо. Каждый день Фидо сидит на пороге дома, встречая Эмму и Дэна из школы и виляет хвостом, когда видит их.

Когда мама Эммы и Дэна была маленькой, ее укусила собака. С тех пор она не любит всех собак, включая Фидо. Кроме того, она регулярно жалуется, что Фидо пачкается в земле, бегая за птицами.

Когда собака не гуляет на улице, она все время проводит на кухне. Маме приходится мыть пол почти каждый день. Хотя она знает, что муж и дети любят собаку, она несколько раз предлагала мужу избавиться от Фидо. Ее муж против, в первую очередь из-за того, что дети очень любят Фидо.

У Эммы астма, и иногда у нее бывают приступы, главным образом в школе. Недавно в школе у нее был сильный приступ, во время которого она практически не могла дышать. К счастью, у нее с собой в рюкзаке был ингалятор, и вскоре ее дыхание восстановилось. Когда ее мама услышала об этом, она сказала мужу: «Я совершенно уверена, что этот приступ был спровоцирован аллергией на собак, и это вина Фидо. Поэтому пришло время избавиться от этой собаки, прежде чем она испортит здоровье Эммы!» (Kaland et al., 2002).

После истории, предлагается ответить на несколько вопросов, большинство из которых – контрольные, оценивающие, запомнил ли ребенок рассказанные события («Как звали собаку семьи Хэнсон?»). Два тестовых вопроса предполагают оценку возможности делать умозаключения («Почему мама моет пол на кухне практически каждый день?») и понимание ментальных состояний другого человека («Почему мама Эммы сказала, что Фидо является причиной приступов астмы, хотя приступы происходят в основном тогда, когда Фидо рядом нет?»).

В исследовании, проведенном Н. Каландом с соавт. (Kaland et al., 2002), приняли участие дети и подростки с типичным развитием и синдромом Аспергера с 9 до 20 лет. Было показано, что дети и подростки с типичным развитием в целом лучше отвечали на вопросы о ментальных состояниях персонажей историй и на вопросы, предполагающие возможность делать умозаключения, основываясь на фактических данных, чем их сверстники с синдромом

Аспергера. Авторы предположили, что причины дефицита в понимании ментальных состояний других людей, постулируемого у людей с расстройствами аутистического спектра, могут лежать значительно глубже.

Наибольшие трудности у детей и подростков с типичным развитием вызвала история, оценивающая понимание намерений (25% неправильных ответов). В этой истории одна из подруг, возвращавшихся из школы, спрашивает другую, может ли та понести ее сумку. Подруга отвечает, что может, но не делает этого, не понимая вопрос как просьбу. Большинство участников исследования с синдромом Аспергера и четверть участников с типичным развитием не смогли ответить правильно на вопрос о том, почему девочка не помогла своей подруге отнести сумку. Меньше всего трудностей у детей и подростков с типичным развитием испытывали при понимании ментальных состояний других людей в историях на понимание лжи, блефа, эмпатии и недоразумений.

У детей и подростков с синдромом Аспергера наибольшие трудности вызвали истории, в которых необходимо было объяснить метафоры («Все в одной лодке» или «Воздушные замки»), а также истории на понимание иронии, эмпатии и возможности испытывать одновременно противоположные эмоции («эмоциональная дилемма»).

Понимание небуквальных высказываний других людей также изучается в контексте понимания недоразумений в социальных ситуациях. Оценка такого понимания впервые была разработана С. Бароном-Коеном с коллегами для сравнительного исследования детей с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра (Baron-Cohen et al., 1999). Тест представляет собой серию историй, в которой один из персонажей говорит что-то, не понимая, что сказанное может иметь негативные последствия для слушателя. После каждой истории следует несколько вопросов, направленных на понимание того, что между говорящим и слушателем произошло недоразумение и понимание, что недоразумение произошло из-за неверного мнения говорящего о ситуации, без намерения обидеть или оскорбить слушателя.

Примеры историй

В классе проходил конкурс сочинений. Эмма очень хотела победить в этом конкурсе. Результаты конкурса объявили уже после то-

го, как Эмма ушла домой: выиграла Алиса, подруга Эммы. На следующий день, когда девочки встретились в школе, Алиса сказала: «Жалею о твоей оценке за сочинение». «Что ты имеешь в виду?» – спросила Эмма. «Ничего», – ответила Алиса.

Джилл только что переехала в новую квартиру. Они с мамой ходили за покупками и купили новые шторы, которые сразу же повесили в комнате Джилл. Когда лучшая подруга Джилл, Лиза, зашла к ней в гости, посмотреть на новую квартиру и увидела шторы, она сказала: «О, эти шторы ужасны. Надеюсь, что тебе купят новые». Джилл ответила: «А остальное в моей комнате тебе нравится?» (Baron-Cohen et al., 1999).

После прослушивания историй детям задавались вопросы не только на понимание того, что произошло недоразумение или было высказано бестактное суждение, но и на понимание неверных мнений и понимание доступности информации («Почему Алиса сказала Эмме, что она жалеет о ее сочинении? Алиса понимала, что Эмма не слышала результатов конкурса, когда сказала ей о том, что она жалеет о ее сочинении?»). Результаты этого исследования показали, что понимание неверных мнений в контексте недоразумений доступно большинству детей с типичным развитием с 10 лет.

5.3.1. Понимание небуквальных высказываний

Другая способность, указывающая на развитие социального познания, – увеличение рефлексивности – относится к аспектам небуквального общения: пониманию метафор, иронии, шуток, поддразнивания, сарказма. Такое общение основано на речевой коммуникации, где буквальное понимание смысла неверно и предполагает, что слушатель различает мнения, коммуникативную интенцию и само сообщение. Например, когда говорят: «Какая сегодня прекрасная погода!», а на самом деле льет дождь с порывами холодного ветра, большинство 5–7-летних детей не могут воспринять это как сарказм. Только постепенно дети начинают понимать соотношения между смыслом и происходящим, улавливая иронию и сарказм в противоположность буквальности сообщения. Такая способность появляется у детей 10–12 лет (Filippova, Astington, 2008; Pexman, Glenwright, 2007). Прогресс в понимании тонкостей иронии и сарказма наблюдается и у взрослых людей. Трудности в понимании иронии и сарказма характерны

не только для типично развивающихся детей, но и для детей и взрослых с аутизмом, шизофренией и при определенных поражениях мозга (Wellman, Peterson, 2013). Трудности в понимании небуквального языка испытывают и глухие подростки и взрослые. 60% молодых глухих взрослых затрудняются в понимании небуквального языка независимо от того, используют ли они жестовых язык или владеют речью (Gregory et al., 1995; Wellman, Peterson, 2013). В последовательности развития модели психического понимание небуквальной речи стоит после понимания скрытых эмоций.

Исследование понимания юмора детьми среднего возраста показывают взаимосвязь между развитием модели психического и пониманием юмора у детей 8–10 лет (Bosacki, 2013; Hsiao et al., 2014). Сравнительные исследования понимания юмора показали, что подростки с синдромом Аспергера хуже понимают мультфильмы и шутки, если юмор включает понимание ментальных состояний другого лица, чем их типично развивающиеся сверстники (Emerich et al., 2003; Weiss et al., 2013). Дети с синдромом Аспергера также наслаждались юмористическими ситуациями в мультфильмах, если элементы юмора были простыми и понимание комического несоответствия не требовало понимания ментальных состояний других лиц или развитого понимания речи.

В ранних исследованиях понимания юмора детьми среднего и подросткового возраста была выдвинута теория «когнитивного соответствия», которая предполагала U-образную связь когнитивной сложности юмора с удовольствием, получаемым от него (Masten, 1986; Prentice, Fathman, 1975). Дети не получали удовольствия от юмора как в случае, когда несоответствие, заложенное в нем, было слишком сложным для понимания, так и в случае, когда оно было слишком простым. Оптимальный для детей уровень когнитивной сложности несоответствия в юмористической ситуации приводил к получению наибольшего удовольствия от юмора.

Теория «когнитивного соответствия» хорошо подтверждается в исследованиях понимания «черного» юмора. Черный юмор — это один из самых эффективных способов преодоления и отрицания ограничений, существующих в объективной реальности. В черном юморе следует выделить следующие черты. Во-первых, ведущей чертой «черного юмора» можно считать нигилизм. Его отличает стремление к разрушению устоявшихся систем ценностей. Во-вторых,

как известно, любой вид словесного юмора всегда связан с определенной системой ценностей. В случае с «черным юмором» в вербальной форме происходит процесс деконструкции системы ценностей, принятых в данном обществе, неизбежно сопровождается изменением этической маркированности слов, обозначающих эти ценности. То, что оценивалось как безусловно положительное, получает отрицательную трактовку, и наоборот. Третьим необходимым компонентом «черного юмора» как творческого принципа является стремление создать собственную контрсистему ценностей.

Старший подростковый возраст, суть которого составляет поиск и формирование самоидентичности, становления своей системы ценностей, достаточное развитие понимания психического мира других людей, становится сензитивным периодом для понимания черного юмора.

Однако изучение понимания черного юмора проводится в основном у взрослых людей. В исследовании австрийских ученых было показано, что понимание черного юмора связано с уровнем интеллектуального развития и низким уровнем агрессии (Willinger et al., 2017). Понимание черного юмора оценивалось с помощью 12 карикатур немецкого художника Ули Штайна, заимствованных из проекта «Черная книга» (Das Schwarze Buch) и посвященных смерти, насилию и болезням. Результаты понимания черного юмора сравнивались с результатами оценки вербального интеллекта, агрессии и расстройств настроения. Участники исследования (156 человек; 49% женщин; средний возраст — 33,4 года; 11% с высшим образованием) разделились на три группы по пониманию и предпочтению черного юмора. Самый удивительный результат, по мнению авторов, заключался в том, что участники эксперимента, наиболее позитивно реагиовавшие на черный юмор, показали лучшие результаты в тестах на интеллект, имели более высокий уровень образования и демонстрировали низкие показатели по шкалам нарушения настроения и выраженности агрессии. Те участники, которые продемонстрировали понимание шуток, но заявили, что редко их используют, отличались высоким уровнем агрессии и расстройствами настроения. Среднее понимание черного юмора продемонстрировали испытуемые со средним интеллектом (101 и 97,8 баллов вербального и невербального интеллекта соответственно), умеренной агрессивностью и, как и первая группа, отсутствием выраженных расстройств настро-

ения. Самые низкие значения в понимании и предпочтении черного юмора показали участники с более низким вербальным (96,8), но более высоким невербальным (102,8) интеллектом, выраженной агрессивностью и расстройствами настроения.

Эти результаты подтверждают представление о том, что понимание юмора является комплексной задачей обработки информации, которая «зависит от когнитивных и эмоциональных аспектов». По мнению авторов, их данные указывают на необходимость дальнейшего изучения того, как человек воспринимает юмор: помимо прочего, это поможет прояснить механизмы обработки информации в целом. Примечательно, что работа поставила под сомнение гипотезу о высокой агрессивности ценителей черного юмора, но подтвердила связь плохого понимания юмора с расстройствами настроения.

Таким образом, с постепенным развитием модели психического дети начинают понимать ментальные состояния других людей, их влияние на поведение во все более сложном социальном контексте. К 10–12 годам они способны не только распознавать различные виды обманной информации, но и понимать намерения человека, желающего обмануть. Их обман также становится успешнее, как и успешнее распознавание эмоций и других ментальных состояний по мимике людей. Какие факторы могут оказывать влияние на развитие модели психического и к каким последствиям может привести это развитие, рассмотрим в следующих параграфах.

5.4. Факторы развития модели психического в школьном возрасте

5.4.1. Семья и социальный опыт

Когда мы говорим об индивидуальных различиях в развитии социального познания, мы предполагаем в первую очередь влияние социального опыта ребенка, влияние опыта взаимодействия со старшими сиблингами и качественного взаимодействия с родителями (разговоры родителей о ментальных состояниях как причине поведения). Действительно, исследований, в которых была выявлена причинная связь между количеством сиблингов, разговорами матерей/отцов и пониманием неверных мнений первого порядка довольно много (см. параграф 2.3.1).

И логично было бы предположить, что качество социального взаимодействия также влияет и на успешность понимания неверных мнений второго порядка. Однако пока таких исследований немного, и ожидается, что их результаты будут противоречивы. В исследовании С. Миллера (Miller, 2013) не было найдено связи между количеством сиблингов и успешностью решения задач на понимание неверных мнений второго порядка. Очень интересные результаты были получены в исследовании влияния наличия младших братьев и сестер на успешность понимания неверных мнений второго порядка, когда контролировались возможные факторы влияния на развитие модели психического: интеллектуальное развитие, социально-демографические характеристики семьи, разница в возрасте между сиблингами. Оказалось, что наличие младшего сиблинга, который был рожден уже после того, как старшему ребенку исполнилось 2 года, почти в двое повышает успешность решения задач на понимание неверных мнений второго порядка у старших детей в возрасте 7 лет (Paine et al., 2018).

Остановимся на объяснении возможного негативного и позитивного влияния рождения младших сиблингов на развитие модели психического у старших детей. Несомненно, опыт совместных символических и ролевых игр, опыт разрешения конфликтов может положительно сказаться на развитии модели психического старшего ребенка. С другой стороны, небольшая разница в возрасте между детьми может быть причиной недостатка родительского внимания для старшего сиблинга и, как следствие, качественного социального взаимодействия. А. Пэйн с соавт. (Paine et al., 2018), объясняя свои результаты (рост успешности правильных ответов у детей, которые имеют младших сиблингов с возрастной разницей не менее 2 лет), утверждают, что, по всей видимости, первые 2 года – критический период для развития модели психического, для восприятия социального воздействия на ее развитие. Если в этот период происходит изменение взаимодействия между родителями и ребенком, то даже дальнейшие положительные факторы влияния (игры с сиблингом) не оказывают выраженного позитивного эффекта на успешность понимания неверных мнений.

Выводы о влиянии братьев и сестер на развитие социального познания у детей старшего возраста неоднозначны; в некоторых случаях как младшие, так и старшие братья и сестры способствовали раз-

витию модели психического (McAlister, Peterson, 2007; Song, Volling, 2018), но в других исследованиях младшие братья и сестры не оказывали никакого влияния (Calero et al., 2013; Miller, 2013). Возможно, что старшие братья и сестры начинают получать выгоду от младших братьев и сестер, когда последние подрастают и могут быть партнерами для совместных игр (Lagattuta et al., 2015).

5.4.2. Исполнительные функции и развитие речи

Кроме социального опыта, факторами, которые могут обосновать индивидуальные различия в развитии модели психического, традиционно считаются исполнительные функции и язык. Большинство корреляционных исследований, в которых изучалась взаимосвязь между моделью психического и исполнительными функциями и речевым развитием, используют в качестве показателя модели психического общий балл по батарее разных задач. И, несмотря на то, что при добавлении в батарею задач на понимание неверных мнений второго порядка корреляция сохраняется, точных данных о взаимосвязи понимания неверных мнений второго порядка и развития речи и самоконтроля это не дает (Charman et al., 2001; Hasselhorn et al., 2005; Perner et al., 2002).

В других исследованиях было показано, что понимание неверных мнений второго порядка связано со словарным запасом, синтаксисом и общей оценкой речевой компетенции (Astington et al., 2002; Filippova, Astington, 2008). В лонгитюдном исследовании Д. Астингтон и Д. Дженкинс (Astington, Jenkins, 1999) было показано, что развитие речи в 5 лет предсказывает развитие модели психического в 6 лет, но не наоборот.

В исследовании Й. Пернера с соавт. (Perner et al., 2002) исполнительные функции (по тесту NEPSY), включая планирование, саморегуляцию, торможение и рабочую память, были связаны с выполнением задач на понимание неверных мнений второго порядка. Аналогичные данные были получены и ряде других исследований (Charman et al., 2001; Hasselhorn et al., 2005). Однако в исследовании Б. Содриан с соавт. (Sodian, Hülken, 2005) не было обнаружено связи между пониманием неверных мнений второго порядка и выполнением проб Лурии.

Недавнее исследование взаимосвязи модели психического и исполнительных функций у детей 7–12 лет показало связь между гиб-

костью, оцененной с помощью задачи на множественную сортировку, и моделью психического, оцененную с помощью задач на понимание неверных мнений второго порядка и «Удивительных историй», даже при контроле вербальных способностей и возраста участников исследования (Bock et al., 2015). Мы в своем исследовании получили похожие результаты: только способность к переключению и распределению внимания оказалось связанной с показателями модели психического у детей 7–8 лет (Vilenskaya, Lebedeva, 2017). По всей видимости, гибкость и способность к переключению внимания является одной из ключевых регуляторных способностей для понимания неверных мнений второго порядка, поскольку позволяет ребенку удерживать в сознании одновременно несколько аспектов ситуации (мое мнение и мнение неосведомленного персонажа) и последовательно переключаться между ними. Несомненно, рабочая память и контроль импульсивности также важны для выполнения задач на модель психического, однако эта возможность переключаться между разными ментальными состояниями (своими и других людей) является решающей для социального понимания (Виленская, Лебедева, 2014; Bock et al., 2015; Liszkowski, 2013).

5.4.3. Культурные факторы

Хотя большинство исследований развития модели психического в онтогенезе проведено в англоязычных странах, в последние десятилетия наблюдается рост кросс-культурных исследований, включая метаанализы (Liu et al., 2008; Wang et al., 2016). Как было отмечено в главе 2, значимость кросс-культурных исследований состоит, в первую очередь, в том, что они позволяют вплотную подойти к ответу на вопрос о влиянии культурных и биологических факторов на развитие модели психического: является модель психического врожденной способностью или ее траектория развития подвержена изменениям под влиянием социального окружения и воспитания.

Метаанализ исследований понимания неверных мнений более 3000 дошкольниками показал схожие траектории развития модели психического у представителей западных и восточных культур с отставанием понимания неверных мнений в среднем на 2 года у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в восточных культурах (Liu et al., 2008).

В кросс-культурном исследовании гонконгских коллег были выявлены достоверные различия в развитии модели психического у 10-летних детей (Wang et al., 2016). Дети из местных школ решали задачи на модель психического достоверно хуже, чем дети из международных школ Гонконга и дети из Великобритании, несмотря на то что показатели решения задач на исполнительные функции обеих групп детей из Гонконга были лучше, чем у детей из Великобритании. Авторы обосновывают полученные различия в развитии модели психического детей 10 лет скорее различиями образовательных условий, чем культурными различиями.

Гипотеза влияния образовательного контекста на развитие модели психического также подтверждается в других кросс-культурных исследованиях с участием детей школьного возраста. Так, в сравнительном исследовании было показано, что 6-летние дети из Великобритании превосходят своих сверстников из Японии и Италии в решении задач на понимание неверных мнений первого и второго порядка (Hughes et al., 2014). Объяснение этих различий содержится в опыте формального школьного образования: японские и итальянские дети идут в школу на 2 года позже, чем дети из Великобритании.

Таким образом, различия в развитии модели психического у детей и подростков из разных стран скорее обусловлены различием социального опыта, накопленного к определенному возрасту. Эти результаты подводят нас к еще одному возможному фактору индивидуальных различий модели психического в среднем детстве — социальной компетентности детей.

5.5. Последствия развития модели психического в среднем и подростковом возрастах

5.5.1. Социальная компетентность и модель психического

Исследований взаимосвязи модели психического и социальной компетентности детей школьного возраста и подростков гораздо меньше, чем исследований детей дошкольного возраста; большинство из них сосредоточены на периоде перехода из детского сада в школу. В одном из таких лонгитюдных исследований были выявлены двунаправленные взаимосвязи между моделью психического и соци-

альной компетентностью: понимание неверных мнений в младшей школе было связано с социальной компетентностью в детском саду; социальная компетентность в младшей школе была связана с пониманием неверных мнений в детском саду (Razza, Blair, 2009). В метаанализе исследований взаимосвязи модели психического и социального поведения детей была установлена взаимосвязь между успешностью выполнения задач на модель психического и тремя типами просоциального поведения (отзывчивостью на просьбы других людей, готовностью утешать Другого и готовностью делиться) (Imuta et al., 2016). Не было выявлено гендерных различий в силе связи, но величина эффекта была немного сильнее у детей старше 6 лет, чем у детей дошкольного возраста.

Эти результаты можно объяснить тем, что в дошкольном возрасте на социальную компетентность детей больше влияют их отношения с родителями и сиблингами, что и обуславливает индивидуальные различия в модели психического (Lagattuta et al., 2015; McAlister, Peterson, 2007). В то время как в младшем школьном возрасте социальный опыт расширяется за счет более тесных взаимоотношений со сверстниками, что и приводит к усилению связи между моделью психического и различными аспектами социального поведения в этом возрасте. Метаанализ исследований взаимосвязи модели психического и популярности у сверстников не показал вариативности связи с возрастом детей (Slaughter et al., 2015). Результаты продемонстрировали, что дети дошкольного (2–5 лет), как и младшего школьного возраста (6–10 лет), более компетентны в понимании ментальных состояний других людей, демонстрируют более эффективное социальное поведение, что приводит к их популярности у сверстников, в то время как дети с более низким уровнем модели психического не пользуются такой популярностью. Небольшую величину связи ($r=0,19$) авторы объясняют двумя возможными причинами. Во-первых, не все дети, хорошо выполняющие стандартные тесты на модель психического, могут использовать это понимание в повседневном взаимодействии со сверстниками: это может быть связано как с их способностями к саморегуляции, так и с вербальными способностями (Hughes, 2011). Во-вторых, существуют много других факторов, объясняющих популярность у сверстников в школе и детском саду. Часть из них, такие как коммуникативные способности, способность к сотрудничеству и низкий уровень агрес-

сивного поведения, могут быть хотя бы частично связаны с моделью психического (De Rosnay et al., 2014; Slaughter et al., 2002). В то время как другие факторы популярности сверстников, такие как внешняя привлекательность, уровень интеллектуального развития, спортивные успехи, по всей видимости, не зависят от понимания ментальных состояний других людей.

Еще одним результатом данного метаанализа стали различия в аспектах социальной компетентности у детей, которые нравились сверстникам (популярность была оценена с помощью социометрии), и у воспринимаемых популярными (популярность оценивалась с помощью прямого опроса сверстников). У тех детей, которые нравились сверстникам, высокий уровень модели психического был связан с отзывчивостью, хорошими коммуникативными способностями и про-социальным поведением. В то время как у детей, которые воспринимались популярными, высокий уровень модели психического был связан не только с про-социальным поведением, но и со сложными видами реляционной агрессии. Реляционная агрессия – это форма агрессивного поведения, направленная на причинение вреда социальному статусу Другого, путем распространения слухов, исключения из социальной группы. Эти результаты подтверждают мнение о том, что модель психического является «нейтральным социальным инструментом», который может быть использован детьми и подростками для повышения своего социального статуса и достижения социальных целей (Doenyas, 2017; Repacholi et al., 2003; Smith, 2017).

К вопросу о связи модели психического с агрессией и другими видами нежелательного поведения мы еще вернемся, а сейчас хотелось бы остановиться на роли модели психического в адаптации детей к школьному обучению, в установлении отношений с одноклассниками в первые годы обучения в школе. К началу школьного обучения большинство детей распознают эмоции по лицевой экспрессии, понимают, что другие люди могут иметь отличные от их собственных ментальные состояния и могут манипулировать ментальными состояниями других людей посредством обмана. Именно поэтому первые годы учебы в школе могут показать, насколько модель психического связана с нашими способностями устанавливать и поддерживать социальные отношения в новом коллективе сверстников.

Лонгитюдное исследование связи социального познания и популярности среди сверстников у детей с 5 до 7 лет продемонстри-

ровало, что в течение первого года обучения в школе, когда новые социальные отношения только устанавливаются, дети, которые лучше понимают неверные мнения, чаще имеют более высокий социометрический статус (чаще выбираются ровесниками как партнеры для игр) (Fink et al., 2014). Кроме понимания неверных мнений на социальные предпочтения детей также влияет способность распознавания эмоций по лицевой экспрессии и проявление эмпатии, в то время как вербальные способности не имеют достоверного влияния. Однако не было обнаружено достоверной связи между социальным познанием на первом году обучения в школе и популярностью у сверстников через 2 года. В 7 лет ровесники чаще выбирали себе партнеров по играм среди тех, чьи показатели понимания неверных мнений были выше именно в 7-летнем возрасте. Оценивая стабильность популярности у сверстников, авторы обнаружили: те, чей социальный статус в группе в 5 лет оценивался как средний, в 7 лет могли иметь более высокие показатели понимания неверных мнений и, соответственно, более высокую популярность среди сверстников. С одной стороны, этот результат можно трактовать как доказательство прямого влияния способности понимать неверные мнения на популярность среди сверстников, с другой стороны, возможно обратное влияние: дети, чей статус в группе изменился (по причине других внешних факторов), так же улучшили свои способности социального познания. По всей видимости, это вопрос будущих исследований.

В своем пилотажном исследовании мы изучали роль модели психического в успешности адаптации к школе у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по различным критериям (общая адаптация, освоение школьной программы, выраженность проблемного поведения, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в школе) (Vilenskaya, Lebedeva, в печати). На первом этапе оценки адаптации были получены для 24 детей с ОВЗ первого года обучения в школе (7–8 лет).

При рассмотрении модели психического как показателя психологического здоровья и успешности в адаптации к школьному обучению среди учеников с ОВЗ были обнаружены различия на уровне тенденции в группах успешных и неуспешных в понимании ментального мира (медианный критерий по общему показателю выполнения задач на модель психического) в оценках учителей по успешнос-

ти адаптации к требованиям школьной программы. Таким образом, дети, которые лучше понимали различие визуальной перспективы (разные точки зрения), могли приписать другому мнение, отличное от собственного, в том числе и мнение о ментальных состояниях другого лица, правильно предсказывали поведение других людей при опоре на знания об их ментальных состояниях, по оценкам своих учителей более успешно справлялись с требованиями школьной программы. Подтверждением этих данных могут также служить корреляционные связи между общим индексом модели психического и успешностью адаптации к требованиям школьной программы.

Результаты исследования выявили достоверные связи между показателем общей адаптации и успешностью взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что свидетельствует о том, что учителя при оценке адаптации ребенка в школе опираются в первую очередь на его навыки взаимодействия с людьми, его социальную компетентность. Подтверждением наших данных может служить исследование литовских школьников, в котором было установлено, что социальная компетентность является важным фактором оценки учителями школьной адаптации детей на первых годах обучения (Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018).

Наши результаты согласуются с результатами других исследований развития модели психического у детей с интеллектуальными нарушениями (Smogorzewska et al., 2018). Сравнительные исследования инклюзивного и коррекционного образования для детей с интеллектуальными нарушениями также демонстрируют достоверные связи между социальной компетентностью (по оценкам родителей и учителей) и выполнением задач модели психического (Борисова, 2019; Yukselen, Yaban, 2013).

В ряде исследований социальная компетентность рассматривается как медиатор между моделью психического и академическими успехами в школе. Так, в лонгитюдном исследовании было показано, что распознавание детьми эмоций и понимание неверных мнений в 5 лет предсказывало их социальную компетентность (успешность во взаимодействии со сверстниками и социально приемлемое поведение) в 7 лет и выполнение тестов по чтению и математике в 8 лет (Lecce et al., 2017). В другом лонгитюдном исследовании были получены похожие данные: выполнение задач на модель психи-

ческого в 4 года коррелировало с оценками по математике и оценками учителями социально-эмоциональных способностей детей в начальной школе (включая способности к сотрудничеству, выраженность агрессивного поведения и эмоциональную саморегуляцию) (Lockl et al., 2017).

5.5.2. Модель психического, буллинг и агрессивное поведение

Более подробно остановимся на взаимосвязи модели психического и различных видов агрессии, поскольку до сих пор результаты подобных исследований не дают ясного понимания, является ли агрессия следствием дефицитарности или, наоборот, хорошо развитых способностей к социальному познанию. Обращаясь к исследованиям причин агрессивного поведения, мы можем выделить две основные точки зрения: 1) агрессия связана с нарушениями процесса обработки социальной информации (Crick, Dodge, 1994; Yoon et al., 1999), дети, которые хуже интерпретируют поведение Другого в социальном контексте, скорее приписывают партнеру «враждебные намерения», чаще демонстрируют агрессию; 2) хорошо развитые навыки социального познания можно использовать как во благо Другим, демонстрируя просоциальное поведение, так и во вред — воздействуя на Других для достижения собственной выгоды (Caravita et al., 2010; Smith, 2017). В этом случае, дети, хорошо понимающие причины и последствия поступков других людей, могут чаще демонстрировать агрессивное поведение.

Результаты исследований взаимосвязи агрессивного поведения и уровня модели психического в среднем и подростковом возрастах поддерживают идею о том, что высокий уровень модели психического может быть связан как с низким, так и с высоким уровнем агрессивности. В исследованиях гендерных различий взаимосвязи модели психического и агрессивного поведения было показано, что девушки подросткового возраста с низким уровнем модели психического достоверно чаще демонстрируют реляционную агрессию. А у юношей, агрессивное поведение было связано не с моделью психического, а с моральным развитием (Kokkinos et al., 2016).

Буллинг или травля является одной из распространенных форм агрессии в школе по оценкам Всемирной организации здравоохранения, которой подвергается по оценкам экспертов от 10 до 30% де-

тей школьного возраста (Craig et al., 2009; World Health Organization, 2020). Опыт школьной травли может впоследствии негативно сказываться на отношениях в семье и в коллективе сверстников, на академических достижениях, увеличивать риск повторной травли и привести к депрессии и/или тревожным расстройствам (Arseneault et al., 2006). Эти негативные последствия для психического здоровья и благополучия детей подталкивают исследователей искать факторы, влияющие на участие детей в травле. Одним из таких факторов может стать развитие социальных навыков.

В недавнем обзоре К. Смита были рассмотрены две точки зрения на взаимосвязь модели психического и буллинга: буллинг 1) как следствие дефицита социальных навыков и 2) как следствие социальной компетентности (Smith, 2017). Результаты только пяти из 9 рассмотренных исследований показали положительные связи между агрессивным поведением в ситуации травли и высокими показателями развития модели психического, хотя эти связи зависели от типа агрессивного поведения, возраста, пола и индивидуальных различий. Высокие показатели модели психического были обнаружены также и у защитников жертвы травли. У тех, кто подвергался травле чаще, обнаруживался дефицит социальных навыков.

Если теорию социальной компетентности поддерживают ранние исследования взаимосвязи модели психического и поведения агрессора, то впоследствии не было найдено достоверных связей развитых социальных навыков и участия в травле. Так, например, в исследовании Д. Саттона с соавт. (Sutton et al., 1999) сравнивалось развитие модели психического у детей 7–10 лет в зависимости от роли участника травли: агрессор, жертва, защитники жертвы, те, кто помогал агрессору и поощрял его поведение. Оказалось, что у агрессоров оценки по тесту «Удивительные истории» были выше, чем у остальных участников травли. Однако другие авторы не нашли подобной связи: показатели развития модели психического агрессора не отличались от показателей других участников (Gasser, Keller, 2009; Gini, 2006). В исследовании с использованием модифицированной версии теста «Удивительные истории» была обнаружена связь между пониманием коммуникативных намерений говорящего и агрессивным поведением в ситуации травли, но только для мальчиков (Caravita et al., 2010). Такие же высокие показатели по этому тесту были и у защитников жертвы обоего пола.

Теорию недостатка развития социальных навыков подтверждают результаты лонгитюдного близнецового исследования связи модели психического в возрасте 5 лет и агрессивного поведения в 12. Оказалось, что дети и подростки, подвергшиеся травле в младшей школе, имели достоверно худшие показатели по развитию модели психического в дошкольном возрасте, чем их сверстники (Shakoor et al., 2012). При этом для жертв издевательств эта связь была достоверна даже при контроле индивидуальных факторов развития (например, уровня интеллекта) и семейных факторов (жестокое обращение). У агрессоров в подростковом возрасте также были выявлены низкие показатели модели психического в детстве, однако их участие в травле объяснялось жестоким обращением и низким социально-экономическим статусом семьи, а не дефицитом социальных навыков. Таким образом, ранняя диагностика и своевременное вмешательство, направленное на развитие модели психического в дошкольном возрасте, может снизить риск участия в травле в школе и предотвратить неблагоприятные последствия для психического развития детей.

Тренинговые исследования показали, что вмешательства по формированию навыков модели психического (идентификации эмоций, пониманию их причин, развитию навыков распознавания ментальных состояний и пониманию причин поведения других людей) для подростков с расстройствами аутистического спектра снижает количество и интенсивность эпизодов травли, по оценкам матерей (Liu et al., 2018).

Развитие способности к манипулятивному поведению другими людьми в среднем и подростковом возрасте и взаимосвязь ее с развитием модели психического связаны с проблемой макиавеллизма. Если придерживаться мнения о том, что люди с высокими показателями по макиавеллизму могут эффективно обманывать и манипулировать Другими, то макиавеллизм должен быть связан с пониманием ментальных состояний других людей как способностью, помогающей успешно достигать такой цели. Однако исследования не демонстрируют подобной связи (Repacholi et al., 2003; Slaughter, 2010). В исследовании черт личности, характерных для темной триады, было показано, что у детей школьного возраста модель психического не связана с макиавеллизмом в отличие от нарциссизма, который был связан с данной способностью положительно, а эмоциональная холодность – отрицательно (Stellwagen, Kerig, 2013). Впол-

не возможно, что у детей с низкими показателями по макиавеллизму именно развитая способность понимать ментальные состояния других людей становится неким препятствием для манипуляции другими людьми, поскольку влечет за собой проявления эмпатии и сострадания. В то время как дети и взрослые с высокими показателями по Мак-шкале легко используют свои навыки социального познания вне зависимости от уровня развития для манипулятивного поведения. Это подтверждают связи макиавеллизма с прямой и реляционной агрессией у детей среднего возраста (Abell et al., 2015).

Итак, развитие модели психического отражается как на когнитивном, так и социальном развитии детей среднего и подросткового возраста.

Остается еще много нерешенных вопросов, касающихся как возможных предикторов социального понимания, так и последствий его развития. Большинство исследований в этом возрастном диапазоне сосредоточено на понимании неверных мнений второго порядка и понимании обмана в самом широком смысле, в то время как развитие эмоциональной компетентности и ее роль в развитии модели психического изучены недостаточно.

Один из аспектов будущих исследований — негативные последствия модели психического, проявления агрессивного поведения, включая буллинг и манипулятивное поведение (например: почему одни дети применяют свои навыки социального понимания для манипуляции поведением других людей, в то время как другие — для помощи им?).

Не прояснена взаимосвязь модели психического и социальной компетентности детей. Насколько модель психического определяет поведение детей в группе сверстников, их общение, установление и поддержания дружеских связей? В настоящий момент это направление исследований только начинает развиваться. Имеющиеся результаты указывают на необходимость определенного уровня развития модели психического для социальной компетентности.

Связанный с этим вопрос — экологическая валидность инструментов оценки модели психического в среднем и подростковом возрастах. Действительно, между оценкой различных аспектов социального понимания в «лабораторных» условиях и реализацией этого понимания в повседневной жизни существует большой разрыв.

ГЛАВА 6

Развитие модели психического в период взрослости

В данной главе представлены исследования, выполненные на взрослых людях: работа Н. И. Колесниковой, осуществленная под руководством Е. А. Сергиенко, и преимущественно работы зарубежных авторов, поскольку данное направление остается в отечественной психологии фактически не разработанным.

6.1. Исследование модели психического у взрослых

Одним из ключевых феноменов модели психического является понимание неверного мнения. Напомним: неверным оно называется потому, что верное мнение респондента не согласуется с реальностью. Например, мама всегда кладет очки на столик в спальне. Она пойдет их искать именно там. Но очков нет, поскольку папа взял их, чтобы разглядеть мелкую надпись на упаковке и положил на кухне в корзинку с лекарствами. Направление поиска мамы будет определяться ее верным мнением, что вещь должна находиться там же, где ее оставили. Но реальность изменилась, и ее верное мнение становится неверным. Данная задача более подробно обсуждалась в предыдущих главах.

Задача на неверное мнение служит надежным маркером в развитии социальных компетенций и продуктивности, конкурируя по надежности прогноза даже с определением IQ и исполнительных функций, что позволяет рассматривать данную способность как ключевой феномен в развитии модели психического (Wellman, Peterson 2013). Понимание неверных мнений опирается на сравнение представлений о ситуации с представлением о реальности, ко-

торая может остаться неизменной или измениться под воздействием каких-то действий.

Еще более сложным является анализ феномена обмана. Понимание обмана появляется у детей после 4–5 лет и предполагает понимание различий ментальных представлений о событии или объекте, своих и другого человека, на основе чего происходит обманное действие с целью изменить представление другого человека.

6.1.1. Понимание обмана в направлении «модель психического»

Существует множество терминов, связанных с неискренностью. В. В. Знаков (1999) в своей работе «Психология понимания правды» четко разводит понимание терминов «неправда», «ложь», «обман», «самообман» и т. д. П. Экман (2000) отождествляет понятия «ложь» и «обман», что приводит, по мнению В. В. Знакова, к некоторым противоречиям в понимании данных феноменов. Американский ученый определяет ложь или обман «как действие, которым один человек вводит в заблуждение Другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливого выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» (Экман, 2000, с. 22–23). Он также выделяет две основные формы лжи (обмана): умолчание (сокрытие правды) и искажение (сообщение ложной информации), а также множество разновидностей лжи, например, сокрытие истинной причины эмоций; сообщение правды таким образом, чтобы в нее нельзя было поверить; полуправда и сбивающая с толку увертка (там же).

Когнитивным механизмом обмана в направлении «модель психического» считается способность субъекта понимать рассогласование в модели данного объекта, события или ситуации и на этой основе пытаться изменить представления Другого в выгодную сторону. Эти взгляды наиболее близки представлениям П. Экмана. По нашему мнению, разделение феномена искажения истины на ложь и обман, предложенное В. В. Знаковым (1999), адекватно для научных целей, но не для житейской психологии, изучение которой мы осуществляем в рамках подхода «модель психического».

Несмотря на то, что обман в этом направлении выделяется отдельно, исследования по всем темам включают аспекты, соотносимые с проблемой обмана. Именно обман в направлении «модель

психического» считается ключевым маркером развития этой модели. «Феномен обмана предполагает сопоставление индивидом представлений, желаний и намерений другого человека со своими собственными, возможность повлиять на убеждения Другого, т. е. обман предполагает сопоставление моделей психического себя и Другого» (Сергиенко, 2006, с. 384). Е. А. Сергиенко отмечает, что обман относится к пониманию психического других людей, потому что он включает попытку заставить другого человека поверить, что что-то является верным, когда в действительности это неверно (Сергиенко и др., 2009), т. е. обман – это попытка изменить ментальные представления Другого. Он включает огромное количество составляющих: знание о существовании таких психических состояний, как мнения; знание о том, что мнения репрезентируют реальность и эти репрезентации могут быть как верными, так и неверными; знание о том, что на чужое мнение можно повлиять и что люди формируют свои мнения не только на основе собственных знаний, но и на основе увиденного и услышанного Другими.

На базовом уровне обман можно обнаружить уже у высших животных. Примером могут служить наблюдения за поведением голуба (там же, с. 57).

Изучение понимания обмана у детей представлено в зарубежной (см., напр.: Flavel, 2000; Park, 2001) и в отечественной психологии (Герасимова, 2004) также в главах 2, 3, 5 настоящей книги.

Понимание обмана взрослыми в отечественной психологии изучалось В. В. Знаковым (Знаков, 2005). Целью исследования выступал анализ психологических оснований, на которых формируется понимание обмана у тех, кто занимается малым бизнесом (экстерналов и интерналов по отдельности), и у респондентов контрольной группы, которые не имели отношения к предпринимательству. В результате было выявлено два основных фактора, определяющих понимание обмана в малом бизнесе: скрытность в отношениях между деловыми партнерами, свойственная для наших коммерческих структур и противоречивое отношение новых экономических условий и традиционной культуры. Также В. В. Знаковым были проанализированы половые различия в понимании неправды, лжи и обмана (Знаков, 1993).

Между тем и в отечественных, и в зарубежных исследованиях взрослых не представлено изучение понимания обмана именно с точ-

ки зрения модели психического. Изучался только феномен неверных мнений. В качестве примера можно привести исследование, проведенное Б. Кейсар, С. Лин и Дж. Барр (Keysar et al., 2003), касающееся анализа способности различать собственные мнения и мнения других людей. Это особенно важно в тех случаях, когда Другие не знают чего-либо или имеют неверное мнение. Хотя ученые и признают, что дети в возрасте 4 лет уже способны различать обман, но реальность такова, что это задача иногда оказывается трудной даже для взрослых. Согласно результатам проведенных исследований, взрослые не в состоянии реализовывать эту способность именно в тех обстоятельствах, когда она могла бы быть наиболее полезной: при интерпретации действий Других. Ученые утверждают, что, несмотря на наше умение сознательно использовать этот сложный компонент модели психического, эту способность нельзя назвать простой, реализуемой непосредственно и без усилий. Эксперимент, проведенный Б. Кейсар и его сотрудниками (там же) заключался в следующем. Участники эксперимента находились с одной стороны от стеллажа, а ведущий с другой. В ответ на инструкции ведущего участники должны были перемещать разные объекты, находящиеся на их стороне. Стеллаж был построен таким образом, что ведущий мог видеть только часть объектов, расположенных за ним, т. е. со стороны участников, тогда как участники видели все объекты. В контрольном эксперименте участники правильно интерпретировали инструкцию ведущего только тогда, когда их просили принять во внимание, что ведущий, в отличие от них, не мог видеть все объекты. Например, среди объектов, помещенных за стеллажом, были маленькая свеча, свеча среднего размера и большая свеча, но маленькая свеча была видна только участнику. Следовательно, когда ведущий просил переместить маленькую свечу, участник должен был переместить свечу среднего размера, поскольку она была самой маленькой свечой, которую ведущий мог видеть со своего места. Интересно, что движения глаз участников показали тенденцию фиксироваться сначала на объекте, который не был виден ведущему, но который соответствовал эгоцентрической интерпретации инструкции ведущего. Последующие движения глаз показывали, что участники часто исправляли себя, но приблизительно в 20% случаев такое исправление не имело места и участники фактически перемещали объект, который не мог быть виден ведущему. Большое количество эгоцентрических ошибок со-

вершалось даже при том, что участники совершенно точно знали, что некоторые объекты не были видны ведущему. Более того, до начала эксперимента участникам предлагали некоторое время постоять на месте ведущего, прежде чем начать следовать его инструкциям, их также просили помочь поставить стеллаж, чтобы подчеркнуть разницу в перспективах видения. Таким образом, эти и другие результаты (напр.: Back, Apperly, 2010; Birch, Bloom, 2007) показывают, что недостаточно обладать моделью психического, чтобы безошибочно рассуждать о психических состояниях других людей. Между тем именно понимание психического Другого, учет его точки зрения необходимы и для понимания неверных мнений, и для понимания обмана. В эксперименте взрослые, подумав, часто признавали, что ведущий не мог видеть некоторых объектов, находящихся за стеллажом. Однако в ситуации реального взаимодействия с Другими, взрослые часто склонны действовать так, как будто Другой обладает теми же знаниями, что и они. Итак, с одной стороны, в ситуации эксперимента дети приблизительно к возрасту 4 или 5 лет в состоянии правильно выполнить тест на неверное мнение. Но с другой стороны, в ситуации реального взаимодействия даже взрослые довольно часто ошибаются. Такая эгоцентрическая позиция взрослых способствует нарушению межличностной коммуникации и осложняет взаимопонимание в процессе общения.

Подобные исследования хорошо демонстрируют различия между сознанием и поведением. Результаты показывают расхождение между способностью интуитивно отличить собственное мнение от мнения Других, и то, как эта способность далеко не всегда проявляется при интерпретации действий Других. Б. Кейсар и соавт. (Keysar et al., 2000) полагают, что это расхождение указывает на то, что какие-то важные элементы модели психического не полностью задействованы даже в системе понимания взрослого.

Это и другие исследования (см., напр.: Birch, Bloom 2007; Keysar, Barr, Balin, Brauner, 2000) показали, что взрослые далеки от надежного выполнения заданий на понимание неверных мнений на высоком уровне. Это дает повод к размышлениям и новым научным поискам. С другой стороны, эти исследования по дизайну очень схожи с тестом «Салли–Энн» и его модификациями, используемыми при исследовании детей. Следовательно, в этих работах сохраняется тенденция критикуемая учеными других направлений: использование

одного типа задач и преимущественная ориентация на вербальные ответы испытуемых, что не позволяет получить полноценной и все-сторонней картины специфики модели психического у взрослых.

Расхождение между осознанным пониманием неверных мнений и спонтанным их использованием у взрослых ставит вопрос о соотношении эксплицитной и имплицитной модели психического у взрослых.

Если способность понимать неверное мнение обнаружена уже у младенцев, то почему автоматически, спонтанно и непроизвольно она не реализуется у взрослых?

В исследовании А. Тодд с соавт. (Todd et al., 2017) изучался вопрос о том, каким образом взрослые имплицитно прослеживают перспективу Другого, спонтанно учитывают, что они видят и знают. Они создавали условия в первом эксперименте, манипулируя временем, редуцируя способность контроля ответов, оставляя возможность только для автоматических процессов определять целевую перспективу. Во втором эксперименте сталкивались условия аватара и несоциального объекта у молодых взрослых (студентов). Участники исследования видели аватар человека, помещенного в комнате с точками на стенах. В некоторых пробах участник и аватар видели одно и то же число точек, в других – разное. В этих задачах проявлялись два эффекта интерференции. В пробах, когда участники исследования оценивали перспективу аватара, они испытывали трудности, если их собственная перспектива вступала в конфликт с тем, что мог видеть аватар. Это эффект эгоцентрического вторжения, сходный с тем, что был обнаружен в другом исследовании авторов при оценке перспективы Другого (Todd et al., 2015). Второй эффект состоял в трудностях при сообщениях о собственной перспективе, если аватар имел иную перспективу: восприятие перспективы аватара интерферировало с их собственными. Этот анализ перспективы в отличие от эгоцентрической обозначается как альтерцентрический, который обеспечивает автоматический учет перспективы Другого, что относится к имплицитной ментализации Другого быстро и без усилий.

Исследование взаимосвязи понимания перспективы с исполнительными функциями было предпринято в работе М. Лонг с соавт. (Long et al., 2018). Авторы концентрировались на анализе переключения внимания и тормозном контроле, которые необходимы при оценке перспективы Другого и себя как составляющих модели

психического. В процессе интерактивного дискурса человек оценивает, что является общим, а что различным у агентов. Такая оценка типично требует схватывания перспективы для понимания знаний Другого и их отличия от собственных. Участниками были 121 человек от 17 до 84 лет. Они проходили тест Повседневного внимания (Test of Everyday Attention – TEF), также оценивалось переключение внимания при выборе определенных аудиотонот и участвовали в коммуникативной задаче, целью которой было описать 4 объекта, предъявленных на компьютере, так, чтобы описание было понятно собеседнику. Обобщенные результаты показали, что молодые взрослые, сензитивные к перспективе, демонстрировали наилучшие результаты в тормозном контроле, а пожилые, сензитивные к перспективе, были более эффективны в переключении внимания. Авторы заключают, что, вероятно, понимание перспективы предполагает вовлечение многих аспектов исполнительных функций.

В работе Р. Лейллер с коллегами (Laillier et al., 2019) также оценивали модель психического на длительном отрезке жизни. Они проанализировали результаты исследований изменений модели психического с возрастом. Модель психического состоит из двух компонентов: когнитивный (мнения, мысли, интенция) и аффективный (эмоции и чувства). Старение связано с модификацией модели психического, способности атрибутировать ментальные состояния свои и Других для объяснения и предвидения поведения. Редукция понимания ментальных состояний в позднем периоде жизни является медиатором снижения социальной активности по сравнению с молодыми людьми и приводит к снижению самоописания социальных навыков (Yeh, 2013), сужению социальных связей (Radecki et al., 2019).

Многие авторы едины в представлениях о снижении когнитивной компоненты модели психического в пожилом возрасте (Phillips et al., 2011), но данные относительно аффективного компонента модели психического – менее согласованы. Согласно трем исследованиям, оба компонента модели психического нарушаются с возрастом (Duval et al., 2011; Fisher et al., 2014; Rakoczy et al., 2012), а результаты трех других показывают только нарушения когнитивной модели психического (Bottiroli et al., 2016; Li et al., 2013; Wang, Su, 2013). Данные различия могут быть связаны с методами исследования, разной степенью сложности задач. Часто используемый тест «Чтение психического по глазам» предполагает декодирование и скорее зависит

от высокоорганизованных процессах умозаключения. В работе, где использовались и вербальные, и невербальные задачи, эффект влияния возраста на аффективную модель психического обнаружен только при применении визуальных задач модели психического (Slessor et al., 2007). Кроме того, статические и динамические задачи различно воздействуют на выполнение задач модели психического. Пожилые лучше справляются с динамическими задачами, но задачи этого вида типично выполняются успешно во всех возрастах (Krendl, Ambady, 2010). Большинство традиционных тестов модели психического не имеют естественного контекста, тогда как социальные взаимодействия по природе контекстуальны, что вовлекает разные когнитивные уровни: от перцептивного до интерперсонального. Распознавание эмоциональных состояний, требующих декодирования, чрезвычайно чувствительно к модуляциям, особенно при старении, нарушая распознавание эмоций по лицу (Noh Issacowitz, 2013), позе, телу или жестам (Aviezer et al., 2011) и изменениям взора (Charby, Narme, 2009; Lodder et al., 2016).

Модель психического ухудшается с возрастом, что может быть связано с изменениями общего когнитивного функционирования. Исследования показывают связи между моделью психического и исполнительными функциями. Выполнение вербальных задач модели психического часто предсказывается состоянием рабочей памяти, но результаты измерения модели психического визуальными задачами лучше всего предсказываются способностью распознавания эмоций, хотя многие исследования такие способности оценивали изолированно.

Р. Лейллер с соавт. (Laillier et al., 2019) создали динамические сцены, позволяющие оценивать как когнитивный, так и аффективный компоненты, основанные на житейских взаимодействиях (Movie for Assessment of Social Cognition). Участниками были 60 людей от 20 до 75 лет. Не было обнаружено различий, связанных с возрастом ни для когнитивного, ни для аффективного компонентов модели психического. При сравнении с когнитивными измерениями было показано, что эпизодическая память, скорость обработки были предикторами когнитивной модели психического, а тормозный контроль и распознавание эмоциональных экспрессий — предикторами аффективного компонента, и только эти показатели связаны с возрастом.

В исследовании Э. Каваллини с соавт. (Cavallini et al., 2013) анализировалось соотношение оценок по задачам модели психического с исполнительными функциями у людей от 20 до 82 лет. Модель психического оценивалась с помощью теста «Удивительные истории» Ф. Аппе (Harpe, 1994). Тестировался тормозный контроль, рабочая память и развитие речи. Развитие речи оценивалось по двум измерениям: словарь (найти синоним к ключевому слову) и речевая беглость (назвать слова на букву «s»). Анализ результатов проводился по возрастным группам: 20–30 лет (30 чел.); 59–70 (27 чел.) и 71–82 (29 чел.). У пожилых дополнительно проводился скрининг когнитивных функций (Mini Mental State Examination). Никто из участников не страдал деменцией. Были обнаружены возрастные различия в выполнении задачи на модель психического, что подтверждает снижение способности различать ментальные состояния с возрастом. Молодые взрослые были значимо успешнее в задаче на модель психического. Эти изменения в модели психического начинаются с 60 лет. Обнаружены значимые и большие корреляции между моделью психического, рабочей памятью, тормозным контролем и речью, однако, несмотря на эти корреляции, изменения модели психического у пожилых оставались значительными, даже когда контролировались переменные рабочей памяти, тормозного контроля и речи. Следовательно, возрастные различия модели психического не относились к исполнительным функциям, что согласуется с данными другой работы (German, Nehman, 2006).

В работе Д. Шнейдера, Ф. Слейтера и П. Дьюкса (Schneider et al., 2017) обсуждался вопрос и существовании двух систем модели психического: имплицитной, автоматической, спонтанной, неосознаваемой, произвольной и эксплицитной, намеренной, контролируемой, осознаваемой, связанной с причинностью. Дж. Филипс с соавт. (Phillips et al., 2015) предположили, что существуют ограниченные доказательства о существовании автоматической модели психического, поскольку анализ вмешивающихся в показатели факторов у взрослых и младенцев не подтверждает существования этих процессов. Авторы приводят веские доказательства в противовес предположениям Дж. Филипса и коллег, показывая, что взрослые используют неосознаваемые, ненамеренные, следовательно, автоматические процессы анализа ментальных состояний других людей.

Автоматическое отслеживание мнений Другого было также подтверждено в исследовании Г. Меер, Дж. Вонг и Д. Сэмсон (Meert et al., 2017). Участников просили оценить или мнение агента, или их собственное, консистентные и неконсистентные друг с другом. При этом зрительные объекты, предъявляемые между агентом и целевым объектом, были или соответствующими, или несоответствующими, что позволяло анализировать роль визуальных ассоциаций. Результаты показали интерференцию мнений агента, когда участники оценивали их собственное мнение, даже если визуальные ассоциации это затрудняли. Эти данные указывают, что взрослые анализируют мнение Другого, даже когда приоритет направлен на их собственное мнение, и этот процесс не зависит от низкоуровневых ассоциативных процессов.

Проделано достаточно работ, демонстрирующих, что взрослые способны использовать неосознаваемый и неинтенциональный, следовательно, автоматический анализ ментальных состояний Других. Наряду с классическими задачами на неверное мнение в исследованиях регистрировалось антиципирующее смотрение при анализе движений глаз. Обобщение данных литературы показывает, что у взрослых существует автоматическая имплицитная система модели психического. По-видимому, и имплицитная, автоматическая, и эксплицитная модели психического взаимодействуют, что обеспечивает скорость анализа, эффективность внимания и контроля за процессами понимания причинности событий (Schneider et al., 2017).

Приведенные исследования, выполненные на взрослых, указывают на необходимость поиска методов, наиболее приближенных к ситуации реального взаимодействия. И таким методом могут выступить нарративы, которые мы попытались использовать в нашем исследовании для изучения понимания обмана.

Как уже отмечалось, выделяют два компонента модели психического: когнитивный и аффективный. Рассмотрим эмоциональные процессы, входящие в модель психического.

6.1.2. Эмоциональный компонент модели психического

Неотъемлемой составляющей когнитивной сферы являются эмоциональные процессы. С эволюционной точки зрения внешняя экспрессия эмоций была бы бесполезной, если бы люди не могли декодиро-

вать эти сигналы и, следовательно, понимать и адекватно реагировать на них, т. е. понимание эмоций своих собственных и Другого является важной составляющей нашей адаптивности в мире и основой понимания Других и самого себя. Понимание (осмысление) эмоций состоит в отчетливой фиксации своего эмоционального состояния, в возможности выразить его в знаковой форме (Куницына и др., 2001). Понимание эмоций осуществляется за счет взаимодействия эмоциональной и когнитивной составляющих. Значение понимания эмоций для человека очень велико. Одной из составляющих взросления является более глубокое понимание эмоций и чувств своих собственных и окружающих людей. Важность полноценного понимания эмоций легко увидеть на примере нарушений, связанных со слепотой или аутизмом. В этих случаях способность понимать эмоции сильно ослаблена.

Понимание (идентификация) эмоций Другого изучалось В. А. Барбанщиковым и Т. Н. Малковой (1988). Они выделили условия их идентификации по мимике, общие для всех модальностей эмоций. Легче всего идентифицировать целостные мимические выражения, включающие изменения во всех зонах лица одновременно. Наиболее трудно идентифицируются мимические проявления в области лба — бровей (эмоции не опознавались в половине случаев). Вдвое точнее опознают эмоции по изменениям в области глаз и нижней части лица.

В целом, как указывает Е. П. Ильин, возрастные изменения эмоциональной сферы характеризуются следующими аспектами: увеличение количества эмоциогенных объектов, особенно имеющих социальный характер; возрастание дифференцированности эмоциональных переживаний; возникновение эмоциональных переживаний не только по поводу настоящего, но и по поводу будущего; появление способности отделять экспрессивные средства от переживаний; увеличение способности понимания эмоций других людей; переход эмоциогенных реакций от импульсивности к произвольности (Ильин, 2001). Он отмечает также, что одним из возрастных изменений, которым характеризуется эмоциональная сфера, является увеличение способности понимать эмоции других людей (там же). Данное положение подтверждено многочисленными исследованиями. Но большинство этих работ касается периода доподросткового, юношеского возраста. Исследование особенностей понимания эмоций взрослыми не носили до сих пор системного характера. С точ-

ки зрения социокогнитивных подходов способность понимать эмоции у взрослых должна находиться на высоком уровне в силу более обширного социального опыта; тем не менее нейропсихологические данные свидетельствуют о потенциальных нарушениях в обработке эмоций у пожилых людей.

В исследовании, проведенном Л. Филипс, Р. Маклин и Р. Алленом (Phillips et al., 2002) 30 молодых людей (в возрасте 20–40 лет) и 30 пожилых людей (в возрасте 60–80 лет) были протестированы на уровень развития способностей к пониманию эмоций. Пожилые люди были менее способны идентифицировать выражения гнева и печали на лицах и показали снижение способности к чтению психического по глазам людей. Результаты выявили возрастной дефицит в определении некоторых аспектов выражения эмоций по лицам, при этом снижения способности к пониманию эмоций по словесным описаниям не наблюдалось.

С. Салливан и Т. Руффман (Sullivan, Ruffman, 2004) в исследовании пожилых людей также обнаружили дефицит выполнения задач на понимание психического, включая задачи на эмоциональное распознавание.

Отдельный блок составляют исследования, касающиеся гендерного аспекта понимания эмоций. Гендерные различия в сфере понимания эмоций обнаруживаются уже в подростковом возрасте. Современные девочки в целом лучше, чем мальчики, вербализуют свои чувства, имеют богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний (Березовская, 2003; см.: Андреева, 2007), более склонны к сопереживанию (Ильин, 2006; см.: Андреева, 2007). В работе И. Н. Андреевой по изучению гендерных различий при понимании эмоций было выявлено, что у девушек-студенток по сравнению с юношами более высокого уровня достигают такие аспекты понимания эмоций, как распознавание эмоций других людей и эмпатия (Андреева, 2004). При этом гендерных различий в понимании эмоций в целом, у лиц юношеского возраста выявлено не было. Как объясняет автор, это может быть связано с тем, «что понимание эмоций у лиц мужского и женского пола обслуживается различными системами психических процессов, при этом менее выраженные у мужчин распознавание эмоций других людей и эмпатия компенсируются более высоким уровнем развития иных составляющих понимание эмоций» (Андреева, 2007, с. 232).

Исследование понимания эмоций неразрывно связано с изучением эмпатии. Эмпатия позволяет преодолеть границы между индивидуальными смысловыми контекстами партнеров по общению (Лабунская, 2001). Сторонники когнитивного подхода С. А. Ершов (1979) и А. И. Макеева (1980) понимают под эмпатией способность индивида распознавать эмоциональные состояния Другого, способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения Другого (Лабунская, 2001).

Понимание эмоций тесно связано с категорией «эмоциональный интеллект». Эта категория в наибольшей степени отражает когнитивную составляющую понимания эмоций. Она включает одновременно и понятие «интеллект», и понятие «эмоция». Термин «эмоциональный интеллект» впервые был введен в психологию Дж. Мэйером и П. Сэловей (Salovey, Mayer, 1990). Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей) (Mayer, Salovey, 1997; см.: Сергиенко, Ветрова, 2010). В 1990 г. П. Сэловей и Дж. Мэйер была создана модель эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990). К 1997 г. она была доработана и расширена (Mayer, Salovey, 1997). В свете этих изменений понятие эмоционального интеллекта получило новое определение как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. В дальнейшем Дж. Мэйер и П. Сэловей выделили четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями». По мнению авторов, эти ветви развиваются в онтогенезе последовательно:

- 1) восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций;
- 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности;
- 3) понимание и анализ эмоций;
- 4) сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

Специфика понимания эмоций детьми подробно описана в зарубежных и отечественных исследованиях (см.: Ильин, 2001; Пруса-

кова, 2005; Сергиенко и др., 2009, главы 2, 5). Особенности понимания эмоций взрослыми изучены недостаточно. В целом очевидно, что понимание эмоций является сложным когнитивно-аффективным процессом, включающим множество составляющих и нуждающимся в дальнейшем его изучении.

В повседневной жизни нам часто приходится быстро оценивать эмоции других людей, чтобы иметь успешные социальные взаимодействия. Хотя этот процесс оценки кажется довольно легким, когда человек находится в нейтральном или эквивалентном эмоциональном состоянии. В исследовании Ф. Ривы с соавт. (Riva et al., 2016) было показано, что в случае несовместимых эмоциональных состояний между нами и Другими наши суждения могут быть предвзятыми. Было обнаружено, что это явление, появившееся в литературе под термином «эмоциональная эгоцентрическая предвзятость» (Emotional Egocentricity Bias – ЕЕВ), встречается у молодых людей, часто у детей. Однако то, как ЕЕВ изменяется на протяжении всей жизни от подросткового возраста до старости, в значительной степени не изучено. В этом исследовании участвовали 114 женщин, разделенных на четыре группы (подростки, молодые люди, люди среднего возраста, пожилые люди), чтобы изучить возрастные изменения ЕЕВ.

Каждая экспериментальная сессия включала попарное сравнение людей, принадлежащих к одной когорте и незнакомых друг с другом. Они сидели так, что не видели друг друга, а их левая рука была скрыта занавеской. На экране каждому респонденту предъявлялись приятные и неприятные зрительные объекты (например, роза или червяк), одновременно скрытая рука прикасалась к материалу, напоминающему изображенный объект. На экране был изображен также объект, глядящий парного участника. Над изображениями располагались надписи «Вы» или «Другой», указывающие на соответствие между объектами и стимуляцией. Стимуляция могла быть как конгруэнтной, так и несовместимой с эмоциональным состоянием, вызванным у другого человека.

Каждая сессия состояла из 40 псевдослучайных предъявлений с 20 приятными (10 конгруэнтными/10 неконгруэнтными) и 20 неприятными (10 конгруэнтными/10 неконгруэнтными) зрительно-тактильными стимулами. Участники оценивали степень приятности своих ощущений и ощущений Другого по шкале оценок от –10 до +10. Данная экспериментальная парадигма позволяла вызывать

противоречивые чувства у парных участников и исследовать ЕЕВ. Результаты выявили связь U-формы между возрастом и ЕЕВ, повышенную эмоциональную эгоцентричность у подростков и пожилых людей по сравнению с молодыми и людьми среднего возраста (см. рисунок 6.1).

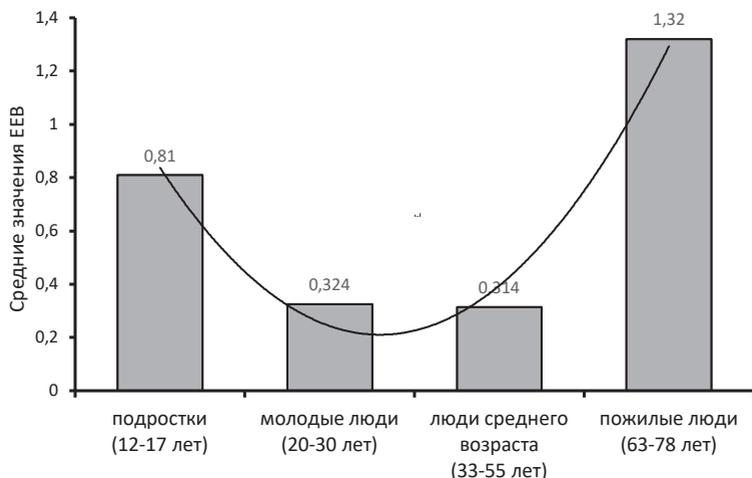


Рис. 6.1. Динамика выраженности эмоциональной эгоцентрической предвзятости в онтогенезе человека (по: Riva et al., 2016)

Эти результаты согласуются с нейробиологической литературой, которая недавно показала, что преодоление ЕЕВ связано с большей активацией части теменной доли, а именно правой супрамаргинальной извилины (rSMG). Это область, которая достигает полного созревания к концу подросткового возраста и проходит ранний распад. Таким образом, возрастные изменения ЕЕВ могут быть связаны с развитием rSMG на протяжении всей жизни. Это исследование является первым, показавшим квадратичную связь между возрастом и ЕЕВ и установившем веху для дальнейшего исследования, изучающего нейронные корреляты развития ЕЕВ на протяжении всей жизни. Будущие исследования необходимы для обобщения этих результатов среди мужского населения и для изучения гендерных различий, связанных со старением социально-эмоциональных процессов (Riva et al., 2019).

6.1.3. Модель психического и способность к манипулятивному поведению

Еще более сложной способностью, чем понимание обмана и понимание эмоций, является способность к манипуляции поведением Других. «Манипуляция – это такое психологическое воздействие на другого человека, которое не всегда им осознается и заставляет его действовать в соответствии с целями манипулятора» (Знаков, 2005, с. 257). Способность к манипулятивному поведению называют макиавеллистским интеллектом. Макиавеллизм определяется как поведение, при котором человек использует Другого в качестве инструмента для достижения его/ее цели (Gunnthorsdottir et al., 2002; McIlwain, 2003). Итак, под макиавеллизмом понимают склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях (Знаков, 2005, с. 254). Данная способность тесно взаимосвязана с обманом, так как манипуляции заключаются, в частности, в осознании, умении и желании использовать тот факт, что разные люди обладают разными знаниями и пониманием, их внутренними моделями можно манипулировать. В. В. Знаков отмечает, что макиавеллизм как личностная характеристика отражает неверие субъекта большинству людей (там же). Такие субъекты более эффективно обманывают Других, в межличностных отношениях они чаще используют лесть (Blumstein, 1973) и в целом успешнее влияют на других людей (Christie, Geis, 2013).

Макиавеллизм является своего рода мировоззрением, при котором применяются определенные поведенческие тактики (Gunnthorsdottir et al., 2002; McIlwain, 2003). Такие люди часто приписывают отрицательные намерения Другим и не ожидают от них сотрудничества. Их основная идея заключается в том, что если они не будут использовать людей в своих целях, то тогда Другие будут использовать их (Repacholi et al., 2003; Wilson et al., 1998). Такие люди умеют не включаться даже в очень эмоциональные ситуации (McIlwain, 2003; Wilson et al., 1996). Такая эмоциональная закрытость способствует их умению манипулировать другими. Способность к манипуляциям составляет ядро социального интеллекта. Мы находим эволюционные основания этой человеческой способности уже у высших животных. Критический анализ, проведенный Е. А. Сергиенко с соавт. (Сергиенко и др., 2009) показывает, что, несмотря на всю схожесть поведения шимпанзе с человеческим, оно не требует понимания на-

мерений Другого и манипуляций ими. «Элементарный уровень развития модели психического позволяет человекообразным обезьянам осуществлять достаточно сложные социальные взаимодействия на основе изменяющихся внутренних моделей действующих агентов, их поведения и управления ими и собственным поведением» (Сергиенко и др., 2009, с. 58).

Как показывают исследования, уже маленькие дети обнаруживают некоторые аспекты макиавеллистского интеллекта. Результаты этих исследований показали, что успешный обман связан с социальным доминированием и не зависит от возраста детей (Keating, Heltman, 1994). Дальнейшие исследования позволили выявить и другие закономерности относительно манипулятивного поведения детей (подробнее см.: Сергиенко и др., 2009).

Исследование связи манипулятивного поведения с моделью психического у взрослых также позволило обнаружить некоторые закономерности. Т. Паал и Т. Беречке (Paal, Bereczkei, 2007) обратились в своем исследовании к вопросу о том, что, с одной стороны, наличие модели психического у человека облегчает социальное сотрудничество, а с другой, она позволяет нам манипулировать Другими для достижения собственных целей. В исследовании были проанализированы основные аспекты взаимоотношений между моделью психического у взрослых (мужчин и женщин 20–25 лет) и социальным поведением. В результате была выявлена: сильная отрицательная корреляция между макиавеллизмом и социальными кооперативными навыками (social cooperative skills); связь между степенью развития кооперативных навыков и уровнем развития чтения психического; отсутствие существенной корреляции между моделью психического и макиавеллизмом. Для интерпретации полученных результатов авторы использовали понятия «горячей» и «холодной» эмпатии, обедненное представление об эмоциях, связанных с моралью и другие когнитивные объяснительные модели. Многие исследователи соглашались с тем фактом, что просоциальное поведение основано на способности к эмпатии (Nichols, 2001). Но при этом возникают трудности с определением данного термина и с выделением компонентов, которые составляют способность к эмпатии (Preston, De Waal, 2002). Термины «горячая» и «холодная» эмпатия были введены в психологию просоциального поведения М. Дэвисом, Л. Краусом и Д. Маклвейн (Davis, Kraus, 1991; McIlwain, 2003). «Холодная»

эмпатия основана в основном на познавательных процессах: используя ее, мы можем понять, что другой человек чувствует, и осознать, какие потери и разочарования могли стать причиной этой ситуации, но при этом субъект не разделяет эмоционального состояния Другого (Davies, Stone, 2003). «Горячая» эмпатия позволяет нам испытывать эмоциональное состояние, которое переживает кто-то другой, что является основным побуждением для оказания помощи. Большинство исследователей соглашается с тем, что невозможно понять или испытать эмоции и потребности другого человека, не ощущая себя на его месте и воспринимая его просто как отдельного агента, отличного от нас (Davies, Stone, 2003). В то же самое время ученые утверждают, что ни высокий уровень развития когнитивных процессов (чтения психического), ни способность к сочувствию другому человеку (эмпатия) не являются предпосылкой просоциального поведения (Astington, 2003). Можно понимать эмоции или желания Других, не испытывая аффектов и переживаний эмоций Других, что не обязательно приведет к альтруистическому поведению. Однако, по мнению авторов, вероятнее всего более высокий уровень развития способности к чтению психического совпадает с высоким уровнем развития навыков кооперации и эмпатии (Paal, Bereczkei, 2007). Развитие сложных представлений относительно психических состояний субъекта (дистресс, беспокойство, потребности) часто проявляются одновременно с процессом, в котором принятие чужой точки зрения и наблюдение за Другим становится более обдуманном. Развитие этих способностей может привести к проявлению альтруистического поведения. На основе этих рассуждений авторы считают возможным, что люди со средним ментальным уровнем развития проявят большую готовность помочь Другим.

Многие исследователи отмечают наличие отрицательной корреляции между уровнем развития макиавеллизма и способностью идентифицировать и понимать эмоциональные состояния Других (см., напр.: McIlwain, 2003). Наличие у макиавеллистов также сниженного уровня эмпатии ставит вопрос о степени развития у них способности к приписыванию психических состояний Другим. При этом, например, М. Репачолли с коллегами (Repacholi et al., 2003) не обнаружили значимых различий в понимании психических состояний у детей с высоким и низким уровнем развития макиавеллистских тенденций. Данные других ученых (Davies, Stone, 2003; Sutton, 2001),

наоборот, показывают, что макиавеллисты имеют превосходные способности к чтению психического. Это логично, так как при слабо развитой модели психического трудно было бы успешно манипулировать Другими и находить их слабые места, часто неизвестные им самим. С этой точки зрения кажется бесспорным наличие тесной связи между чтением психического и макиавеллизмом. Подобные результаты были получены М. Репачолли (Repacholi et al., 2003), а также в исследованиях М. Дэвиса и Т. Стоуна (Davis, Stone, 2003) и Дж. Саттона (Sutton, 2001). С другой стороны, работы Т. Палал и Т. Беречке показали отсутствие существенной корреляции между моделью психического и макиавеллизмом (Paal, Bereczkei, 2007). Авторы не смогли установить, что люди, у которых сильно развиты макиавеллистские тенденции демонстрируют более развитую способность к чтению психического, чем те, у кого макиавеллистские тенденции развиты меньше. Объясняя полученные результаты Т. Палал и Т. Беречке указывают, что модель психического является многогранной способностью, в которой присутствуют и эмоциональная, и когнитивная составляющая. Также важным для понимания развития модели психического является учет индивидуальных различий. Исследование различных аспектов асоциального поведения личности выявило, что недостаточное развитие способности к эмпатии является ключевой характеристикой индивидов, страдающих социопатией, тем не менее они способны успешно манипулировать Другими, по крайней мере, в течение короткого промежутка времени (Hare, 1999; Mealey, 1995). Возможно, их способность к эмоциональной составляющей чтения психического развита слабо или вообще отсутствует, но при этом их когнитивная составляющая развита гораздо выше среднего (Blair, 2003). Таким образом, разделение модели психического на когнитивный и аффективный компоненты, а следовательно, и эмпатии на когнитивную и аффективную, объясняет расхождения в данных, полученными разными учеными.

6.1.4. Взаимосвязь уровня развития модели психического с личностными характеристиками субъекта и психическими процессами

Представление о психологической зрелости человека как степени согласованности в развитии континуума субъект—личность (Сер-

гиенко, 2007) и выделении функций субъекта и личности позволяет поставить вопрос о взаимодействии когнитивной функции субъекта — понимания (модели психического) — и когнитивных функций личности — смыслообразования, установок, ценностей. При этом личностные качества субъекта влияют на понимание им познавательных ситуаций, но еще более наглядно они проявляются в общении и взаимопонимании (Знаков, 2005). Перспективным и важным является изучение взаимосвязи уровня развития модели психического с личностными характеристиками субъекта. В исследованиях, связанных с этими феноменами, было выявлено следующее.

В. А. Лабунская изучает проблему понимания в контексте субъекта затрудненного и незатрудненного общения (Лабунская, 2001). По мнению автора, для субъекта затрудненного общения характерно искажение понимания себя и Другого, отказ от рефлексии по поводу своей представленности в Других, смещение отношений, установок, ценностных ориентаций в направлении обесценивания себя и Другого, демонстрация неадекватных эмоциональных реакций, низкий уровень эмпатии. Субъект незатрудненного общения характеризуется установлением эмоционально-значимых связей, уменьшением внутриличностного когнитивно-эмоционального напряжения и направленностью на достижение взаимопонимания. Также для него характерны рефлексия по поводу собственной представленности в Других, смещение отношений, установок, ценностных ориентаций в направлении личностного, ценностного, субъектного отношения к себе и Другому, демонстрация эмоциональной сензитивности и высокий уровень эмпатии.

Таким образом, субъект незатрудненного общения может представляться как субъект с высоким уровнем развития модели психического, а субъект затрудненного общения, как субъект с низким уровнем развития модели психического. Также высокий уровень развития модели психического может выступать критерием социально-психологической компетентности, так как, по мнению В. А. Лабунской, уровень понимания/непонимания Другого относится к социальным способностям личности.

М. А. Холодная указывает, что люди различаются по параметру сложности—простоты организации субъективного опыта (Холодная, 2002). И в зависимости от этого фактора каждый человек по-своему воспринимает, понимает, интерпретирует и прогнозирует реаль-

ность свою собственную и Других. При этом когнитивно сложные субъекты более точно и дифференцированно понимают Других, более детально оценивают себя и Других и чаще обращают внимание на психологические характеристики Других.

З. М. Ахметгалеева описала основные отличия когнитивно простых от когнитивно сложных субъектов (Ахметгалеева, 2005). Когнитивно простые субъекты более эмоционально стабильны, лучше управляют своими эмоциями и находят им более адекватное объяснение, но при этом они менее дифференцированно понимают себя и Других.

Е. В. Фёдорова при изучении взаимосвязи идентичности и когнитивной сложности личности выявила, что когнитивная простота/сложность личности как способность понимать, интерпретировать, оценивать и прогнозировать действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта является одной из детерминант социального познания, влияющей на особенности личностной организации, в частности, на Я-концепцию и социальное поведение (Фёдорова, 2004).

Но в любом случае, как указывает М. А. Холодная, когнитивную простоту/сложность нельзя интерпретировать однозначно применительно к межличностному оцениванию и взаимопониманию (Холодная, 1999). За показателем когнитивной простоты могут стоять два совершенно разных типа людей: лица, в опыте которых представлена иерархия разнообобщенных категорий, в рамках которой они легко устанавливают связи между частными конструктами на основе их обобщения, и лица с глобальной формой организации категориального опыта, в котором соединяются различные оценки, впечатления, понятия. Когнитивная сложность, в свою очередь, может быть представлена у людей, имеющих множество разнокачественных субъективных измерений с разнообразными и вариативными связями между ними, как у людей со столь же большим числом субъективных измерений, которые, однако, между собой слабо, либо вообще никак не связаны.

А. В. Гуськова в исследовании модели психического у студентов и школьников обнаружила, что при решении мыслительных задач психологического содержания используются различные подсистемы знаний о психической реальности: культурные стереотипы, личный опыт (конкретные ситуации из личной жизни), «сложные модели» и предметные знания по психологии (Гуськова, 2008). Факторами,

оказывающими влияние на тенденцию использовать различные подсистемы индивидуальных психологических знаний, в данном исследовании выступили степень неопределенности условий решаемой задачи и наличие научных знаний по психологии.

В нескольких работах у взрослых людей была выявлена связь компетентности в задачах на понимание психического и задачах на сортировку. У людей старше 75 лет наблюдается дефицит способностей в этих задачах при сохранности памяти, словаря и скорости информационных процессов (Сергиенко и др., 2009).

Р. Нельсон, Д. Плес и С. Хенселер в своем исследовании модели психического у взрослых выявили, что с возрастом расширяется поиск интерпретаций явлений психической реальности за счет учета различных составляющих социального и личного опыта (Nelson et al., 1998). П. Киндермен, Р. Дурбан и Р. П. Бентал доказали, что индивидуальные различия в ментальных способностях не связаны с различиями в объеме рабочей памяти (Kinderman et al., 1998). Полученные результаты также позволяют прийти к заключению, что когнитивные навыки, необходимые для понимания ментальных моделей Других, отличаются от тех, которые нужны, чтобы вспомнить фактические события, связанные с этим человеком. Кроме того, способность к чтению психического имеет строгие когнитивные пределы. При определенном уровне сложности значительное большинство взрослых считают затруднительным предположения о том, что люди думают о мыслях Других. Это еще раз подтверждает несовершенство модели психического взрослых. При этом, как утверждают ученые, высокий уровень развития способности к чтению психического дает как минимум два важных преимущества в межличностных отношениях (Davies, Stone, 2003; Slaughter, Repacholi, 2003). Во-первых, она облегчает сотрудничество с другими членами группы. Во-вторых, хорошо развитая способность приписывать психические состояния Другим увеличивает конкурентоспособные навыки, поскольку она позволяет людям получать более выгодные предложения, управлять Другими для достижения собственных целей.

Все приведенные выше исследования показывают значение модели психического в повседневной жизни. В процессе социального взаимодействия мы постоянно наблюдаем за Другими и делаем выводы относительно их психических состояний. Эти наблюдения и выводы позволяют нам объяснять поведение Других, осознавать

их основные побуждения и прогнозировать будущие действия, и это является чем-то большим, чем наши собственные действия и социальные установки других людей, сформированные этими действиями (Astington, 2003).

6.2. Изучение модели психического у взрослых

Приведенные выше исследования свидетельствуют о наличии противоречий и зависимости результатов от метода изучения в оценке развития модели психического. В нашей работе, выполненной в рамках диссертационного исследования Н. И. Колесниковой под руководством Е. А. Сергиенко, мы попытались провести комплексное изучение модели психического (когнитивного и аффективного ее компонентов) и показать взаимосвязь данной способности с личностными характеристиками людей разных возрастов. Гипотезой нашей работы служило представление об изменениях различных аспектов понимания психического, их соотношения и удельного веса во взрослом возрасте.

В исследовании приняли участие 150 человек (75 мужчин и 75 женщин), состав участников уравниен по половому и возрастному признаку: 17–22 года (25 юношей, средний возраст = 18,28, и 25 девушек, средний возраст = 19,28), 25–30 лет (25 мужчин, средний возраст = 27,40, и 25 женщин, средний возраст = 27,88), 35–45 лет (25 мужчин, средний возраст = 40,84, и 25 женщин, средний возраст = 40,04).

Для оценки различий понимания модели психического были сформированы шесть возрастно-половых групп: 17–22 года (25 юношей, средний возраст = 18,28, и 25 девушек, средний возраст = 19,28), 25–30 лет (25 мужчин, средний возраст = 27,40, и 25 женщин, средний возраст = 27,88), 35–45 лет (25 мужчин, средний возраст = 40,84, и 25 женщин, средний возраст = 40,04).

Для анализа возрастных различий было сформировано три группы респондентов: 17–22 года (50 человек, средний возраст = 18,78), 25–30 лет (50 человек, средний возраст = 27,64) и 35–45 лет (50 человек, средний возраст = 40,44).

Для анализа половых различий без учета возраста были сформированы две группы респондентов: мужчины (75 человек, средний возраст = 29,24) и женщины (75 человек, средний возраст = 29,32).

Методы исследования

1. Для контроля уровня интеллектуального развития были использованы «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена»
2. Для анализа понимания обмана использовался нарративный метод, разработанный авторами. Нарративы были разработаны специально для каждой из возрастных групп с учетом специфики актуальности и значимости различных событий в разные возрастные периоды. Каждая ситуация, описанная в нарративе, была представлена в двух вариантах: для женщин и для мужчин. Сюжет в каждой из них был идентичен, но пол главного действующего лица, от имени которого испытуемым необходимо принять решение, менялся. Это было необходимо для того, чтобы респондент всегда принимал решения за героя идентичного с ним пола и таким образом более полно идентифицировал себя с ним. Для каждого возраста нарративы отражали ведущие жизненные задачи, предполагающие проекцию субъекта. Всего каждая группа анализировала по 10 нарративов. Для каждой ситуации было разработано по два нарратива, отражающих два вида обмана, выделенных А. С. Герасимовой: высказанный (5 нарративов) и по умолчанию (5 нарративов) (Герасимова, 2004). Целью респондента было определить, присутствует ли в описанных неоднозначных ситуациях обман. Для этого необходимо было ответить на вопрос, предложенный после текста, например: «Как вы считаете, можно ли назвать Руслана обманщиком, если он решит скрыть все от родителей?» (пример вопроса для юношей 17–22 в ситуации общения с родителями). Объективно обман имел место во всех описанных ситуациях. Степень понимания обмана определялась по тому, в скольких из предложенных ситуаций испытуемый признавал наличие обмана.

Примеры нарративов для разных возрастных групп и разных типов обмана (высказанных и по умолчанию):

17–22 года

Руслан давно хотел поехать в Питер, и его родители знали об этом. Но их очень беспокоила его успеваемость в институте. Чтобы стимулировать его интерес к учебе, родители пообещали, что если он сдаст

сессию вовремя, то они подарят ему каникулы в Питере. Руслан старался, но пробелы в знаниях из-за систематических прогулов не позволили ему подготовиться должным образом, и он не сдал один предмет. Возвращаясь домой, он думал, как ему поступить.

Вопрос 1: *Если бы вы оказались на месте Руслана, то какое действие вы бы выбрали? (Вопрос для определения того, допускает ли респондент обман для себя.)*

Действие 1: скрыть произошедшее от родителей. Экзамен можно будет сдать и позже, а в Питер можно поехать только на каникулах. Тем более что его друзья уже договорились ехать вместе и Руслану очень хотелось к ним присоединиться.

Действие 2: рассказать родителям правду. Это будет справедливо, ведь он сам виноват в том, что не сдал экзамен. Конечно, Питер — это замечательно, но нечистая совесть все равно не позволила бы насладиться этой поездкой в полной мере.

Вопрос 2: *Если бы ваш друг оказался на месте Руслана, то какое действие вы бы посоветовали выбрать ему? (Вопрос для определения, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с людьми для окружающих.)*

Действие 1: скрыть произошедшее от родителей. Экзамен можно будет сдать и позже, а в Питер можно поехать только на каникулах. Тем более что его друзья уже договорились ехать вместе и Руслану очень хочется к ним присоединиться.

Действие 2: рассказать родителям правду. Это будет справедливо, ведь он сам виноват в том, что не сдал экзамен. Конечно, Питер — это замечательно, но нечистая совесть все равно не позволила бы насладиться этой поездкой в полной мере.

Вопрос 3: *Как вы считаете, можно ли назвать Руслана обманщиком, если он решит скрыть все от родителей? Почему? (Вопрос для определения, понимает ли респондент, что в описанной ситуации присутствует обман.)*

25–30 лет

Виктор устроился на работу приметно два года назад. Он менеджер по персоналу в преуспевающей компании по подбору кадров. Конкуренция в компании очень высока. Виктор «на хорошем счету» у начальника, и поэтому скоро он может получить повышение. Но в резуль-

тате цепи невероятных случайностей Виктор дважды за последнюю неделю опаздывал на работу. А проще говоря, к нему приехал друг из другого города, и они постоянно поздно ложатся, а утром он просыпает. Он прекрасно знает, что начальник не выносит опозданий больше всего на свете, но, с другой стороны, он достаточно отзывчивый человек и может войти в положение сотрудника, если причина действительно очень серьезная. Но у Виктора нет серьезной причины! Итак, Виктор, опоздав второй раз за неделю, стоит перед кабинетом вызвавшего его начальника и думает, как поступить...

Вопрос 1: *Если бы вы оказались на месте Виктора, то какое действие вы бы выбрали? (Вопрос для определения того, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с людьми для себя.)*

Действие 1: Рассказать начальнику всю правду в надежде на снисхождение в силу хороших взаимоотношений между ними.

Действие 2: Придумать достойные причины для опоздания, чтобы наверняка не испортить отношения с начальником и не лишиться долгожданного повышения. Например, сказать, что возникли проблемы с дверным замком — он не мог его открыть и выйти из квартиры долгое время. Причем в первый раз он решил, что это случайность, но, когда это повторилось, он понял, что замок неисправен, и поэтому теперь заменит его, следовательно, такое больше никогда не повторится.

Вопрос 2: *Если бы ваш знакомый оказался на месте Виктора, то какое действие вы бы посоветовали выбрать ему? (Вопрос для определения, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с людьми для окружающих.)*

Действие 1: Рассказать начальнику всю правду в надежде на снисхождение в силу хороших взаимоотношений между ними.

Действие 2: Придумать достойные причины для опоздания, чтобы наверняка не испортить отношения с начальником и не лишиться долгожданного повышения. Например, сказать, что возникли проблемы с дверным замком — он не мог его открыть и выйти из квартиры долгое время. Причем в первый раз он решил, что это случайность, но, когда это повторилось, он понял, что замок неисправен, и поэтому теперь заменит его, следовательно, такое больше никогда не повторится.

Вопрос 3: *Как вы считаете, можно ли назвать Виктора обманщиком, если он решит скрыть истинную причину своих опозданий? (Вопрос для определения, понимает ли респондент, что в описанной ситуации присутствует обман.)*

35–45 лет

Ольга и Олег женаты уже больше десяти лет. У них крепкий брак и замечательный ребенок. Однажды Ольгу неожиданно послали в командировку в Казахстан. И так получалось, что ее не будет дома в день рождения Олега. Олег понимал, что от Ольги сроки командировки не зависят, тем не менее он был крайне недоволен. Ребенок был в лагере, жена в командировке, и Олег скучал по ним обоим. В свой день рождения Олег проснулся в отвратительном настроении. Желания отмечать праздник не было абсолютно. Но в обед позвонил друг и предложил чисто мужской компанией отправиться в новый модный ночной клуб. Поразмыслив, Олег согласился. Какой смысл лишать себя удовольствия в праздник? Вечер получился отличный. Трое симпатичных парней пользовались огромной популярностью у девушек. А Юля проявляла к Олегу уж очень настойчивый интерес. Друзья улыбались и говорили, что завидуют ему – девушка ну просто очаровательная. В результате под утро Олег поехал провожать Юлю и почему-то остался ночевать у нее. Почему? Может, из-за ее настойчивости, а может, чтобы отомстить Оле? Этого он и сам не знал. Знал только, что впервые за много лет он изменил своей любимой. Что делать, думал он, ведь через три дня Оля вернется, и нужно как можно скорее решить, как поступить...

Вопрос 1: *Если бы вы оказались на месте Олега, то какое действие вы бы выбрали? (Вопрос для определения того, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с людьми для себя.)*

Действие 1: Рассказать все Ольге в надежде, что она поймет и простит. Ведь они любят друг друга, а Юля была лишь мимолетным случайным увлечением.

Действие 2: Скрыть произошедшее в надежде, что Ольга ничего не узнает.

Вопрос 2: *Если бы ваш друг оказался на месте Олега, то какое действие вы бы посоветовали выбрать ему? (Вопрос для определения, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с людьми для окружающих.)*

Действие 1: Рассказать все Ольге в надежде, что она поймет и простит. Ведь они любят друг друга, а Юля была лишь мимолетным случайным увлечением.

Действие 2: Скрыть произошедшее в надежде, что Ольга ничего не узнает.

Вопрос 3: *Как вы считаете, можно ли назвать Олега обманщиком, если он решит скрыть все от Ольги? Почему? (Вопрос для определения, понимает ли респондент, что в описанной ситуации присутствует обман.)*

Каждую ситуацию нужно было оценить с двух позиций:

1. Как бы поступил респондент, если бы эта ситуация произошла лично с ним. Данный вопрос был направлен на определение того, допускает ли респондент обман для себя самого.
2. Как бы посоветовал респондент поступить своему знакомому, если бы тот оказался в такой ситуации. Данный вопрос был направлен на определение того, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с другими людьми в принципе, безотносительно к себе.
3. Для оценки уровня развития эмоционального интеллекта, т.е. способности человека понимать эмоции Других и свои собственные, регулировать их и принимать решения в ситуациях для регуляции психических состояний, мы использовали русскоязычную версию MSCEIT v. 2.0. (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test), адаптированную Е. А. Сергиенко, И. И. Ветровой (Сергиенко, Ветрова, 2010, 2017).
4. Для изучения понимания базовых ментальных состояний был использован «Тест чтения психического других людей по глазам» (русскоязычная версия «Reading the Mind in the Eyes» – версия для взрослых), адаптированный Е. И. Лебедевой и И. В. Лялиной в 2007 г.
5. Для оценки уровня развития способности к манипулятивным действиям была использована русскоязычная версия шкалы Mach-IV, адаптированная В. В. Знаковым (Знаков, 2000).
6. Для изучения вклада в понимание смыслообразования личности была использована «Методика Шварца для изучения ценностей личности» (русскоязычная версия теста адаптирована В. Н. Карандашевым при участии С. В. Реттгес (Карандышев, 2004).
7. Для того чтобы оценить, насколько субъект с тем или иным уровнем развития модели психического считает свою жизнь осмысленной и подконтрольной, мы использовали «Тест жизнестойкости» (русскоязычная версия опросника «Hardiness Survey» адаптирована Д. А. Леонтьевым, Е. И. Рассказовой, 2006).

8. Для того чтобы оценить уровень и особенности самоутверждения личности у субъектов с разным уровнем развития модели психического, мы использовали тест «Стратегии самоутверждения личности», разработанный Н. Е. Харламенковой (1996).

Математический анализ был проведен с использованием статистического пакета SPSS 10.05. Применялись методы непараметрической статистики. Для выявления взаимосвязи понимания разных компонентов модели психического с возрастом и полом испытуемых применялся дисперсионный многофакторный анализ (ANOVA). Для выявления взаимосвязи различных составляющих модели психического (обмана, эмоций, чтения психического по глазам) с личностными характеристиками испытуемых использовался корреляционный анализ данных.

Для проверки гипотез о связях между переменными применялся корреляционный анализ Спирмена.

Статистическая достоверность различий, существующих между группами, проверялась с помощью U критерия Манна–Уитни. Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Оценка уровня интеллекта является необходимой процедурой, так как исследования, проведенные в рамках подхода «Theory of Mind» показали существование зависимости развития модели психического от уровня интеллекта: он должен быть не ниже среднего (Сергиенко и др., 2009). Более высокий уровень развития интеллекта не связан с успешностью понимания психического, поэтому в процессе исследования были отсеяны только те испытуемые, чей интеллект был ниже среднего.

Все участники, чьи результаты были использованы в исследовании, продемонстрировали интеллектуальное развитие на уровне не ниже среднего, что отвечало задачам исследования. У большинства респондентов, оценки по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена» соответствовали уровню развития интеллекта, характеризующемуся как «Суперинтеллектуал».

6.2.1. Понимание обмана

Анализ понимания обмана как когнитивной составляющей модели психического показал, что уровень понимания обмана сопряжен с возрастными-половыми характеристиками субъекта. У женщин

наблюдается снижение показателей по пониманию обмана с возрастом. Максимально высокие показатели приходятся на возраст 17–22 года, затем наблюдается статистически значимое снижение показателей по пониманию обмана. У мужчин высокие показатели по пониманию обмана приходятся на 17–22 года и 35–45 лет. В 25–30 лет наблюдается статистически значимое снижение данных показателей. Следовательно, различия в понимании обмана между мужчинами и женщинами наблюдаются в более старшем возрасте, тогда как в молодом возрасте уровень понимания обмана у мужчин и женщин не различается.

Сравнительный анализ ситуаций с высказанным обманом и обманом по умолчанию обнаружил, что признание наличия/отсутствия обмана в ситуации в молодом возрасте в наибольшей степени сопряжено с тем, кого приходится обманывать: чем менее близкие отношения с человеком, тем больше вероятность того, что обман не будет признан таковым, особенно, если это обман по умолчанию. С возрастом обман по умолчанию перестает восприниматься субъектом как обман, даже в ситуациях взаимодействия с близкими людьми. Отношение к высказанному обману с возрастом становится более неоднозначным: большой процент субъектов не признают его наличия во многих ситуациях. Таким образом, с возрастом наблюдается изменение отношения к обману: от абсолютного и однозначного к более тонкому, сложному и дифференцированному.

Для подтверждения и уточнения полученных данных был использован многофакторный анализ ANOVA. Обнаружено статистически достоверное совокупное влияние возраста и пола на уровень развития способности к пониманию обмана ($p=0,003$). График средних значений позволяет дать интерпретацию обнаруженного взаимодействия (см. рисунок 6.2).

Для мужчин высокие показатели по пониманию обмана характерны в 17–22 и 35–45 лет. В возрастной период 25–30 лет фиксируется резкий спад показателей по пониманию обмана. Для женщин высокие показатели характерны в 17–22 года и 25–30 лет. В 35–45 лет наблюдается значительный спад по пониманию обмана.

Анализ возрастных групп выявил снижение показателей по пониманию обмана с возрастом. В возрасте 25–30 лет по сравнению с возрастом 17–22 года статистически значимо ниже показатели по пониманию обмана (статистика Манна–Уитни: $U=947,5$, $p=0,036$).

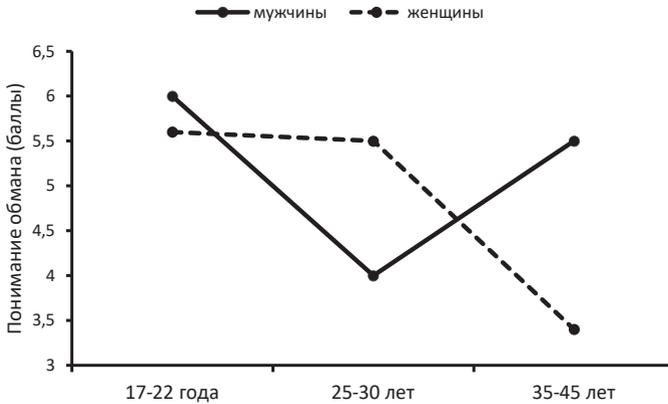


Рис. 6.2. Средние значения понимания обмана у мужчин и женщин разного возраста

Статистически достоверных различий между возрастными группами 25–30 лет и 35–45 лет не обнаружено.

Сравнительный анализ ситуаций с высказанным обманом и обманом по умолчанию показал следующие результаты:

- В 17–22 года наиболее однозначно наличие обмана и высказанного и по умолчанию было воспринято в ситуациях «общение с родителями» и «общение с друзьями», хотя число субъектов, признававших наличие высказанного обмана, в обеих ситуациях было выше, чем признававших наличие обмана по умолчанию.
- В ситуации общение с «близким противоположного пола» большая часть субъектов (72%) признала наличие высказанного обмана, а мнения по поводу обмана по умолчанию разделились поровну.
- В ситуации «общение с одноклассниками» мнения и по поводу высказанного обмана и по поводу обмана по умолчанию разделились примерно поровну.
- В ситуации «общение с преподавателем» и ситуации высказанного обмана мнения разделились примерно поровну, в ситуации обмана по умолчанию большая часть субъектов (66%) не признала наличия обмана.

Таким образом, в возрасте 17–22 года признание наличия/отсутствия обмана в ситуации зависит в наибольшей степени от того, кого

приходится обманывать: чем менее близкие отношения с человеком, тем больше вероятность, что обман не будет признан таковым, особенно если это обман по умолчанию. Данная закономерность не проявляется при обмане по умолчанию в ситуации «общения с близким Другим». Скорее всего, это связано с неоднозначностью восприятия измены и распространенным мнением о том, что незнание не причинит боли партнеру. Подобная закономерность также была отмечена нами в предыдущем исследовании. Обман как способ сохранить значимые отношения с близким человеком является распространенным мотивом неискренности для всех возрастных периодов. Наиболее четко эта закономерность прослеживается у мужчин (Колесникова, 2008).

В 25–30 лет наиболее однозначно с точки зрения признания наличия обмана и высказанного и по умолчанию воспринимается ситуация «общение с друзьями». В ситуации «общения с родителями» и «общение с близким Другим» отмечается схожая закономерность: высказанный обман воспринимается как таковой большинством испытуемых, а обман по умолчанию большинство испытуемых обманом не считают. Максимальный показатель наблюдается в ситуации обмана по умолчанию в общении с родителями (90%). Подобная закономерность сохраняется и в следующей возрастной группе. Вероятно, умолчание воспринимается как возможность защитить себя от контроля родителей, который с возрастом становится все более тягостным. В ситуации «общение с коллегами по работе» и «общении с начальником» большинство испытуемых не признают наличия обмана, ни высказанного, ни по умолчанию. Своего максимума эти показатели достигают в ситуации обмана по умолчанию при общении с начальником (68%).

Таким образом, в возрасте 25–30 лет наблюдается закономерность, отмеченная в предыдущем возрастном периоде: чем менее близкие отношения связывают с человеком, тем более высока вероятность того, что и высказанный обман, и обман по умолчанию не будет признан таковым. Принципиальным отличием от предыдущей возрастной группы является непризнание наличия обмана по умолчанию в ситуации общения с родителями и увеличение количества респондентов, не считающих обманом умолчание в ситуации «общения с близким Другим». Это свидетельствует о более неоднозначном отношении к обману с возрастом и формировании системы двойной морали.

В 35–45 лет большинство респондентов признают наличие обмана в ситуации высказанного обмана при «общении с близким Другим» (56%), но по сравнению с участниками 17–22 лет процент таких людей сильно уменьшается. Также большинство признают наличие обмана в ситуации высказанного обмана при общении с друзьями (54%), но по сравнению с двумя предыдущими возрастными периодами процент людей, признающих обман в данной ситуации, также сильно уменьшается.

Обман по умолчанию во всех ситуациях не признается как таковой. Максимальные показатели прослеживаются в ситуациях «общение с начальником» (70%) и «общение с родителями» (82%).

Таким образом, в возрасте 35–45 лет обман по умолчанию во всех ситуациях перестает восприниматься как обман. Признание высказанного обмана за обман остается, но в меньшем количестве ситуаций, и процент субъектов, признающих наличие такого обмана, значительно снижается по сравнению с предыдущими возрастными периодами.

Полученные данные еще раз подтверждают изменения в понимании обмана с возрастом, что отражается в уменьшении количества ситуаций, в которых признается сам факт наличия обмана.

У женщин в 35–45 лет по сравнению с женщинами 25–30 лет статистически значимо ниже показатели понимания обмана (статистика Манна–Уитни: $U = 175$, $p = 0,007$). Это согласуется с общевозрастной динамикой, свидетельствующей о снижении показателей по пониманию обмана с возрастом.

У мужчин, напротив, к 35–45 годам по сравнению с мужчинами 25–30 лет показатели понимания обмана повышаются (статистика Манна–Уитни: $U = 213,5$, $p = 0,053$).

Снижение показателей понимания обмана у женщин может свидетельствовать об их более гибком и неоднозначном восприятии ситуации, которое формируется с возрастом, тогда как у мужчин система оценок становится менее дифференцированной или возрастает способность использовать обман для собственной защиты.

В возрасте 17–22 лет статистически достоверных различий в понимании обмана между мужчинами и женщинами не выявлено. В возрасте 25–30 лет показатели женщин статистически значимо выше показателей мужчин (статистика Манна–Уитни: $U = 212,0$, $p = 0,05$).

В возрасте 35–45 лет, напротив, у мужчин понимание обмана статистически значимо выше, чем у женщин (статистика Манна–Уитни: $U = 172,5$, $p = 0,006$).

Таким образом, проведенный анализ показал, что различия в понимании обмана мужчинами и женщинами характерны для более старшего возраста, тогда как в юношеском возрасте (17–22 года) показатели понимания обмана возрастно-половых различий не обнаруживают.

Половые различия без учета возраста не выявлены.

6.2.2. Взаимосвязь понимания обмана с пониманием эмоций

В качестве показателей аффективного компонента модели психического был использован тест эмоционального интеллекта (см. методы исследования). Результаты, полученные в данной части исследования показали сопряженность когнитивной и аффективной составляющих модели психического у людей взрослого возраста.

В результате было установлено, что понимание обмана положительно связано со шкалами MSCEIT: эмоциональным интеллектом (общий балл) (r Спирмена = 0,224 при $p = 0,006$), идентификацией эмоций (r Спирмена = 0,213 при $p = 0,009$) и пониманием и анализом эмоций (r Спирмена = 0,237 при $p = 0,004$). Взаимосвязи между пониманием обмана и пониманием ментальных состояний (чтением психического) выявлено не было. На рисунке 6.3 представлены статистически значимые положительные связи между пониманием обмана и шкалами MSCEIT.



Рис. 6.3. Статистически значимые положительные связи между пониманием обмана и шкалами MSCEIT

6.2.3. Динамика эмоционального интеллекта во взрослом возрасте

С возрастом изменяются и сами способности, составляющие эмоциональный интеллект.

Понимание эмоций является самым универсальным из изучаемых феноменов модели психического, наиболее тесно взаимосвязанным с остальными ее составляющими.

Общевозрастное снижение по пониманию и анализу эмоций и эмоциональному интеллекту (общий балл) наблюдается к 35–45 годам.

Показатели, связанные с пониманием эмоций: идентификация эмоций, понимание и анализ эмоций, использование эмоций при решении проблем, сознательное управление эмоциями в наибольшей степени коррелируют с полом. У женщин эти показатели выше в течение изучаемого периода, но к 35–45 годам снижаются и становятся равными показателям мужчин.

Для выявления взаимосвязи понимания эмоций с возрастом был использован многофакторный ANOVA. Обнаружено статистически достоверная корреляция возраста, показателей понимания и анализа эмоций ($p=0,011$), эмоционального интеллекта (общий балл) ($p=0,027$).

Статистически значимых различий в понимании эмоций от 17–22 до 25–30 лет не наблюдается. Качественные изменения в развитии данной способности приходятся на 25–30 лет. В этом возрасте по сравнению с возрастом 35–45 лет статистически значимо выше показатель понимания и анализа эмоций (статистика Манна–Уитни: $U=852$, $p=0,006$) и эмоционального интеллекта (общий балл) (статистика Манна–Уитни: $U=889,5$, $p=0,013$). На рисунке 6.4 показаны значимые возрастные различия по шкалам MSCEIT.

Следовательно, пик способности к пониманию и анализу эмоций Других и эмоциональный интеллект (общий балл) приходится на 25–30 лет, в дальнейшем наблюдается статистически значимое снижение данных показателей. Это может свидетельствовать о том, что с возрастом вырабатывается некоторое количество более или менее удачных моделей поведения и человек редко пытается реализовать понимающее поведение в той же мере, как в более раннем возрасте. Возможно, с возрастом данная способность достигает оп-

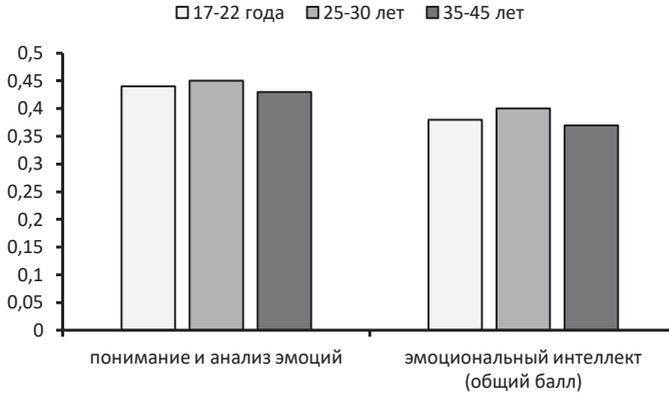


Рис. 6.4. Средние значения по шкалам MSCEIT в разных возрастных группах (сырые баллы)

тимальных для субъекта значений и реализуется на уровне, не требующем больших затрат осознанной регуляции.

При сравнении мужчин и женщин по возрастам были получены следующие результаты:

В возрасте 17–22 года у девушек статистически значимые более высокие показатели, чем у юношей, по уровню развития эмоционального интеллекта (общий балл) (статистика Манна–Уитни: $U = 202,5$, $p = 0,033$).

В возрасте 25–30 лет женщины демонстрируют статистически значимые более высокие показатели по уровню развития эмоционального интеллекта (общий балл) (статистика Манна–Уитни: $U = 185$, $p = 0,013$) и сознательному управлению эмоциями (статистика Манна–Уитни: $U = 193,5$, $p = 0,021$).

В возрасте 35–45 лет статистически достоверных различий по шкалам MSCEIT между мужчинами и женщинами не обнаружено. На рисунке 6.5 изображены возрастно-половые различия по шкалам MSCEIT.

Анализ корреляционных плеяд между отдельными шкалами MSCEIT у мужчин и женщин разного возраста показал рост связей с возрастом у мужчин (от 4 к 7) и снижение их количества у женщин (от 6 к 3) (см. рисунки 6.6–6.8).

Анализ статистической достоверности различий между половыми группами показал, что женщины имеют статистически зна-

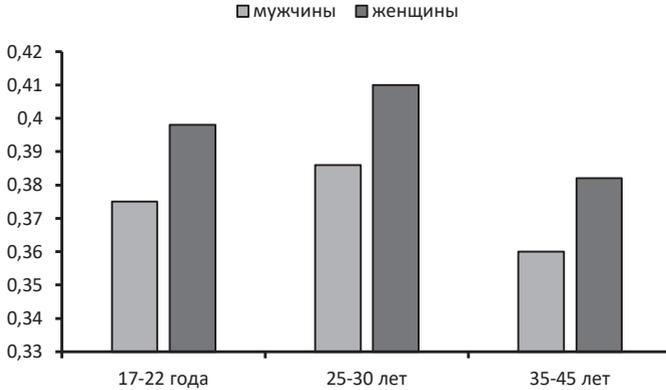


Рис. 6.5. Средние значения по тесту MSCEIT у мужчин и женщин разного возраста (общий балл)

чимые более высокие показатели по идентификации эмоций (статистика Манна–Уитни: $U = 2110,0$, $p = 0,008$), использованию эмоций в решении проблем (статистика Манна–Уитни: $U = 2062,5$, $p = 0,005$), сознательному управлению эмоциями (статистика Манна–Уитни: $U = 2043,5$, $p = 0,004$), эмоциональному интеллекту (общий балл) (статистика Манна–Уитни: $U = 1966$, $p = 0,001$). Показаны значимые различия между мужчинами и женщинами по общему показателю эмоционального интеллекта и его отдельным шкалам.

Данные результаты могут быть обусловлены как генетическими, так и культурными особенностями, связанными с различным воспитанием мальчиков и девочек, и различным отношением к проявлению эмоций у мужчин и женщин. Мужчин, как правило, с детства учат подавлять свои эмоции. Несмотря на разную выраженность способностей составляющих эмоциональный интеллект у мужчин и женщин, можно отметить более плотную структуру эмоционального интеллекта у самых молодых женщин (17–22 лет) и более согласованную структуру у мужчин в 35–45 лет, что свидетельствует о существовании половых особенностей реализации данной способности.

6.2.4. Понимание ментальных состояний по глазам

Тест «Чтение психического по глазам» используется во многих исследованиях модели психического как ее показатель на детях и взрослых.

Развитие модели психического в период взрослости

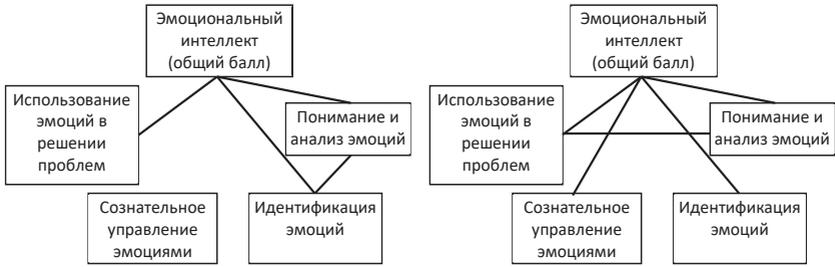


Рис. 6.6. Схема корреляционных связей у юношей (слева) и девушек (справа) в возрасте 17–22 года

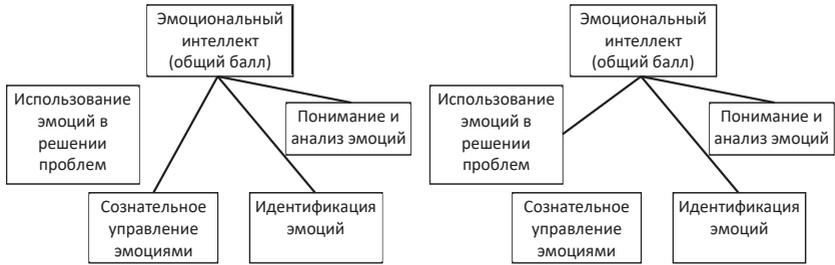


Рис. 6.7. Схема корреляционных связей у мужчин (слева) и женщин (справа) в возрасте 25–35 лет

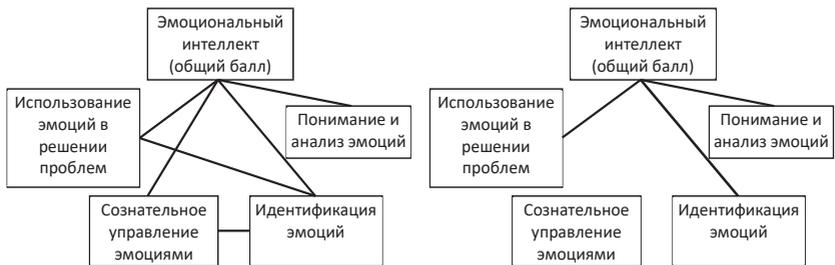


Рис. 6.8. Схема корреляционных связей у мужчин (слева) и женщин (справа) в возрасте 35–45 лет

Разработанный в целях диагностики нарушений данной способности для клинических исследований, он стал распространенным методом оценки способности чтения психического. Данный тест применялся и в нашей работе, наряду с другими методиками. Возможность причисления его к аффективному компоненту модели психического относительна, поскольку он интерпретируется как требующий развитых когнитивных процессов декодирования выражения глаз, связанных с психическими состояниями.

В нашем исследовании под пониманием ментальных состояний подразумевалось умение соотносить термины ментальных состояний с выражением глаз. Поскольку исследование проводилось на взрослых людях, термины, обозначающие ментальные состояния, были не базовыми эмоциями (например, печаль, гнев, счастье), а сложными (например, поглощенный своими мыслями, находящийся в нерешительности, напряженный).

Способность к пониманию ментальных состояний (чтению психического) имеет положительную корреляцию с возрастом и достигает своего пика к 25–30 годам, оставаясь стабильно высокой до 35–45 лет. У мужчин в 25–30 лет по сравнению 17–22 годами показатели по чтению психического повышаются, оставаясь в дальнейшем на том же уровне. Данные соответствуют возрастным различиям без учета пола. У женщин четкой динамики выявлено не было.

Анализ достоверности различий по результатам понимания ментальных состояний, полученным в разных возрастных группах, подтвердил выявленную закономерность. Способность к чтению психического с возрастом повышается. В 25–30 лет показатели статистически значимо выше, чем в 17–22 года (статистика Манна–Уитни: $U = 911$, $p = 0,019$). В 35–45 лет показатели остаются приблизительно на уровне 25–30 лет. На рисунке 6.9. изображены возрастные различия понимания ментальных состояний (чтение психического по глазам).

Возрастно-половые различия и половые различия не выявлены.

Дальнейший анализ продемонстрировал, что понимание ментальных состояний по глазам положительно связано со шкалами MSCEIT: эмоциональным интеллектом (общий балл) (r Спирмена = 0,295 при $p = 0,000$), идентификацией эмоций (r Спирмена = 0,234 при $p = 0,004$), использованием эмоций в решении проблем (r Спирмена = 0,204 при $p = 0,012$) и пониманием и анализом эмоций (r Спирмена = 0,220 при $p = 0,007$). На рисунке 6.10 изображены статистичес-

ки значимые положительные связи между пониманием ментальных состояний по глазам и шкалами MSCEIT.

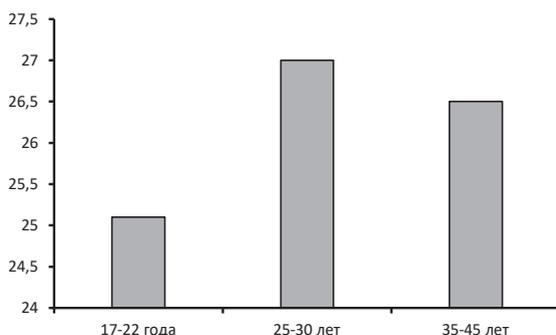


Рис. 6.9. Средние значения по тесту «Чтение психического» в разных возрастных группах (общий балл)



Рис. 6.10. Положительные корреляции между пониманием ментальных состояний по глазам и основными показателями эмоционального интеллекта

Таким образом, наличие взаимосвязей способности чтения психического по глазам с разными составляющими эмоционального интеллекта показывает, что чтение психического скорее отражает эффективные компоненты модели психического.

6.2.5. Уровень развития способности к манипуляции другими людьми и его взаимосвязь с разными феноменами модели психического у субъектов разного возраста и пола

Способность к манипулятивному поведению появляется в конце дошкольного возраста и предполагает высокий уровень развития мо-

дели психического, позволяющий не только сравнивать свои и чужие внутренние модели психического, но и манипулировать чужими, включая обман, для достижения желаемых целей.

Можно выделить две противоположно направленные стратегии во взаимодействии с другими людьми: на одном полюсе будет находиться понимающая стратегия – долгосрочная, ориентированная на взаимно выигрышные отношения, организованные по типу сотрудничества, а на другом полюсе макиавеллистская стратегия – краткосрочная, ориентированная на использование человека в своих целях и восприятие его как объекта, а не субъекта.

Во-первых, наши данные показали отрицательные связи Мак-шкалы с аффективным компонентом модели психического, оцененной через тест эмоционального интеллекта.

Корреляционный анализ всех полученных данных выявил отрицательную взаимосвязь между показателями по Мак-шкале и идентификацией эмоций (r Спирмена = $-0,178$ при $p=0,029$), пониманием и анализом эмоций (r Спирмена = $-0,213$ при $p=0,009$) и эмоциональным интеллектом (общим баллом) (r Спирмена = $-0,203$ при $p=0,013$).

Исследователи, ведущие свои научные изыскания в рамках направления «Модель психического», считают ключевым феноменом, маркером уровня развития модели психического обман. При этом феномен обмана тесно взаимосвязан со способностью к манипуляции Другими.

Данные, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют о том, что самые низкие показатели понимания обмана приходится на 25–30-летний возраст у мужчин и совпадают с самыми высокими за весь изучаемый период показателями по уровню развития маки-



Рис. 6.11. Статистически значимые отрицательные связи между показателями Мак-шкалы и шкалами MSCEIT

авеллизма. Вероятно, такая обратная зависимость этих двух факторов связана с тем, что в этот возрастной период у мужчин возникает необходимость решения вопросов, связанных с карьерой, и это повышает уровень манипулятивного взаимодействия с Другими. Кроме того, манипуляция Другим может быть тем успешнее, чем менее индивид эмоционально вовлечен в психические состояния Другого, что подтверждают результаты анализа возрастных различий.

В возрасте 35–45 лет по сравнению с возрастом 17–22 года статистически значимо ниже показатели по Мак-шкале (статистика Манна–Уитни: $U = 803,5$, $p = 0,002$). Данное снижение показателей по Мак-шкале с возрастом соотносится с результатами других исследователей (Знаков, 2005; Ames, Kidd, 1979; Domelsmish, Dietch, 1978; Wilson et al., 1996). Эти данные, возможно, свидетельствует о переориентации субъекта от отношений, направленных на достижение личных целей за счет ресурсов других людей, на субъект-субъектные взаимодействия. На рисунке 6.12 изображены возрастные различия по Мак-шкале.

Данные корреляционного анализа свидетельствует о том, что респонденты, у которых преобладает макиавеллистская стратегия, имеют более низкие показатели по уровню развития эмоционального интеллекта. Эти результаты соотносятся с данными, полученными другими исследователями. Люди, демонстрирующие высокие показатели по Мак-шкале, при вступлении в контакт с Другими, склонны держаться эмоционально отчужденно (Знаков, 2005). Р. Кристи

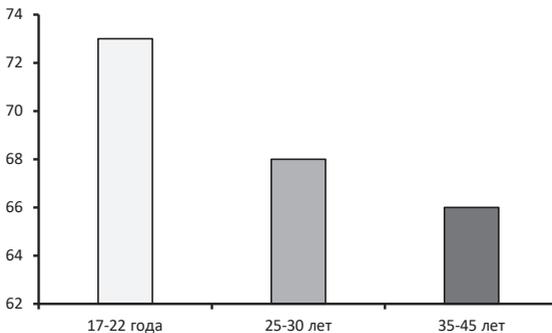


Рис. 6.12. Средние значения по Мак-шкале в разных возрастных группах (общий балл)

и Ф. Гейтс назвали высокий уровень макиавеллизма «синдромом эмоциональной холодности», потому что социальная отстраненность является основной характеристикой подобных людей (см.: Знаков, 2005). Э. Барлоу с коллегами в своем исследовании, проведенном на детях 8–11 лет, также обнаружили отрицательную корреляцию между уровнем развития макиавеллизма и эмоциональным интеллектом (Barlow et al., 2010).

Таким образом, исследование показало, что можно выделить две стратегии во взаимоотношениях с Другими, находящиеся на разных полюсах: «понимающее поведение», характеризующееся осознанием и отношением как долгосрочная стратегия взаимодействия и «манипулятивное поведение» как стратегия краткосрочная. Люди, демонстрирующие понимающее поведение, имеют более высокие показатели по компонентам, составляющим модель психического: понимание обмана, понимание эмоций, понимание ментальных состояний и более развитый эмоциональный интеллект, в то же время показатели по Мак-шкале у них снижены. У людей, склонных к манипулятивному поведению, напротив, показатели по компонентам, составляющим модель психического, снижены. Особенно четко выявленная закономерность прослеживается у мужчин в возрасте 25–30 лет.

6.2.6. Модель психического и личностные характеристики

Наши исследования выходили за рамки только анализа развития модели психического во взрослом возрасте. Они затрагивали также проверку гипотезы о континууме субъект – личность в рамках разработки и верификации системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011). Было обосновано, что модель психического выступает как ментальный механизм понимания, что позволяет рассматривать ее как операционализацию когнитивной функции субъекта. К когнитивной функции личностного образования человека были отнесены смысложизненные ориентации, установки, ценностные ориентации. В данной работе, кроме анализа функции понимания (модели психического), были подобраны методы оценки личности с точки зрения возможностей операционализации ее когнитивной функции: это анализ ценностей (методика Шварца), смысложизненных ориентаций (тест Леонтьева, Рассказова) и стратегии са-

моутверждения как показатель реализации ценностных ориентаций личности. Для проведения столь сложного анализа наша общая выборка была поделена на две большие группы по показателю понимания обмана как ключевого маркера модели психического. Высокие показатели понимания обмана означали, что в большинстве предложенных неоднозначных по содержанию ситуаций респондент признал наличие обмана, а низкие показатели, что в большинстве ситуаций испытуемый отрицал наличие обмана. Показатели определялись по квартилям (процедуру разделения выборки на квартили см. в: Наследов, 2006). Таким образом, мы получили две группы респондентов: с высокими показателями по пониманию обмана – 45 человек (20 женщин, 25 мужчин, средний возраст = 29,22) – и с низкими показателями понимания обмана: 53 человека (28 женщин, 25 мужчин, средний возраст = 32,36).

Сравнительный анализ результатов, полученных по методике Шварца (Карандышев, 2004) для изучения ценностей личности в контрастных группах, выявил следующие закономерности. В группе с высоким уровнем понимания обмана на уровне нормативных идеалов первое место занимает стимуляция. Мотивационная цель стимуляции заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям. На уровне поведения ведущей ценностью являются достижения. Определяющая цель этого типа ценностей – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой социальное одобрение.

В группе с низким уровнем понимания и на уровне нормативных идеалов, и на уровне поведения ведущую позицию занимают традиции. Мотивационная цель данной ценности – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре, и следование им.

Данные различия в ведущих ценностях демонстрируют открытость изменениям в группе с высоким уровнем понимания обмана и консерватизм в группе с низким уровнем его понимания.

Анализ результатов, полученных по методике «Тест жизнестойкости» не показал статистически достоверных различий по общему уровню развития жизнестойкости и ее компонентам: вовлеченности, контроля и принятия риска в группах с высоким и низким уровнем понимания обмана.

Полученные данные при сравнении контрастных групп показали наличие статистически значимых различий в уровне развития шкал MSCEIT: эмоционального интеллекта (общий балл) (статистика Манна–Уитни: $U = 861$, $p = 0,018$), идентификации эмоций (статистика Манна–Уитни: $U = 894$, $p = 0,033$) и понимания и анализе эмоций (статистика Манна–Уитни: $U = 804,5$, $p = 0,006$). При этом наибольшая степень различия наблюдалась по шкале «понимание и анализ эмоций» (p менее $0,01$). Следовательно, люди с высоким уровнем понимания обмана демонстрируют более высокий уровень развития эмоционального интеллекта в целом и его отдельных шкал.

Также респондентам с высоким уровнем понимания обмана свойственна конструктивная стратегия взаимодействия, по классификации Н. Е. Харламенковой, Е. П. Никитиной (Харламенкова, Никитина 2000). Конструктивные реакции проявляются в умении отстаивать свои интересы, быть автономным, но не отчужденным, спонтанным, но не импульсивным, критичным, но не агрессивным. Этот тип личности способен уверенно применять конструктивные стратегии (добиваться цели, безоговорочно отказываться от необоснованных просьб, выражать радость, гнев, печаль и другие чувства, требовать соблюдения правил), но тем не менее иногда сомневаться в правильности предпринятых действий (отказываясь, испытывая неловкость, проявлять негативные эмоции, сожалея об этом, отстаивать собственные права, осознавая свое недостаточное внимание к другому человеку) (Харламенкова, Никитина, 2000). На рисунке 6.13 представлены статистически значимые различия по по-

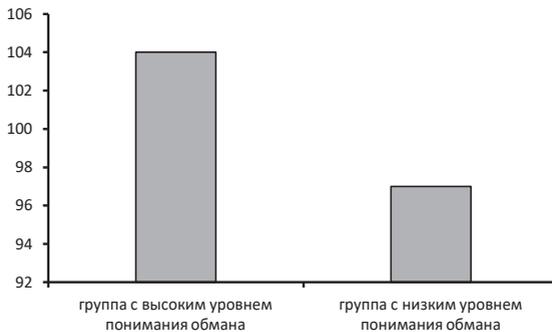


Рис. 6.13. Средние значения показателя конструктивной стратегии в группах с высоким и низким уровнем понимания обмана (баллы)

казателю конструктивной стратегии в группах с высоким и низким уровнем понимания обмана.

Сравнительный анализ корреляционных матриц (использовался корреляционный анализ Спирмена) в группах с высокими и низкими показателями по пониманию обмана показал большую интегрированность разных составляющих модели психического в группе с высоким уровнем понимания обмана. В таблице 6.2 представлено сравнение количества корреляционных связей в группах с высоким и низким уровнем понимания обмана.

Наблюдается большее количество положительных корреляций между субъектными характеристиками (пониманием обмана и показателями по шкалам MSEIT) и личностными особенностями в группе с высокими показателями понимания обмана. На рисунках 6.14 и 6.15 представлены корреляционные значимые связи в группе людей с высоким и низким уровнем понимания обмана.

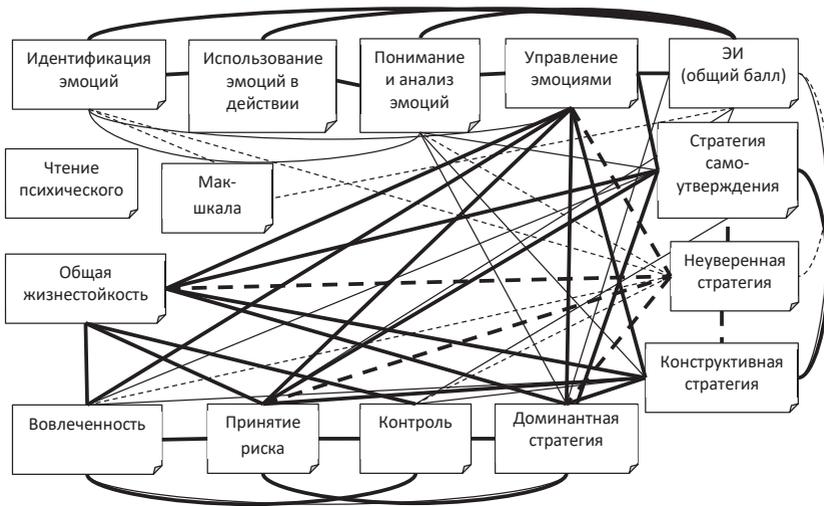


Рис. 6.14. Значимые корреляционные связи в группе с высоким уровнем понимания обмана.

Пунктирными линиями изображены отрицательные статистически значимые связи; сплошными линиями изображены положительные статистически значимые связи: полужирные линии – корреляция на уровне 0,01; тонкие линии – корреляция на уровне 0,05.

Таблица 6.2

Сравнение количества корреляционных связей
в группах с высоким и низким уровнем понимания обмана

Коррелируемые показатели	Связи	Количество связей	
		Высокий уровень понимания обмана	Низкий уровень понимания обмана
Идентификация эмоций	Всего	6	3
	Положительные	4	2
	Отрицательные	2	1
Использование эмоций в деятельности	Всего	3	9
	Положительные	3	8
	Отрицательные	0	1
Понимание и анализ эмоций	Всего	8	3
	Положительные	7	3
	Отрицательные	1	0
Управление эмоциями	Всего	10	7
	Положительные	9	7
	Отрицательные	1	0
Эмоциональный интеллект (общий балл)	Всего	10	7
	Положительные	8	6
	Отрицательные	2	1
Чтение психического	Всего	0	7
	Положительные	0	6
	Отрицательные	0	1
Мак-шкала	Всего	2	4
	Положительные	0	3
	Отрицательные	2	1
Общая жизнестойкость	Всего	8	5
	Положительные	7	5
	Отрицательные	1	0
Вовлеченность	Всего	8	4
	Положительные	7	4
	Отрицательные	1	0

Продолжение таблицы 6.2

Коррелируемые показатели	Связи	Количество связей	
		Высокий уровень понимания обмана	Низкий уровень понимания обмана
Принятие риска	Всего	9	4
	Положительные	8	4
	Отрицательные	1	0
Контроль	Всего	7	4
	Положительные	6	4
	Отрицательные	1	0
S (Стратегия самоутверждения личности, общий показатель)	Всего	10	6
	Положительные	9	5
	Отрицательные	1	1
Неуверенная стратегия	Всего	11	7
	Положительные	0	0
	Отрицательные	11	7
Конструктивная стратегия	Всего	10	8
	Положительные	9	7
	Отрицательные	1	1
Доминантная стратегия	Всего	10	5
	Положительные	9	4
	Отрицательные	1	1

Таким образом, респонденты с высоким уровнем понимания обмана по сравнению с людьми с низким уровнем понимания обмана демонстрируют более высокий уровень развития эмоционального интеллекта в целом и его отдельных составляющих, в особенности идентификации эмоций, а также понимания и анализа эмоций. На личностном уровне людей с высоким уровнем понимания обмана характеризует открытость изменениям, а респонденты с низким уровнем понимания обмана – консерватизм. Для людей с высоким уровнем понимания обмана характерна конструктивная стратегия взаимодействия с другими людьми и большая интегрированность разных составляющих модели психического, что свидетельству-

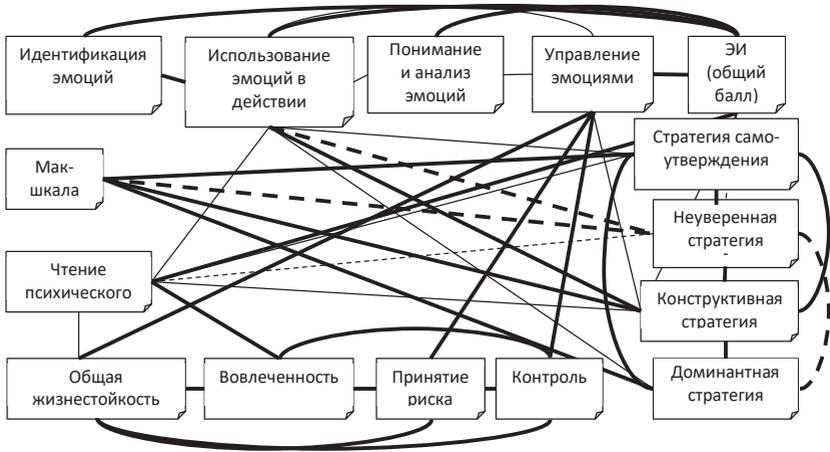


Рис. 6.15. Значимые корреляционные связи в группе с низким уровнем понимания обмана (см. обозначения к рисунку 6.14)

ет, на наш взгляд, о более целостной субъектной организации этой группы, что позволяет им осуществлять более адаптивное поведение в межличностных отношениях.

Макиавеллизм тесно взаимосвязан и с показателями, относящимися к модели психического, и с личностными составляющими. Полученные данные свидетельствуют о сложной структуре макиавеллизма, включающей и когнитивные, и личностные аспекты. Высокий уровень развития макиавеллистского интеллекта отрицательно коррелирует с показателями по идентификации эмоций и общему баллу эмоционального интеллекта.

В целом данное исследование продемонстрировало, что происходят изменения как в когнитивном, так и аффективном компоненте модели психического во взрослом возрасте. Изменяется не только понимание обмана, но и понимание и использование эмоций, способности чтения психических состояний, макиавеллистский интеллект как показатель склонности к манипулированию. При этом, если макиавеллистский интеллект выступает в детском возрасте как показатель когнитивного развития модели психического, то у взрослых он начинает снижаться с возрастом, вступая во взаимодействия преимущественно с личностными характеристиками, демонстрируя отсутствие взаимосвязей в эмоциональном компоненте моде-

ли психического, что позволяет полагать изменение компонентов в его структуре, переход его в систему личностной регуляции. Необходимо также отметить реорганизацию компонентов эмоционального интеллекта с возрастом и их возрастное своеобразие у мужчин и женщин. Это свидетельствует об индивидуальной дифференцированности использования компонентов эмоционального интеллекта в разных возрастах, гибкости данной способности.

В нашем исследовании, в отличие от исследований зарубежных коллег, была проведена комплексная оценка и когнитивного, и аффективного компонентов модели психического и их связей со смыслами, ценностями и стратегиями деятельности. Столь многоаспектное изучение феномена модели психического в разных периодах взрослого возраста позволяет показать его роль в социальном познании, возможности включения в личностные конструкторы и своеобразие возрастной динамики. Подобных исследований в настоящее время нам найти не удалось. Следует также подчеркнуть, что используемые методы исследования отвечают задачам экологической валидности, поскольку использование нарративного метода при анализе обмана ставит респондентов в контекст житейских задач. Использование в данной работе восьми методик исследования позволило представить стереоскопическую картину развития данной способности.

В работах зарубежных авторов обсуждается проблема существования имплицитной, автоматической, неосознаваемой системы модели психического наряду с эксплицитной, произвольной и осознаваемой системой. Отмечая наличие и возможности данной имплицитной системы у взрослых, авторы подчеркивают ее невысокую надежность в решении задач, жизненно необходимых для предсказания действий другого человека и их последствий. Мы не изучали данную проблему, но сравнение с развитием модели психического у младенцев и взрослых представляет значительный интерес для понимания природы данной способности.

Многие базовые элементы модели психического есть и у маленьких детей. Младенцы от 9 до 12 мес. оценивают действия агента как целенаправленные и даже интенциональные (Сергиенко и др., 2009; Csibra et al., 1999). Дети до 2 лет уже имеют метарепрезентативные способности, демонстрируемые в игре понарошку и в опознании таких действий у Других (Leslie, 1994). Более того, существует более 30 статей, где описаны работы, использующие 11 различных методов

и свидетельствующие о конвергентных доказательствах понимания неверных мнений у детей 6—36 мес. (Baillargeon, Buttelman, Southgate, 2018). Однако вопрос состоит в том, на что ориентируются младенцы в задачах на неверное мнение. В классической задаче Салли—Энн, Салли не видит, что Энн переместила объект из А в В, т. е. реализует правило «незнания» об изменившейся реальности. В модифицированной задаче младенцы наблюдали, как кукла уносила объект, и обе коробки были пусты, т. е. поиск в них объекта был неверным мнением. Если бы младенцы оперировали правилом «незнания», то поиск в обеих коробках был бы неверен. Однако они скорее ориентируются на локализацию объекта. Исследования, проведенные с учетом данного условия, свидетельствуют о том, что младенцы не применяют правило «незнания». Исследования на младенцах за последнее десятилетие подтверждают способность младенцев рассматривать перспективу Другого с эгоцентрических позиций. Задолго до 4 лет они понимают задачи на неверное мнение как то, что действия Других модулируют их опыт и действия, это дает им возможность быть компетентными в коммуникациях, но не концептуализации ментальных состояний, которые лежат в основе понимания более старших детей и взрослых. Исследования, выполненные методом регистрации времени смотрения (looking time), свидетельствуют, что в 7 и 10 мес. младенцы репрезентируют события о перспективе Других, но не могут свидетельствовать о способности младенцев генерализовать предикции о поведении Других. Более того, это не означает, что младенцы, как и взрослые, могут понимать неверные мнения или, что мнение может быть неверным, понимать ментальные состояния «знать» или «мнение». Возможно, что младенцы имеют только ядерные эпистемологические состояния, которые постепенно становятся дифференцированными. Концепты ментальных состояний взрослых культурно и вербально зависимы, но могут существовать ядерные психические концепты, которые универсальны и невербальны.

Исследования на взрослых, описанные выше, указывают на ненадежность использования модели психического для выполнения задач при рассогласовании перспективы Другого и собственной. Так, они рефлексировали, что Другой не может видеть один из объектов, но иногда тянулись за невидимым для Другого объектом. Тогда как в исследованиях на детях 5—6 лет по той же парадигме предъявлялись два стаканчика — один видимый, а другой невидимый для экс-

периментатора. Когда экспериментатор просил подвинуть стаканчик, то дети предпочитали видимый экспериментатором и ими, следовательно, опирались на модель психического. Доказательства автоматической имплицитной модели психического, полученные в экспериментах с использованием зрительной перспективы и ее отслеживанием в задачах на неверное мнение разными методами (поведенческими, с регистрацией движений глаз, нейровизуализацией и сравнением с клиническими расстройствами), по нашему мнению, указывают на сосуществование у взрослых и имплицитной, и эксплицитной концептуальной модели психического, взаимодействующих и дополняющих друг друга, организованных гетерархически, что позволяет в определенных условиях интуитивно и неосознанно использовать низкоуровневую модель психического, по-видимому, содержащую ядерные универсальные концепты, нерелексируемые и неосознаваемые. Эгоцентрическая тенденция такой имплицитной ментализации позволяет отслеживать перспективу и действия Другого быстро и без усилий.

Как показали исследования, приведенные выше, во взрослом возрасте не заканчивается развитие модели психического. Дефицитарность разных компонентов модели психического в пожилом возрасте будет проанализирована в следующей главе, посвященной изучению пожилого и старческого возраста.

ГЛАВА 7

Модель психического в пожилом и старческом возрасте

В предыдущей главе при обсуждении развития и изменений модели психического у взрослых людей были приведены результаты дефицитности данной способности у пожилых людей с 60 лет.

Рассмотрим имеющиеся результаты изучения модели психического у пожилых и старых людей зарубежными исследованиями и в нашей работе.

Старение населения — современная тенденция развитых стран мира. Продолжительность жизни увеличивается, при этом растет число пожилых и старых людей, активно участвующих в профессиональной и общественной деятельности. Люди позднего возраста отличаются повышенной уязвимостью к стрессовым событиям, которые носят травматический характер. Однако травматизация в повседневной жизни оказывает различное воздействие. Ментальные ресурсы во многом определяют эффективность гибкой адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности (Хазова, 2014). Эти ресурсы, в частности, определяют продуктивность когнитивно-поведенческих стратегий в решении возникающих проблем старости и старения, совладания с жизненными ситуациями (Ментальные ресурсы личности..., 2016). Люди позднего возраста могут обладать жизнестойкостью или психологической устойчивостью, гибко адаптироваться к неблагоприятным обстоятельствам, это связано со способностью пожилого человека интенсифицировать собственные ментальные ресурсы для эффективного функционирования (там же).

Л. И. Анцыферова выделила стратегии по отношению к старению, в основе которых лежат отношение к миру, социальная активность и способы справляться с трудными жизненными ситуациями: сохранение себя как личности (конструктивный тип) или как ин-

дивиды (деструктивный тип). Если пожилой человек выбирает первую стратегию, он имеет больше возможностей для саморегуляции, чем те люди позднего возраста, которые выбрали стратегию сохранения себя как индивида (Анцыферова, 2006). Понятие выбора стратегии старения является условным и зависит от самого человека, внутренней картины болезни и здоровья, копинг-стилей, механизмов психологической защиты и особенностей субъективной картины старения (Анцыферова, 2006; Steverink et al., 2001).

Психологические проблемы старения исследуются относительно молодой областью – геронтопсихологией. Период старения стал рассматриваться как особый этап онтогенеза, не сводимый к инволюции, нарастанию болезней и дефициту психических функций. Существует тенденция исследовать поздний возраст не только как возраст потерь (Головей и др., 2014; Сергиенко, Харламенкова, 2018), но и как возраст приобретений. Расширение представлений об особенностях развития человека в период поздней зрелости происходит постепенно.

С возрастом происходят изменения в составе социальных контактов и их эмоционального сопровождения. Пожилой человек начинает проявлять избирательную мотивацию к различным формам социальной активности. Он произвольно структурирует свое социальное пространство, фокусируясь на доверительных связях, ограждая себя от негативных, травмирующих переживаний. Несмотря на узкую социоэмоциональную селективность, пожилой человек взаимодействует с другими людьми и сталкивается с ситуациями, требующими понимания намерений, правдивости, убеждений, эмоций других людей, т. е. ему необходимо «читать» скрытые или неопределенные психические состояния других людей. Их происхождение лежит в сознании Другого. Эта способность понимать психический мир не сводима ни к интеллектуальным, ни к когнитивным способностям. Модель психического – это когнитивный механизм, обеспечивающий успешное взаимодействие с другим человеком (Сергиенко, 2015). Происходят изменения модели психического и в пожилом возрасте (Slessor et al., 2007). У пожилых людей могут наблюдаться трудности в социальном взаимодействии с другими людьми. Эти трудности могут быть связаны с ростом уязвимостей модели психического. Качество жизни пожилого человека во многом зависит от социоэмоционального функционирования –

выражения своих мыслей и чувств Другому, умения интерпретировать мысли и чувства Другого, проявлять эмпатию, эффективно управлять своими эмоциями, верно выстраивать стратегии поведения, адекватные данным социальным условиям.

7.1. Изменения модели психического в процессе старения

Изменения в модели психического могут наблюдаться у людей около 60 лет (Cavallini et al., 2013; Long et al., 2018). Другие авторы указывают иные возрастные границы в развитии модели психического: в 50 лет (Bernstein, Thornton, 2011), в 55 (Bottiroli et al., 2016), а по другим данным – с 65 лет (Cavallini et al., 2013). Выраженные изменения наблюдаются у людей старше 75 лет (Rosi et al., 2016). На данный момент 80 лет рассматривают как критический возраст, для которого свойственны выраженные изменения в построении собственной модели психического и других людей (Lavrencic et al., 2016). Е. О’Бриен с коллегами показали наличие перевернутой U-образной траектории изменений в модели психического, где выраженный пик изменений наблюдается в 50–60 лет (O’Brien et al., 2013). Такие существенные различия, появляющихся изменений в модели психического в процессе старения, связаны, на наш взгляд, с разными методическими подходами к изучению данной способности. Кроме того, в большинстве работ применяется ограниченное число задач, которые сложно считать исчерпывающими для характеристик модели психического.

7.1.1. Изменения когнитивного компонента модели психического

Память на лица является важной способностью, обеспечивающей эффективные социальные контакты. При нормальном старении (Ebner, Johnson, 2009; Rapcsak, 2011) и при умеренном когнитивном дефиците (Seelye et al., 2009; Varjassyová et al., 2013) такая форма эпизодической, невербальной памяти как память на лица других в целом остается сохранной. Показано, что у людей пожилого (55–64 лет) и старческого возраста (65–79 лет) наблюдаются затруднения в понимании социальной бестактности (Bottiroli, Cavallini, 2016), но распознавание недоразумений при общении остается сохранным (Kemp et al., 2012). Люди позднего возраста (60–79 лет) могут испытывать трудности

в понимании юмористических ситуаций (Champagne-Lavau, Jean-Louis, 2006; Phillips, Allen, 2015), пословиц, метафор, идиом (Cocks et al., 2011). Одни авторы показывают, что не наблюдается изменений в понимании обмана в пожилом возрасте (Bernstein et al., 2017; Bottirolia, Cavallini, 2016; Gaudreau et al., 2013; Grainger, 2018), наоборот, отмечают возрастные улучшения (Bond, Thompson, 2005). Другие исследователи отметили наличие изменений в понимании обмана, которые начинаются после 65 лет (Slessor et al., 2007; Uekermann et al., 2008). Пожилые женщины, в отличие от мужчин лучше понимают небуквальные высказывания, что связывают с более развитой эмоциональной и когнитивной эмпатией (Bottirolia, Cavallini, 2016; Love et al., 2015).

Совместное внимание в процессе общения становится избирательным с возрастом независимо от возрастных изменений в зрительном восприятии (Messer, 2015).

7.1.2. Изменение эмоционального компонента модели психического при старении

К данному компоненту модели психического относятся способности распознавания эмоций по лицевой экспрессии, голосу, телесным выражениям и глазам. При решении задач на распознавание базовых эмоций по фотографиям и голосу пожилые люди допускают меньше ошибок, чем молодые (Bottirolia, Cavallini, 2016; Chaby, Narme, 2009; Ebner, Johnson, 2009). Другие исследования, наоборот, отмечают, больше ошибок в декодировании эмоций у пожилых, чем у молодых людей. Однако эти трудности ограничены конкретными эмоциями (Grainger et al., 2015; Lambrecht, Kreifelts, 2012). У пожилых людей отмечаются изменения в распознавании гнева, печали, страха по мимике лица (Bottirolia, Cavallini, 2016; Lambrecht, 2012) и голосу (Natelson Love, 2015) другого человека.

Женщины 67–75 лет в отличие от мужчин лучше распознают базовые эмоции по лицу другого человека (Demenescu et al., 2014). В позднем возрасте наблюдаются трудности в распознавании и дифференциации сложных эмоций (вина, кокетство, скука, надменность) (Henry et al., 2013; Slessor et al., 2007; Sullivan, Ruffman, 2004). Способность понимать психические состояния по глазам (Тест на чтение психического по глазам) снижается в зависимости от возраста,

но стоит отметить, что снижения начинаются в 55–65 лет, а не только в старческом возрасте (Castelli, 2010; Duval et al., 2011; Gonçalves et al., 2018). Пожилые женщины в отличие от мужчин успешнее выполняют данный тест (Jankowiak-Siuda et al., 2016).

Таким образом, можно отметить смещение в распознавании эмоций: в пожилом и старческом возрасте легче распознаются позитивные (радость), чем негативные эмоции (Carstensen, Mikels, 2005; Chaby, Narme, 2009; Isaacowitz, 2012; Kemp et al., 2012; Poletti et al., 2012; Sullivan, Ruffman, 2004).

Отмечаются и половые различия в эмоциональном компоненте модели психического. С. Барон-Коэн (Baron-Cohen, 2010) выделил социоэмоциональные стили: женщины, в большей степени склонны к эмпатическому анализу. Он предполагает, что «типичный» женский мозг («typical female brain») более активно участвует в понимании психических состояний других людей (социальных агентов), тогда как «типичный» мужской мозг («typical male brain») имеет тенденцию анализировать неагентные системы, что было показано в исследовании Р. Уоскер с коллегами (Wacker et al., 2017). Кроме того, при распознавании эмоций по лицу женщины пожилого возраста лучше распознают эмоции у лиц своего пола (Herlit, Lovén, 2013; Palmer, Brewer, 2013), т. е. отмечается предпочтение «чтения» эмоций по лицам людей своего пола.

Пожилые люди часто ошибаются в оценке психических состояний незнакомых людей, им труднее дается оценка лиц, не вызывающих доверия, они склонны доверять малознакомым людям, в связи с этим они чаще становятся жертвами мошенников (Wang, Su, 2006). Все это ведет к недопониманию, развитию конфликтов и нарушению социальных взаимодействий, т. е. накоплению социальных проблем в жизни пожилых и старых людей (Yeh, Tsai, 2014). В связи с этим оценка наличия и степени дефицита модели психического в процессе старения является важным диагностическим критерием с целью помощи людям пожилого и старческого возраста. Например, Американская психиатрическая ассоциация включила дефицит модели психического как один из критериев диагностики нейрокогнитивного расстройства (neurocognitive disorders) в DSM-V (Derntl, Habel, 2011; Simpson, 2014).

Таким образом, зарубежные исследования свидетельствуют о снижении способности понимать ментальные состояния (модели пси-

хического), однако данные противоречивы относительно изменений в когнитивной и аффективной составляющих модели психического в пожилом и старческом возрасте.

7.2. Исследование динамики модели психического в пожилом и старческом возрасте

В нашем исследовании модели психического у пожилых и старых людей мы постарались проанализировать и когнитивный, и аффективный компоненты модели психического. Данное исследование было выполнено в рамках диссертационной работы А. И. Мелехиным (2019) под руководством Е. А. Сергиенко. Для этой цели были подобраны и созданы методы исследования, отражающие ключевые способности в компонентах модели психического.

7.2.1. Методы исследования

Методы оценки модели психического

Для оценки когнитивного и аффективного компонентов модели психического были выбраны следующие методы: для оценки когнитивного компонента — понимание обмана и памяти на лица, для оценки аффективного компонента — распознавание эмоций по лицевой экспрессии и дифференциация эмоций по лицевой экспрессии.

Оценка когнитивного компонента модели психического

Для оценки памяти на лица использовался Пенсильванский тест запоминания лиц (Penn Facial Memory Test, PFMT), включающий непосредственное и отсроченное воспроизведение. Тест был разработан Р. Гуром (Gur et al, 1993) и адаптирован Н. В. Хоменко (Хоменко, 2012). Предъявлялись 40 черно-белых статических фото-эталонов с разным выражением лица на черном фоне. Экспрессии уравновешены по полу, возрасту, этнической принадлежности (европейская, негроидная, монголоидная и индейская расы). Всего 20 мужских и 20 женских лиц, 26—45 лет — 20 человек, 46—55 лет — 20 человек (там же).

На первом этапе проводилась оценка непосредственного воспроизведения.

Фаза запоминания. Инструкция респондентам: «Вам будут показаны лица людей. Внимательно смотрите на них и постарайтесь запомнить». Респонденту на экране монитора предъявлялось 20 черно-белых эмоционально нейтральных лиц, которые нужно запомнить. Каждый фото-эталон экспонировался 5 с. Возвращение к предыдущим фото-эталонам исключалось.

Фаза распознавания. Инструкция: «Сейчас вам будет продемонстрирована другая группа лиц людей. В них есть новые лица, и есть те, которые вы уже видели ранее. От вас потребуется при восприятии этих лиц решить видели ли эти лица. Вам будут предлагаться следующие варианты ответов: „определенно да“, „наверно да“, „наверное нет“ и „определенно нет“». Респонденту предъявлялись фотографии в случайной порядке, среди которых 20 уже увиденных им ранее и 20 добавленных новых лиц-дистракторов. Необходимо было определить, какие из предъявленных лиц он видел ранее (рисунок 7.1). Каждый фото-эталон экспонировался неограниченное время. Возвращение к предыдущим фото-эталонам исключалось.



Рис. 7.1. Алгоритм проведения Пенсильванского теста запоминания лиц

На втором этапе изучалось «отсроченное воспроизведение». Длительность гетерогенной интерференции — 45 минут. Инструкция: «Сейчас вам будет предъявляться другая группа лиц людей. В них есть новые лица, и есть те, которые вы уже видели ранее. От вас потребуется при просмотре этих лиц решить, видели ли вы эти лица раньше или нет. Вам будут предложены следующие варианты ответов: «определенно да», «наверно да», «наверно нет», «определенно нет». Респонденту предъявлялись фотографии в случайной порядке,

среди которых 20 уже увиденных им ранее и 20 добавленных новых лиц-дистракторов. Необходимо было определить, какие из предъявленных лиц он видел ранее. Каждый фото-эталон экспонировался неограниченное время. Возвращение к предыдущим фото-эталонам исключалось.

Интерпретация результатов теста проводилась по следующим параметрам: индекс непосредственного и отсроченного распознавания, который измеряет точность воспроизведения лиц по памяти среди других лиц-дистракторов; скорость распознавания — медианное время для выбора правильного ответа при узнавании лиц по памяти как при непосредственном, так и отсроченном воспроизведении (Хоменко, 2012); объем непосредственного и отсроченного воспроизведения лиц по памяти.

Для понимания обмана использовался тест, направленный на оценку способности прагматической интерпретации жизненных событий (Pragmatic interpretation short stories, Winner's Task — Winner et al., 1998).

Были использованы десять коротких рассказов, общий объем которых 250 слов. В этих историях описываются жизненные ситуации, когда герой-свидетель наблюдает или замечает проступок героя-нарушителя. Пять историй обмана, в которых герой-нарушитель не знает, что он/она был замечен героем-свидетелем, когда делал неправильный поступок. Чтобы скрыть свое смущение и не быть пойманным, герой-нарушитель произносит ложное высказывание. Этот тест позволяет оценить распознавание обмана как полуправды, которая сообщается другому человеку с расчетом на то, что он сделает из нее ошибочные, не соответствующие намерению героя-нарушителя выводы. В предложенных историях, направленных на понимание обмана, герой-нарушитель говорил полуправду, сообщая некоторые подлинные факты, однако, утаивая другие важные факты для понимания произошедшего события. Пять историй, содержащих иронию, в которых герой-нарушитель знает, что он/она был замечен, когда делал неправильный поступок.

Процедура исследования. Предлагался текстовый вариант с помощью 24-дюймового ЖК-монитора, расположенного на расстоянии 60 см от респондента. Инструкция: «Вам будут предъявлены различные истории, в которых описываются поступки людей. В ходе прочтения каждой истории вам будет предложено ответить

на ряд вопросов». Инструкция сопровождалась демонстрацией задания на экране монитора и совместно с экспериментатором выполнением пробной серии с получением от респондента обратной связи о понимании инструкции и возникших трудностях. Респондентам говорилось, что они могут обращаться к тексту истории, чтобы перечитать его для того, чтобы ответить на заданный вопрос. Полученные ответы фиксировать в специальном протоколе.

Приведем примеры историй:

ИСТОРИЯ №1

Ольга и Дмитрий были женаты уже десять лет. Однажды коллега Ольги пригласил ее на ужин после работы. Ольге очень нравился этот мужчина, поэтому она согласилась на ужин. Она позвонила домой, сказав своему мужу Дмитрию, что ее не будет дома на ужине, потому что у нее много дел на работе. Поэтому она задержится допоздна. Повесив трубку, она пошла в ресторан с коллегой.

ВОПРОС №1

Ольга работала допоздна в тот вечер? (Да/Нет)

Дмитрий не хотел готовить ужин и решил пойти в ресторан и взять еду с собой. Как только он вошел в ресторан, он увидел Ольгу, ужинающую с другим мужчиной. Он был в недоумении от увиденного. Их взгляды встретились.

ВОПРОС №2

Понял ли Дмитрий, что Ольга была на свидании, а не на работе? (Да/Нет)

Ольга видела, как Дмитрий вошел и вышел из ресторана. Вовремя ужина коллега по работе спросил Ольгу: «Знает ли твой муж, что ты ужинаешь со мной сегодня вечером?»

ВОПРОС №3

Как вы думаете, что Ольга ответила ему?

- А) Да, мой муж знает, что я ужинаю с тобой.*
- Б) Нет, мой муж не знает, что я ужинаю с тобой.*

ВОПРОС №4

Думала ли Ольга, что сказанное ей – правда? (Да/Нет)

Когда Ольга вернулась домой, Дмитрий спросил ее: «Выполнила ли ты свою работу до конца?» Ольга ответила: «Да, ты и так все знаешь, все успела сделать».

Вспомните все, что произошло в рассказе ранее, и ответьте на следующие вопросы.

ВОПРОС № 5

Когда Ольга сказала это своему мужу, думала ли она, что тот поверит ей? (Да/Нет)

ВОПРОС № 6

Когда Ольга сказала, что она успела сделать много дел по работе, она хотела:

- А) Солгать, чтобы избежать разоблачения.*
- Б) Соstrить, чтобы скрыть смущение.*

ИСТОРИЯ № 9

Тамаре было за 60 лет. Всем ее друзьям было за 65 лет. На 63 день рождения Тамары она с друзьями отправилась сначала в кино, а потом поужинать. Каждый из ее друзей в кино получил скидку 50%, так как на них действовала скидка для пенсионеров после 65 лет. Тамара сказала кассирше, что ей 65, и она тоже имеет право на скидку.

ВОПРОС № 1

Тамаре было 65 лет? (Да/Нет)

Тамара достала деньги из кошелька. Когда она отходила от кассы, из ее сумки случайно выпал паспорт и раскрылся. Кассирша заметила паспорт и подняла его, когда Тамара уже вошла в кинотеатр. Посмотрев паспорт, кассирша поняла, что Тамаре не было 65 лет.

ВОПРОС № 2

Поняла ли кассирша из кинотеатра, что Тамаре не было 65 лет? (Да/Нет)

После того как фильм закончился, кассирша попыталась разыскать Тамару для того, чтобы вернуть ей паспорт, но так и не смогла ее найти. Вечером Тамара рассказала своему мужу о том, как она получила скидку в кинотеатре. Муж спросил Тамару, могла ли узнать кассирша, что ей еще не было 65 лет?

ВОПРОС № 3

Как вы думаете, что Тамара ответила своему мужу?

- А) Да, кассирша знала, что мне еще нет 65 лет.*
- Б) Нет, кассирша не знала, что мне еще нет 65 лет.*

ВОПРОС №4

Думала ли Тамара, что сказанное ей – правда? Да/Нет

На следующий день Тамара вернулась в тот же кинотеатр и встретила ту же кассиршу. Та спросила Тамару, хочет ли она воспользоваться скидкой для пенсионеров снова. Тамара ответила, что, конечно же, хочет получить эту скидку.

Вспомните все, что произошло в рассказе ранее, и ответьте на следующие вопросы.

ВОПРОС №5

Когда Тамара ответила кассирше, думала ли она, что та поверит ей? (Да/Нет)

ВОПРОС №6

Когда Тамара ответила кассирше, она хотела:

- А) Солгать, чтобы избежать разоблачения.*
- Б) Сострить, чтобы скрыть смущение.*

Интерпретация результатов теста проводилась по следующим параметрам: индекс понимания обмана и иронии; оценка состояния репрезентаций психического состояния другого человека первого (2 вопрос) и второго порядка (3 вопрос) о психических состояниях другого человека (Winner et al., 1998). Согласно ключу, за правильный ответ присваивается 1 балл, за неверный – 0. Максимальный балл за один вопрос во всех историях обмана – 5, иронии – 5. Максимальный балл за выполнение одной истории – 6, всех историй – 60 баллов. За истории-иронии присваивается – 30 баллов, обмана – также 30 баллов.

Оценка аффективного компонента модели психического

Оценка распознавания эмоций проводилась с использованием субтеста Пенсильванского теста распознавания эмоций (Penn Emotion Recognition Task-40, сокр. ER40). Субтест был разработан С. Кохлер (Kohler et al., 2004) и адаптирован на русский язык Н. В. Хоменко (2012).

Последовательно представлялись 40 статических цветных фотоизображений экспрессий людей – 8 эмоционально нейтральных (спокойных) выражений лица, 16 лиц с низкой и 16 с высокой интенсивностью положительных (радость) и отрицательных (печаль, гнев, страх) эмоций (рисунок 7.2.).



**Эмоционально нейтральные эмоции (спокойное лицо, нет эмоций)
и эмоции с низкой экспрессивной интенсивностью**



**Эмоционально нейтральные эмоции (спокойное лицо, нет эмоций)
и эмоции с высокой экспрессивной интенсивностью**

Рис. 7.2. Паттерны интенсивности экспрессий в Пенсильванском тесте распознавания эмоций (Kohler et al., 2004)

Экспрессии уравновешены по полу, возрасту и этнической принадлежности (европейская, негроидная, монголоидная, индейская расы): 21 с белой кожей и 19 – с цветной кожей лица, из них 20 женщин и 20 мужчин, 15–25 лет – 10, 26–45 лет – 10, 46–55 лет – 10, 55–70 лет – 10 лиц.

Респондентам предлагалось определить эмоцию, которую переживает человек на фотографии из 5 предложенных вариантов ответа (Kohler et al., 2004). Инструкция: «Вам будут продемонстрированы фотографии лиц людей, принадлежащих к различным возрастным группам и национальностям. От вас требуется очень внимательно посмотреть на предъявленные лица и определить эмоцию, выбрав один из предложенных вариантов ответа». Инструкция предъявлялась визуально на экране монитора и зачитывалась экспериментатором, процедура сопровождалась демонстрацией задания на экране монитора и выполнением совместно с экспериментатором пробной серии с получением от респондента обратной связи о понимании инструкции и возникших трудностях (рисунок 7.3).



Рис. 7.3. Пробная серия Пенсильванского теста распознавания эмоций (ER40)

В ходе пробной серии респонденту предъявлялся фото-эталон экспрессии, и экспериментатор просил выбрать одну эмоцию из предложенного списка слева которая соответствует эмоциональному состоянию изображения. Фото-эталон экспонировался неограниченное время. В случае верного распознавания эмоционального состояния респондент переходил к выполнению основной серии обследования (рисунок 7.3). Лицевые экспрессии демонстрировались разными натурщиками и в случайном порядке. Каждый фото-эталон экспонировался неограниченное время, что уменьшает требования к рабочей памяти. Возвращение к предыдущим фото-эталонам исключалось (Kohler et al., 2004).

Интерпретация результатов теста проводилась по следующим параметрам: скорость распознавания эмоций; общий показатель распознавания эмоций; распознавание женского и мужского лица; распознавание эмоций при низкой и высокой интенсивности; оценка каждого паттерна экспрессии: гнева, страха, радости, печали и нейтральных эмоций (Хоменко, 2012).

Также использовался Пенсильванский тест дифференциации интенсивности эмоций (Penn Measured Emotion Discrimination Task – EMODIFF), который позволяет оценивать способность различать интенсивность радости и печали по двум снимкам одного и того же человека. Субтест разработан Р. Ирвин (Erwin et al., 1992) и адаптирован в работах Н. В. Хоменко (Хоменко, 2012).

В процессе тестирования предъявлялись 40 черно-белых статических фото-эталонов пар экспрессий лиц с различной интенсивностью (высокая, низкая, одинаковая) базовых эмоций: радость и печаль. Каждая пара состоит из двух фотографий одного и того же человека. Некоторые из предъявляемых в парах фотографии одинаковы, другая часть имеет определенные отличия. Пары лиц с большей интенсивностью эмоции радости (16 пар) и печали (16 пар), па-

ры с одинаковой интенсивностью эмоций радости (4 пары) и печали (4 пары) (рисунок 7.4).



Рис. 7.4. Паттерны оценки интенсивности экспрессий в Пенсильванском тесте дифференциации эмоций (Erwin et al., 1992)

Число экспрессий уравниены по полу, возрасту и этнической принадлежности: 20 лиц мужчин и 20 женщин, 26–45 лет – 20, 46–55 лет – 20 человек (Erwin et al., 1992).

Респондентам давалась следующая инструкция: «Вам будет продемонстрирована пара лиц одного и того же человека. Посмотрите на эти лица внимательно и определите, какое лицо (левое или правое) или оба лица интенсивно выражают заданную эмоцию» (Erwin et al., 1992). Инструкция предъявлялась на экране монитора и зачитывалась экспериментатором. Совместно с экспериментатором выполнялась пробная серия с получением от респондента обратной связи о понимании инструкции и о возникших трудностях (рисунок 7.5).



Рис. 7.5. Алгоритм проведения Пенсильванского теста дифференциации интенсивности эмоций

В ходе пробной серии предъявлялось три задачи. Респонденту в задачах предлагалось из двух лиц выбрать то лицо, которое сильнее выражает эмоциональное состояние (левое или правое), или выбрать вариант «оба лица одинаковые» (Хоменко, 2012). После пра-

вильного выполнения трех задач в пробной серии следовала основная серия обследования. Стимулы демонстрировались в случайном порядке. В двух сериях каждая пара лиц экспонировалась неограниченное время. Возвращение к предыдущим фото-эталонам исключалось (Erwin et al., 1992).

Интерпретация результатов теста проводилась по следующим параметрам: скорость дифференциации эмоций; общий показатель дифференциации интенсивности эмоций (по числу верных ответов); оценка различения интенсивности радости и печали (Хоменко, 2012).

При изучении выборки пожилых и старых людей важно было провести комплексную гериатрическую оценку статуса пожилых и старых респондентов.

Социодемографический статус оценивался с помощью опросника субъективной оценки здоровья гериатрического пациента (Geriatric Health Questionnaire) (Cress, 2012).

Полиморбидный статус оценивался с помощью гериатрической шкалы кумулятивности расстройств (Cumulative Illness Rating Scale for Geriatrics, CIRS-G, M. Miller). Шкала представляет собой систему оценки наличия хронических заболеваний на основе физикального обследования и изучения анамнеза, которая позволяет врачу учитывать наличие и степень хронических заболеваний по отдельным системам организма, а также судить о степени отягощенности полиморбидного статуса (Верткин, 2015)

Когнитивное функционирование оценивалось с помощью Монреальской шкалы оценки когнитивных функций (Montreal Cognitive Assessment, MoCA), которая была разработана З. Насреддином (Nasreddine et al., 2005).

Кроме того, была проведена оценка эмоционального статуса:

Симптомы депрессии оценивались с помощью гериатрической шкалы самооценки депрессии, по версии с 30 пунктами (Geriatric Depression Scale-30 – GDS-30) (Yesavage et al., 1982).

Субъективное чувство одиночества оценивалось с помощью Калифорнийской шкалы оценки чувства одиночества (Revised UCLA Loneliness scale, сокр. R-UCLA-LS) (Russell, 1996), которая позволяет оценить эмоциональный и социальный компоненты чувства одиночества, измеряет социальное одиночество, т.е. глубину переживаний одиночества и изоляции, которое испытывает человек.

Русскоязычная адаптация данной шкалы была приведена И. Н. Ишмухаметовым (2006).

Субъективная оценка физического и психического здоровья, благополучия и социальной поддержки оценивалось с помощью показателя удовлетворенности качеством жизни (КЖ). Использовался краткий опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (WHOQOL-BREF). Опросник представляет собой анкету для самостоятельного заполнения респондентом. Состоит из 26 вопросов, которые были отобраны из 24 субшкал ВОЗ КЖ-100 (WHOQOL Group, 1998).

Участники исследования

Всего в исследовании приняли участие 373 респондента пожилого ($M_{age} = 64,5$ лет) и старческого ($M_{age} = 79,9$ лет) возрастов. На основе проведения гериатрического обследования были выделены критерии включения и исключения респондентов при формировании групп исследования на основе превышения показателей когнитивного дефицита, эмоциональных проблем (выраженная депрессия, высокие показатели чувства одиночества) (подробнее см.: Мелехин, 2019).

Были сформированы три группы: 55–60 лет – 120 человек (17 мужчин и 103 женщины, $56,6 \pm 1,8$ лет), 61–74 лет – 120 человек (13 мужчин и 107 женщин, $66,7 \pm 3,9$ лет) и 75–90 лет – 50 человек (11 мужчин и 39 женщин, $79,4 \pm 3,5$ лет).

Пожилые люди (55–60 и 61–74 лет) в отличие от людей 75–90 лет не считали себя больными. В пожилом возрасте 55–60 лет большинство респондентов удовлетворены состоянием своего здоровья. У респондентов 61–74 лет преобладает неопределенная оценка состояния собственного здоровья. В группе 75–90 лет наблюдается неудовлетворенность состоянием здоровья.

Статистическая обработка результатов исследований проводилась с помощью программ IBM SPSS v. 23 и MS Excel 2016 с применением следующих методов обработки данных:

Дескриптивный анализ: вычисление и описание средних значений (Me), стандартных отклонений (SD), построение по этим данным гистограмм распределения изучаемых параметров. Проверка нормальности распределения результатов наблюдений: критерий Колмогорова–Смирнова. Анализ значимости попарных различий:

U-критерия Манна–Уитни, Краскела–Уоллиса, χ^2 . Корреляционный анализ: коэффициент ранговой корреляции r Спирмена. Значимость различий и достоверность полученных корреляционных связей определялась при достижении уровня значимости $p < 0,05$.

7.2.2. Специфика модели психического у пожилых и старых людей

Специфика эмоционального компонента модели психического

Распознавание эмоций по экспрессии лица. Выражения лица другого человека передают важную информацию о его психическом состоянии и намерениях (Ebner, Fischer, 2014; Fölster et al., 2014). В пожилом и старческом возрасте происходят изменения в декодировании эмоциональной информации по лицу другого человека (Love et al., 2015; Njomboro, 2017). Эти изменения рассматривают как один из симптомов социокогнитивного дефицита. В нашем исследовании оценка включала в себя распознавание и дифференциацию положительных и отрицательных нейтральных эмоций по фотографиям лиц (см. выше описание методов).

Респонденты 75–90 лет немного хуже справлялись с заданием определения эмоций по экспрессии лица другого человека (30 правильных ответов из 40 возможных) по сравнению с респондентами 55–60 лет (34 правильных ответов из 40) и 61–74 лет (32 правильных ответов из 40) (таблица 7.1).

В группах 55–60 лет и 61–74 лет женские лица распознаются лучше, чем мужские. Наблюдается гетерогенность при распознавании эмоций. Эмоция радости надежно распознается всеми группами респондентов: в возрасте 55–60 лет в 100% случаев, в 61–74 лет и 75–90 лет по 87,5% правильных ответов. Наибольшие трудности наблюдаются при определении негативных базовых эмоций: гнев, страх и печаль, что свидетельствует о снижении их дифференциации. Наблюдались трудности при определении эмоционально нейтральных лиц у респондентов 55–60 и 61–74 лет (6 правильных ответов из 8 – 75%) и 75–90 лет (5 правильных ответов из 8 – 62%) При идентификации негативных эмоций наблюдалось больше ошибок, чем при распознавании позитивных эмоций (рисунок 7.6).

При распознавании нейтральных выражений лица у респондентов трех возрастных групп наблюдалось приписывание других эмо-

Таблица 7.1

Распознавание базовых эмоций (по Пенсильванскому тесту распознавания эмоций) в трех возрастных группах респондентов

Компоненты ER40	55–60 лет (А)		61–74 лет (В)		75–90 лет (С)		Попарное сравнение
	n = 120		n = 120		n = 50		
	М	SD	М	SD	М	SD	
Время, затраченное на правильный ответ (мс)	2214	655	2382	474	2954	517	АС*, ВС*
Общий индекс распознавания эмоций (число правильных ответов, всего) [40]	33,7	3,2	31,9	2,1	30,4	2,6	АВ**, АС**, ВС*
<i>Субкомпоненты</i>							
Женские лица [20]	18,5	1,3	17,8	0,8	15,6	2,1	АС**, ВС**
Мужские лица [20]	17,8	1,9	16,4	2,0	15,1	1,3	АВ*, АС**, ВС*
Радость [8]	7,9	0,11	7,4	0,57	7,2	0,46	–
Гнев [8]	5,1	1,5	4,6	1,1	4,1	0,97	АС*
Страх [8]	6,3	1,1	6,1	1,2	5,1	0,87	АС*, ВС*
Печаль [8]	6,8	1,2	6,1	1,3	5,1	1,1	АС*, ВС*
Эмоционально нейтральные лица [8]	6,4	1,2	5,9	1,7	5,2	1,6	АС*
Низкая (слабая) интенсивность эмоций [20]	14,3	1,9	12,1	1,1	11,4	1,2	АВ**, АС**, ВС*
Высокая (сильная) интенсивность эмоций [20]	16,1	1,2	14,6	1,6	13,6	1,7	АВ**, АС**, ВС*

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ при попарном сравнении групп А, В, С с помощью U-критерия Манна–Уитни.

ций, данная тенденция нарастает с возрастом (рисунок 7.7). Это согласуется с данными В.А. Барабанщикова (2012) и Е. М. Вейсса (Weiss, 2008): спокойные лица нередко оцениваются людьми позднего возраста как выражающие различные эмоции. Этот феномен называют ложной атрибуцией или негативным смещением (Maria, Juan, 2017).

В группах пожилого возраста лучше распознаются эмоции при высокой интенсивности экспрессии, чем при низкой. Высокая интенсивность экспрессий способствует лучшему распознаванию страха, гнева и печали (рисунок 7.8).

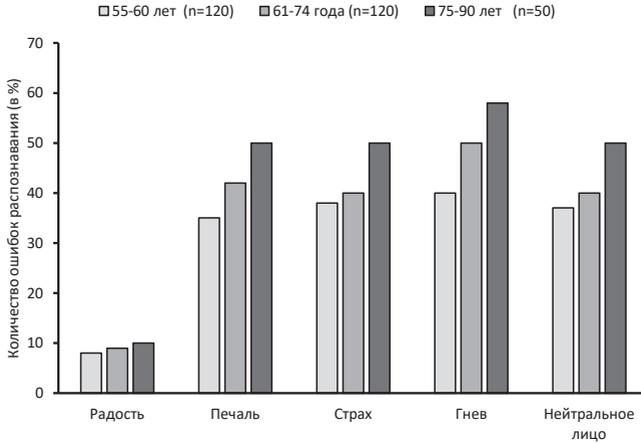


Рис. 7.6. Количество ошибок при распознавании базовых эмоций по выражениям лиц у людей разных возрастных групп (по тесту ER40)

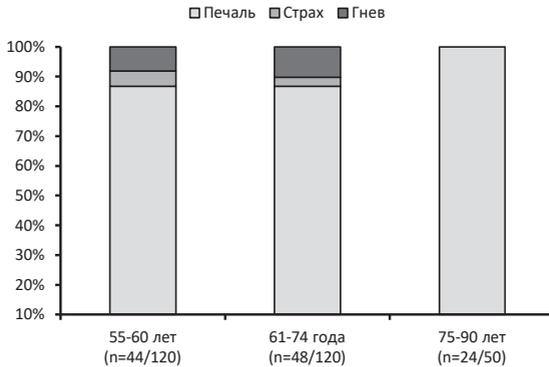


Рис. 7.7. Феномен ложной атрибуции (по тесту ER40) негативных эмоций у респондентов трех возрастных групп

Больше ошибок при распознавании эмоций наблюдается в группе респондентов старческого (75–90 лет) в отличие от пожилого возраста. Женщины пожилого и старческого возраста лучше распознают женские лица, чем мужские, что согласуется с феноменом гендерного предпочтения при распознавании экспрессий лица, это согласуется с результатами зарубежных исследований (Herlit, Lovén, 2013; Palmer et al., 2013; Wacker et al., 2017).

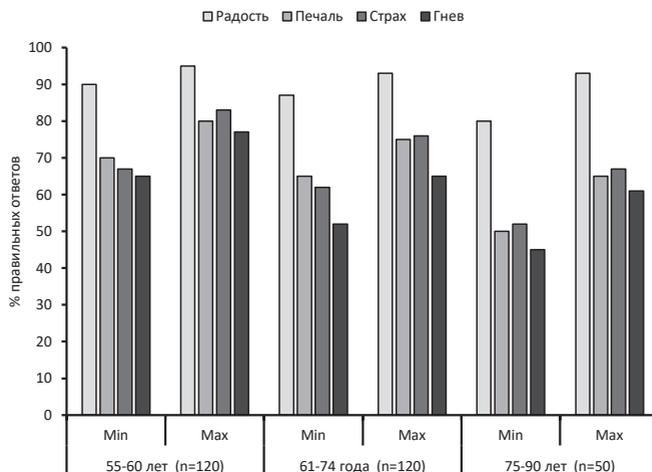


Рис. 7.8. Распознавание эмоций в зависимости от интенсивности лицевой экспрессии (по ER40) у респондентов трех возрастных групп. Min – низкая интенсивность экспрессии, Max – высокая интенсивность экспрессии

Таким образом трудности при распознавании эмоций отражают дефицит эмоционального компонента модели психического: длительное время при распознавании эмоций, увеличение частоты ошибок, трудности распознавания эмоций при их низкой экспрессивной интенсивности, ложная атрибуция нейтральной экспрессии.

Удивительно, что снижение распознавания негативных эмоций отмечалось при изучении детей дошкольного возраста в 3–4 года, а к 5–6 годам уже не было различий в успешности распознавания позитивных и негативных эмоций (Сергиенко и др., 2009). Худшее распознавание эмоций в пожилом и особенно старческом возрастах свидетельствует о тождественности тенденции в прогрессе и регрессе данной способности. Ориентация на позитивное эмоциональное состояние людей важна как для маленьких детей, так и для старых людей, т. е. для тех, кто ориентирован на социальную помощь в жизнедеятельности, а эмоция радости указывает на возможность сотрудничества и помощи. Приписывание лицам с нейтральным выражением негативных эмоций в пожилом и в большей степени старческом возрастах свидетельствует об уязвимости и опасениях нежелательных социальных воздействий со стороны других людей.

Дифференциация интенсивности эмоций по экспрессии лица

У респондентов пожилого и старческого возраста наблюдаются трудности в дифференциации интенсивности эмоциональных проявлений лицевых экспрессий радости и печали (таблица 7.2).

Таблица 7.2

Дифференциация интенсивности эмоций (по тесту ED40)
в трех возрастных группах респондентов

Компоненты ЕмоDiff40	55–60 лет (A)		61–74 лет (B)		75–90 лет (C)		Попарное сравнение
	n = 120		n = 120		n = 50		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Дифференциация эмоций [40]	25,9	3,22	24,2	4,01	21,2	1,45	AB*, AC**, BC**
Субкомпоненты:							
Различение радости (число правильно определенных «более радостных» лиц) [19]	14,7	3,21	13,6	2,37	11,4	1,65	AB*, AC**, BC**
Различение печали (число правильно определенных «более печальных» лиц) [21]	12,3	2,26	11,4	2,3	9,2	1,93	AB*, AC**, BC**
Время на определение «более радостного лица» (мс)	2763	412	3040	372	3363	539	AB*, AC**, BC**
Время на определение «более печального лица» (мс)	3651	614	3849	525	4338	531	AB*, AC**, BC**

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ при попарном сравнении возрастных групп респондентов А, В, С с помощью U-критерия Манна–Уитни.

У респондентов трех возрастных групп при дифференциации интенсивности проявлений радости и печали по лицевой экспрессии также отмечается комплекс показателей, указывающих на дефицит: большее время при выборе ответа; увеличение частоты ошибок в дифференциации интенсивности эмоций. Респонденты трех возрастных групп затрачивали больше времени на определение «более печального лица» в отличие от определения «более радостного лица». В большей степени трудности при дифференциации интенсивности эмоций радости или печали наблюдаются в группе респондентов старческого возраста. В трех возрастных группах лучше по интен-

сивности дифференцируются эмоция радости, чем печали (рисунок 7.9).

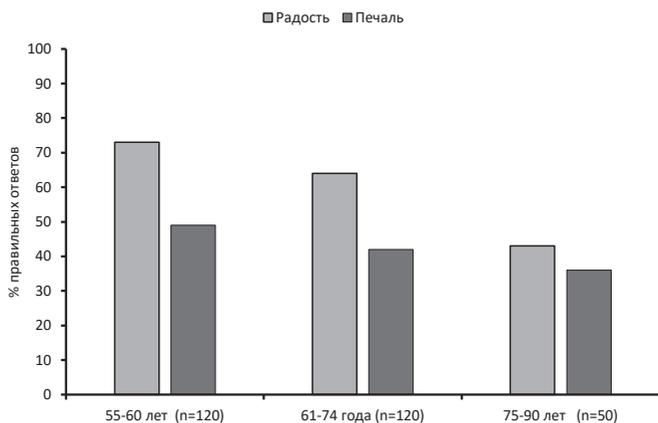


Рис. 7.9. Дифференциация интенсивности эмоций радости и печали (по EmoDiff40) у респондентов трех возрастных групп

Приведенные данные указывают на развитие дефицита в пожилом и особенно в старческом возрасте, преимущества дифференциации состояний радости в отличие от печали, что полностью согласуется с описанными данными о распознавании базовых эмоциональных состояний по выражению лица.

Корреляционный анализ, проведенный в рамках данной работы (Мелехин, 2019), показывает, что и распознавание эмоциональных состояний по лицу, и дифференциация интенсивности эмоций сопряжены с уровнем образования, рабочим статусом и в пожилом возрасте семейным положением. Отрицательные корреляции обнаружены между распознаванием эмоций, дифференциацией эмоций и выраженностью депрессии, чувством одиночества и когнитивным функционированием. Множественные взаимосвязи продемонстрированы между эмоциональным компонентом модели психического (распознавание и дифференциация эмоций) и субъективным качеством жизни, физическим и особенно психическим здоровьем респондентов пожилого и старческого возрастов.

На распознавание и дифференциацию интенсивности эмоций в пожилом и старческом возрасте оказывают воздействие симпто-

мы депрессии и субъективное чувство одиночества, что согласуется с данными ряда исследований (Langenecker et al., 2005; Love et al., 2015; Shiroma et al., 2016). Наличие субдепрессии у наших респондентов ассоциируется с высоким эмпатическим дистрессом. Они становятся менее открытыми для нового, затрачивают меньше времени на анализ собственных и чужих чувств, в результате этого у них снижается потребность распознавать эмоции других людей (Mill, 2009). В распознавание и дифференциацию эмоций в пожилом и старческом возрасте вносит вклад удовлетворенность качеством жизни, физическим, психологическим здоровьем и социальными отношениями, что соответствует данным Дж. Чиаррочи, показавшим, что на способность понимать эмоции воздействует субъективное благополучие (Ciarrrochi et al., 2000). В зависимости от удовлетворенности социальными отношениями, составляющей качество жизни, меняется частота социальных взаимодействий, которая влияет на мотивацию человека пожилого и старческого возраста понимать психическое состояние другого человека (Wang, Su, 2013).

Наши исследования эмоционального компонента модели психического указывают на его изменения в пожилом и старческом возрастах, что свидетельствует о дефицитарности данной способности.

Специфика когнитивного компонента модели психического

Изучение когнитивного компонента, обеспечивающего способность построения модели психического в позднем возрасте, было проведено по двум показателям: память на лица и понимание обмана.

Память на лица других людей. В наших исследованиях было показано, что наблюдаются изменения в непосредственном и отсроченном запоминании лиц по памяти у респондентов трех возрастных групп (таблица 7.3).

Меньше всего ошибок в распознавании ранее предъявленных лиц среди лиц-дистракторов наблюдается у респондентов 55–60 лет. Респонденты 61–74 лет и 75–90 лет затрачивали больше времени на выбор правильного ответа как при непосредственном, так и отсроченном распознавании лиц (таблица 7.3), что свидетельствует о наличии проблем с запоминанием лиц и истошаемостью. Респонденты начинали сомневаться, видели ли они предъявленные лица ранее. Преобладал выбор неопределенных ответов («навер-

Таблица 7.3

Память на лица (по Пенсильванскому тесту запоминания лиц)
в трех возрастных группах респондентов

Показатели PFMT		55–60 лет (А)		61–74 лет (В)		75–90 лет (С)		Попарное сравнение
		n = 120		n = 120		n = 50		
		М	SD	М	SD	М	SD	
НВ	Индекс распознавания [40]	34,7	2,22	31,7	2,87	26,4	0,94	AB**, AC**, BC**
	Время, затраченное на правильный ответ (мс)	1633	452	1781	639	1893	541	AB**, AC**, BC**
	Кол-во воспроизведенных лиц [20]	17	1,69	15,3	1,10	9,7	1,43	AB**, AC**, BC**
ОВ	Индекс распознавания [40]	33,6	1,5	28,1	1,6	19,4	1,3	AB**, AC**, BC*
	Время, затраченное на правильный ответ (мс)	1714	325	1891	553	2052	432	AB**, AC**, BC**
	Кол-во воспроизведенных лиц [20]	15,1	1,11	11,1	1,33	6,9	1,16	AB**, AC**, BC**

Примечание: НВ – непосредственное воспроизведение; ОВ – отсроченное воспроизведение. В квадратных скобках указаны максимальные баллы по компонентам теста. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ при попарном сравнении возрастных групп респондентов А, В, С с помощью U-критерия Манна–Уитни.

ное») при узнавании запоминаемых лиц. При непосредственном воспроизведении лиц по памяти респонденты 55–60 лет сумели вспомнить в среднем 17 (85%) лиц, 61–74 лет – 15 (75%) лиц, а группа 75–90 лет – 9 (45%) из 20 предъявляемых для запоминания лиц, что свидетельствует о нарастании тенденции к снижению данной способности (рисунок 7.10).

При отсроченном воспроизведении через 40 мин с гетерогенной интерференцией респонденты 55–60 лет сумели вспомнить в среднем 15 (75%), 61–74 лет – 11 (55%) и группа 75–90 лет лишь 6 (30%) из ранее предъявленных 20 лиц.

В таблице 7.4 представлены результаты запоминания лиц разного возраста и разной расовой принадлежности трех групп пожилых людей.

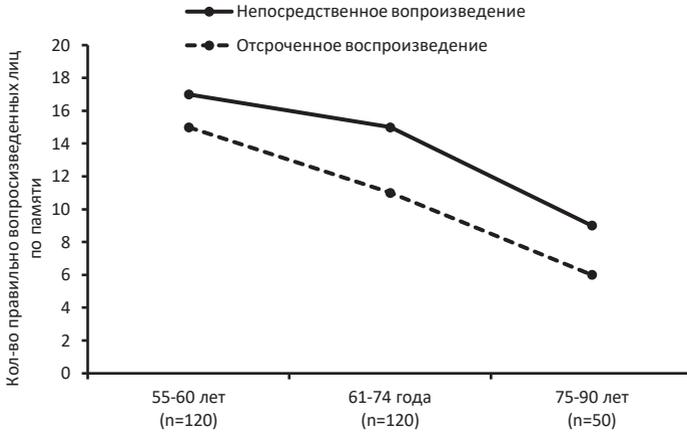


Рис. 7.10. Динамика запоминания лиц у людей пожилого и старческого возраста

Данные таблицы 7.4 демонстрирует несколько эффектов. Во-первых, люди пожилого и старческого возраста лучше запоминают лица более старших лиц (46–65 лет), т. е. близких к своему возрасту, чем молодых людей (26–45 лет). Во-вторых, лица собственной расы запоминаются лучше, чем чужой. И, наконец, непосредственное воспроизведение лиц успешнее отсроченного, что подтверждает ограничения долгосрочного запоминания людей пожилого возраста. Выделенные тенденции сильнее выражены у людей старческого возраста.

Таким образом, наши результаты изучения запоминания лиц у людей пожилого и старческого возраста показали снижение данной способности, особенно сильно проявляющееся в 75–90 лет. Обнаружена тенденция к лучшему запоминанию лиц близких по возрасту и расе.

Понимание обмана. Понимание обмана опирается на понимание неверных мнений, которое выступает в качестве ключевой способности в развитии когнитивного компонента модели психического, поскольку позволяет дифференцировать свои ментальные модели от моделей Другого, ментальные представления и реальность. В главе 6, посвященной обсуждению модели психического у взрослых, были приведены также исследования, сравнивающие понимание неверных мнений в разные периоды взрослости и у пожилых людей, которые показали снижение данной способности в процессе старения.

Таблица 7.4

Показатели запоминания лиц при непосредственном и отсроченном воспроизведении по памяти (по Пенсильванскому тесту запоминания лиц) у респондентов трех возрастных групп

Параметры оценки		55–60 лет (A)		61–74 лет (B)		75–90 лет (C)		Попарное сравнение
		n = 120		n = 120		n = 50		
		M	SD	M	SD	M	SD	
НВ	Воспроизведение лиц людей 26–45 лет [20]	13,9	0,61	12,4	0,59	9,3	0,65	AB*, AC**, BC**
	Воспроизведение лиц людей 46–65 лет [20]	18,8	1,114	18,4	0,75	17,05	0,51	AC*, BC*
	Воспроизведение европеоидных лиц [33]	30,2	0,69	29	0,9	26,1	0,59	AB*, AC**, BC*
	Воспроизведение негроидных лиц [7]	2,51	1,15	2,11	1,08	1,22	0,5	AC*
ОВ	Воспроизведение лиц людей 26–45 лет [20]	11,1	0,49	9,4	0,59	8,1	0,65	AB*, AC**, BC*
	Воспроизведение лиц людей 46–65 лет [20]	14,8	1,10	13,1	0,72	12,05	0,44	AB*, AC**, BC*
	Воспроизведение европеоидных лиц [33]	28,2	0,61	27,3	0,8	26,1	0,59	AB*, AC**, BC*
	Воспроизведение негроидных лиц [7]	2,10	1,10	1,10	1,08	1,07	0,4	AC*

Примечание: НВ – непосредственное воспроизведение, ОВ – отсроченное воспроизведение. В квадратных скобках указаны максимальные баллы по компонентам теста. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ при попарном сравнении возрастных групп респондентов А, В, С с помощью U-критерия Манна–Уитни.

Для установления обмана необходимо не только понимать различия между ментальными моделями ситуаций и чтением психических состояний своих и Другого, но и понимать попытки манипулировать ментальными состояниями обманываемого. Следовательно, понимание обмана связано с дальнейшим развитием модели психического по сравнению с пониманием неверных мнений.

В настоящей работе для оценки понимания обмана был использован нарративный метод, который отвечает требованиям экологической валидности, поскольку обращается к историям повседневной жизни.

Для оценки способности распознавать обман и иронию респондентам предлагалось пройти тест на оценку прагматической интерпретации событий (Winner et al., 1998). Этот тест основывается на нарративном подходе. Нарративная форма подачи стимульного материала вызывает у респондента определенную ответную эмоциональную реакцию, основанную на идентификации с героями рассказа. Благодаря нарративной форме можно проникнуть во внутренний мир респондента, выявить специфику и тип интерпретации ситуации, понимания обмана, что показано в исследовании Н. И. Колесниковой и Е. А. Сергиенко (2010). Нарративы выступают схемами познания и понимания окружающего мира, собственного Я человека, что позволяет понять специфику построения когнитивной модели ситуации (Знаков, Рябикина, 2017).

Была проделана работа по адаптации данного теста, включающая перевод текста с английского на русский язык, анализ грамматических конструкций и работу над формулировками. Под руководством Е. Виннер был проделан обратный перевод на английский язык и сопоставление с оригиналом методики. Переведенная версия теста, состоящая из 10 историй (5 на обман, 5 на иронию) была предложена для ознакомления научным сотрудникам Института психологии РАН. Перед ними ставилась задача оценить тест с позиций общей и стилистической грамотности содержания историй, адекватности подбора лексики. По результатам экспертной оценки часть вопросов была изменена по причине их неопределенности и двусмысленности. Дополнительно проводилась экспертная оценка историй, а также проверка их соответствия социальному контексту. Проверка теста с помощью экспертов (71 человек) показала высокую надежность—согласованность для оценки обмана и низкую для оценки иронии с помощью α Кронбаха. В связи с этим оценка иронии у респондентов пожилого и старческого возраста не проводилась.

При понимании обмана меньше всего наблюдалось ошибок в фактическом вопросе понимания ситуации. Наличие этих ошибок указывало бы на трудности в общем понимании сюжета истории.

В таблице 7.5 представлены результаты всех этапов оценки понимания нарративов, содержащих истории обмана.

Меньше всего трудностей наблюдалось при оценке репрезентаций первого порядка психического состояния другого человека, когда требуется понять только одну точку зрения, что означает адекват-

Таблица 7.5

Показатели распознавание обмана
(в нарративных задачах на обманные действия)
в трех возрастных группах респондентов

Компоненты задачи	55–60 лет (А)		61–74 лет (В)		75–90 лет (С)		р-значения
	n = 120		n = 120		n = 50		
	М	SD	М	SD	М	SD	
Индекс распознавания обмана [30]	27,2	1,64	24,1	2,74	21,7	1,53	AB**, AC**, BC**
<i>Субкомпоненты</i>							
Фактический вопрос [5]	4,6	0,43	4,5	0,58	4,3	0,34	–
Репрезентации «первого» порядка [5]	4,5	0,59	4,3	0,81	3,9	0,95	–
Репрезентации «второго» порядка [5]	4,1	1,27	3,9	1,14	3,2	1,49	AC*
Вопрос ожидания «второго» порядка [5]	4,2	1,52	3,9	1,38	3,3	1,28	AC*
Вопрос интерпретация [5]	4,1	1,45	3,6	2,3	3,1	0,9	AC*

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение, N – количество респондентов. В квадратных скобках указаны максимальные баллы по параметрам теста. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ при попарном сравнении групп А, В, С с помощью U-критерия Манна–Уитни.

ное восприятие отношений перспективы между агентами истории. У респондентов 55–60 и 75–90 лет наблюдались различия в оценке репрезентаций второго порядка, т. е. в способности представить, что думает один герой о мнении, психическом состоянии другого героя. Дисперсионный анализ по схеме *тип истории (обман) × группы респондентов (55–60 и 75–90 лет)* показал, что у группы 75–90 лет выявлен значительный дефицит приписывания репрезентаций второго порядка в историях обмана ($F = 16,9$ $df = 1,17$, $p < 0,01$). При понимании обмана у респондентов 55–60 и 75–90 лет наблюдались различия в интерпретации намерений героя, который мог солгать, чтобы избежать разоблачения, или сострить, чтобы скрыть смущение. Соотношение компонентов понимания обмана в разных возрастных группах представлены на рисунке 7.11.

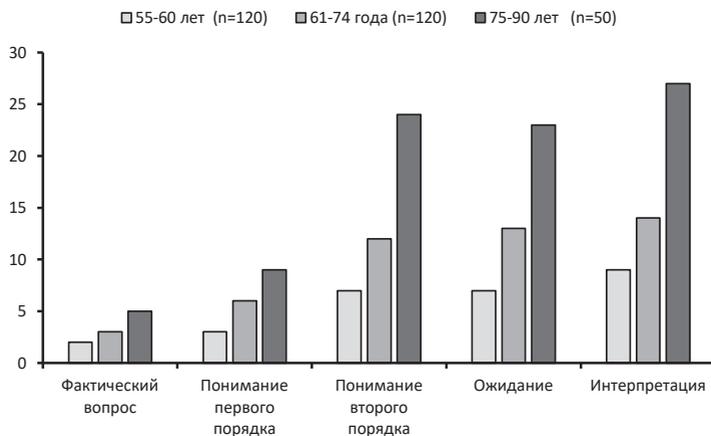


Рис. 7.11. Количество ошибок в понимании обмана у респондентов трех возрастных групп

Проводился анализ взаимосвязи возраста, типа истории (обман) и типа вопросов (фактический, вопрос первого и второго порядка, предвосхищение, интерпретация). Он рассчитывался по схеме $3 \times 1 \times 5$: фактор возраста группы, тип истории (обман) и тип вопросов (фактический, вопрос на репрезентации первого и второго порядка, ожидание, интерпретация). Выявлен вклад возраста в использование репрезентации второго порядка ($F = 17,1$, $df = 1,23$, $p < 0,01$), что объясняется тем, что респонденты старческого возраста менее точны, чем респонденты пожилого возраста в ответе на этот вопрос. Одновременное понимание двух точек зрения (перспектив) вызывало трудности у респондентов трех возрастных групп. Понимание вопроса предвосхищения вызывало трудности у респондентов трех возрастных групп. Напомним, что этот вопрос задавался по окончании истории и оценивал мотивацию респондента на использование репрезентаций второго порядка о психическом состоянии героя-нарушителя. Понимание вопроса предвосхищения второго порядка было лучше у респондентов 55–60 лет, нежели у респондентов 75–90 лет ($U = 141$, $p < 0,05$). Обнаружено влияние возраста ($F = 18,7$, $df = 2,11$, $p < 0,01$) на точность при ответе на данный вопрос.

Нами проверялось предположение Т. Руффмана (Ruffman et al., 2012) о том, что изменения в распознавании и дифференциации интенсивности простых эмоций могут оказывать влияние на способ-

ность понимать небуквальные высказывания. Корреляционный анализ выявил, что у респондентов трех возрастных групп наблюдаются взаимосвязи распознавания эмоций по лицу ($r=0,367$; $0,431$ и $0,310$, $p<0,01$) соответственно в группах 55–60, 61–74 и 75–90 лет и пониманием обмана. В группах 55–60 и 61–74 лет дифференциация эмоций по лицу сопряжена с пониманием обмана ($r=0,411$; $0,325$, $p<0,01$). Это указывает на связанность компонентов модели психического у пожилых людей.

Также корреляционные связи обнаружены с социально-демографическими характеристиками: уровнем образования, семейным статусом, рабочей занятостью у пожилых.

Состояние здоровья (выраженность полиморбидности) и субъективная оценка физического здоровья отрицательно коррелирует с пониманием обмана, особенно в старшей группе.

Психические состояния (депрессия и чувство одиночества) отрицательно сопряжены с пониманием обмана в трех возрастных группах.

Уровень когнитивного функционирования (когнитивной сохранности) связан с возможностью понимать обман у старых людей.

Следовательно, на уровень понимания обмана в качестве ключевого показателя модели психического воздействуют как факторы биопсихического здоровья (степень депрессии и чувство одиночества, уровень когнитивного функционирования, уровень полиморбидности), так и внешние факторы – работа, семья, образование, которые фасилитируют внутренние способности чтения психического.

Полученные нами данные по специфике распознавания обмана согласуются с исследованием С. Дюваля с коллегами (Duval et al., 2011) о снижении когнитивного компонента модели психического с возрастом. При этом в работе подчеркивается именно снижение понимания мнений второго порядка. В исследовании С. Дюваль с коллегами изучался также когнитивный компонент модели психического с использованием двух задач: понимание намерений и неверного мнения. Оценка намерений проводилась на материале последовательных картинок из комиксов, а цель состояла в том, чтобы найти наиболее логичное заключение для каждого сценария, выбрав четвертую картинку как продолжение сюжета трех других. Комиксы были разделены по трем условиям. В первом из них 10 историй требовали от участников понимания о действиях персо-

нажа (психическое состояние); во втором — 10 историй показывали персонажа без какого-либо намерения, а в третьем — 10 сценариев основывались на физических свойствах объектов. Задача на неверное мнение — это оригинальное визуально-словесное задание было основано на мультипликационных заданиях с неверными мнениями типа «Салли—Энн» (Wimmer, Perner, 1983). Оно состояло из 15 коротких комиксов, иллюстрирующих сценарии, участники читали сценарии, а затем отвечали на вопрос, выбрав из двух возможных ответов. Было два условия: первый вопрос — о мнении одного из персонажей истории, второй — по содержанию истории. Восемь из 15 мультфильмов содержали представления первого порядка («Х думает, что...») и семь второго порядка («Х думает, что Y думает, что...»). Кроме анализа когнитивного компонента модели психического, авторы также оценивали аффективный компонент (по тесту «Чтение психического по глазам») и исполнительные функции (тормозный контроль, произвольность и переключение внимания). Участниками исследования были молодые люди (средний возраст — 24 года), люди среднего возраста (средний возраст — 53 года) и пожилые (средний возраст — 70 лет). Данная работа была комплексной с широким возрастным охватом. Результаты этой работы показали, что пожилые участники демонстрировали худшие результаты, чем молодые, во всех тестах модели психического, включенных в объективное исследование. Они были хуже в определении когнитивных и аффективных психических состояний, чем молодые участники и чем взрослые среднего возраста. Таким образом, при объективной оценке в процессе старения происходит снижение способности к чтению психического.

Любопытным в данной работе (Duval et al., 2011) было сравнение показателей объективной оценки задач на модель психического и субъективной оценки собственных способностей понимать психические состояния других людей. Оказалось, что, напротив, в субъективной оценке молодые, люди среднего и старшего возраста одинаково оценивали свою способность понимать аффективные или когнитивные психические состояния других людей. Они считали себя опытными читателями разума. Они чувствовали, что умеют делать выводы и понимать когнитивные психические состояния других людей, а еще лучше читать эмоции, которые люди выражают. Поскольку по данным о субъективной способности не было обнаружено возрастных различий, на первый взгляд может показаться,

что возраст не влияет на субъективно оцениваемый когнитивный/аффективный компоненты модели психического. Пожилые люди сообщают о меньшем количестве нарушений или повседневных познавательных трудностей, чем их более молодые участники, но при этом они выполняют менее эффективно объективные тесты.

В нашем исследовании старшие участники оценивали свои способности понимать психические состояния столь же высоко, как молодые, но их объективные оценки были намного ниже. Поэтому можно предположить, что отсутствие межгрупповых различий отражало слабость субъективной оценки модели психического для более старших участников, так как они не знали о своем объективном дефиците. Согласно Л. Мекачи и С. Риги (Mecacci, Righi 2006), пожилые люди не могут воспринимать свои когнитивные нарушения по разным причинам, включая влияние социальных факторов (социальная желательность, мотивация и т. п.). Чтение психического требует актуализации метапрезентации для реализации метапознавательных целей. Субъективная оценка модели психического опиралась на собственные оценки участников своих личных знаний и представлений о своих возможностях. Следовательно, явное искажение метапрезентаций пожилыми участниками свидетельствует о том, что возраст влияет на субъективность, связанную с характеристиками метарепрезентаций при нарушении метапознания. Некоторые исследователи считают, что высшие психические функции более уязвимы к последствиям старения или патологии (Buckner et al., 2005). Эта гипотеза, которая должна быть проверена в будущих исследованиях, может объяснить снижение мнений второго порядка в процессе старения. Нарушение понимания мнений второго порядка в задачах на обман и их снижение у пожилых и старых людей было получено и в нашем исследовании.

В нашей работе мы выявили, что эти нарушения нарастают в процессе старения, тогда как в работе С. Дюваля с коллегами (Duval et al., 2011) установлено, что нарушение когнитивного компонента модели психического происходит с 70 лет, это соответствует результатам исследования Р. Чарлтон с коллегами (Charlton et al., 2009), показавшим, что снижение начинается с 60–69 лет по сравнению с людьми 50–59 лет и наблюдается нарастание дефицита в 70–79, 80–89 лет. При этом показатели выполнения задач на модель психического опосредованы уровнем психометрического интеллекта (особенно вер-

бального) и исполнительных функций, что сопряжено с целостностью белого вещества мозга, а не его объемом или объемом мозга.

Действительно снижение начинает наблюдаться для понимания второго уровня представлений о психических состояниях Других в 55–60 лет, дефицит усиливается в группах 61–74 и 75–90 лет, по нашим данным. С другой стороны, понимание мнений второго порядка связано с метапрезентационными процессами высокого уровня (Miller, 2009).

Проведенный анализ результатов в работе С. Дюваля с коллегами (Duval et al., 2011) методом ступенчатой регрессии показал, что исполнительные функции являются лучшими предикторами для приписывания намерения и неверного мнения первого порядка. Хотя эффективность понимания мнений второго порядка коррелирует с исполнительными функциями, причинная основа этого отношения еще не установлена.

Мы установили, что фактическое понимание ситуации взаимодействия между людьми и построение репрезентаций первого порядка о психическом состоянии вызывают меньше трудностей в позднем возрасте, что согласуется с исследованиями (Bernstein et al., 2017; Grainger et al., 2018; Slessor et al., 2007). Этот факт указывает на изменения в способности понимать психические состояния в пожилом и старческом возрасте, на снижение когнитивных ресурсов, необходимых для более сложных суждений о психическом состоянии Другого, а также на мотивационное снижение, т. е. желание понимать Другого (спонтанная ментализация) (Bottiroli et al., 2016). Показано, что в пожилом и старческом возрасте происходят изменения в использовании репрезентаций второго порядка о психическом состоянии Другого, с помощью чего пожилой человек может оценить психическое состояние одного человека по отношению к другому человеку, и это влияет на понимание обмана. Полученные нами данные согласуются с рядом исследований (Bernstein et al., 2017; Bottiroli et al., 2016; Gaudreau et al., 2013; Grainger et al., 2018), которые показали, что по сравнению с пожилым возрастом люди старческого возраста испытывают значительные трудности при одновременном понимании двух точек зрения. Л. Монетта считает, что понимание психических состояний второго порядка больше полагается на когнитивные процессы, которые часто изменяются с возрастом (Monetta et al., 2009). Показана связь между пониманием когнитив-

ных репрезентаций второго порядка и интерпретацией намерений. Этот факт позволяет предположить, что люди пожилого и старческого возраста используют свое понимание психического состояния главного героя в отношении героя-свидетеля, чтобы построить соответствующую прагматическую интерпретацию намерения героя-нарушителя, что согласуется с данными Р. Флисса с коллегами (Fliss et al., 2016), показавших, что именно понимание неверных мнений второго порядка нарушается при болезни Паркинсона. Затруднения в понимании неверных мнений второго порядка также может быть связано с усилением эмоционально-эгоцентрической ориентации в позднем возрасте. В работе Ф. Рива с коллегами (Riva et al., 2016) сравнивались оценки эмоциональных состояний своих и Другого в четырех возрастных группах: подростков, молодых взрослых, взрослых среднего возраста и пожилых. Результаты выявили U-форму зависимости между возрастом и эмоционально-эгоцентрической ориентацией, повышенную эмоциональную эгоцентричность у подростков и пожилых людей по сравнению с молодыми и людьми среднего возраста. Возможно, что центрирование на себе у пожилых носит компенсаторный характер относительно трудностей распознавания психических состояний.

Итак, изменения, происходящие в когнитивном и аффективном компонентах модели психического в пожилом и старческом возрасте характеризуются снижением в обоих компонентах. Так, распознавание негативных эмоций, их дифференциации по интенсивности экспрессии по лицу снижается, запоминание лиц также падает, снижается и понимание обмана, что особенно сильно выражено в группе 75–90 лет. Следовательно, несмотря на имеющиеся противоречивые данные относительно рассогласования в развитии когнитивного и аффективного компонентов модели психического в позднем онтогенезе, при котором когнитивный компонент страдает в большей степени, чем аффективный, наши исследования показали, что оба компонента нарушаются при старении. Интересно отметить, что картина дефицита позволяет провести параллель с развитием этих способностей в детском возрасте. Так, худшее распознавание негативных эмоций обнаружено в возрасте до 5–6 лет, слабая способность понимать неверные мнения второго порядка и обмана – у детей до 5–6 лет. Предположение о снижении данных способностей в пожилом и особенно старческом возрасте связано как с когнитивными изменениями

ми (исполнительных функций), так и с усилением эгоцентрических тенденций, не позволяющих оценить несколько перспектив агентов социальных взаимодействий и их намерений. Но и в детском возрасте исполнительные функции продолжают интенсивно развиваться, а эгоцентризм детского возраста, описанный еще Ж. Пиаже, связан с ошибками понимания перспективы и совмещения собственной точки зрения и точки зрения Другого. Следовательно, подобное сравнение вполне обосновано и позволяет полагать, что модель психического в онтогенезе человека носит U-образный характер, постепенное нарастание способностей у детей сменяется снижением этих способностей к пожилому и особенно старческому возрасту.

В нашем исследовании взрослых от 17 до 45 лет (глава 6) показано снижение в понимании обмана у людей, начиная с 25 лет и особенно сильно в группе 35–45 лет. При этом такое снижение обусловлено развитием морально-нравственных оценок и установок в социальных взаимодействиях, когда обман по умолчанию не считается обманом, поскольку направлен на благополучие других людей. Дефицит в понимании обмана у пожилых и особенно у людей старшего возраста обусловлен иными механизмами, а именно нарушением понимания неверных мнений второго порядка и эгоцентрической тенденцией оценки. К сожалению, различное методическое обеспечение наших двух исследований не позволяет аргументированно проверить гипотезу о смене механизмов в понимании обмана.

Обнаруженные дефициты в модели психического в процессе старения ставят вопрос о возможности эффективного социального взаимодействия пожилых людей. Ошибки в распознавании лиц, эмоций, приписывание нейтральным выражениям лиц негативных эмоций, ошибки в дифференциации экспрессий лица, трудности в запоминании лиц, в понимании обмана – все это обуславливает трудности адекватности социальных взаимодействий с другими людьми и проблемы построения и организации собственного поведения. Однако пожилой возраст имеет свои собственные ресурсы компенсации тех изменений, которые происходят в области социального познания. Данный вопрос мы обсуждали довольно подробно в других работах, и он требует отдельного рассмотрения. Укажем только, что нередко пожилой возраст ассоциируется с различными стереотипными оценками. Например, принято считать, что это период увядания, физической неполноценности; он связан с болезнями, не-

трудоспособностью, зависимостью, отсутствием интереса к новому и даже страхом перед ним. В определенной мере это действительно так, хотя если говорить о благополучном старении, то большинство приведенных характеристик становится неуместным. Согласно работам Л. И. Анцыферовой, в человеке заложена тяга к непрерывному образованию, постижению нового, развитию своих способностей и талантов, но часто именно общество формирует стереотипное мнение о пожилых людях как о «застывших» в своем развитии личностях, препятствуя их реализации в этот период жизни. Овладение новыми знаниями, развитие новых навыков, обучение новым видам деятельности, с нашей точки зрения, является еще одной составляющей ресурсности пожилого человека, переживающего процесс старения позитивно. Этот ресурс соотносится со всеми характеристиками и механизмами: уверенностью в себе и способностью к когнитивной переоценке последствий психотравматизации, с субъективной оценкой продолжительности жизни и с компенсацией, с социальной поддержкой и самоподдержкой, гибкой возрастной идентичностью (считать себя моложе). Открытость опыту связана с субъективной оценкой значимости своей жизни, с устремленностью в будущее, с жизнелюбием и жизнеспособностью, с установкой на принятие своей жизни со всеми ее успехами и неудачами, достижениями и потерями. Новое — это не избегание прошлого, а устранение психологических барьеров, которые это прошлое накладывало на настоящее и будущее человека. Психологический смысл интереса к новому в пожилом возрасте заключается в компенсации тех трудностей, которые неизбежно возникают на поздних этапах жизни, в расширении социальных контактов и реализации ресурса социальной поддержки для поиска помощи в получении новых знаний.

Психическое и психологическое здоровье пожилого человека, как показывают наши исследования, существенным образом зависит от умонастроения и жизненных установок самой личности, от позитивного отношения к своему возрасту и стремления быть открытым новому опыту как потенциально неисчерпаемому ресурсу непрерывного развития человека в процессе жизни и совладания с последствиями психотравматизации. Гибкая субъективная возрастная идентификация становится важным предиктором субъективного благополучия, качества жизни, социальной поддержки, преодоления болезней, включая депрессивные состояния и чувств-

Глава 7

во одиночества. Способность личности к интеграции и принятию своего опыта — одно из оснований его психологического благополучия на всем протяжении жизненного пути, но именно в пожилом возрасте и в старости необходимость в интеграции своей жизни возрастает, как и возрастает потребность в оценке ее значимости, ведь только таким образом удастся сохранять позитивный ресурс преемственности поколений.

Заключение

В настоящей книге авторы раскрывают теоретические и эмпирические разработки модели психического, выполненные на современном этапе.

В семи главах книги сделана попытка представить непрерывность развития способности понимания ментального мира и те факторы и условия, которые сопряжены с данной способностью. Именно способность понимать свое психическое состояние и состояние Другого делает нас людьми, что свидетельствует о значении изучения данной способности для психологии.

Главы книги раскрывают динамику изменений, происходящих в понимании психического мира, во многих аспектах скрытую от наблюдателя и содержащую гипотетические ментальные модели намерений, мнений, желаний, мыслей, переживаний для адекватной коммуникации между людьми, возможность прогнозировать их и свое поведение и адаптацию к постоянно изменяющимся социальным условиям. Модель психического – это ментальный механизм социального познания, без которого или при дефиците которого, проникновение в мир людей становится проблематичным, если вообще возможным.

Глава 1 посвящена обоснованию понятия модели психического, истории его становления, обсуждению эволюционных истоков данной способности и тех теоретических тенденций, которые характерны для современного этапа развития данной парадигмы. Понимание ментальных состояний изучается как направление когнитивной психологии, обозначаемое в зарубежной психологии как Theory of Mind, а нами – как «модель психического» (Сергиенко, 2002; Сергиенко и др., 2009). Наш термин «модель психического» наиболее точ-

но передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. Вслед за В. В. Знаковым необходимо подчеркнуть, что для понимания объекта, субъекта, ситуации, события необходимо создать рабочую модель. Почему направление Theory of Mind мы называем «моделью психического»? Заимствованный из философии сознания термин Theory of Mind (Fodor, 1978) означал способность атрибутировать ментальные состояния (что мы знаем, думаем, хотим, чувствуем) — свои и Другого. Это предполагает наличие теоретических отвлеченных знаний, так как ментальные состояния не наблюдаемы и представляют собой допущения, подобно теоретическим терминам в науке. Однако не отдельные знания, а связанные модели лежат в основе понимания объектов, событий, психических состояний и т. п.

Учет теоретических оснований данного подхода привел нас к убеждению, что прямой перевод — теория сознания или разума — будет вызывать смешение в научных понятиях. Кроме того, модель психического, оставаясь горячей темой психологии сознания, разрабатывается с разных парадигмальных позиций, в разных психологических и философских школах, оставаясь крепким орешком для науки. С одной стороны, данный термин указывает на отличие от сознания, поскольку ментальные модели могут быть как осознаны, так и неосознаваемы, как произвольны, так и спонтанны, а с другой, разработка парадигмы «модели психического» становится шагом на пути концептуализации внутреннего мира, возможности разработки проблемы сознания.

Мы возвращаемся к обоснованию нашего перевода термина Theory of Mind, которое было представлено в нашей книге 2009 г. только потому, что некоторые исследователи в нашей стране используют произвольные переводы, не аргументируя и не обосновывая свои варианты (Сергиенко и др., 2009). Кроме того, более чем за 11 лет с момента выхода нашей книги на данную тему, впервые заявившей о модели психического в отечественной литературе, так и не возникла дискуссия по теоретическим основаниям этой парадигмы. Однако обсуждать понятия и термины в науке — это не пустое занятие, за ними стоит целая система понятийного пространства различных парадигм, которое во многом определяет путь научного развития (Разработка понятий в современной психологии, 2018, 2019).

Направление «модель психического» возникло в когнитивной психологии. И это не случайно. При рассмотрении трех направлений, предшествующих становлению данной теории (структурализм Пиаже, психолингвистика, метапознавательные теории) становится понятным, что ни одно из них не могло предложить анализ и объяснение житейской психологии, не могло объяснить понимания социальных взаимодействий и воздействий, понимания психических феноменов более сложного уровня, таких как понимание психического своего и Другого, ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта, ни в рамках анализа появления ментального словаря в психолингвистике. Наличие достаточно высокого уровня психометрического интеллекта не гарантировало понимания социальных объектов и социальных событий детьми с расстройствами аутистического спектра. Знание возможностей восприятия, памяти, внимания, мышления не приводило к объяснению феноменов житейской психологии, например, на что опирается человек, строя концепцию поведения Другого, в чем суть таких феноменов, как обман, неверное мнение, убеждение.

Другим важнейшим вопросом для понимания, почему модель психического возникла именно в рамках когнитивной парадигмы, становится вопрос сознания и/или разума (mind). Термин «сознание» существовал в научной психологии с момента ее возникновения. Интенсивно разрабатывался в разных психологических парадигмах (структурализме, функционализме, психоанализе, когнитивной психологии и др.). Но именно соединение двух понятий «разум» и «ментальная репрезентация» дало новый импульс в развитии когнитивного подхода к житейской психологии. Так, традиционная психология не позволяла провести различия между такими ментальными состояниями, как знать, думать и помнить. Для этого следует семантически обозначить эти ментальные состояния, отражающие связь разума с миром. Ментальное состояние – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения. Концептуализация разума как системы репрезентаций (первого и второго порядка) идет от менталистской теории поведения, в которой ментальные состояния выступают в виде концептов для объяснения действий, к репрезентативной теории разума (Theory of Mind), образуя когерентную систему, что служит основой понимания. Следовательно,

герменевтический подход оснащается когнитивной психологией, а именно моделью психического, что переводит анализ житейской психологии на новый уровень исследования.

Способность модели психического — это общая способность к социальному познанию, но она состоит из отдельных способностей: понимания мнений (верных и неверных), интенциональных состояний (желаний, эмоций, чувств, мыслей), что предполагает развитие метарепрезентации, рассуждений в терминах желаний/мнений, приписывание ментальных состояний, понимание перспективы (первого и второго порядка) и развитие ментального словаря (возможности наименования и описания этих состояний). Как было показано при рассмотрении понятия модели психического, это интегративное понятие, или зонтичное, не сводимое к одной из способностей (Сергиенко, Лебедева, Уланова, 2018). Соотношение понятий модели психического, социального, эмоционального интеллекта, ментализации, «чтения психического» проведено в работе авторов (там же).

В первой главе представлена история возникновения парадигмы «модель психического», теории модели психического (от теории модулярности, метапознания до теории подобия) и волны исследований, выполненных в данном направлении, которые отражали основные проблемные моменты, решаемые на отдельных этапах десятилетиях (исследования в этом направлении ведутся уже более 40 лет). На современном этапе развития исследований (четвертая волна) выделены следующие особенности, характерные для последнего десятилетия.

1. Расширился исследовательский диапазон, который в настоящее время охватывает все периоды онтогенеза человека. На предыдущем этапе в центре внимания был дошкольный возраст как критический в развитии модели психического, так как именно в этом возрасте происходит развитие понимания различий своего психического от психического другого человека. В настоящее время активно обсуждаются исследования понимания неверных мнений как ключевой способности, приводящей к разделению ментального опыта своего и Другого на первом году жизни (Baillargeon et al., 2018). Появились исследования взрослого и пожилого возраста (напр.: Lavrencic et al., 2016; Schneider et al., 2017). Такое рас-

ширение возрастного диапазона позволяет понять непрерывность и специфику развития модели психического на разных этапах онтогенеза.

2. Интенсивно изучаются вопросы об истоках модели психического: социальных условиях развития (влияние семьи, сиблингов, социальных институтов). К данному направлению относится и изучение модели психического в эволюции. Характеристикой четвертой волны стало обращение к исследованиям не только высших обезьян, но и более иерархически низко стоящих видов, а также врановых, других птиц и собак.
3. Если на самых первых этапах в данной парадигме большое число работ было направлено на поиск дефицита социального познания и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, то в настоящее время модель психического изучается при различных психопатических и неврологических заболеваниях у детей и взрослых, у детей с особенностями развития (например, у детей с нарушениями слуха).
4. Очевидными на современном этапе разработки модели психического стали методические проблемы. Для сопоставимости данных и их репликации необходимы стандартизированные задачи, тесты, оценивающие развитие модели психического и ее составляющих.

В первой главе мы обосновываем предположение, что развитие способности модели психического имеет непрерывный характер, начиная от предшествующих ей способностей к развитой компетенции понимания ментального мира. Младенцы нескольких месяцев ведут себя различно с живыми и неживыми объектами и строят по отношению к ним различные ожидания, так как они имеют врожденные predispositions к образованию репрезентаций мира людей и мира вещей. Это основа развития и научения для становления моделей физического и ментального мира.

Интригующим вопросом о механизмах модели психического становятся различия между человеком и животными.

Когнитивная архитектура модели психического продолжает интенсивно обсуждаться. Модель психического — понятие, объединяющее разные субкомпоненты и взаимоотношения между ними, природа и характер которых остаются неясными.

Многие полагают, что модель психического основана на специфических человеческих когнитивных возможностях, таких как речь и культура, а их развитие в большей мере определяется практикой социализации. Но демонстрация способностей к некоторым задачам модели психического у животных и доречевых младенцев может указывать, что эти способности развиваются и на довербальном уровне. Данные, полученные на животных, указывают на то, что лингвистические или культурные воздействия не столь обязательны для развития модели психического, но благодаря научению они существенно расширяют концепты ментальных состояний, увеличивают дескриптивную и рекурсивную природу репрезентаций психического у Другого.

Изучение животных, с характерным для них сниженным тормозным контролем или более ограниченными возможностями памяти, чем у человека, дает возможность понять минимальные психические требования для появления модели психического.

Модель психического предполагает развитие следующих компонентов: следование за взором, понимание перспективы, совместное внимание, понимание интенций и ключевой компонент — понимание неверных мнений. Именно эти способности активно изучались у животных.

Исследования на животных от птиц, собак до приматов сделали существенные шаги в понимании того, что некоторые способности модели психического — понимание желаний, перспективы и, возможно, неверных мнений — не являются исключительно человеческими. Отдаленные родственники человека — сойки — демонстрируют сензитивность к желаниям Других, даже в случае конфликта с собственными желаниями (собирают и приносят те личинки для самки, которые она предпочитает). Приматы, наши ближайшие родственники, обнаруживают сензитивность к пониманию перспективы, которая отличается от их собственной, и предвидят действия в задачах на неверное мнение, однако такое предвидение основано скорее не на сравнении репрезентаций своих и Другого с реальностью, а свидетельствует о том, что они устанавливают связь между знанием и незнанием агента о местоположении объекта. Так, приматы не пытаются создать состояние незнания у Другого, они хранят спрятанную еду от точки обзора конкурента, но активно не прячут то, что остается.

Интерпретация многих и часто противоречивых данных о возможностях животных к чтению психического связана с общей теоретической проблемой данного направления: нет ясного определения, что же образует чтение психического. Также существуют трудности в концептуализации становления модели психического, в ее завершенном варианте. С одной стороны, исследования модели психического у младенцев, так же как и у приматов, продемонстрировали проблемы с тормозным контролем, опосредованной памятью, речью, а с другой, исследования взрослых показали, что они описывают ментальные состояния Другого быстро, когнитивно просто и имплицитным путем, что свидетельствует о наличии проблемы в понимании корней и архитектуры модели психического. Были сформулированы две гипотезы: минимальной модели психического (Butterfill, Apperly, 2013) и субментализации (Heyes, 2014b), они предполагают существование двух систем: быстрой, использующей простые репрезентации и ресурсы действий, и более медленной и сложной, зависящей от речи, исполнительных функций, что ведет к развитию более детальной и осознаваемой способности чтения психического и ее пластичности.

Согласно концепции минимальной модели психического С. Баттерфила и Я. Эпперлая (Butterfill, Apperly, 2013), первая система состоит из когниций (минимальная модель психического), оперирует относительно простыми представлениями о ментальных состояниях, позволяющих проследивать и воспринимать цели, мнения, взаимодействия с объектом и их причинности, конструировать объяснения действий (когниции модели психического). Способность развитой модели психического оперирует не когнициями, а общими и сложными моделями ментальных состояний своих и Другого. Данная гипотеза позволяет объяснить успешное поведение в целевом описании, задачах на неверное мнение, сложные социальные взаимодействия без достижения развитой детальной модели психического. Фактически речь идет о мультисистемной архитектуре модели психического, что пересекается и с нашей гипотезой.

Другая гипотеза С. Хейез (Heyes, 2014b) – субментализации – отличается от предыдущего подхода. Субментализация включает общие и специальные когнитивные механизмы запоминания и внимания, которые стимулируют действие модели психического. Эти общие и специальные когнитивные процессы могут обеспечивать

быструю и эффективную альтернативу модели психического в повседневной жизни, позволяя людям, а также животным определять широкий ранг социальных ситуаций без осознания ментальных состояний. Субментализация может быть и субстратом, и частью модели психического, не включая причинность действий и объектов, ключевые характеристики имплицитной ментализации (автоматическая репрезентация, что Другой видит, его намерения, неверное понимание), но не ментальных состояний.

Новые подходы к развитию и структуре модели психического частично пересекаются с нашей гипотезой уровневого развития модели психического и различных видов ментальных моделей, включающих фрагментарные отдельные способности, системы ситуативно-зависимых и ситуативно-независимых репрезентаций, их мультисистемную архитектуру. Непрерывность развития способности познания социального мира имеет как эволюционные корни, так и начальные проявления в самом раннем онтогенезе человека, когда разные составляющие модели психического имеют разную степень развития и/или остаются в латентном состоянии. Реорганизация таких систем с изменением веса разных составляющих происходит на всем протяжении онтогенеза. При этом подчеркнем, что сама способность, развиваясь, образует множественные связи с изменяющимися когнитивными, регулятивными способностями, субъектно-личностными образованиями, образуя единую систему психической организации.

Здесь можно провести некоторую аналогию со становлением других сложных человеческих способностей. В работе Е. А. Сергиенко, посвященной когнитивному развитию как основе «речевого взрыва» (этапу начала бурного речевого развития ребенка), доказываются непрерывность и взаимообусловленность невербального и вербального развития младенцев, доказательствами которого служат многочисленные экспериментальные факты, полученные на младенцах и детях 2–2,5 лет таких важнейших способностей, как *отсроченная имитация, категоризация, развитие представлений о себе и речь* (Сергиенко, 2008). Для появления слова как конвенционального знака, возможности его употребления необходима способность к репрезентации (т. е. возможность иметь представление об отсутствующем в перцептивном плане объекте), который может быть заменен символом (словом, игровым действием, рисунком). Отсроченные имитации означают способность репродуцировать действие или се-

рию действий в отсутствие перцептивной поддержки. При этом зарождение и начальное проявление всех этих способностей обнаружено в эволюции (там же). Также происходит становление системы счисления. Это система приблизительной оценки множества объектов, способность идентифицировать отдельные объекты до 4, затем способность обозначать словом оценки множеств. Взаимодействие трех систем — приблизительной, точной, но малых чисел и развитие речи приводит постепенно к понимаю системы счисления. При этом две системы оценки числа объектов развиты уже у животных, тогда как их объединение в речи порождает новое качество — развитие системы счисления.

Важно подчеркнуть когнитивные различия между животными и человеком.

Для коммуникативного общения относительно независимых, внеситуативных целей особенно важны общие референции объектов, которые не представлены непосредственно. Только планирование будущих целей приводит к развитию речи как средству коммуникации между людьми. Эта способность предполагает развитие символических коммуникаций. Она основана на принципиальном различии в возможностях репрезентации животных и человека.

Репрезентации можно разделить на два вида: обобщенные, ситуативно зависимые и ситуативно независимые, более детальные. Многие животные обладают способностью к репрезентациям, т. е. имеют внутренний мир. Но в их ментальной организации преобладают ситуативно зависимые, обобщенные репрезентации, тогда как независимые, специфичные представлены в самой незначительной степени. Одно из главных эволюционных преимуществ внутреннего мира — предвидение. М. Дженнеро пишет, что действия направляются внутренней репрезентированной целью скорее, чем внешним миром (Jeannerod, 1994). Способность предвидеть действия и их последствия с необходимостью требует планирования. Животные тоже обладают способностью планирования. Это предполагает репрезентацию цели, ситуации, последовательности действий и их результатов. Только люди способны планировать будущие потребности, никак не представленные в текущей ситуации. В отличие от животных люди способны к антиципирующему планированию.

Почему когнитивно труднее планировать будущее, чем настоящее? Ответ на этот вопрос может лежать в представлениях о двух ви-

дах репрезентаций, которые необходимы для планирования. Когда происходит планирование для текущих целей и потребностей, необходимо репрезентировать действия и их последствия, представить последствия по отношению к потребностям в данный момент. Это предполагает ситуативные репрезентации и не требует перцептивно независимых, детальных репрезентаций. Двум видами репрезентаций соответствует и уровень коммуникации. Ситуативные, обобщенные репрезентации дают возможность коммуницировать при помощи сигналов, а независимые детальные репрезентации — символами. Сигнал отражает то, что есть во внешнем мире, тогда как символ — во внутреннем. Следовательно, когнитивное преимущество — независимые, внеситуативные репрезентации — дают возможность прогнозировать отдаленные во времени и пространстве цели и потребности. Антиципирующее планирование предполагает и возможность кооперации индивидуумов по отношению к их будущим целям и потребностям, что означает координацию внутреннего мира индивидов. Такая координация возможна только на уровне символической коммуникации, т. е. человеческого языка. В своей теории происхождения сознания А. Н. Леонтьев описывает совместную деятельность как типичный пример, предполагающий распределение действий между членами человеческого сообщества для достижения единой будущей цели (загнать в ловушку животное и обеспечить себя пищей) (Леонтьев, 1972). Здесь можно увидеть общность гипотез П. Гарденфорса, А. Н. Леонтьева и М. Томаселло. Однако необходимо указать и принципиальное различие. Если в теории Леонтьева внешняя деятельность является источником и причиной возникновения и усложнения внутреннего мира человека, то, по П. Гарденфорсу и М. Томаселло, напротив, именно когнитивное усложнение обуславливает становление более сложных видов деятельности. Глубокие различия между людьми и высшими приматами, несмотря на наличие общих эволюционных когнитивных достижений, лежат во внутренних моделях, которые позволяют принципиально иначе определять скрытые переменные (например, интенции, ментальные состояния), что позволяет заполнить пробелы в непосредственном восприятии. Это лежит в основе понимания каузальности. У людей причинность продуцируется во внутреннем мире намного успешнее, что позволяет прогнозировать не только текущее поведение свое и Других, но и строить прогностическое будущее. Это дает

безусловный выигрыш в эволюционной нише. Тенденция понимать скрытые причины — очень сильна у человека, что позволяет говорить о драйвере каузальности, как видоспецифическом механизме ментальной организации. Понимание скрытой каузальности дает возможность развития способности понимать ментальные состояния Других и способности репрезентации собственного внутреннего мира, что можно считать водоразделом в эволюции развития модели психического у животных и человека.

Главы 2, 3 и 4 посвящены анализу развития модели психического в критический период ее развития, рассмотрению новых исследований авторов о взаимосвязи коммуникативной успешности с развитием модели психического и соотношению развития символических функций и модели психического в дошкольном возрасте.

Во второй главе обобщаются результаты исследований модели психического в дошкольном возрасте, показывающие универсальный и индивидуальный тренды развития. Так, большинство авторов пришли к выводу, что понимание неверных мнений как ключевая способность модели психического, позволяющая разделять свои ментальные модели от моделей Другого, появляется в 4 года. Однако, как показывают наши исследования и работы других авторов, данная способность становится более развитой в конце дошкольного возраста. Более того, результаты, подтвержденные более чем в 30 работах по младенцам и детям раннего возраста, выполненных разными методами, показывают, что данная способность появляется значительно раньше 4 лет. Кроме того, появились исследования, указывающие, что у взрослых данная способность неустойчиво проявляется и может быть дефицитарной (Keysar et al., 2003; Meert et al., 2017). Нам представляется, что все эти данные указывают на разноровневую организацию понимания неверных мнений, которое может проявляться как на базовом элементарном уровне минимального или имплицитного обеспечения архитектуры модели психического, так и на высокоразвитом уровне — эксплицитном, более осознанном, рефлексивном, произвольном.

Однако такое гетерархическое развитие понимания неверных мнений ставит серьезные вопросы о критериях развития модели психического и возможности стандартизации задач, оценивающих данную способность. Использование одних и тех же задач на неверное мнение в разных культурах — западных и восточных — указывает

на универсальный характер развития данной способности в дошкольном возрасте в узком возрастном диапазоне 4–5 лет (Wang et al., 2012).

Г. Веллман с коллегами (Wellman et al., 2001) отмечают, что задачи на понимание неверных мнений измеряют только один из аспектов понимания психического мира, для комплексной оценки модели психического требуется разнообразное методическое обеспечение. Понимание неверных мнений является когнитивным приобретением дошкольного возраста, дифференцирующим скорость достижения нового этапа развития, эту особенность необходимо учитывать при изучении индивидуальных различий детей. Авторы подчеркивают: чтобы быть полезной в исследовании индивидуальных различий и поиске взаимосвязей между переменными, задача должна обладать надежными психометрическими показателями. Ретестовая надежность задач на понимание неверного мнения показывает согласованные результаты, однако вопрос надежности параллельных форм (одновременной оценки с помощью другого типа теста) остается открытым и сегодня.

Важно отметить, что понимание обмана также появляется в 4–5 лет, поначалу как когнитивный феномен, позволяющий не только распознавать обман, но и самому начать манипулировать мнением Другого. Развитие обмана невозможно без развития понимания неверного мнения, которое становится основой различий и сравнений внутренних моделей ситуаций и событий. В наших исследованиях задачи на неверное мнение включены в блок других задач на модель психического.

Действительно на протяжении дошкольного возраста происходят существенные изменения в развитии различных составляющих модели психического. В конце дошкольного возраста дети так же успешно распознают негативные (неприятные) эмоции (печаль, страх, гнев), как и радость. В это же время дети начинают понимать причину эмоций и могут оценить несоответствие ситуации и эмоции. К концу дошкольного возраста дети начинают понимать, что доступность знания становится основой понимания мнений и намерений, желаний и эмоций. Появляется и способность понимания перспективы второго порядка, когда ребенок не только определяет, что не видит Другой, но и может оценить вид объекта с иной точки зрения. Интересно отметить, что эта ранняя способность, указывающая на снижение эгоцентрической тенденции, в дальнейшем сменяется повы-

шением эгоцентрической тенденции у подростков, пожилых людей и при определенных условиях обнаруживается у взрослых (Keysar et al., 2003; Riva et al., 2016; Scheider et al., 2017; Todd et al., 2017).

Таким образом, и когнитивная составляющая (понимание неверных мнений, обмана, перспективы, доступности знаний, различий желаний, мнений, намерений) и эмоциональная составляющая (распознавание эмоций и понимание их каузальности, развитие эмпатии) интенсивно развиваются в дошкольном возрасте, что позволяет ребенку стать более компетентным в понимании социального окружения, предвидеть поведение других и свое, быть более компетентным в социальных контактах. Возможности понимания социальных воздействий и взаимодействий были представлены в нашем сложном исследовании детей дошкольного возраста на примере понимания рекламы, что позволило сделать вывод о том, что модель психического становится основой понимания социальных воздействий (Сергиенко и др., 2013). Анализ наших результатов позволил сформулировать гипотезу, согласно которой модель психического может рассматриваться как психологический механизм социального познания (см. главу 1; Сергиенко, 2014).

Поисковая работа, проведенная с целью детально проанализировать коммуникативную успешность, была направлена на изучение роли модели психического в становлении субъектно-субъектных отношений в дошкольном возрасте (Уланова, Сергиенко, 2015). Глава 3 посвящена описанию данной работы. Представленное исследование модели психического как ментальной основы коммуникативной успешности детей позволило комплексно подойти к оценке коммуникативного акта, продемонстрировало взаимосвязи между пониманием психического мира и успешностью как агента сообщения, так и слушателя, что свидетельствует о возможности субъект-субъектных отношений на уровне агента и наивного субъекта. В целом в данной работе впервые проведен анализ коммуникации как реального процесса и разных компонентов модели психического, что дает основания рассматривать способности к модели психического как психологический механизм социализации ребенка, а сам конструкт – как актуальный инструмент для изучения социокогнитивного развития.

В поисках истоков развития модели психического на современном этапе большое внимание уделяется социальным факторам (ро-

ли семьи, сиблингов, тренингов данной способности). Изучение индивидуальных различий ведется, в частности, в контексте изучения социальных факторов, влияющих на развитие понимания психического. Эмпирическая разработка вопроса, как социальное понимание детей отражается в социальном контексте их развития и повседневных взаимодействиях, позволила выделить ряд взаимосвязей в отношении модели психического. Исследования показывают, что связи обнаруживают такие показатели, как состав и структура семьи (количество и возраст сиблингов), характеристики родителей (уровень образования матери, социально-экономический статус семьи), особенности воспитания и речевого взаимодействия в семье. Сложность изучения этих показателей заключается в их опосредованном влиянии друг на друга, а также возможном участии других неучтенных переменных. Также освещены исследования, демонстрирующие эффективность некоторых обучающих процедур в развитии способностей, относящихся к модели психического, однако вопросы устойчивости этих эффектов и их воспроизводимости остаются открытыми.

Глава 4 данной книги посвящена изучению соотношения символических функций и модели психического.

Выполнена сложная и многоплановая работа по анализу соотношения развития символических функций (на примере игры и рисования) и проведен анализ модели психического с помощью двух тестов, предназначенных для оценки данной способности детей дошкольного возраста. Проведен современный анализ двух точек зрения на роль символических функций: Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. Согласно теории Выготского, развитие символических функций является причиной дальнейшего психического развития высших психических функций. В таком случае динамика соотношения символизации с моделью психического и психометрическим интеллектом не должна зависеть от типа деятельности. Однако результаты нашего исследования противоречат этому утверждению.

Сравнение разных видов деятельности: рисования, игры и коммуникации — указывают на неравномерность развития, а, следовательно, отсутствие монолитности развития символической функции, определяющей дальнейшее психическое развитие. Кроме того, системные структуры, обеспечивающие использование символических средств в 3—4 года, включают невербальный интеллект, и только при развитии понимания этих средств в 5—6 лет — вербальный. Раз-

личная роль модели психического как способности также в разной степени включена в функционирование символизации как в разных видах деятельности, так и в разные возрастные периоды.

Отсутствие единой динамики развития символических функций в игре и рисовании, гетерохронное развитие отдельных ее компонентов (понимания и использования), где использование символических средств опережает их понимание, также не согласуется и с точкой зрения Пиаже на развитие этой способности. В рамках его концепции процесс символизации подчиняется общей логике когнитивного развития, отражая его основные этапы, что также предполагает согласованность показателей ее развития на разных этапах онтогенеза с другими психическими процессами и функциями. Следует подчеркнуть, что в данном исследовании впервые рассмотрена общая картина соотношения способностей к символизации, понимание ментального мира и интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте. Способность к пониманию ментального мира играет опосредующую роль в интеллектуальных способностях, включенных в единую динамичную метасистему символических функций. Это означает, что способность символизировать и понимать символичные обозначения игровых действий и рисунках с необходимостью обусловлена не только базовыми когнитивными способностями, но и способностью приписывать и распознавать ментальные состояния других людей, что дает возможность воспринимать символическую деятельность как намеренное действие других людей. До появления такой способности символизация не может выступать социальным орудием воздействия и формирования психики. Изменение состава ментальной системы (модели психического, психометрического интеллекта), обеспечивающих разные компоненты символической деятельности на протяжении дошкольного возраста указывает на динамику и своеобразие психической организации (Лебедева, Сергиенко, в печати).

С учетом полученных нами данных обратимся к вопросу о соотношении модели психического, символических функций и интеллекта, которые относятся к метакогнитивным способностям (Pegner, 1991). Как показал анализ литературы, модель психического и символические средства имеют подобную когнитивную архитектуру (Leslie, 1987). Несмотря на видимое сходство (замещение обозначаемого обозначаемым, непрозрачность относительно реальности,

условность и вероятность, характерные и для «чтения» психического, и для символической деятельности), трудно представить, что в онтогенезе не менялась архитектура метакогнитивной способности (репрезентаций второго порядка) модели психического и символизации.

В свете полученных результатов нашего исследования скорее следует предполагать существование сложной динамической системы интеллектуальных способностей и модели психического, которые вносят разный вклад в реализацию символических функций в процессе развития. При этом предлагаемый нами уровневый подход к развитию модели психического от фрагментарных моделей к ситуативно-зависимым и ситуативно-независимым, становление которых происходит в раннем и дошкольном возрасте, проясняет, почему использование символических средств опережает их понимание, для которого требуется определенная возрастная архитектура как метакогнитивных способностей, так и способностей «чтения» психического; почему в рисовании, которое менее контекстуально, чем игра, консолидируется больше когнитивных способностей и способностей модели психического. Метакогнитивная система претерпевает в дошкольном периоде реорганизацию: от взаимодействия невербального интеллекта, недифференцированной модели психического и использования символических средств к возрастанию роли вербального интеллекта, опосредованного дифференцированной моделью психического, что обуславливает понимание символических средств в игре и рисовании.

Использование символических средств в обоих видах деятельности требует соотнесения внешних характеристик обозначающего и обозначаемого, что подтверждается сходными корреляциями с интеллектом в младшем дошкольном возрасте, которые утрачивают свое значение к 5—6 годам, т. е. интеллект, вероятно, является необходимой, но недостаточной основой для развития компонента использования символических средств. Когда нет ситуативной поддержки при создании графического символа, опора на представления о ментальных состояниях других людей может выступать в качестве дополнительной поддержки, что объясняет усиление связей рисования и модели психического от 3 до 6 лет и практически полное их отсутствие в игре.

Понимание символических средств в меньшей степени взаимосвязано с интеллектом и в игре появляется раньше, чем в рисовании.

Вероятно, осуществляемое в реальном времени действие с предметом в игре является ее преимуществом и для облегчения понимания символических средств в рамках этой деятельности. Характер распределения связей с другими способностями указывает на более позднее становление аспекта понимания символических средств по сравнению с их использованием. При этом согласованность аспектов использования и понимания в игре также достигается раньше, чем в рисовании.

При исследовании роли модели психического в понимании социальных воздействий и взаимодействий (на примере рекламы) было показано, что предикторами понимания рекламы является как психометрический интеллект (его отдельные составляющие), так и модель психического (включая понимание ситуаций социальных взаимодействий). При этом влияние уровня развития модели психического на понимание рекламы не прямое, оно опосредуется отдельными интеллектуальными способностями (глава 2; Сергиенко и др., 2013).

В исследовании взаимосвязи модели психического, коммуникативной успешности и интеллектуального развития нами были получены несколько другие результаты. Влияние уровня развития интеллекта на успешность детей в коммуникации не прямое, оно опосредовано уровнем развития понимания ментального мира: для понимания детьми сообщений других людей и способности самому пересказать событие Другому так, чтобы тот понял, оказывается значимым не только уровень развития модели психического (понимание отличия собственных ментальных состояний от ментальных состояний других людей), но и уровень развития психометрического интеллекта (глава 3).

Различия в результатах этих исследований, возможно, объясняются тем, что для развития коммуникативных способностей детей, оцениваемых по успешности передачи информации о ментальных и физических событиях и понимании этой информации по пересказу партнера, в первую очередь, имеет значение уровень развития модели психического: необходимо разделять свое психическое от психического Другого, т.е. понимать, что Другой может не знать о событиях то, что знает ребенок при передаче ему информации, или учитывать коммуникативные намерения Другого при понимании описания событий. Интеллектуальные способности, в свою очередь, определяют успешность передачи и понимания информа-

ции только через призму развития модели психического. Косвенным доказательством этого предположения могут служить результаты исследований с участием людей с расстройствами аутистического спектра как группы, характеризующейся дефицитарностью развития модели психического — только те, у кого развитие модели психического достигало определенного уровня, могли понять коммуникативные намерения говорящего в ситуации понимания неправдивой информации (Нарре, 1994). В то же время для понимания социальных воздействий и взаимодействий на примере рекламных сообщений, скорее всего, именно интеллектуальное развитие является своеобразным «фильтром» влияния способности понимать ментальные состояния других людей на понимание цели, сюжета рекламы, а также взаимодействий героев. Предположительно сама ситуация понимания социальных взаимодействий героев рекламных сюжетов, самого сюжета является в большей степени задачей, которая требует достижения определенного уровня интеллектуального развития, в то время как понимание и передача информации в процессе общения требует, в первую очередь, способности понимания ментальных состояний партнера, что обеспечивается определенным уровнем развития модели психического.

Динамическое изменение соотношения когнитивных способностей и модели психического не только происходит с возрастом, но и зависит от типа задач, стоящих перед ребенком.

Классические теории Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, а также основанные на них последующие исследования построены на утверждении о единой линии развития символических функций. Наши же данные указывают на то, что это не так, и это может объяснять разноречивость результатов, представленных в литературе.

Более того, самые современные исследования выдвигают представления о существовании автоматического или имплицитного «чтения» психических состояний и эксплицитного, осознанного, рефлексивного, которые представлены одновременно и взаимодействуют и во взрослом возрасте (обсуждение данного вопроса представлено в главе б). Представляется, что в развитии модели психического в детском возрасте мы имеем дело не только с разными уровнями организации ментальных моделей, но и с уровнями осознанности «чтения» психического, что и объясняет диссонанс между развитием рефлексии как метакогнитивного процесса и организацией

всей системы сложного обеспечения символизации, социального познания.

В главе 5 представлены работы, посвященные развитию модели психического в младшем школьном и подростковом возрасте. Обобщая проанализированные нами результаты исследований, можно заключить, что, развитие модели психического продолжается как в когнитивном, так и аффективном компонентах. Это становится ресурсом социального развития детей среднего и подросткового возраста. Хотя остается еще много открытых вопросов, поскольку значительная часть работ сосредоточена на изучении понимания неверных мнений второго порядка и понимания обмана в самом широком смысле, в то время как развитие эмоциональной компетентности и ее роль в развитии модели психического изучены недостаточно. Также слабо изучено понимание сложных эмоций: стыда, гордости, вины, амбивалентных эмоций. По имеющимся данным, именно в подростковом возрасте происходит развитие понимания сложных и амбивалентных эмоций, сравнимых с пониманием взрослых.

Подростки становятся компетентными в понимании амбивалентности эмоций, однако общая тенденция схематизации мира и отношений ведет их часто к упрощениям и невозможности совмещения приятных и неприятных эмоций по отношению к ситуации или другому лицу.

Отдельные сведения о понимании небуквальных сообщений: метафор, юмора, иронии, сарказма, черного юмора — указывают на интенсивное развитие понимания юмора, связанное с общим развитием других способностей, которые составляют модель психического. Этот вопрос предполагает значительные исследовательские усилия для выяснения роли модели психического в понимании небуквальных высказываний.

Дальнейших исследований требует понимание агрессивного, манипулятивного поведения как социально значимого. Неясным остается вопрос, почему в буллинге и агрессор, и наблюдатели могут характеризоваться высоким уровнем развития модели психического, а только жертва — более низким. Если модель психического является ментальным механизмом социального познания, тогда необходимо показать роль этого механизма в общей метасистеме психической организации, которая направляет способности понимания психических состояний на агрессию, манипулирование другими людьми.

Заслуживает внимания взаимосвязь модели психического и социальной компетентности детей. Насколько модель психического определяет поведение детей в группе сверстников, их общение, установление и поддержание дружеских связей? В настоящий момент это направление исследований только начинает развиваться. Имеющиеся результаты указывают на необходимость определенного уровня развития модели психического для социальной компетентности. Анализ исследований и наша работа по изучению модели психического у взрослых представлены в главе 6.

В нашей работе в отличие от исследований зарубежных коллег была проведена комплексная оценка и когнитивного, и аффективного компонентов модели психического и их связей со смыслами, ценностями и стратегиями деятельности. Это многоаспектное изучение феномена модели психического в разные периоды взрослого возраста (17–45 лет) позволяет показать его роль в социальном познании, возможности включения в личностные конструкты и своеобразии возрастной динамики. Подобных исследований в настоящее время нам найти не удалось. Необходимо подчеркнуть, что используемые методы исследования отвечают задачам экологической валидности: использование нарративного метода при анализе обмана ставит респондентов перед житейскими задачами (общение с друзьями, близкими, родителями, коллегами, начальством). Использование в данной работе восьми методик исследования позволило представить стереоскопическую картину развития данной способности не только как когнитивно-аффективного феномена, но и в системе личностных ценностей, смыслов и стратегий деятельности. Наше исследование продемонстрировало, что происходят изменения как в когнитивных, так и аффективных компонентах модели психического во взрослом возрасте. Изменяется не только понимание обмана (обман по умолчанию перестает признаваться таковым), но и понимание и использование эмоций, способности чтения психических состояний, макиавеллистский интеллект как показатель склонности к манипулированию. При этом, если макиавеллистский интеллект выступает в детском возрасте как показатель когнитивного развития модели психического, то у взрослых он начинает снижаться с возрастом, вступая во взаимодействия преимущественно с личностными характеристиками, демонстрируя отсутствие взаимосвязей с эмоциональным компонентом модели психического, что позволяет

предполагать изменение структуры, переход в систему личностной регуляции. Необходимо также отметить реорганизацию компонентов эмоционального интеллекта с возрастом и их возрастное своеобразие у мужчин и женщин. Это свидетельствует об индивидуальной дифференцированности использования компонентов эмоционального интеллекта в разных возрастах, гибкости данной способности.

Анализ приведенной литературы возвращает нас к обсуждению вопроса о существовании двух систем «чтения» психического: имплицитной и эксплицитной.

Доказательства автоматической имплицитной модели психического, полученные в экспериментах с использованием зрительной перспективы и ее отслеживания в задачах на неверное мнение разными методами (поведенческими, регистрации движений глаз, нейровизуализации и сравнения с клиническими расстройствами), по нашему мнению, указывают на сосуществование у взрослых и имплицитной, и эксплицитной концептуальной модели психического, взаимодействующих и дополняющих друг друга, организованных гетерархически, что позволяет в определенных условиях интуитивно и неосознанно использовать низкоуровневую модель психического, по-видимому, содержащую ядерные универсальные концепты, нерелексируемые и неосознаваемые. Эгоцентрическая тенденция такой имплицитной ментализации позволяет отслеживать перспективу и действия Другого быстро и без усилий. Наличие эгоцентрической тенденции в задачах на перспективу у взрослых подтверждает данное предположение (Todd et al., 2017).

Число исследований взрослого и особенно пожилого возраста растет в последние годы. В главе 7 мы также обратились к анализу специфики модели психического в пожилом и старческом возрастах. Сравнение нашего исследования с зарубежными работами свидетельствует о том, что мультиметодическое исследование модели психического, наряду с другими аспектами старения, позволяет комплексно представить изменения, которые происходят в такой важнейшей способности, как «чтение» психического, что ведет к изменениям в социальной адаптации и социальном познании.

Выполнено большое исследование с участием людей 55–90 лет в рамках диссертационной работы А. И. Мелехина (2019) под руководством Е. А. Сергиенко. Оно показало изменения, происходящие в когнитивном и аффективном компонентах модели психического

в пожилом и старческом возрастах. Так, распознавание негативных эмоций, их дифференциация по интенсивности экспрессии лица снижается, запоминание лиц также падает, снижается и понимание обмана, что особенно сильно выражено в группе людей 75–90 лет. Следовательно, несмотря на имеющиеся противоречия о рассогласовании в развитии когнитивного и аффективного компонентов модели психического в позднем онтогенезе, при которой когнитивный компонент страдает в большей степени, чем аффективный, наши исследования показали, что оба компонента нарушаются при старении. Картина дефицита позволяет провести параллель с развитием этих способностей в детском возрасте. Так, худшее распознавание негативных эмоций наблюдается в возрасте до 5–6 лет, слабая способность понимать неверные мнения второго порядка и обмана — у детей до 5–6 лет. Предположение о снижении данных способностей в пожилом и особенно старческом возрасте связано как с когнитивными изменениями (исполнительных функций), так и усилением эгоцентрических тенденций, не позволяющих оценить несколько перспектив агентов социальных взаимодействий и их намерений. Но и в детском возрасте исполнительные функции продолжают интенсивно развиваться, а эгоцентризм детского возраста, описанный еще Ж. Пиаже, также связан с ошибками понимания перспективы и совмещения собственной точки зрения и точки зрения Другого. Следовательно, подобное сравнение вполне обосновано и позволяет полагать, что модель психического в онтогенезе человека носит U-образный характер: постепенное нарастание способностей у детей сменяется снижением этих способностей к пожилому и особенно старческому возрасту. Отнесение снижения понимания ментальных состояний за счет дефицита памяти, когнитивных функций не имеет подтверждений. Во-первых, в нашей работе, контролировался уровень когнитивных функций (Mini Mental State Examination) у пожилых и старых людей. Во-вторых, как показали исследования Р. Лейллер с коллегами (Laillier et al., 2019), обнаружены возрастные различия в выполнении задачи на модель психического, что подтверждает снижение способности различать ментальные состояния с возрастом. Эти изменения в модели психического начинаются с 60 лет. Авторы обнаружили значимые большие корреляции между моделью психического, рабочей памятью, тормозным контролем и речью, но при контроле этих переменных изменения модели

психического у пожилых оставались значительными. Следовательно, возрастные различия модели психического не относились к исполнительным функциям, что согласуется с данными другой работы (German, Nehman, 2009).

В нашем исследовании взрослых от 17 до 45 лет (глава 6) показано снижение в понимании обмана у людей, начиная с 25 лет и особенно сильно в группе 35–45 лет. При этом такое снижение обусловлено развитием морально-нравственных оценок и установок в социальных взаимодействиях, когда обман по умолчанию не считается обманом, поскольку направлен на благополучие других людей. Дефицит в понимании обмана у пожилых, особенно людей старшего возраста, обусловлен иными механизмами, а именно нарушением понимания неверных мнений второго порядка и эгоцентрической тенденцией оценки. К сожалению, различное методическое обеспечение наших двух исследований не позволяет аргументированно проверить гипотезу о смене механизмов понимания обмана.

Обнаруженные дефициты модели психического в процессе старения ставят вопрос о возможности эффективного социального взаимодействия пожилых людей. Ошибки в распознавании лиц, эмоций, приписывание нейтральным выражениям лиц негативных эмоций, ошибки в дифференциации экспрессий лица, трудности в запоминании лиц, в понимании обмана — все это обуславливает трудности при налаживании адекватных социальных взаимодействий с другими людьми и проблемы построения и организации собственного поведения. Редукция понимания ментальных состояний в позднем периоде жизни является медиатором снижения социальной активности по сравнению с молодыми людьми и приводит к снижению самоописания социальных навыков (Yeh, 2013), сужению социальных связей (Radecki et al., 2019).

Однако пожилой возраст имеет свои собственные ресурсы компенсации тех изменений, которые происходят в области социального познания. Данный вопрос мы обсуждали довольно подробно в других работах (Сергиенко, Харламенкова, 2018). Согласно работам Л. И. Анцыферовой, в человеке заложена тяга к непрерывному образованию, постижению нового, развитию своих способностей и талантов, но часто именно общество формирует стереотипное мнение о пожилых людях как о «застывших» в своем развитии личностях, препятствуя их реализации в этот период жизни. Психоло-

гический смысл интереса к новому в пожилом возрасте заключается в компенсации тех трудностей, которые неизбежно возникают на поздних этапах жизни, в расширении социальных контактов и реализации ресурса социальной поддержки для поиска помощи в получении новых знаний.

Способность личности к интеграции и принятию своего опыта — одно из оснований его психологического благополучия на всем протяжении жизненного пути, но именно в пожилом возрасте и в старости необходимость в интеграции своей жизни возрастает, как и возрастает потребность в оценке ее значимости, ведь только таким образом удастся сохранять позитивный ресурс преемственности поколений. Именно в пожилом возрасте происходит как бы «стягивание» всех возможностей для благополучного старения.

Завершая анализ модели психического на современном этапе исследований, следует выделить новые тенденции и факты, имеющие значение для расширения представлений о данной способности.

Во-первых, на современном этапе стало очевидным, что развитие способности «чтения» ментальных состояний охватывает весь онтогенез и имеет эволюционные корни, не только на уровне высших обезьян, но и других видов, и даже птиц. Это понимание намерений, желаний, различий желаний, но рубеж между развитием данной способности у человека и животных в настоящее время лежит на уровне понимания неверных мнений. Несмотря на некоторые позитивные доказательства наличия понимания неверных мнений у приматов, вопрос этот остается спорным и открытым.

Во-вторых, представление о непрерывности развития понимания ментального мира получило весомые доказательства в связи с обнаружением способности понимать неверные мнения детьми младенческого и раннего возраста. Несмотря на продолжающиеся дискуссии по данному вопросу и обсуждение критериев выделения понимания неверных мнений, можно предположить, что данная критериальная способность модели психического появляется на низком уровне организации (как базовая способность разделять модели ситуации, в которой участвует агент, в поисках объекта), которая затем приводит к пониманию неверного мнения у детей дошкольного возраста и взрослых, позволяющая рефлексировать причинность действий агента.

Третье и важное изменение в современном состоянии работ в направлении «модели психического» состоит в признании существования двух систем: имплицитной (непроизвольной, автоматической, неосознаваемой, но позволяющей быстро оценить действия агента и его намерения) и эксплицитной (более медленной, произвольной, осознаваемой и рефлекслируемой, включающей понимания причинности действий агента и анализа его ментальных состояний). Споры о независимости и раздельности функционирования этих двух систем требуют дополнительных исследований и теоретического анализа. Однако приведенные факты существования имплицитной системы у взрослых скорее указывают на их гетерогенную организацию и совместное реципрокное функционирование.

Четвертая особенность современного состояния исследований модели психического состоит в существенном расширении возрастного диапазона изучения модели психического: от младенцев до пожилых и старых людей.

Интенсивные исследования модели психического на современном этапе ставят важные вопросы о поиске релевантных методов изучения данной способности. Необходима разработка задач, которые были бы адекватны разным возрастным этапам, отвечали бы требованиям экологической валидности. Также научное сообщество ставит задачу создания стандартизированных и надежных тестов по оценке модели психического людей разных возрастов.

Еще один вопрос, предполагающий дальнейшие исследования и теоретическое осмысление, — это место и роль модели психического в общем психическом развитии человека. Уже стало ясно, что модель психического — ключевая способность, делающая нас людьми и позволяющая понимать социальный мир и овладевать им. Но в каком отношении и при каких условиях она входит в общую систему с когнитивным, личностным развитием, как вписывается в становление субъектности? Например, каким образом понимание обмана становится не только когнитивным компонентом, но и морально-оценочным атрибутом личности? Каким образом способность к манипуляции становится макиавеллистской чертой?

Понимание небуквальных сообщений, высказываний тесно взаимосвязано с моделью психического и входит в ее арсенал. Однако понимание юмора, иронии, сарказма, черного юмора изучено чрезвычайно слабо и предполагает дальнейшее изучение.

Заключение

Нарастание изучения социальных факторов развития модели психического (роли семьи, сиблингов, общения со сверстниками, взрослыми, роль школы, типа обучения) указывает на важнейшую роль социальных условий в развитии данной способности. Кросс-культурные исследования показывают универсальность развития отдельных составляющих модели психического и в то же время специфику сроков развития и уровня развития, например, понимание различий желаний, намерений у детей в коллективистических культурах отстает от уровня понимания у детей в западных индивидуалистических культурах (Shahaeian et al., 2011).

Авторы данной книги попытались представить широкую панораму изучения модели психического на современном этапе научных исследований, показать собственные исследовательские усилия в данном направлении. Несмотря на то, что с момента выхода нашей первой монографии на эту тему прошло более 10 лет, а появление статей с нашими работами насчитывает более 15 лет, широких исследований по данной теме в отечественной психологии не проводилось. Безусловно, работа по данной проблематике требует кропотливых и длительных усилий, с достаточно отсроченными результатами сбора материала, это «ручная» работа. Вторая причина, объясняющая такое отставание отечественной психологии от мировой, состоит в неразработанности методического инструментария. Действительно это так. Но это и определяет поисковые научные работы, определяющие будущее науки. Надеемся, что и в отечественной психологии проблематика модели психического займет свое достойное место.

Литература

- Андреева Г. М.* Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 1997.
- Андреева И. Н.* Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности. М., 2004. Т. 1. С. 22–26.
- Андреева И. Н.* Понимание эмоций: гендерные различия // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: Сборник материалов третьей Международной научной конференции 1–2 ноября. М., 2007. С. 230–233.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Анциферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию. М.: Теревинф, 2016.
- Артемьева Т. И.* Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук за 2007–2015 гг. Вып. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Ахметгалеева З. М.* К вопросу о когнитивной сложности как характеристике индивидуальности // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2005. № 2. С. 29–32.
- Барабанщиков В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Барабанщиков В. А., Малкова Т. Н.* Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 131–140.

- Борисова Е. Ю.* Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81–91.
- Брушлинский А. В.* Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Венгер Л. А.* Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте. М.: Знание, 1980.
- Веракса А. Н.* Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5. № 1. С. 103–111.
- Веракса А. Н.* Символическое опосредствование в познавательной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010.
- Веракса А. Н.* Развитие символизации в детском возрасте и диалектическое мышление // Филология и культура. 2013. № 3 (33). С. 298–302.
- Веракса А. Н., Иголкина А. Е., Кисель А. В.* Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 19–34.
- Веракса Н. Е., Коконцева Е. В.* Символ как средство диалектического мышления старших дошкольников // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». 2014. № 20 (142). С. 63–76.
- Верткин А. Л.* Коморбидный пациент. М.: Изд-во «Э», 2015.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Виленская Г. А., Лебедева Е. И.* Взаимосвязь понимания ментального мира и импульсивности в дошкольном возрасте // 6-я международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 23.06–27.06.2014. Калининград, 2014. С. 210–212.
- Виленская Г. А., Лебедева Е. И.* Модель психического и контроль поведения у младших школьников // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. М., 2017. С. 64–68.
- Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи: Умственное развитие детей в процессе обучения. М.–Л.: Рос. уч.-пед. изд-во, 1935. С. 72–95.

- Выготский Л. С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
- Выготский Л. С.* Проблемы детской и возрастной психологии // Л. С. Выготский. Собр. соч.. М.: Педагогика, 1984.
- Герасимова А. С.* Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Факторы и условия развития понимания обмана детьми // Исследования по когнитивной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 351–377.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988.
- Головей Л. А.* Психологическая зрелость личности. СПб.: Скифия-принт, 2014.
- Грузовики. Детский телеканал TiJi. URL: https://tiji.ru/shows/InShot_20200325_142144775 (дата обращения: 14.09.2020).
- Гусельцева М. С.* Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.
- Гусельцева М. С.* Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 34–56.
- Гуськова А. В.* Роль «модели психического» при решении мыслительных задач // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 26–35.
- Демидова И. Г., Соколова О. Л., Чирков В. И.* Тест «Нарисуй человека»: Руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992.
- Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996.
- Ершов А. А.* О факторах, влияющих на эмпатию // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. М., 1979. С. 45–48.
- Жуковский В. И.* Визуализация сущности явлений действительности в изобразительной деятельности детей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5–1. С. 101–104.
- Журавлев А. Л., Белопольский В. И.* (сост.). Выдающиеся ученые Института психологии РАН: Биографические очерки. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020.

- Знаков В. В.* Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 9–16.
- Знаков В. В.* Психология понимания правды. Алетейя, 1999.
- Знаков В. В.* Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.
- Знаков В. В.* Психология понимания. Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Знаков В. В.* Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологии субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 69–77.
- Знаков В. В., Рябикина З. И.* Психология человеческого бытия. М.: Смысл, 2017.
- Зорина З. А., Полетаева И. И.* Элементарное мышление животных. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
- Ильина М. Н.* Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006.
- Ишмухаметов И. Н.* Психометрические характеристики шкалы одиночества UCLA (версия 3): Изучение студентов вуза // Computer Modelling and New Technologies. 2006. Т. 10. № 3. С. 89–95.
- Карандышев В. Н.* Практикум по психодиагностике // Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь. 2004.
- Колесникова Н. И.* Исследование понимания обмана как феномена модели психического у взрослых с использованием нарративов // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). С. 10. URL: <http://psystudy.ru.0421100116/0069> (дата обращения: 11.07.2020).
- Колесникова Н. И., Сергиенко Е. А.* Личностные аспекты понимания психического у взрослых // Психологические исследования. 2010. № 6. С. 4.
- Королева Н. А., Сергиенко Е. А.* Генезис соотношения модели психического и символических функций в дошкольном возрасте. Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. С. 9.
- Королева Н. А., Уланова А. Ю.* Модель психического и символические функции в разных видах деятельности у детей 3–6 лет // Психология состояний человека: актуальные и прикладные проблемы: Материалы 3-й междунар. науч. конференции, 2018. С. 258–261.

- Котетишвили И. В.* К природе репрезентации в процессе символической игры у дошкольников (от 4 до 7 лет) // Психология и педагогика игры дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М.: Просвещение, 1966. С. 57–67.
- Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. СПб.: Питер. 2001.
- Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студентов выс. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2001.
- Лебедева Е. И.* Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2006.
- Лебедева Е. И.* Распознавание детьми 3–5 лет эмоциональной лицевой экспрессии людей разного возраста // Вестник Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. 2019. № 4. С. 575–585.
- Лебедева Е. И., Королева Н. А.* Роль психометрического интеллекта в развитии символических функций у детей дошкольного возраста // Психология когнитивных процессов. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2018. С. 92–105.
- Лебедева Е. И., Серегуенко Е. А.* Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 5.
- Лебедева Е. И., Таланова Н. Н., Сергиенко Е. А.* Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 3.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. Т. 63. С. 9.
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Макеева А. И.* Изучение смысловых полей эмоциональных категорий // Новые исследования в психологии. 1980. Т. 22. № 1. С. 70–76.
- Маховер К.* Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 2000.
- Мелешко Т. К., Журавлев А. Л.* А. В. Брушлинский – ученый и организатор науки // Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 5–21.

- Мелёхин А. И.* Ментальные ресурсы в пожилом и старческом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2019.
- Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума / Отв. ред. М.А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999.
- Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.
- Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006.
- Непомнящая Н. И.* Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М.: Просвещение, 1965. С. 358–395.
- Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997.
- Пиаже Ж.* Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей. М.: Гардарики, 2001а. С. 106–157.
- Пиаже Ж.* Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей. М.: Гардарики, 2001б.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004.
- Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: Эксмо, 2002.
- Приключения бурого медвежонка. Детский телеканал TiJi. URL: https://tiji.ru/shows/InShot_20200325_141421683 (дата обращения: 14.09.2020).
- Принцип развития в современной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Прогресс психологии: критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Прусакова О. А.* Генезис понимания эмоций: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2005.

- Прусакова О. А., Сергиенко Е. А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
- Психология сегодня: Теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Психология человека и общества: научно-практические исследования / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабриной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Разработка понятий современной психологии. Т. 1 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Разработка понятий в современной психологии. Т. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Румянцева Е. Е., Самарина Т. Н.* Методика оценки психического состояния другого по выражению глаз у подростков в норме и при шизофрении // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 197–207.
- Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Сапогова Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приокское книжное издательство, 1993.
- Сергиенко Е. А.* Модель психического (Theory of mind) как ментальный механизм становления субъектности // Субъект, личность и психология человеческого бытия. 2005а. С. 113–145.
- Сергиенко Е. А.* Революция в когнитивной психологии развития. // Российский психологический журнал. 2005б. Т. 2. № 2. С. 44–60.
- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Сергиенко Е. А.* Когнитивная природа «речевого взрыва» // Психологические исследования. 2008. Т. 1. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.07.2020).
- Сергиенко Е. А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

- Сергиенко Е. А.* Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.07.2020).
- Сергиенко Е. А.* Модель психического и социальное познание // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 6. URL: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2015v8n42e/1174-sergienko42e.html> (дата обращения: 11.07.2020).
- Сергиенко Е. А.* Модель психического как интегративное понятие в современной психологии // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 54. С. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2017v10n54e/1466-sergienko54e.html> (дата обращения: 11.07.2020).
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). М.: Смысл. 2017.
- Сергиенко Е. А., Журавлев А. Л.* Принцип развития в психологии: разработка и перспективы // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 29–40.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. № 4. С. 54–65.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Уланова А. Ю.* Модель психического – способность понимания мира людей // Разработка понятий современной психологии. Т. 1 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 269–342.
- Сергиенко Е. А., Мелехин А. И.* Модель психического: гетерогенность изменений в пожилом и старческом возрасте // Южно-российский журнал социальных наук. 2016. № 1. С. 26–41.
- Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н., Лебедева Е. И.* Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Сергиенко Е. А., Харламенкова Н. Е.* Психологические факторы благополучного старения // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 3. С. 243–257. URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.303> (дата обращения: 11.07.2020).
- Смирнова Е. О., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Рябкова И. А.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познава-

- тельного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4–14.
- Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1999.
- Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Таланова Н. Н.* Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы детьми в возрасте 3–6 лет. Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2012.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Уланова А. Ю.* Модель психического как ментальный механизм становления коммуникативной успешности: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2015.
- Уланова А. Ю.* Роль модели психического в становлении понимания юмора детьми 4–6 лет // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 4. С. 390–400.
- Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А.* Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 60–72.
- Федорова Е. В.* Взаимосвязь идентичности и когнитивной сложности: Дис... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: Дис. ... докт. психол. наук. Кострома, 2014.
- Харламенкова Н. Е.* Психологический аспект проблемы самоутверждения личности // Вестник Российского гуманитарного научно-го фонда. 1996. № 3. С. 185–191.
- Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л.* Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 30–39.
- Харламенкова Н. Е., Никитина Е. П.* Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 66–74.

- Хачатурова А. В., Сергиенко Е. А.* Становление модели психического в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 2. С. 161–172.
- Хлюстова В. Д., Уланова А. Ю.* Взаимосвязь застенчивости и понимания психических состояний у детей дошкольного возраста // Психология – наука будущего. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 894–897.
- Холодная М. А.* Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей // Интеллект и творчество. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 30–48.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Хоменко Н. В.* Распознавание эмоций и память на лица у пациентов с шизофренией // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2012. № 4. С. 46–55.
- Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции. Т. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Шведовская А. А., Загвоздкина Т. Ю.* Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 1. С. 65–76.
- Экман П.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2010.
- Эльконин Д. Б.* Об историческом возникновении ролевой игры. М.: Педагогика, 1978.
- Эльконин Д. Б.* Проблемы психологии игры // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 307–351.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999.
- Abell L., Qualter P., Brewer G., Barlow A., Stylianos M., Henzi P., Barrett L.* Why Machiavellianism matters in childhood: the relationship between children's Machiavellian traits and their peer interactions in a natural setting // Europe's journal of psychology. 2015. V. 11. № 3. P. 484–493.
- Agnetta B., Hare B., Tomasello M.* Cues to food location that domestic dogs (*Canis familiaris*) of different ages do and do not use // Animal cognition. 2000. V. 3. № 2. P. 107–112.
- Allen R. R., Wood B. S.* Beyond reading and writing to communication competence // Communication Education. 1978. V. 27. № 4. P. 286–292.

- Ames M., Kidd A. H.* Machiavellianism and women's grade point averages // Psychological reports. 1979. V. 44. № 1. P. 223–228.
- Amsterdam B.* Mirror self-image reactions before age two // Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology. 1972. V. 5. № 4. P. 297–305.
- Apperly I.* Mindreaders: the cognitive basis of “theory of mind”. Psychology Press, 2010.
- Apperly I. A., Robinson E. J.* When can children handle referential opacity? Evidence for systematic variation in 5- and 6-year-old children's reasoning about beliefs and belief reports // Journal of Experimental Child Psychology. 2003. V. 85. № 4. P. 297–311.
- Appleton M., Reddy V.* Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach // Social Development. 1996. V. 5. № 3. P. 275–291.
- Arabin B., Bos R., Rijlaarsdam R., Mohnhaupt A., Van Eyck J.* The onset of inter-human contacts: longitudinal ultrasound observations in early twin pregnancies // Ultrasound in Obstetrics and Gynecology: The Official Journal of the International Society of Ultrasound in Obstetrics and Gynecology. 1996. V. 8. № 3. P. 166–173.
- Armitage E., Allen M. L.* Children's picture interpretation: Appearance or intention? // Developmental psychology. 2015. V. 51. № 9. P. 1201–1215.
- Arseneault L., Walsh E., Trzesniewski K., Newcombe R., Caspi A., Moffitt T. E.* Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study // Pediatrics. 2006. V. 118. № 1. P. 130–138.
- Astington J. W., Baird J. A.* Why language matters for theory of mind. N. Y.: Oxford University Press, 2005.
- Astington J. W., Jenkins J. M.* A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development // Developmental psychology. 1999. V. 35. № 5. P. 1311–1320.
- Astington J. W., Jenkins J. M.* Theory of mind development and social understanding // Cognition & Emotion. 1995. V. 9. № 2–3. P. 151–165.
- Astington J. W., Pelletier J., Homer B.* Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence // New ideas in Psychology. 2002. V. 20. № 2–3. P. 131–144.
- Astington N. J.* Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence // Individual differences in theory of

- mind. Macquarie monographs in cognitive science. Psychology Press. 2003. P. 12–38.
- Aviezer H., Bentin S., Dudarev V., Hassin R.* The automaticity of emotional face-context integration // *Emotion*. 2011. V. 11. № 6. P. 1406–1414.
- Avis J., Harris P. L.* Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind // *Child development*. 1991. V. 62. № 3. P. 460–467.
- Back E., Apperly I. A.* Two sources of evidence on the non-automaticity of true and false belief ascription // *Cognition*. 2010. V. 115. № 1. P. 54–70.
- Bahrlick L. E., Moss L., Fadil C.* The development of visual self-recognition in infancy // *Ecological Psychology*. 1996. V. 8. № 3. P. 189–208
- Bahrlick L. E., Watson J. S.* Detection of intermodal proprioceptive–visual contingency as a potential basis of self-perception in infancy // *Developmental Psychology*. 1985. V. 21. № 6. P. 963–973.
- Baillargeon R.* Infants' physical world // *Current directions in psychological science*. 2004. V. 13. № 3. P. 89–94.
- Baillargeon R., Scott R. M., He Z.* False-belief understanding in infants // *Trends in cognitive sciences*. 2010. V. 14. № 3. P. 110–118.
- Baillargeon R., Buttelmann D., Southgate V.* Invited commentary: Interpreting failed replications of early false-belief findings: Methodological and theoretical considerations // *Cognitive Development*. 2018. V. 46. P. 112–124.
- Banerjee R., Henderson L.* Social-cognitive factors in childhood social anxiety: A preliminary investigation // *Social Development*. 2001. V. 10. № 4. P. 558–572.
- Banerjee R., Watling D.* Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations // *Hellenic Journal of Psychology*. 2005. V. 2. № 1. P. 27–45.
- Banerjee R., Watling D., Caputi M.* Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations // *Child development*. 2011. V. 82. № 6. P. 1887–1905.
- Bard K. A., Vaclair J.* The communicative context of object manipulation in ape and human adult-infant pairs // *Journal of Human Evolution*. 1984. V. 13. № 2. P. 181–190.
- Barlow A., Qualter P., Stylianou M.* Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children // *Personality and Individual Differences*. 2010. V. 48. № 1. P. 78–82.

- Baron-Cohen S.* The development of a theory of mind in autism: deviance and delay? // *Psychiatric Clinics*. 1991. V. 14. № 1. P. 33–51.
- Baron-Cohen S.* Out of sight or out of mind? Another look at deception in autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1992. V. 33. № 7. P. 1141–1155.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen-year review // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. D.J. Cohen. Oxford: Oxford university press, 2000. P. 10–25.
- Baron-Cohen S.* Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism // *Progress in brain research*. Elsevier. 2010. V. 186. P. 167–175.
- Baron-Cohen S.* *Mindblindness: An Essay on Autism and “Theory of Mind”*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U.* Does the autistic child have a “theory of mind” // *Cognition*. 1985. V. 21. № 1. P. 37–46.
- Baron-Cohen S., O’Riordan M., Jones R., Stone V., Plaisted K.* A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1999. V. 29. № 5. P. 407–418.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // *Journal of Developmental and Learning Disorders*. 2001. V. 5. № 1. P. 47–78.
- Bartsch K., Campbell M. D., Troseth G. L.* Why else does Jenny run? Young children’s extended psychological explanations // *Journal of Cognition and Development*. 2007. V. 8. № 1. P. 33–61.
- Bartsch K., Estes D.* Individual differences in children’s developing “Theory of Mind” and implications for metacognition // *Learning and Individual Differences*. 1996. V. 8. P. 281–304.
- Bartsch K., London K.* Children’s use of mental state information in selecting persuasive arguments // *Developmental psychology*. 2000. V. 36. P. 352–365.
- Bartsch K., Wellman H. M.* *Children talk about the mind*. Oxford university press, 1995.
- Bartsch K., Wellman H.* Young children’s attribution of action to beliefs and desires // *Child development*. 1989. P. 946–964.
- Bauer P. J., Wenner J. A., Dropik P. L., Wewerka S. S., Howe M. L.* Parameters of remembering and forgetting in the transition from infancy to ear-

- ly childhood // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2000. V. 65. № 4. P. 1–204.
- Bellagamba F., Tomasello M.* Re-enacting intended acts: Comparing 12- and 18-month-olds // *Infant behavior and development*. 1999. V. 22. № 2. P. 277–282.
- Bensalah L., Caillies S., Anduze M.* Links among cognitive empathy, theory of mind and affective perspective taking by young children // *The Journal of genetic psychology*. 2016. V. 177. № 1. P. 17–31.
- Benson J. E., Sabbagh M. A., Carlson S. M., Zelazo P. D.* Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training // *Developmental Psychology*. 2013. V. 49. № 9. P. 1615.
- Berger H. J., Van Spaendonck K. P., Horstink M W., Buytenhuijs E. L., Lammers P. W., Cools A. R.* Cognitive shifting as a predictor of progress in social understanding in high-functioning adolescents with autism: A prospective study // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1993. V. 23. № 2. P. 341–359.
- Bernstein D. M., Coolin A., Fischer A. L., Thornton W. L., Sommerville J. A.* False-belief reasoning from 3 to 92 years of age // *Plos One*. 2017. V. 12. № 9. P. 1–12.
- Bernstein D. M., Thornton W. L., Sommerville J. A.* Theory of mind through the ages: Older and middle-aged adults exhibit more errors than do younger adults on a continuous false belief task // *Experimental Aging Research*. 2011. V. 37. № 5. P. 481–502.
- Bertenthal B. I., Fischer K. W.* The development of self recognition in the infant. // *Developmental Psychology*. 1978. V. 14. № 1. P. 44–50.
- Birch S. A. J., Bloom P.* The curse of knowledge in reasoning about false beliefs // *Psychological Science*. 2007. V. 18. № 5. P. 382–386.
- Blair R. J. R.* Neurobiological basis of psychopathy // *The British Journal of Psychiatry*. 2003. V. 182. № 1. P. 5–7.
- Bloom P.* Learning, development, and conceptual change. How children learn the meanings of words. The MIT press, 2000.
- Bloom P., Markson L.* Intention and analogy in children's naming of pictorial representations // *Psychological Science*. 1998. V. 9. № 3. P. 200–204.
- Blumstein P. W.* Audience, Machiavellianism and tactics of identity bargaining // *Sociometry*. 1973. P. 346–365.
- Bock A. M., Gallaway K. C., Hund A. M.* Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive

- flexibility predicts social understanding // *Journal of Cognition and Development*. 2015. V. 16. № 3. P. 509–521.
- Bond G. D., Thompson L. A., Malloy D. M.* Vulnerability of older adults to deception in prison and nonprison contexts // *Psychology and aging*. 2005. V. 20. № 1. P. 60–70.
- Bosacki S. L.* A longitudinal study of children’s theory of mind, self-concept, and perceptions of humor in self and other // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2013. V. 41. № 4. P. 663–673.
- Bottiroli S., Cavallini E., Ceccato I., Vecchi T., Lecce S.* Theory of Mind in aging: Comparing cognitive and affective components in the faux pas test // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2016. V. 62. P. 152–162.
- Bower T. G. R., Wishart J. G.* Development of auditory-manual co-ordination // *Perception and Psychophysics*. 1973. V. 12. P. 126–145.
- Bradley R. H., Corwyn R. F.* Socioeconomic status and child development // *Annual review of psychology*. 2002. V. 53. № 1. P. 371–399.
- Bradmetz J., Schneider R.* The role of the counterfactually satisfied desire in the lag between false-belief and false-emotion attributions in children aged 4–7 // *British journal of developmental psychology*. 2004. V. 22. № 2. P. 185–196.
- Britton B. K., Pellegrini A. D.* Narrative thought and narrative language. Psychology Press, 2014.
- Brockmeyer C.* Re-reading the relationship between narrative and theory of mind: The effects of narrative training on the developing understanding of mind. Lehigh University, 2009.
- Brown J. R., Donelan-McCall N., Dunn J.* Why talk about mental states? The significance of children’s conversations with friends, siblings, and mothers // *Child Development*. 1996. V. 67. № 3. P. 836–849.
- Brown J. R., Dunn J.* Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings // *Child development*. 1992. V. 63. № 2. P. 336–349.
- Browne C. A., Woolley J. D.* Theory of mind in children’s naming of drawings // *Journal of Cognition and Development*. 2001. V. 2. № 4. P. 389–412.
- Bruce C. D., Davis B., Sinclair N., McGarvey L., Hallowell D., Drefs M., Okamoto Y.* Understanding gaps in research networks: using “spatial reasoning” as a window into the importance of networked educational research // *Educational Studies in Mathematics*. 2017. V. 95. № 2. P. 143–161.
- Bruell M. J., Woolley J. D.* Young children’s understanding of diversity in pre-tense // *Cognitive Development*. 1998. V. 13. № 3. P. 257–277.

- Brüne M., Brüne-Cohrs U.* Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2006. V. 30. №4. P. 437–455.
- Bruner J., Feldman C.* Theories of mind and the problems of autism. 1993.
- Buckley N., Siegel L. S., Ness S.* Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children // *Developmental Psychology*. 1979. V. 15. №3. P. 329–330.
- Buckner R. L., Snyder A. Z., Shannon B. J., LaRossa G., Sachs R., Fotenos A. F., Mintun M. A.* Molecular, structural and functional characterization of Alzheimer’s disease: evidence for a relationship between default activity, amyloid and memory // *Journal of Neuroscience*. 2005. V. 25. №34. P. 7709–7717.
- Bullock M., Lutkenhaus P.* Who am I? Self-understanding in toddlers // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1990. V. 36. P. 217–238.
- Butterfill S. A., Apperly I. A.* How to contract a minimal theory of mind // *Mind & Language*. 2013. V. 28. №5. P. 606–637.
- Butterworth G. H.* The self as an object of consciousness in infancy // *The self in infancy: theory and research*. Amsterdam: Elsevier, 1995. P. 35–51.
- Byrne R. W.* The early evolution of creative thinking: evidence from monkeys and apes // *Creativity in human evolution and prehistory*. London: Routledge, 1998. P. 110–124.
- Calero C. I., Salles A., Semelman M., Sigman M.* Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children // *Frontiers in human neuroscience*. 2013. V. 7. P. 1–7.
- Call J., Santos L. R.* Understanding other minds // *The evolution of primate societies*. Chicago IL: University of Chicago Press, 2012.
- Call J., Tomasello M.* Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later // *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. V. 12. №5. P. 187–192.
- Callaghan T., Rochat P., Lillard A., Claux M. L., Odden H., Itakura S., Singh S.* Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures // *Psychological Science*. 2005. V. 16. №5. P. 378–384.
- Callaghan T. C.* Early understanding and production of graphic symbols // *Child development*. 1999. V. 70. №6. P. 1314–1324.
- Callaghan T. C.* Factors affecting children’s graphic symbol use in the third year: Language, similarity, and iconicity // *Cognitive Development*. 2000. V. 15. №2. P. 185–214.
- Callaghan T. C.* Symbols and symbolic thought // *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind*. Oxford: Oxford University Press, 2013. P. 974–1005.

- Callaghan T. C., Rankin M. P.* Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: A longitudinal training study // *Child development*. 2002. V. 73. № 2. P. 359–376.
- Capage L., Watson A. C.* Individual differences in theory of mind, aggressive behavior and social skills in young children // *Early Education and Development*. 2001. V. 12. № 4. P. 613–628.
- Capps L., Losh M., Thurber C.* „The frog ate the bug and made his mouth sad“: Narrative competence in children with autism // *Journal of abnormal child psychology*. 2000. V. 28. № 2. P. 193–204.
- Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R.* Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior // *Developmental psychology*. 2012. V. 48. № 1. P. 257.
- Caravita S. C. S., Di Blasio P., Salmivalli C.* Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? // *The Journal of Early Adolescence*. 2010. V. 30. № 1. P. 138–170.
- Carey S.* Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.
- Caron A. J.* Comprehension of the representational mind in infancy // *Developmental Review*. 2009. V. 29. № 2. P. 69–95.
- Carpenter M., Pennington B. F., Rogers S. J.* Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism // *Journal of autism and developmental disorders*. 2002. V. 32. № 2. P. 91–106.
- Carpenter M., Tomasello M.* Joint attention and imitative learning in children, chimpanzees and enculturated chimpanzees // *Social Development*. 1995. V. 4. № 3. P. 217–237.
- Carr A., Slade L., Yuill N., Sullivan S., Ruffman T.* Minding the children: A longitudinal study of mental state talk, theory of mind, and behavioural adjustment from the age of 3 to 10 // *Social Development*. 2018. V. 27. № 4. P. 826–840.
- Carruthers P.* Mindreading in infancy // *Mind & Language*. 2013. V. 28. № 2. P. 141–172.
- Carstensen L. L., Mikels J. A.* At the Intersection of Emotion and Cognition: Aging and the Positivity Effect // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. V. 14. № 3. P. 117–121.
- Cassidy K. W., Cosetti M., Jones R., Kelton E., Meier Rafal, V., Richman L., Stanhaus H.* Preschool children's understanding of conflicting desires // *Journal of Cognition and Development*. 2005. V. 6. № 3. P. 427–454.
- Castelli I., Baglio F., Blasi V., Alberoni M., Falini A., Liverta-Sempio O., Marchetti A.* Effects of aging on mindreading ability through the eyes: an fMRI study // *Neuropsychologia*. 2010. V. 48. № 9. P. 2586–2594.

- Cavallini E., Lecce S., Bottiroli S., Palladino P., Pagnin A.* Beyond false belief: theory of mind in young, young-old, and old-old adults // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2013. V. 76. № 3. P. 181–198.
- Chaby L., Narme P.* Processing facial identity and emotional expression in normal aging and neurodegenerative diseases // *Psychologie & neuropsychiatrie du vieillissement*. 2009. V. 7. № 1. P. 31–42.
- Champagne-Lavau M., Jean-Louis S.* Effect of aging on the processing of non-literal language // *Canadian Journal on Aging-Revue Canadienne Du Vieillissement*. 2006. V. 25. № 1. P. 55–64.
- Chandler M., Fritz A. S., Hala S.* Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three- and four-year-olds' early theories of mind // *Child Development*. 1989. V. 60. № 6. P. 1263–1277.
- Charlton R. A., Barrick T. R., Markus H. S., Morris R. G.* Theory of mind associations with other cognitive functions and brain imaging in normal aging // *Psychol Aging*. 2009. V. 24. № 2. P. 338–348.
- Charman T., Carroll F., Sturge C.* Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD // *Emotional and behavioural difficulties*. 2001. V. 6. № 1. P. 31–49.
- Charman T., Shmueli-Goetz Y.* The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: an experimental study // *Cahiers de Psychologie Cognitive / Current Psychology of Cognition*. 1998. V. 17. № 2. P. 245–271.
- Christie R., Geis F. L.* *Studies in machiavellianism*. Academic Press, 2013.
- Ciarrochi J. V., Chan A. Y. C., Caputi P.* A critical evaluation of the emotional intelligence construct // *Personality and Individual Differences*. 2000. V. 28. № 3. P. 539–561.
- Cicchetti D., Rogosch F. A., Maughan A., Toth S. L., Bruce J.* False belief understanding in maltreated children // *Development and psychopathology*. 2003. V. 15. № 4. P. 1067–1091.
- Clements W. A., Perner J.* Implicit understanding of belief // *Cognitive development*. 1994. V. 9. № 4. P. 377–395.
- Cocks N., Morgan G., Kita S.* Iconic gesture and speech integration in younger and older adults // *Gesture*. 2011. V. 11. № 1. P. 24–39.
- Cole D., La Voie J. C.* Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds // *Developmental Psychology*. 1985. V. 21. № 2. P. 233–240.
- Cole K., Mitchell P.* Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind // *Social Development*. 1998. V. 7. № 2. P. 181–197.

- Cole K., Mitchell P.* Siblings in the development of executive control and a theory of mind // *British Journal of Developmental Psychology*. 2000. V. 18. № 2. P. 279–295.
- Colonnesi C., Engelhard I. M., Bögels S. M.* Development in children's attribution of embarrassment and the relationship with theory of mind and shyness // *Cognition and Emotion*. 2010. V. 24. № 3. P. 514–521.
- Connolly J. A., Doyle A. B.* Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers // *Developmental Psychology*. 1984. V. 20. № 5. P. 797–806.
- Conte E., Ornaghi V., Grazzani I., Pepe A., Cavioni V.* Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language in Young Children: Testing a Comprehensive Conceptual Model // *Frontiers in psychology*. 2019. V. 10. P. 2144.
- Cosgrove J. M., Patterson C. J.* Plans and the development of listener skills // *Developmental Psychology*. 1977. V. 13. № 6. P. 557–564.
- Coull G. J., Leekam S. R., Bennett M.* Simplifying second-order belief attribution: What facilitates children's performance on measures of conceptual understanding? // *Social Development*. 2006. V. 15. № 3. P. 548–563.
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho M., Gaspar de Mato M., Overpeck M., Due P., Pickett W.* A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries // *International journal of public health*. 2009. V. 54. № 2. P. 216–224.
- Cress C.* Handbook of geriatric care management. Jones & Bartlett Publishers, 2012.
- Crick N. R., Dodge K. A.* A review and reformulation of social information processing mechanism in children social adjustment // *Psychological Bulletin*. 1994. V. 67. № 86. P. 993–1002.
- Csibra G., Bíró S., Koós O., Gergely G.* One-year-old infants use teleological representations of actions productively // *Cognitive Science*. 2003. V. 27. № 1. P. 111–133.
- Csibra G., Gergely G., Bíró S., Koos O., Brockbank M.* Goal attribution without agency cues: the perception of 'pure reason' in infancy // *Cognition*. 1999. V. 72. № 3. P. 237–267.
- Cutting A. L., Dunn J.* Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // *Child development*. 1999. V. 70. № 4. P. 853–865.
- Dansky J. L.* Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency // *Child Development*. 1980. V. 51. № 2. P. 576–579.

- Dasser V.* A social concept in Java monkeys // *Animal Behavior*. 1988. V. 36. № 1. P. 225–230.
- Davies M., Stone T.* *Mental Simulation*. Oxford: Blackwell, 1995.
- Davies M., Stone T.* Synthesis: Psychological understanding and social skills // *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*. Psychology Press. 2003. P. 303–350.
- Davis D. L., Woolley J. D., Bruell M. J.* Young children's understanding of the roles of knowledge and thinking in pretense // *British Journal of Developmental Psychology*. 2002. V. 20. № 1. P. 25–45.
- Davis M. H., Kraus L. A.* Dispositional empathy and social relationships // *Advances in personal relationships*. 1991. V. 3. P. 75–115.
- Davis T. L.* Children's understanding of false beliefs in different domains: Affective vs. physical // *British Journal of Developmental Psychology*. 2001. V. 19. № 1. P. 47–58.
- De Rosnay M., Fink E., Begeer S., Slaughter V., Peterson C.* Talking theory of mind talk: Young school-aged children's everyday conversation and understanding of mind and emotion // *Journal of child language*. 2014. V. 41. № 5. P. 1179–1193.
- De Rosnay M., Pons F., Harris P. L., Morrell J. M.* A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language // *British Journal of Developmental Psychology*. 2004. V. 22. № 2. P. 197–218.
- De Villiers J. G., Pyers J. E.* Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding // *Cognitive Development*. 2002. V. 17. № 1. P. 1037–1060.
- DeLoache J. S.* What's this? Maternal questions in joint picture book reading with toddlers // *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 1984. № 6. P. 87–96.
- DeLoache J. S., Simcock G., Marzolf D. P.* Transfer by very young children in the symbolic retrieval task // *Child Development*. 2004. V. 75. № 6. P. 1708–1718.
- Demencescu L. R., Mathiak K. A., Mathiak K.* Age- and gender-related variations of emotion recognition in pseudowords and faces // *Exp Aging Res*. 2014. V. 40. № 2. P. 187–207.
- Demers I., Bernier A., Tarabulsky G. M., Provost M. A.* Maternal and child characteristics as antecedents of maternal mind-mindedness // *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*. 2010. V. 31. № 1. P. 94–112.

- Dennett D. C.* „Epiphenomenal „Qualia // There’s something about Mary: essays on phenomenal consciousness and Frank Jackson’s knowledge argument. Cambridge: The MIT Press, 2004. P. 59–73.
- Derntl B., Habel U.* Deficits in social cognition: a marker for psychiatric disorders? // *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci.* 2011. V. 261. № 2. P. 145–149.
- Doenyas C.* Self versus other oriented social motivation, not lack of empathic or moral ability, explains behavioral outcomes in children with high theory of mind abilities // *Motivation and Emotion.* 2017. V. 41. № 6. P. 683–697.
- Dolgin K. G., Behrend D. A.* Children’s knowledge about animates and inanimates // *Child Development.* 1984. P. 1646–1650.
- Domelsmith D. E., Dietch J. T.* Sex differences in the relationship between Machiavellianism and self-disclosure // *Psychological Reports.* 1978. V. 42. № 3. P. 715–721.
- Donaldson S. K., Westerman N. A.* Development of Children’s Understanding of Ambivalence and Causal Theories of Emotion // *Developmental Psychology.* 1986. V. 22. № 5. P. 655–662.
- Doyle A. B., Connolly J.* Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition // *Early Childhood Research Quarterly.* 1989. V. 4. № 3. P. 289–302.
- Drayton L. A., Santos L. R.* A decade of theory of mind research on Cayo Santiago: Insights into rhesus macaque social cognition // *American journal of primatology.* 2016. V. 78. № 1. P. 106–116.
- Dunn J.* Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding emotions and other minds // *Cognition and Emotion.* 1995. V. 9. P. 187–201.
- Dunn J.* Mind-reading, emotion understanding, and relationships // *International Journal of Behavioral Development.* 2000. V. 24. № 2. P. 142–144.
- Dunn J., Brown J., Slomkowski C., Tesla C., Youngblade L.* Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents // *Child development.* 1991. V. 62. № 6. P. 1352–1366.
- Dunn J., Hughes C.* Young children’s understanding of emotions within close relationships // *Cognition & Emotion.* 1998. V. 12. № 2. P. 171–190.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B.* The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child development.* 2011. V. 82. № 1. P. 405–432.

- Duval C., Piolino P., Bejanin A., Eustache F., Desgranges B.* Age effects on different components of theory of mind // *Conscious Cogn.* 2011. V. 20. № 3. P. 627–642.
- Ebner N. C., He Y. I., Johnson M. K.* Age and emotion affect how we look at a face: Visual scan patterns differ for own-age versus other-age emotional faces // *Cognition & emotion.* 2011. V. 25. № 6. P. 983–997.
- Ebner N. C., Johnson M. K.* Young and older emotional faces: Are there age group differences in expression identification and memory? // *Emotion.* 2009. V. 9. № 3. P. 329–339.
- Eggum N. D., Eisenberg N., Kao K., Spinrad T. L., Bolnick R., Hofer C., Kupfer A. S., Fabricius W. V.* Emotion understanding, theory of mind and prosocial orientation: Relations over time in early childhood // *The Journal of positive psychology.* 2011. V. 6. № 1. P. 4–16.
- Emerich D. M., Creaghead N. A., Grether S. M., Murray D., Grasha C.* The comprehension of humorous materials by adolescents with high-functioning autism and Asperger's syndrome // *Journal of autism and developmental disorders.* 2003. V. 33. № 3. P. 253–257.
- Ensor R., Spencer D., Hughes C.* 'You feel sad?' emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother – child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years // *Social Development.* 2011. V. 20. № 1. P. 93–110.
- Erwin R. J., Gur R. C., Gur R. E., Skolnick B., Mawhinney-Hee M., Smailis J.* Facial Emotion Discrimination: 1. Task construction and behavioral findings in normal subjects // *Psychiatry Res.* 1992. V. 42. № 3. P. 231–240.
- Fein G. G.* Pretend play in childhood: An integrative review // *Child Development.* 1981. V. 52. № 4. P. 1095–1118.
- Feldman G.* Pretense and the Child's Theory of Mind. Diss. Columbia University, 2002.
- Field T. M., Woodson R., Greenberg R., Cohen D.* Discrimination and imitation of facial expression by neonates // *Science.* 1982. V. 218. № 4568. P. 179–181.
- Filippova E., Astington J. W.* Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding // *Child Development.* 2008. V. 79. № 1. P. 126–138.
- Fink E., Begeer S., Hunt C., de Rosnay M.* False-belief understanding and social preference over the first 2 years of school: A longitudinal study // *Child Development.* 2014. V. 85. № 6. P. 2389–2403.

- Fink E., Begeer S., Hunt C., De Rosnay M.* False-belief understanding and social preference over the first 2 years of school: A longitudinal study // *Child Development*. 2014. V. 85. № 6. P. 2389–2403.
- Fischer A. L., Daniel M., Bernstein D. M., Thornton W. L.* Vascular Health Modifies Theory of Mind Performance in Older Adults // *Journals of Gerontology*. 2014. V. 69. № 2. P. 219–227.
- Flavell J. H.* Cognitive development: Children's knowledge about the mind // *Annual review of psychology*. 1999. V. 50. № 1. P. 21–45.
- Flavell J. H., Everett B. A., Croft K., Flavell E. R.* Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction // *Developmental psychology*. 1981. V. 17. № 1. P. 99–103.
- Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A.* *Cognitive development*. N.J.: Prentice Hall, 2002.
- Flavell J. H.* Development of children's knowledge about the mental world // *International journal of behavioral development*. 2000. V. 24. № 1. P. 15–23.
- Flavell J. H., Zhang X. D., Zou H., Dong Q., Qi S.* A comparison between the development of the appearance-reality distinction in the People's Republic of China and the United States // *Cognitive Psychology*. 1983. V. 15. № 4. P. 459–466.
- Fliss R., Lemerre M., Mollard A.* Performances on a cognitive theory of mind task: specific decline or general cognitive deficits? Evidence from normal aging // *Geriatr. Psychol. Neuropsychiatr. Vieil*. 2016. V. 14. № 2. P. 221–230.
- Fodor J. A.* Propositional attitudes // *Monist*. 1978. V. 61. P. 501–523.
- Fodor J. A.* *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT press, 1983.
- Fölster M., Hess U., Werheid K.* Facial age affects emotional expression decoding // *Front. Psychol*. 2014. V. 5. № 30. P. 1–13.
- Foot R. C., Holmes-Lonergan H. A.* Sibling conflict and theory of mind // *British Journal of Developmental Psychology*. 2003. V. 21. № 1. P. 45–58.
- Franco F., Butterworth G.* Infant Pointing: Prelinguistic Reference and Co-Reference. Paper presented at the SRCD Biennial Meeting Seattle, 1991.
- Freeman N. H., Sanger D.* Commonsense aesthetics of rural children // *Visual Arts Research*. 1995. V. 21. № 2. P. 1–10.
- Frith U.* *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing, 2003.

- Frith U., Happé F.* Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? // *Mind & language*. 1999. V. 14. № 1. P. 82–89.
- Fussell S. R., Krauss R. M.* Coordination of knowledge in communication: effects of speakers' assumptions about what others know // *Journal of personality and Social Psychology*. 1992. V. 62. № 3. P. 378–391.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balciuniene I., Walters J.* Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*. 2012.
- Gallup G. G.* Self recognition in primates: A comparative approach to the bi-directional properties of consciousness // *American psychologist*. 1977. V. 32. № 5. P. 329–338.
- Ganea P. A., Lillard A. S., Turkheimer E.* Preschooler's understanding of the role of mental states and action in pretense // *Journal of Cognition and Development*. 2004. V. 5. № 2. P. 213–238.
- Gardenfors P.* Cooperation and the evolution of symbolic communication // *Evolution of communication systems: a comparative approach*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
- Gardenfors P.* How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. Oxford: Oxford university press, 2003.
- Garner P., Curenton S., Taylor K.* Predictors of mental state understanding in preschoolers of varying socioeconomic backgrounds // *International Journal of Behavioral Development*. 2005. V. 29. № 4. P. 271–281.
- Garner P., Waajid B.* The associations of emotion knowledge and teacher – child relationships to preschool children's school-related developmental competence // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008. V. 29. № 2. P. 89–100.
- Garnham W. A., Perner J.* Actions really do speak louder than words – But only implicitly: Young children's understanding of false belief in action // *British Journal of Developmental Psychology*. 2001. V. 19. № 3. P. 413–432.
- Gasser L., Keller M.* Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying // *Social Development*. 2009. V. 18. № 4. P. 798–816.
- Gaudreau G., Monetta L., Macoir J., Laforce Jr R., Poulin S., Hudon C.* Verbal irony comprehension in older adults with amnesic mild cognitive impairment // *Neuropsychology*. 2013. V. 27. № 6. P. 702–712.
- Gelman R., Spelke E. S., Meck E.* What preschoolers know about animate and inanimate objects // *The acquisition of symbolic skills*. Springer, 1983. P. 297–326.

- Gelman R., Spelke E.* The development of thoughts about animate and inanimate objects: Implications for research on social cognition // Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. P. 43–66.
- Gelman S. A., Ebeling K. S.* Shape and representational status in children's early naming // *Cognition*. 1998. V. 66. № 2. P. B35–B47.
- Gelman S. A., Wellman H. M.* Inside and essences: early understandings of non-obvious // *Cognition*. 1991. V. 38. P. 213–244.
- Gergely G., Nádasdy Z., Csibra G., Bíró S.* Taking the intentional stance at 12 months of age // *Cognition*. 1995. V. 56. № 2. P. 165–193.
- German T. P., Hehman J. A.* Representational and executive selection resources in 'theory of mind': Evidence from compromised belief-desire reasoning in old age // *Cognition*. 2006. V. 101. № 1. P. 129–152.
- Gini G.* Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? // *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*. 2006. V. 32. № 6. P. 528–539.
- Goldman A. I.* Consciousness, folk psychology, and cognitive science // *Consciousness and Cognition*. 1993. V. 2. № 4. P. 364–382.
- Golomb C., Gowing E. D. G., Friedman L.* Play and cognition: Studies of pre-tence play and conservation of quantity // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1982. V. 33. № 2. P. 257–279.
- Gomez J. C.* Species comparative studies and cognitive development // *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. V. 9. № 3. P. 118–124.
- Gonçalves A. R., Fernandes C., Pasion R., Ferreira-Santos F., Barbosa F., Marques-Teixeira J.* Effects of age on the identification of emotions in facial expressions: a meta-analysis // *Peerj*. 2018. V. 6. P. 1–19.
- 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. V. 59. № 1. P. 26–37.
- Gopnik A., Capps L., Meltzoff A.* Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 50–72.
- Gopnik A., Meltzoff A.* Imitation, cultural learning and the origins of "theory of mind" // *Behavioral and Brain Sciences*. 1993. V. 16. № 3. P. 521–523.
- Goswami U.* *Cognitive development. The learning brain*. N. Y.: Psychology Press, 2008.

- Grainger S. A., Henry J. D., Naughtin C. K., Comino M. S., Dux P. E.* Implicit false belief tracking is preserved in late adulthood // *J. Exp. Psychol.* 2018. V. 71. № 9. P. 1980–1987.
- Grainger S. A., Henry J. D., Phillips L. H., Vanman E. J., Allen R.* Age deficits in facial affect recognition: The influence of dynamic cues // *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences.* 2017. V. 72. № 4. P. 622–632.
- Gregory S., Sheldon L., Bishop J.* Deaf young people and their families: Developing understanding. Cambridge University Press, 1995.
- Griffiths S. Penton-Voak I. S., Jarrold C., Munafò M. R.* No Own-Age Advantage in Children's Recognition of Emotion on Prototypical Faces of Different Ages // *PLoS one.* 2015. V. 10. № 6.
- Guajardo N. R., Watson A. C.* Narrative discourse and theory of mind development // *The Journal of Genetic Psychology.* 2002. V. 163. № 3. P. 305–325.
- Gulz A.* The planning of actions as a cognitive and biological phenomenon. Lund: Lund university Cognitive Studies, 1991.
- Gundel J. K., Johnson K.* Children's use of referring expressions in spontaneous discourse: Implications for theory of mind development // *Journal of Pragmatics.* 2013. V. 56. P. 43–57.
- Gunnthorsdottir A., McCabe K., Smith V.* Using the Machiavellianism instrument to predict trustworthiness in a bargaining game // *Journal of economic psychology.* 2002. V. 23. № 1. P. 49–66.
- Gur R. C., Jaggi J. L., Ragland J. D., Resnick S. M., Shtasel D., Muenz L., Gur R. E.* Effects of memory processing on regional brain activation: cerebral blood flow in normal subjects // *Int. J. Neurosci.* 1993. V. 72. № 1. P. 31–44.
- Gweon H., Dodell-Feder D., Bedny M., Saxe R.* Theory of mind performance in children correlates with functional specialization of a brain region for thinking about thoughts // *Child development.* 2012. V. 83. № 6. P. 1853–1868.
- Hackman D. A., Farah M. J.* Socioeconomic status and the developing brain // *Trends in cognitive sciences.* 2009. V. 13. № 2. P. 65–73.
- Hadwin J., Perner J.* Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion // *British Journal of Developmental Psychology.* 1991. V. 9. № 2. P. 215–234.
- Hala S., Chandler M., Fritz A. S.* Fledgling theories of mind: Deception as marker of 3-year-olds' understanding of false belief // *Child Development.* 1991. V. 61. № 1. P. 83–97.

- 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.
- Hansen M. B., Markman E. M.* Appearance questions can be misleading: a discourse-based account of the appearance–reality problem // *Cognitive Psychology*. 2005. V. 50. № 3. P. 233–263.
- Happé F. G. E.* Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory // *Cognition*. 1993. V. 48. № 2. P. 101–119.
- Happé F. G. E.* An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults // *Journal of autism and Developmental disorders*. 1994. V. 24. № 2. P. 129–154.
- Hare B.* From hominoid to hominid: what change and why? // *Annual review of anthropology*. 2011. V. 40. № 1. P. 293–309.
- Hare R. D.* Without conscience: The disturbing world of the psychopaths among us. Guilford Press, 1999.
- Harris P. L.* The work of the imagination. Blackwell Publishing, 2000.
- Harris P. L.* Trusting what you're told: How children learn from others. Harvard University Press, 2012.
- Harris P. L., Johnson C. N., Hutton D., Andrews G., Cooke T.* Young children's theory of mind and emotion // *Cognition & Emotion*. 1989. V. 3. № 4. P. 379–400.
- Harter S.* A cognitive-developmental approach to children's understanding of affect and trait labels // *Social-cognitive development in context*. N. Y.: The Guilford press, 1982. P. 27–61.
- Harwood M. D., Farrar M. J.* Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind // *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. V. 24. № 2. P. 401–418.
- Hasselhorn M., Mahler C., Grube D.* Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies // *Young children's cognitive development: Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. N. J.: Erlbaum, 2005. P. 219–237.
- Hayashi H.* Children's understanding of recursive mental states // *Japanese Journal of Educational Psychology*. 2002. V. 50. № 1. P. 43–53.
- Hayashi H.* Young children's understanding of second-order mental states // *Psychologia*. 2007. V. 50. № 1. P. 15–25.
- Hayward E. O.* Measurement of advanced theory of mind in school-age children: Investigating the validity of a unified construct. N. Y.: New York University, 2011.

- He Y., Ebner N. C., Johnson M. K.* What predicts the own-age bias in face recognition memory? // *Soc. Cognition*. 2011. V. 29. № 1. P. 97–109.
- Henry J. D., Phillips L. H., Ruffman T., Bailey P. E.* A meta-analytic review of age differences in theory of mind // *Psychology and Aging*. 2013. V. 28. № 3. P. 826–839.
- Herbert J., Hayne H.* Memory retrieval by 18–30-month-olds: Age-related changes in representational flexibility // *Developmental Psychology*. 2000. V. 36. № 4. P. 473–484.
- Herlit A., Lovén J.* Sex differences and the own-gender bias in face recognition: a meta-analytic review // *Vis. Cogn.* 2013. V. 21. P. 1306–1336.
- Heyes C.* False belief in infancy: A fresh look // *Developmental science*. 2014a. V. 17. № 5. P. 647–659.
- Heyes C.* Submentalizing: I am not really reading your mind // *Perspective on psychological science*. 2014b. V. 9. № 2. P. 131–143.
- Hills P. J., Lewis M. B.* Rapid communication: the own-age face recognition bias in children and adults // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2011. V. 64. № 1. P. 17–23.
- Hobson P. R.* *Autism and the Development of Mind*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1993.
- Hobson P. R.* *The cradle of thought*. London: Pan Macmillan, 2002.
- Hoff E.* How social contexts support and shape language development // *Developmental review*. 2006. V. 26. № 1. P. 55–88.
- Hofmann S. G., Doan S. N., Sprung M., Wilson A., Ebesutani C., Andrews L. A., Harris P. L.* Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies // *Cognition*. 2016. V. 150. P. 200–212.
- Hogrefe G. J., Wimmer H., Perner J.* Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states // *Child development*. 1986. V. 57. № 3. P. 567–582.
- Howard A. A., Mayeux L., Naigles L. R.* Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind // *First Language*. 2008. V. 28. № 4. P. 375–402.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J.* *Teaching children with autism to mind-read. A practical guide for teachers and parents*. N.J.: John Wiley and Sons, 1999.
- Hsiao Y. R., Tsai Y. L., Huang Y. C., Lu S. C., Chuang C. J., Liang Y. L., Hu J. F.* The Role of Theory of Mind in Teenagers' Humor Comprehension // *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 2014. V. 36. № 36. P. 32–69.

- Hughes C.* Genetic and environmental influences on individual differences in language and theory of mind: common or distinct? // *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 319–338.
- Hughes C.* Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school. N. Y.: Psychology Press, 2011.
- Hughes C., Devine R. T.* Family influences on theory of mind // *Theory of mind development in context*. 2017. P. 41–56.
- Hughes C., Devine R. T., Ensor R., Koyasu M., Mizokawa A., Lecce S.* Lost in translation? Comparing British, Japanese, and Italian children's theory-of-mind performance // *Child Development Research*. 2014. P. 1–10.
- Hughes C., Dunn J.* “Pretend you didn't know”: Preschoolers' talk about mental states in pretend play // *Cognitive Development*. 1997. V. 12. № 4. P. 477–497.
- Hughes C., Dunn J.* Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends // *Developmental Psychology*. 1998. V. 34. № 5. P. 1026–1037.
- Hughes C., Dunn J.* ‘When I say a naughty word’. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others // *British Journal of Developmental Psychology*. 2002. V. 20. № 4. P. 515–535.
- Hughes C., Ensor R.* Behavioural problems in 2-year-olds: links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. V. 47. № 5. P. 488–497.
- Hughes C., Ensor R.* Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? // *International Journal of Behavioral Development*. 2009. V. 33. № 4. P. 312–322.
- Hughes C., Ensor R.* Positive and protective: effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. V. 48. № 10. P. 1025–1032.
- Hughes C., Leekam S.* What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development // *Social Development*. 2004. V. 13. № 4. P. 590–619.
- Hutchins T. L., Prelock P. A., Chace W.* Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders // *Fo-*

- cus on autism and other developmental disabilities. 2008. V. 23. № 4. P. 195–206.
- Hutchins T. L., Bonazinga L. A., Prelock P. A., Taylor R. S.* Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure – Experimental Version (PC-ToMM-E) // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. V. 38. № 1. P. 143–155.
- Imuta K., Henry J. D., Slaughter V., Selcuk B., Ruffman T.* Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review // *Developmental Psychology*. 2016. V. 52. № 8. P. 1192–1205.
- Isaacowitz D. M.* Mood Regulation in Real-Time: Age Differences in the Role of Looking // *Curr Dir Psychol Sci*. 2012. V. 21. № 4. P. 237–242.
- Jankowiak-Siuda K., Baron-Cohen S., Bialaszek W., Dopierala A., Kozłowska A., Rymarczyk K.* Psychometric evaluation of the reading the mind in the eyes test with samples of different ages from a polish population // *Studia Psychologica*. 2016. V. 58. № 1. P. 18–31.
- Jeannerod M.* The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery // *Behavioral and Brain sciences*. 1994. V. 17. № 2. P. 187–202.
- Jenkins J. M., Astington J. W.* Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children // *Developmental Psychology*. 1996. V. 32. № 1. P. 70–78.
- Jenkins J. M., Astington J. W.* Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2000. V. 4. № 2. P. 203–220.
- Jenkins J. M., Turrell S. L., Kogushi Y., Lollis S., Ross H. S.* A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families // *Child Development*. 2003. V. 74. № 3. P. 905–920.
- Jingxin Z., Jiliang S., Wenxin, Z.* Second-order false belief attribution and second-order emotion understanding in children // *Psychological Science (China)*. 2006. V. 29. № 1. P. 57–60.
- Johnson J. E.* Relations of divergent thinking and intelligence test scores with social and nonsocial make-believe play of preschool children // *ETS Research Bulletin Series*. 1976. V. 1976. № 1. C. 1–16.
- Johnson J. E., Ershler J., Lawton J. T.* Intellectual correlates of preschoolers' spontaneous play // *The Journal of General Psychology*. 1982. V. 106. № 1. P. 115–122.
- Johnson S. C., Booth A., O'Hearn K.* Inferring the goals of a nonhuman agent // *Cognitive Development*. 2001. V. 16. № 1. P. 637–656.

- Joshi M. S., MacLean M.* Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion // *Child Development*. 1994. V. 65. № 5. P. 1372–1384.
- Kaland N., Moller-Nielsen A., Callsen K., Mortensen E. L., Gottlieb D., Smith L.* A new advanced' test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2002. V. 43. № 4. P. 517–528.
- Keating C. F., Heltman K. R.* Dominance and deception in children and adults: Are leaders the best misleaders? // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1994. V. 20. № 3. P. 312–321.
- Kelemen D.* The scope of teleological thinking in preschool children // *Cognition*. 1999. V. 70. № 3. P. 241–272.
- Kemp J., Després O., Sellal F., Dufour A.* Theory of Mind in normal ageing and neurodegenerative pathologies // *Aging Research Reviews*. 2012. V. 11. № 2. P. 199–219.
- Keskin B.* The Relationship Between Theory of Mind, Symbolic Transformations in Pretend Play, and Children's Social Competence. PhD thesis, Florida State University database, 2005.
- Keysar B., Barr D. J., Balin J. A., Brauner J. S.* Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension // *Psychological Science*. 2000. V. 11. № 1. P. 32–38.
- Keysar B., Lin S., Barr D. J.* Limits on theory of mind use in adults // *Cognition*. 2003. V. 89. № 1. P. 25–41.
- Kinderman P., Dunbar R., Bentall R. P.* Theory-of-mind deficits and causal attributions // *British Journal of Psychology*. 1998. V. 89. № 2. P. 191–204.
- Koenig M. A., Sabbagh M. A.* Selective social learning: New perspectives on learning from others // *Developmental Psychology*. 2013. V. 49. № 3. P. 399–403.
- Kohler C. G., Turner T., Stolar N. M., Bilker W. B., Brensinger C. M., Gur R. E., Gur R. C.* Differences in facial expressions of four universal emotions // *Psychiatry Research*. 2004. V. 128. № 3. P. 235–244.
- Kokkinos C. M., Voulgaridou I., Mandrali M., Parousidou C.* Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents // *Psychology in the Schools*. 2016. V. 53. № 3. P. 253–269.
- Kolb B., Wilson B., Taylor L.* Developmental changes in the recognition and comprehension of facial expression: Implications for frontal lobe function // *Brain and Cognition*. 1992. V. 20. № 1. P. 74–84.

- Kovacs A. M., Teglas E., Endress A. D.* The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults // *Science*. 2010. V. 330. № 6012. P. 1830–1834.
- Krauss R. M.* The role of the listener: Addressee influences on message formulation // *Journal of Language and Social Psychology*. 1987. V. 6. № 2. P. 81–98.
- Krendl A. C., Ambady N.* Older adults' decoding of emotions: Role of dynamic versus static cues and age-related cognitive decline // *Psychology and Aging*. 2010. V. 25. № 4. P. 788–793.
- Kristen S., Thoermer C., Hofer T., Aschersleben G., Sodian B.* Skalierung von «Theory of Mind»-Aufgaben // *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2006. V. 38. № 4. P. 186–195.
- Krupenye C., Call J.* Theory of mind in animals: Current and future directions // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2019. V. 10. № 6. P. 1–25.
- Krupenye C., Kano F., Hirata S., Call J., Tomasello M.* Great apes anticipate that other individuals will act according to false beliefs // *Science*. 2016. V. 354. № 6308. P. 110–114.
- Lagattuta K. H., Kramer H. J., Kennedy K., Hjortsvang K., Goldfarb D., Tashjian S.* Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // *Advances in child development and behavior*. 2015. V. 48. P. 185–217.
- Laillier R., Viard A., Caillaud M., Duclos H., Bejanin A., de La Sayette V., Laisney M.* Neurocognitive determinants of theory of mind across the adult lifespan // *Brain and Cognition*. 2019. V. 136. P. 1–11.
- Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D.* Age-related decrease in recognition of emotional facial and prosodic expressions // *Emotion*. 2012. V. 12. № 3. P. 529–539.
- Langenecker S. A., Bieliauskas L. A., Rapport L. J., Zubieta J. K., Wilde E. A., Berent S.* Face emotion perception and executive functioning deficits in depression // *J. Clin. Exp. Neuropsychol*. 2005. V. 27. № 3. P. 320–333.
- Laranjo J., Bernier A., Meins E., Carlson S. M.* The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. V. 125. P. 48–62.
- Lavrencic L. M., Kurylowicz L., Valenzuela M. J., Churches O. F., Keage H. A.* Social cognition is not associated with cognitive reserve in older adults // *Aging, Neuropsychology and Cognition*. 2016. V. 23. № 1. P. 61–77.

- Lebedeva E., Butolina E.* The successful of emotions recognition by pre-schoolers depending on the person's age in the photo. Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology. Moscow: Moscow University Press, 2019. P. 1176.
- Lecce S., Caputi M., Pagnin A., Banerjee R.* Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence // *Cognitive Development*. 2017. V. 44. P. 85–97.
- Leduc K., Williams S., Gomez-Garibello C., Talwar V.* The contributions of mental state understanding and executive functioning to preschool-aged children's lie-telling // *British Journal of Developmental Psychology*. 2017. V. 35. № 2. P. 288–302.
- Leekam S. R.* Jokes and lies: Children's understanding of intentional falsehood // *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1991. P. 159–174.
- Legerstee M.* Infants' sense of people. Precursors to a Theory of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Legerstee M., Barillas Y.* Sharing attention and pointing to objects at 12 months: is the intentional stance implied? // *Cognitive Development*. 2003. V. 18. № 1. P. 91–110.
- Legerstee M., Barna J., DiAdamo C.* Precursors to the development of intention at 6 months: Understanding people and their actions // *Developmental Psychology*. 2000. V. 36. № 5. P. 627–634.
- Legerstee M., Markova G.* Variation and imitation in 10-month-old infants: awareness of intentional actions. Paper presented at 35th annual meeting of the Jean Piaget Society. Vancouver, Canada, June 2005.
- Legerstee M., Varghese J.* The role of maternal affect mirroring on social expectancies in three-month-old infants // *Child Development*. 2001. V. 72. № 5. P. 1301–1313.
- Lempers J. D., Flavell E. R., Flavell J. H.* The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception // *Genetic Psychology Monographs*. 1977. V. 95. № 1. P. 3–53.
- Leslie A. M.* Developmental parallels in understanding minds and bodies // *Trends in cognitive sciences*. 2005. V. 9. № 10. P. 459–462.
- Leslie A. M.* Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // *Cognition on Cognition*. 1995. P. 193–220.
- Leslie A. M.* Pretense and representation: The origins of “theory of mind” // *Psychological Review*. 1987. V. 94. № 4. P. 412–426.

- Leslie A. M.* ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // *Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 119–148.
- Leslie A. M., German T. P., Polizzi P.* Belief-desire reasoning as a process of selection // *Cognitive psychology*. 2005. V. 50. № 1. P. 45–85.
- Lewis C., Freeman N. H., Kyriakidou C., Maridaki-Kassotaki K., Berridge D. M.* Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? // *Child Development*. 1996. V. 67. № 6. P. 2930–2947.
- Lewis M., Brooks-Gunn J.* Social cognition and acquisition of self. N. Y.: Plenum Press, 1979.
- Li X., Wang K., Wang F., Tao Q., Xie Y., Cheng Q.* Aging of theory of mind: The influence of educational level and cognitive processing // *International Journal of Psychology*. 2013. V. 48. № 4. P. 715–727.
- Lillard A. S.* Pretend play skills and the child's theory of mind // *Child Development*. 1993. V. 64. № 2. P. 348–371.
- Lillard A. S.* Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense // *Child Development*. 1998. V. 69. № 4. P. 981–993.
- Lillard A. S.* Developing a cultural theory of mind: The CIAO approach // *Current Directions in Psychological Science*. 1999. V. 8. № 2. P. 57–61.
- Lillard A. S.* Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis // *Developmental Review*. 2001. V. 21. № 4. P. 495–531.
- Lillard A. S., Lerner M. D., Hopkins E. J., Dore R. A., Smith E. D., Palmquist C. M.* The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. V. 139. № 1. P. 1–34.
- Lillard A. S., Eisen S.* Why Montessori is a facilitative environment for theory of mind // *Theory of mind development in context*. Taylor & Francis Group, 2017. P. 57–70.
- Liszkowski U.* Using theory of mind // *Child Development Perspectives*. 2013. V. 7. № 2. P. 104–109.
- Liu D., Wellman H. M., Tardif T., Sabbagh M. A.* Theory of mind development in Chinese children: a meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages // *Developmental Psychology*. 2008. V. 44. № 2. P. 523–531.
- Liu M. J., Ma L. Y., Chou W. J., Chen Y. M., Liu T. L., Hsiao R. C., Hu H. F., Yen C. F.* Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder // *PLoS One*. 2018. V. 13. № 1. e0191271.

- Lockl K., Ebert S., Weinert S.* Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings // *Learning and Individual Differences*. 2017. V. 53. P. 93–102.
- Lodder G. M., Scholte R. H., Goossens L., Engels R. C., Verhagen M.* Loneliness and the social monitoring system: Emotion recognition and eye gaze in a real-life conversation // *British Journal of Psychology*. 2016. V. 107. № 1. P. 135–153.
- 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.
- Long M. R., Horton W. S., Rohde H., Sorace A.* Individual differences in switching and inhibition predict perspective-taking across the lifespan // *Cognition*. 2018. V. 170. P. 25–30.
- Longobardi E., Spataro P., Rossi-Arnaud C.* Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary school children // *European journal of developmental psychology*. 2016. V. 13. № 4. P. 424–438.
- Love M. C. N., Ruff G., Geldmacher D. S.* Social cognition in older adults: A review of neuropsychology, neurobiology and functional connectivity // *Medical & Clinical Reviews*. 2015. V. 1. P. 1–6.
- Low J.* Preschoolers' implicit and explicit false-belief understanding: Relations with complex syntactical mastery // *Child Development*. 2010. V. 81. № 2. P. 597–615.
- Low J., Perner J.* Implicit and explicit theory of mind: State of the art // *British Journal of Developmental Psychology*. 2012. V. 30. № 1. P. 1–13.
- Luke N., Banerjee R.* Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review // *Developmental Review*. 2013. V. 33. № 1. P. 1–28.
- Luquet G. H.* *Le dessin enfantin*. P.: F. Alcan, 1927.
- Luquet G. H.* *The Art and Religion of Fossil Man*. Yale University Press, 1930.
- Ma F., Evans A. D., Liu Y., Luo X., Xu F.* To lie or not to lie? The influence of parenting and theory-of-mind understanding on three-year-old children's honesty // *Journal of Moral Education*. 2015. V. 44. № 2. P. 198–212.
- Ma L., Xu F.* Young children's use of statistical sampling evidence to infer the subjectivity of preferences // *Cognition*. 2011. V. 120. № 3. P. 403–411.
- Magelinskaitė-Legkauskienė Š., Legkauskas V., Kepalaitė A.* Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school // *Cogent Psychology*. 2018. V. 5. № 1.

- Maria G. G., Juan G. G.* Negative Bias in the Perception and Memory of Emotional Information in Alzheimer Disease // *J. Geriatr. Psychiatry Neurol.* 2017. V. 30. № 3. P. 131–139.
- Maridaki-Kassotaki K., Antonopoulou K.* Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills // *European journal of psychology of education.* 2011. V. 26. № 1. P. 75–84.
- Martin A., Santos L.* What cognitive representations support primate theory of mind // *Trends in Cognitive Sciences.* 2016. V. 20. № 5. P. 375–382.
- Massey C. M., Gelman R.* Preschooler's ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself // *Developmental Psychology.* 1988. V. 24. № 3. P. 307–317.
- Masten A. S.* Humor and competence in school-aged children // *Child Development.* 1986. V. 57. № 2. P. 461–473.
- Masur E. F.* Preschool boys' speech modifications: The effect of listeners' linguistic levels and conversational responsiveness // *Child Development.* 1978. P. 924–927.
- Mayer J. D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // *Emotional development and emotional intelligence: educational implications.* N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3–13.
- Mayes L. C., Klin A., Cohen D. J.* The effect of humour on children's developing theory of mind // *British Journal of Developmental Psychology.* 1994. V. 12. № 4. P. 555–561.
- McAlister A. R., Peterson C. C.* Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence // *Child Development.* 2013. V. 84. № 4. P. 1442–1458.
- McAlister A., Peterson C.* A longitudinal study of child siblings and theory of mind development // *Cognitive Development.* 2007. V. 22. № 2. P. 258–270.
- McElwain N. L., Volling B. L.* Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4 // *Journal of Social and Personal Relationships.* 2004. V. 21. № 5. P. 639–667.
- McElwain D.* Bypassing empathy: A machiavellian theory of mind and sneaky power // *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development.* Psychology Press, 2003. P. 40–59.
- Mealey L.* Primary sociopathy (psychopathy) is a type, secondary is not // *Behavioral and Brain Sciences.* 1995. V. 18. № 3. P. 579–599.

- Mecacci L., Righi S.* Cognitive failures, metacognitive beliefs and aging // Personality and Individual Differences. 2006. V. 40. № 7. P. 1453–1459.
- Meert G., Wang J., Samson D.* Efficient belief tracking in adults: The role of task instruction, low-level associative processes and dispositional social functioning // Cognition. 2017. V. 168. P. 91–98.
- Meins E., Fernyhough C., Johnson F., Lidstone J.* Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood // British Journal of Developmental Psychology. 2006. V. 24. № 1. P. 181–196.
- Meins E., Fernyhough C., Russell J., Clark-Carter D.* Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study // Social development. 1998. V. 7. № 1. P. 1–24.
- Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey M.* Maternal mind – mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding // Child Development. 2002. V. 73. № 6. P. 1715–1726.
- Meissner C. A., Brigham J. C.* Thirty years of investigating the own-race bias in memory for faces: A meta-analytic review // Psychology, Public Policy and Law. 2001. V. 7. № 1. P. 3–35.
- Meltzoff A., Moore K.* Object representation, identity and the paradox of early permanence: steps toward a new framework // Infant Behavior and development. 1998. V. 21. № 2. P. 201–235.
- Meltzoff A. N.* Towards a developmental cognitive science: The implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory in infancy // Annals of the New York Academy of Sciences. 1990. V. 608. P. 1–37.
- Meltzoff A. N.* Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children // Developmental Psychology. 1995. V. 31. № 5. P. 838–850.
- Meltzoff A. N., Moore M. K.* Imitation, memory, and the representation of persons // Infant behavior and development. 1994. V. 17. № 1. P. 83–99.
- Menzel E. W., Savage-Rumbaugh E. S., Lawson J.* Chimpanzee (*Pan troglodytes*) spatial problem solving with the use of mirrors and televised equivalents of mirrors // Journal of Comparative Psychology. 1985. V. 99. № 2. P. 211.
- Messer R. H.* Pragmatic Language Changes During Normal Aging: Implications for Health Care // Healthy Aging & Clinical Care in the Elderly. 2015. V. 7. P. 1–7.

- Meunier H.* Do monkey have a theory of mind? Yow to answer the question? // *Neuroscience and Biobehavioral reviews*. 2017. V. 82. P. 110–123.
- Mill A., Allik J., Realo A., Valk R.* Age-related differences in emotion recognition ability: A cross-sectional study // *Emotion*. 2009. V. 9. № 5. P. 619–630.
- Miller S.A.* Children's Understanding of Second-Order Mental States // *Psychological Bulletin*. 2009. V. 135. № 5. P. 749–773.
- Miller S.A.* Parenting and theory of mind. Oxford University Press, 2016.
- Miller S.A., Hardin C.A., Montgomery D.E.* Young children's understanding of the conditions for knowledge acquisition // *Journal of Cognition and Development*. 2003. V. 4. № 3. P. 325–356.
- Miller S.A.* Children's understanding of second-order mental states // *Psychological Bulletin*. 2009. V. 135. № 5. P. 749–773.
- Miller S.A.* Children's understanding of second-order false belief: Comparisons of content and method of assessment // *Infant and Child Development*. 2013. V. 22. № 6. P. 649–658.
- Milligan K., Astington J.W., Dack L.A.* Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding // *Child Development*. 2007. V. 78. № 2. P. 622–646.
- Mink D., Henning A., Aschersleben G.* Infant shy temperament predicts preschoolers theory of mind // *Infant Behavior and Development*. 2014. V. 37. № 1. P. 66–75.
- Misailidi P.* Individual differences in children's understanding of guilt: Links with theory of mind // *The Journal of Genetic Psychology*. 2018. V. 179. № 4. P. 219–229.
- Moll H., Tomasello M.* Three-year-olds understand appearance and reality – just not about the same object at the same time // *Developmental Psychology*. 2012. V. 48. № 4. P. 1124–1132.
- Monetta L., Grindrod C.M., Pell M.D.* Irony comprehension and theory of mind deficits in patients with Parkinson's disease // *Cortex*. 2009. V. 45. № 8. P. 972–981.
- Moore C.* Theories of mind in infancy // *British Journal of Developmental Psychology*. 1996. V. 14. № 1. P. 19–40.
- Moore C., Pure K., Furrow D.* Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind // *Child Development*. 1990. V. 61. № 3. P. 722–730.

- Müller U., Kerns K.* The development of executive function // Handbook of child psychology and developmental science. 2015. P. 1–53.
- Naito M., Koyama K.* The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? // International Journal of Behavioral Development. 2006. V. 30. № 4. P. 290–304.
- Naito M., Seki Y.* The relationship between second-order false belief and display rules reasoning: the integration of cognitive and affective social understanding // Developmental Science. 2009. V. 12. № 1. P. 150–164.
- Nasreddine Z. S., Phillips N. A., Bédirian V., Charbonneau S., Whitehead V., Collin I., Chertkow H.* The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment // Journal of the American Geriatrics Society. 2005. V. 53. № 4. P. 695–699.
- Nayer S. L., Graham S. A.* Children’s communicative strategies in novel and familiar word situations // First Language. 2006. V. 26. № 4. P. 403–420.
- Neisser U.* Five kinds of self-knowledge // Philosophical psychology. 1988. V. 1. № 1. P. 35–59.
- Neisser U.* The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge. Cambridge University Press, 1993.
- Nelson K.* Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development // Psychological review. 1974. V. 81. № 4. P. 267–285.
- Nelson K., Plesa D., Henseler S.* Children’s theory of mind: An experiential interpretation // Human Development. 1998. V. 41. № 1. P. 7–29.
- Newton E., Jenvey V.* Play and theory of mind: associations with social competence in young children // Early Child Development and Care. 2011. V. 181. № 6. P. 761–773.
- Nichols S.* Mindreading and the cognitive architecture underlying altruistic motivation // Mind & language. 2001. V. 16. № 4. P. 425–455.
- Nichols S., Stich S.* A cognitive theory of pretense // Cognition. 2000. V. 74. № 2. P. 115–147.
- Nielsen M., Dissanayake C.* An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link // British Journal of Developmental Psychology. 2000. V. 18. № 4. P. 609–624.
- Nilsen E. S., Fecica A. M.* A model of communicative perspective-taking for typical and atypical populations of children // Developmental Review. 2011. V. 31. № 1. P. 55–78.

- Njomboro P.* Social Cognition Deficits: Current Position and Future Directions for Neuropsychological Interventions in Cerebrovascular Disease // *Behavioral Neurology*. 2017. V. 2017. P. 1–11.
- Noble K. G., Norman M. F., Farah M. J.* Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children // *Developmental Science*. 2005. V. 8. № 1. P. 74–87.
- Noh S. R., Isaacowitz D. M.* Emotional faces in context: Age differences in recognition accuracy and scanning patterns // *Emotion*. 2013. V. 13. № 2. P. 238–249.
- Nunner-Winkler G., Sodian B.* Children's understanding of moral emotions // *Child Development*. 1988. V. 59. № 5. P. 1323–1338.
- O'Brien E., Konrath S. H., Grühn D., Hagen A. L.* Empathic concern and perspective taking: Linear and quadratic effects of age across the adult life span // *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2013. V. 68. № 2. P. 168–175.
- O'Connor T. G., Hirsch N.* Intra-Individual differences and relationship-specificity of mentalising in early adolescence // *Social Development*. 1999. V. 8. № 2. P. 256–274.
- O'Brien M., Miner Weaver J., Nelson J. A., Calkins S. D., Leerkes E. M., Marcovitch S.* Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind // *Cognition & Emotion*. 2011. V. 25. № 6. P. 1074–1086.
- O'Neill D. K., Chong S.* Preschool children's difficulty understanding the types of information obtained through the five senses // *Child Development*. 2001. V. 72. № 3. P. 803–815.
- Onishi K. H., Baillargeon R.* Do 15-month-old infants understand false beliefs? // *Science*. 2005. V. 308. № 5719. P. 255–258.
- Ornaghi V., Brockmeier J., Gavazzi I. G.* The role of language games in children's understanding of mental states: A training study // *Journal of Cognition and Development*. 2011. V. 12. № 2. P. 239–259.
- Ostojic L., Cheke L. G., Shaw R. C., Legg E. W., Clayton N. S.* Desire –state attribution: benefit of a novel paradigm using the food-sharing behavior of Eurasian jays (*Garrulus glandarius*) // *Communicative & Integrative Biology*. 2016. V. 9. № 2. P. 1–3.
- Ovchinnikova I.* Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // *Psychology of Language and Communication*. 2005. V. 9. № 1. P. 2–53.

- Paal T., Bereczkei T.* Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations // *Personality and Individual Differences*. 2007. V. 43. № 3. P. 541–551.
- Paine A. L., Pearce H., van Goozen S. H., de Sonnevile L. M., Hay D. F.* Late, but not early, arriving younger siblings foster firstborns' understanding of second-order false belief // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018. V. 166. P. 251–265.
- Palmer M. A., Brewer N., Horry R.* Understanding gender bias in face recognition: effects of divided attention at encoding // *Acta Psychol.* 2013. V. 142. № 3. P. 362–369.
- Park S.* Theory of mind dynamics in children's play: A qualitative inquiry in a preschool classroom. Virginia Tech, 2001.
- Parker J. R., MacDonald C. A., Miller S. A.* "John Thinks That Mary Feels...": False Belief in Children Across Affective and Physical Domains // *The Journal of Genetic Psychology*. 2007. V. 168. № 1. P. 43–62.
- Pears K. C., Moses L. J.* Demographics, parenting and theory of mind in preschool children // *Social Development*. 2003. V. 12. № 1. P. 1–20.
- Peisach E., Hardeman M.* Imaginative play and logical thinking in young children // *The Journal of Genetic Psychology*. 1985. V. 146. № 2. P. 233–248.
- Pellegrini A. D., Gustafson K.* Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood // *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press, 2005. P. 113–135.
- Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.
- Perner J., Kain W., Barchfeld P.* Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD // *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*. 2002. V. 11. № 2. P. 141–158.
- Perner J., Lang B.* Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship? // *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press, 2000. P. 150–181.
- Perner J., Rendl B., Garnham A.* Objects of desire, thought, and reality: Problems of anchoring discourse referents in development // *Mind & Language*. 2007. V. 22. № 5. P. 475–513.
- Perner J., Ruffman T., Leekam S. R.* Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs // *Child Development*. 1994. V. 65. № 4. P. 1228–1238.

- Perner J., Stummer S., Doherty M.* Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // *Cognitive development*. 2002. V. 17. P. 1451–1472.
- Perner J., Wimmer H.* “John thinks that Mary thinks that...”: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1985. V. 39. № 3. P. 437–471.
- Peskin J., Astington J. W.* The effects of adding metacognitive language to story texts // *Cognitive Development*. 2004. V. 19. № 2. P. 253–273.
- Peterson C. C.* Kindred spirits: Influences of siblings’ perspectives on theory of mind // *Cognitive Development*. 2000. V. 15. № 4. P. 435–455.
- Peterson C. C., Siegal M.* Deafness, conversation and theory of mind // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. V. 36. № 3. P. 459–474.
- Peterson C. C., Slaughter V.* Culture and the sequence of developmental milestones toward theory-of-mind mastery // *Theory of Mind Development in Context*. 2017. P. 25–40.
- Peterson C. C., Slaughter V. P., Paynter J.* Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. V. 48. № 12. P. 1243–1250.
- Peterson C. C., Wellman H. M., Liu D.* Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism // *Child Development*. 2005. V. 76. № 2. P. 502–517.
- Peterson C. C., Wellman H. M., Slaughter V.* The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children and those with deafness, autism or Asperger syndrome // *Child Development*. 2012. V. 83. № 2. P. 469–485.
- Pexman P. M., Glenwright M.* How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? // *Journal of Neurolinguistics*. 2007. V. 20. № 2. P. 178–196.
- Phillips A. T., Wellman H. M., Spelke E. S.* Infants’ ability to connect gaze and emotional expression to intentional action // *Cognition*. 2002. V. 85. № 1. P. 53–78.
- Phillips J., Ong D. C., Surtees A. D., Xin Y., Williams S., Saxe R., Frank M. C.* A second look at automatic theory of mind: Reconsidering Kovács, Téglás and Endress (2010) // *Psychological Science*. 2015. V. 26. № 9. P. 1353–1367.
- Phillips L. H., Bull R., Allen R., Inch P., Burr K., Ogg W.* Lifespan aging and belief reasoning: Influences of executive function and social cue decoding // *Cognition*. 2011. V. 120. № 2. P. 236–247.

- Phillips L. H., MacLean R. D. J., Allen R.* Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives // *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2002. V. 57. № 6. P. 526–530.
- Phillips L. H., Allen R.* Older adults have difficulty in decoding sarcasm // *Dev Psychol*. 2015. V. 51. № 12. P. 1840–1852.
- Pillow B. H.* Children's understanding of biased social cognition // *Developmental Psychology*. 1991. V. 27. № 4. P. 539–551.
- Pillow B. H., Weed S. T.* Children's understanding of biased interpretation: Generality and limitations // *British Journal of Developmental Psychology*. 1995. V. 13. № 4. P. 347–366.
- Poletti M., Enrici I., Adenzato M.* Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels // *Neurosci. Biobehav. Rev*. 2012. V. 36. № 9. P. 2147–2164.
- Pons F., Harris P. L., de Rosnay M.* Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // *European Journal of Developmental Psychology*. 2004. V. 1. № 2. P. 127–152.
- Poulin-Dubois D., Bialystok E., Blaye A., Polonia A., Yott, J.* Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals // *International Journal of Bilingualism*. 2013. V. 17. № 1. P. 57–70.
- Povinelli D. J., Reaux J. E., Theall L. A., Giambrone S., Humphrey N.* *Folk physics for apes: The chimpanzee's theory of how the world works*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Pratt C., Bryant P.* Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel) // *Child Development*. 1990. V. 61. № 4. P. 973–982.
- Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. V. 1. № 4. P. 515–526.
- Prentice N. M., Fathman R. E.* Joking riddles: A developmental index of children's humor // *Developmental Psychology*. 1975. V. 11. № 2. P. 210–216.
- Preston S. D., De Waal F. B. M.* Empathy: Its ultimate and proximate bases // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V. 25. № 1. P. 1–20.
- Priel B., de Schonen S.* Self-recognition: A study of a population without mirrors // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1986. V. 41. № 2. P. 237–250.

- Radecki M. A., Cox S. R., MacPherson S. E.* Theory of mind and psychosocial characteristics in older men // *Psychology and aging*. 2019. V. 34. № 1. P. 145–151.
- Rakoczy H., Harder-Kasten A., Sturm L.* The decline of theory of mind in old age is (partly) mediated by developmental changes in domain-general abilities // *British Journal of Psychology*. 2012. V. 103. № 1. P. 58–72.
- Rakoczy H., Tomasello M., Striano T.* Young children know that trying is not pretending: a test of the “behaving-as-if” construal of children’s early concept of pretense // *Developmental Psychology*. 2004. V. 40. № 3. P. 388–399.
- Rakoczy H., Warneken F., Tomasello M.* “This way!”, “No! That way!” – 3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires // *Cognitive Development*. 2007. V. 22. № 1. P. 47–68.
- Randell A. C., Peterson C. C.* Affective qualities of sibling disputes, mothers’ conflict attitudes and children’s theory of mind development // *Social Development*. 2009. V. 18. № 4. P. 857–874.
- Rapcsak S. Z.* The executive control of face memory // *Behav. Neurol.* 2011. V. 24. № 4. P. 285–298.
- Razza R. A., Blair C.* Associations among false-belief understanding, executive function and social competence: A longitudinal analysis // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. V. 30. № 3. P. 332–343.
- Repacholi B. M., Gopnik A.* Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds // *Developmental Psychology*. 1997. V. 33. № 1. P. 12–21.
- Repacholi B. M., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V.* Theory of mind, Machiavellianism and social functioning in childhood // *Macquarie monographs in cognitive science: Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. Psychology Press. 2003. P. 67–97.
- Resches M., Pereira M. P.* Comunicación referencial y conocimiento social: ¿independientes o conectados? // *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*. 2004. P. 143.
- Richert R. A., Lillard A. S.* Children’s understanding of the knowledge prerequisites of drawing and pretending // *Developmental Psychology*. 2002. V. 38. № 6. P. 1004–1015.
- Riva F., Lenger M., Kronbichler M., Lamm C., Silani G.* Age-related changes in human emotional egocentricity: evidence from multi-level neuroimaging // *bioRxiv*. 2019. P. 1–33. doi: 10.1101/784215.

- Riva F., Triscoli C., Lamm C., Carnaghi A., Silani G.* Emotional Egocentricity Bias Across the Life-Span // *Frontiers in Aging Neuroscience*. 2016. V. 8. P. 1–7.
- Rochat P.* The self and infancy: theory and research. Amsterdam: Elsevier, 1995
- Rose-Krasnor L.* The nature of social competence: A theoretical review // *Social development*. 1997. V. 6. № 1. P. 111–135.
- Rosi A., Cavallini E., Bottiroli S., Bianco F., Lecce S.* Promoting theory of mind in older adults: does age play a role? // *Aging & Mental Health*. 2016. V. 20. № 1. P. 22–28.
- Rubin K. H., Maioni T. L.* Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers // *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1975. V. 21. № 3. P. 171–179.
- Ruffman T., Murray J., Halberstadt J., Vater T.* Age-related differences in deception // *Psychology and Aging*. 2012. V. 27. № 3. P. 543–549.
- Ruffman T., Perner J., Naito M., Parkin L., Clements W.* Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding // *Developmental Psychology*. 1998. V. 34. № 1. P. 161–174.
- Ruffman T., Slade L., Crowe E.* The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding // *Child Development*. 2002. V. 73. № 3. P. 734–751.
- Ruffman T., Slade L., Crowe E.* The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding // *Child development*. 2002. V. 73. № 3. P. 734–751.
- Russell D.* UCLA Loneliness Scale (Version 3): reliability, validity and factor structure // *J. Pers. Assess.* 1996. V. 66. № 1. P. 20–40.
- Russell J.* How executive disorders can bring about an inadequate theory of mind // *Autism as an executive disorder* / Ed. R. Russell. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997. P. 256–304.
- Rutherford M. D., Rogers S. J.* Cognitive underpinnings of pretend play in autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. V. 33. № 3. P. 289–302.
- Sai L., Ding X. P., Gao X., Fu G.* Children's second-order lying: young children can tell the truth to deceive // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018. V. 176. P. 128–139.
- Salovey P., Mayer J. D.* Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. V. 9. № 3. P. 185–211.

- Saltz E., Dixon D., Johnson J.* Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive function and impulse control // *Child Development*. 1977. V. 48. № 2. P. 367–380.
- Samson A. A. C.* The influence of empathizing and systemizing on humor processing: Theory of Mind and humor // *Humor*. 2012. V. 25. № 1. P. 75–98.
- San Juan V., Astington J. W.* Bridging the gap between implicit and explicit understanding: How language development promotes the processing and representation of false belief // *British Journal of Developmental Psychology*. 2012. V. 30. № 1. P. 105–122.
- San Juan V., Astington J. W.* Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding // *Cognitive Development*. 2017. V. 41. P. 19–32.
- Sapp F., Lee K., Muir D.* Three-year-olds' difficulty with the appearance–reality distinction: Is it real or is it apparent? // *Developmental Psychology*. 2000. V. 36. № 5. P. 547–560.
- Savage-Rumbaugh E. S., Savage-Rumbaugh S. G., Taylor T. J., Shanker S.* Apes, language, and the human mind. Oxford: Oxford University Press on Demand, 1998.
- Saxe R., Carey S., Kanwisher N.* Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging // *Annu. Rev. Psychol.* 2004. V. 55. P. 87–124.
- Saxe R. R., Whitfield-Gabrieli S., Scholz J., Pelphrey K. A.* Brain regions for perceiving and reasoning about other people in school-aged children // *Child Development*. 2009. V. 80. № 4. P. 1197–1209.
- Schmuckler M. A.* Infants' visual-proprioceptive intermodal recognition. Paper presented at the International Conference on Infant Studies. Paris, 1994.
- Schneider D., Slaughter V. P., Dux P. E.* Current evidence for automatic Theory of Mind processing in adults // *Cognition*. 2017. V. 162. P. 27–31.
- Schwebel D. C., Rosen C. S., Singer J. L.* Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence // *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. V. 17. № 3. P. 333–348.
- Scott R. M., Balliargeon R.* Early false belief understanding // *Trends in Cognitive Sciences*. 2017. V. 21. № 4. P. 237–249.
- Seelye A., Howieson D., Wild K., Saucedo L. R., Kaye J.* Living well with MCI: Behavioral interventions for older adults with mild cognitive impairment // *New directions in aging research: Health and cognition*. 2009. P. 57–73.

- Shahaeian A., Peterson C. C., Slaughter V., Wellman H. M.* Culture and the sequence of steps in Theory of Mind development // *Developmental Psychology*. 2011. V. 47. № 5. P. 1239–1247.
- Shakoor S., Jaffee S. R., Bowes L., Ouellet-Morin I., Andreou P., Happé F., Moffitt T., Arseneault L.* A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. V. 53. № 3. P. 254–261.
- Sharp C.* Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the “emotions of the eyes” // *Cognition and Emotion*. 2008. V. 22. № 6. P. 1149–1158.
- Shatz M., Wellman H. M., Silber S.* The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state // *Cognition*. 1983. V. 14. № 3. P. 301–321.
- Shiroma P. R., Thuras P., Johns B., Lim K. O.* Facial recognition of happiness among older adults with active and remitted major depression // *Psychiatry Res*. 2016. V. 243. № 30. P. 287–291.
- Shiverick S. M., Moore C. F.* Second-order beliefs about intention and children's attributions of sociomoral judgment // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2007. V. 97. № 1. P. 44–60.
- Sidera F., Perpiñà G., Serrano J., Rostan C.* Why is theory of mind important for referential communication? // *Current Psychology*. 2018. V. 37. № 1. P. 82–97.
- Siller M., Swanson M. R., Serlin G., Teachworth A. G.* Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities // *Research in autism spectrum disorders*. 2014. V. 8. № 5. P. 589–596.
- Simpson J. R.* DSM-5 and neurocognitive disorders // *J. Am. Acad. Psychiatry Law*. 2014. V. 42. № 2. P. 159–164.
- Slaughter V.* Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships // *Narcissism and Machiavellianism in youth*. Washington, DC: APA Press, 2010. P. 25–45.
- Slaughter V., De Rosnay M.* Theory of mind development in context. Psychology Press, 2016.
- Slaughter V., Dennis M. J., Pritchard M.* Theory of mind and peer acceptance in preschool children // *British Journal of Developmental Psychology*. 2002. V. 20. № 4. P. 545–564.
- Slaughter V., Gopnik A.* Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief // *Child Development*. 1996. V. 67. № 6. P. 2967–2988.

- Slaughter V., Imuta K., Peterson C. C., Henry J. D.* Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years // *Child development*. 2015. V. 86. № 4. P. 1159–1174.
- Slaughter V., Perez-Zapata D.* Cultural variations in the development of mind reading // *Child Development Perspectives*. 2014. V. 8. № 4. P. 237–241.
- Slaughter V., Repacholi B.* Introduction individual differences in theory of mind: What are we investigating? // *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. 2003. P. 1–13.
- Slessor G., Phillips L. H., Bull R.* Exploring the specificity of age-related differences in theory of mind tasks // *Psychology and Aging*. 2007. V. 22. № 3. P. 639–643.
- Smilansky S.* The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. John Wiley & Sons, 1968.
- Smith K. P.* Bullying and theory of mind: A review // *Current Psychiatry Reviews*. 2017. V. 13. № 2. P. 90–95.
- Smith P. K.* Children and play. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.
- Smith P. K., Dalgleish M., Herzmark G.* A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes // *International Journal of Behavioral Development*. 1981. V. 4. № 4. P. 421–441.
- Smogorzewska J., Szumski G., Grygiel P.* Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities // *PLoS One*. 2018. V. 13. № 10.
- Sodian B.* “Theory of Mind” – the case for conceptual development // *Young children’s cognitive development. Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and “Theory of mind”*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2005. P. 95–131.
- Sodian B., Hülsken C.* The developmental relation of theory of mind and executive functions: A study of advanced theory of mind abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder // *Young children’s cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind*. 2005. P. 175–187.
- Sodian B., Taylor C., Harris P. L., Perner J.* Early deception and the child’s theory of mind: False trails and genuine markers // *Child Development*. 1991. V. 62. № 3. P. 468–483.
- Solomon O.* Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders // *Discourse Studies*. 2004. V. 6. № 2. P. 253–276.

- Song J. H., Volling B. L.* Theory-of-Mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters // *Infant and child development*. 2018. V. 27. № 1. P. e2053.
- Southgate V., Begus K.* Motor activation during the prediction of nonexecutable actions in infants // *Psychological Science*. 2013. V. 24. № 6. P. 828–835.
- Spelke E. S., Phillips A., Woodward A. L.* Infants' knowledge of object motion and human action // *Symposia of the Fyssen Foundation. Causal cognition: A multidisciplinary debate*. Clarendon Press—Oxford University Press, 1995. P. 44–78.
- Stanley G. C., Konstantareas M. M.* Symbolic play in children with autism spectrum disorder // *Journal of autism and developmental disorders*. 2007. V. 37. № 7. P. 1215–1223.
- Stavrou P. D.* The Development of Emotional Regulation in Pre-Schoolers: The Role of Sociodramatic Play // *Psychology*. 2019. V. 10. № 1. P. 62–78.
- Stein N. L., Trabasso T.* What's in a story: critical issue in comprehension and instruction // *Advances in instructional psychology*. V. 2. N.J.: Lawrence Erlbaum Association, 1982. P. 213–267.
- Stellwagen K. K., Kerig P. K.* Dark triad personality traits and theory of mind among school-age children // *Personality and Individual Differences*. 2013. V. 54. № 1. P. 123–127.
- Sternglanz R. W., DePaulo B. M.* Reading nonverbal cues to emotions: The advantages and liabilities of relationship closeness // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2004. V. 28. № 4. P. 245–266.
- Steverink N., Westerhof G. J., Bode C.* The personal experience of aging, individual resources and subjective well-being // *J. Gerontol. B. Psychol. Sci. Soc. Sci.* 2001. V. 56. № 6. P. 364–373.
- Sugiyama L. S., Tooby J., Cosmides L.* Cross-cultural evidence of cognitive adaptations for social exchange among the Shiwiar of Ecuadorian Amazonia // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2002. V. 99. № 17. P. 11537–11542.
- Sullivan K., Winner E., Hopfield N.* How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions // *British Journal of Developmental Psychology*. 1995. V. 13. № 2. P. 191–204.
- Sullivan K., Zaitchik D., Tager-Flusberg H.* Preschoolers can attribute second-order beliefs // *Developmental Psychology*. 1994. V. 30. № 3. P. 395–402.

- Sullivan S., Ruffman T.* Emotion recognition deficits in the elderly // *International Journal of Neuroscience*. 2004. V. 114. № 3. P. 403–432.
- Sutton J.* Bullies: Thugs or thinkers? // *The Psychologist*. 2001. V. 14. P. 530–534.
- Sutton J., Smith P. K., Swettenham J.* Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? // *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. V. 17. № 3. P. 435–450.
- Symons D. K., Peterson C. C., Slaughter V., Roche J., Doyle E.* Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks // *British Journal of Developmental Psychology*. 2005. V. 23. № 1. P. 81–102.
- Talwar V., Gordon H. M., Lee K.* Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding // *Developmental Psychology*. 2007. V. 43. № 3. P. 804.
- Talwar V., Lee K.* Social and cognitive correlates of children's lying behavior // *Child Development*. 2008. V. 79. № 4. P. 866–881.
- Tare M., Chiong C., Ganea P., DeLoache J.* Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2010. V. 31. № 5. P. 395–400.
- Taylor E. W., Cranton P.* *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. N. Y.: John Wiley & Sons, 2012.
- Taylor M., Esbensen B. M., Bennett R. T.* Children's understanding of knowledge acquisition: The tendency for children to report that they have always known what they have just learned // *Child Development*. 1994. V. 65. № 6. P. 1581–1604.
- Terwogt M. M., Stegge H.* Children's understanding of the strategic control of negative emotions // *Everyday conceptions of emotion*. Dordrecht: Springer, 1995. P. 373–390.
- Todd A. R., Cameron C. D., Simpson A. J.* Dissociating processes underlying level-1 visual perspective taking in adults // *Cognition*. 2017. V. 159. P. 97–101.
- Todd A. R., Forstmann M., Burgmer P., Brooks A. W., Galinsky A. D.* Anxious and egocentric: How specific emotions influence perspective taking // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2015. V. 144. № 2. P. 374–391.
- Tomasello M.* Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions // *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999. P. 63–75.

- Tomasello M.* The human adaptation for culture // Annual review of anthropology. 1999. V. 28. № 1. P. 509–529.
- Tomasello M., Carpenter M.* Intention reading and imitative learning // Perspectives on imitation: From neuroscience to social science. 2005. V. 2. P. 133–148.
- Tomasello M., Carpenter M.* Shared intentionality // Developmental science. 2007. V. 10. № 1. P. 121–125.
- Tomonaga M., Tanaka M., Matsuzawa T., Myowa-Yamakoshi M., Kosugi D., Mizuno Y., Okamoto S., Yamaguchi M., Bard K.A.* Development of social cognition in infant chimpanzees (*Pan troglodytes*): Face recognition, smiling, gaze, and the lack of triadic interactions 1 // Japanese Psychological Research. 2004. V. 46. № 3. P. 227–235.
- Tompkins V., Farrar M.J., Montgomery D. E.* Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children’s Theory of Mind Development // Advances in child development and behavior. JAI. 2019. V. 56. P. 109–140.
- Trevarthen C.* Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity // Before speech: The beginning of interpersonal communication. 1979. V. 1. P. 530–571.
- Uekermann J., Thoma P., Daum I.* Proverb interpretation changes in aging // Brain and Cognition. 2008. V. 67. P. 51–57.
- van der Meulen A., Roerig S., de Ruyter D., van Lier P., Krabbendam L.* A comparison of children’s ability to read children’s and adults’ mental states in an adaptation of the reading the mind in the eyes task // Frontiers in psychology. 2017. V. 8. P. 1–15.
- Varjassyová A., Hořínek D., Andel R., Amlerova J., Laczó J., Sheardová K., Geda Y. E.* Recognition of facial emotional expression in amnesic mild cognitive impairment // Journal of Alzheimer’s Disease. 2013. V. 33. № 1. P. 273–280.
- Vilenskaya G. A., Lebedeva E. I.* The Relations Between Theory of Mind and Behavioral Control Among Primary School Age Children // The Russian Journal of Cognitive Science. 2017. V. 4. № 4. P. 29–36.
- Wacker R., Bölte S., Dziobek I.* Women Know Better What Other Women Think and Feel: Gender Effects on Mindreading across the Adult Life Span // Frontiers in Psychology. 2017. V. 8. P. 13–24.
- Wang B., Low J., Jing Z., Qinghua Q.* Chinese preschoolers’ implicit and explicit false-belief understanding // British Journal of Developmental Psychology. 2012. V. 30. № 1. P. 123–140.

- Wang Y., Su Y.* Theory of mind in old adults: the performance on Happe's stories and faux pas stories // *Psychologia*. 2006. V. 49. № 4. P. 228–237.
- Wang Z., Devine R. T., Wong K. K., Hughes C.* Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. V. 149. P. 6–22.
- Wang Z., Su Y.* Age-related differences in the performance of theory of mind in older adults: A dissociation of cognitive and affective components // *Psychology and Aging*. 2013. V. 28. № 1. P. 284–291.
- Waters G. M., Beck S. R.* How should we question young children's understanding of aspectuality? // *British Journal of Developmental Psychology*. 2012. V. 30. № 3. P. 376–392.
- Weiss D. M., Sachs J.* Persuasive strategies used by pre-school children // *Discourse Processes*. 1991. V. 14. P. 55–72.
- Weiss E. M., Gschaidbauer B. C., Samson A. C., Steinbäcker K., Fink A., Papousek I.* From Ice Age to Madagascar: Appreciation of slapstick humor in children with Asperger's syndrome // *Humor*. 2013. V. 26. № 3. P. 423–440.
- Weiss E. M., Kohler C. G., Vonbank J., Stadelmann E., Kemmler G., Hinterhuber H., Marksteiner J.* Impairment in emotion recognition abilities in patients with mild cognitive impairment, early and moderate Alzheimer disease compared with healthy comparison subjects // *Am. J. Geriatr. Psychiatry*. 2008. V. 12. № 16. P. 974–80.
- Wellman H. M.* Making minds: How theory of mind develops. Oxford University Press, 2014.
- Wellman H. M.* Culture, variation and levels of analysis in folk psychologies: Comment on Lillard // *Psychological Bulletin*. 1998. V. 123. № 1. P. 33–36.
- Wellman H. M., Banerjee M.* Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires // *British Journal of Developmental Psychology*. 1991. V. 9. № 2. P. 191–214.
- Wellman H. M., Cross D., Watson J.* Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief // *Child Development*. 2001. V. 72. № 3. P. 655–684.
- Wellman H. M., Fang F., Liu D., Zhu L., Liu G.* Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children // *Psychological Science*. 2006. V. 17. № 12. P. 1075–1081.
- Wellman H. M., Johnson C. N.* Understanding of mental processes: a developmental study of “remember” and “forget” // *Child Development*. 1979. V. 50. P. 79–80.

- Wellman H. M., Liu D.* Scaling of theory-of-mind tasks // *Child Development*. 2004. V. 75. № 2. P. 523–541.
- Wellman H. M., Peterson C. C.* Deafness, thought bubbles, and theory-of-mind development // *Developmental Psychology*. 2013a. V. 49. № 12. P. 2357–2367.
- Wellman H. M., Peterson C. C.* Theory of mind, development and deafness // *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013b. P. 51–71.
- Wellman H. M., Woolley J. D.* From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology // *Cognition*. 1990. V. 35. № 3. P. 245–275.
- Wenner M.* The serious need for play // *Scientific American Mind*. 2009. V. 20. № 1. P. 22–29.
- WHOQOL Group. Development of the World Health Organization WHO-QOL-BREF quality of life assessment // *Psychological Medicine*. 1998. V. 28. P. 551–558.
- Wiemann J. M.* Explication and test of a model of communicative competence // *Human Communication Research*. 1977. V. 3. № 3. P. 195–213.
- Willinger U., Hergovich A., Schmoeger M., Deckert M., Stoettner S., Bunda I., Jaeckle D.* Cognitive and emotional demands of black humour processing: the role of intelligence, aggressiveness and mood // *Cognitive Processing*. 2017. V. 18. № 2. P. 159–167.
- Wilson D. S., Near D. C., Miller R. R.* Individual differences in Machiavellianism as a mix of cooperative and exploitative strategies // *Evolution and Human Behavior*. 1998. V. 19. № 3. P. 203–212.
- Wilson D. S., Near D., Miller R. R.* Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // *Psychological Bulletin*. 1996. V. 119. № 2. P. 285–299.
- Wimmer H., Mayringer H.* False Belief Understanding in Young Children: Explanations do not Develop Before Predictions // *International Journal of Behavioral Development*. 1998. V. 22. № 2. P. 403–422.
- 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.
- Winner E., Leekam S., Brownell H., Happé F., Blum A., Pincus D.* Distinguishing lies from jokes: theory of mind deficits and discourse interpretation in right hemisphere brain-damaged patients // *Brain and Language*. 1998. V. 62. № 1. P. 89–106.

- Wolf D. P., Rygh J., Altshuler J.* Agency and experience: Actions and states in play narratives // *Symbolic play: The development of social understanding*. 1984. P. 195–217.
- Woolfe T., Want S. C., Siegal M.* Signposts to development: Theory of mind in deaf children // *Child Development*. 2002. V. 73. № 3. P. 768–778.
- World Health Organization. Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017. 2020.
- Yeh Z. T.* Role of theory of mind and executive function in explaining social intelligence: A structural equation modeling approach // *Aging & Mental Health*. 2013. V. 17. № 5. P. 527–534.
- Yeh Z. T., Tsai C. F.* Impairment on theory of mind and empathy in patients with stroke // *Psychiatry Clin. Neurosci.* 2014. V. 68. № 8. P. 612–620.
- Yesavage J. A., Brink T. L., Rose T. L., Lum O., Huang V., Adey M., Leirer V. O.* Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report // *J. Psychiatric Res.* 1982. V. 17. P. 37–49.
- Yirmiya N., Erel O., Shaked M., Solomonica-Levi D.* Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation and normally developing individuals // *Psychological Bulletin*. 1998. V. 124. № 3. P. 283–307.
- Yoon J., Hughes J., Gaur A., Thompson B.* Social cognition in aggressive children: A meta-analytic review // *Cognitive and Behavioral Practice*. 1999. V. 6. № 4. P. 320–331.
- Youngblade L. M., Dunn J.* Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs // *Child Development*. 1995. V. 66. № 5. P. 1472–1492.
- Yukselen A., Yaban H.* Social competence of integrated children with mild intellectual disability // *Hacettepe University Journal of Education*. 2013. V. 28. № 3. P. 457–471.
- Zhang L. J., Wu N., Zheng Y.* The training effects of different linguistic interference on young Chinese children's performance on a Theory of Mind task // *Acta Psychologica Sinica*. 2008. V. 40. № 7. P. 819–827.

Научное издание

Сергиенко Елена Алексеевна, Уланова Анна Юрьевна,
Лебедева Евгения Игоревна

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО

Структура и динамика

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, обложка и верстка – *В. П. Ересько*

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

Тел.: +7 (495) 540-57-27

www.ipras.ru

E-mail: vbelop@mail.ru

Сдано в набор 10.10.20. Подписано в печать 29.10.20. Формат 60×90/16

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура NewtonС

Уч.-изд. л. 26. Усл.-печ. л. 31,5. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6

