

Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации



English version: [Ulanova A.Yu. Theory of mind as a mental basis for a communication partner perception](#)
Институт психологии, Российская академия наук, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)
[Литература](#)
[Ссылка для цитирования](#)

Статья посвящена вопросу когнитивных механизмов развития коммуникативных способностей дошкольников. Становление модели психического рассматривается как когнитивная основа коммуникативных возможностей детей 4–6 лет. Одна из задач исследования состояла в выборе партнера по коммуникации и позволяла оценить понимание детьми его ментальности. Результаты проведенного исследования показали, что участники разных возрастных групп демонстрируют различную специфику в восприятии одушевленных и неодушевленных партнеров (мишка, мяч, другой ребенок) и по-разному реализуют свое понимание психических феноменов в контексте коммуникативной задачи. Данные показали согласованность развития коммуникации с учетом особенности партнера с задачами на модель психического (пониманием неверного мнения), понимание ментального и физического мира.

Ключевые слова: модель психического, понимание ментального и физического мира, восприятие партнера по общению, коммуникативный партнер, успешная коммуникация

Общение между людьми предполагает определенную степень понимания внутреннего мира субъектов взаимодействия, обмен психическими состояниями (эмоциями, знаниями, желаниями, мнениями, убеждениями и т.п.), учет ситуации общения и уровня организации ментальных представлений о ситуации или объекте коммуникации. Как следствие, для успешности коммуникации необходимо развитие собственной модели психического и другого человека, которая позволяет обмениваться психическими состояниями (эмоциями, желаниями, знаниями, намерениями, мыслями и т.п.). Взрослые люди в разной степени осуществляют успешную коммуникацию с другими людьми: учитывают степень внимания к сообщению, понимания, корректируют взаимодействия в зависимости от индивидуальности человека, от уровня организации его модели психического (учитывая возрастные особенности знаний о психическом и физическом мире). Однако в литературе фактически отсутствуют сведения о том, как развивается этот сложный процесс взаимодействия между людьми и каковы его психологические механизмы.

Восприятие и познание Другого в контексте подхода модели психического

Восприятие человека человеком в процессе межличностной коммуникации относится к ключевым вопросам, разрабатываемым в рамках социальной психологии. Многие аспекты проблемы межличностного восприятия описаны как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Одной из малоизученных проблем этой области исследований остается проблема развития механизмов восприятия и понимания состояния другого человека, что составляет одну из содержательных сторон общения.

Общение и восприятие друг друга в рамках этого процесса детьми стало предметом исследования Жана Пиаже еще в 30-х годах прошлого века. Согласно работам автора, до определенного этапа ребенок неосознанно приписывает качества собственного «Я» вещам и другим людям, что объясняется невозможностью соотнести свою позицию с другими возможными [Пиаже, 1997].

Работы Жана Пиаже побудили множество научных дискуссий как в зарубежной, так и отечественной

психологии. Следующим этапом стало широкое распространение интереса к теме детской коммуникации в 60–70-е годы. В этот период в ряде работ была представлена феноменология и возрастная специфика детского общения, включая вопрос о согласованности в общении детей [Garvey, Kogan, 1973; Robinson, Robinson, 1978; и др.].

Вопрос восприятия в процессе коммуникации, как правило, рассматривается исследователями в контексте способности детей к кооперации (или к совместной деятельности) в игре. При этом исследуются приспособление к партнерам во время игры, типы социального взаимодействия в игре (обмен игрушками, физический контакт, беседа и пр.), выделяются различные типы социальных реакций [Snyder R., Shyder M., 1980]. Общение при этом, как правило, рассматривается как набор определенных навыков или социальный репертуар. В работах Grusec и Abramovitch (1982), Wilcox (1980), Capella (1982) описаны такие навыки, как способность к кооперации, имитации, возможность учитывать позицию другого, физические контакты, владение мимическими средствами и пр. [Смирнова, Гуськова, 1988]. В исследовании, посвященном изучению согласованности в общении детей, M. Wilcox и J. Webster (1980) показали, что дети в возрасте двух лет уже имеют элементарные знания, позволяющие им учитывать свою коммуникативную неудачу и отвечать на просьбы сделать сообщение более понятным. В исследовании E. Masur (1979) дети четырех лет учитывали уровень речевого развития слушателя – сообщения, направленные детям, имеющим трудности во владении речью, были более развернуты. В целом, описывая процесс общения дошкольников, зарубежные исследователи, как правило, ограничиваются игровым или предметно-практическим взаимодействием детей, рассматривая развитие общения как накопление навыков этого взаимодействия. При этом вопрос о развитии механизмов действия того или иного фактора, собственно психологические характеристики детской коммуникации, лежащие скорее в области когнитивных исследований, редко становятся специальной задачей исследователей.

Существенно отличаются по направлению исследований работы отечественных психологов, в частности исследования генезиса общения ребенка со сверстником, проводившиеся под руководством М.И. Лисиной. В этих работах на основании содержательного определения природы и специфики общения и его экспериментальных критериев предпринималась попытка выявления потребностей, мотивов, задач и средств общения сверстников на разных возрастных этапах. В концепции генезиса общения ребенка со взрослым, разработанной М.И. Лисиной, выделяются три основные категории средств общения: 1) выразительные движения, или экспрессивно-мимические средства, 2) предметно-действенные средства, 3) речь. Когнитивная составляющая, то есть обмен информацией (коммуникация), в операциональном составе общения в данной концепции отсутствует. Е.О. Смирнова указывает, что, рассматривая речевое общение ребенка со взрослым и сверстником, можно выделить две важнейшие функции: информативную и регулятивную. В общении со взрослым развивается преимущественно информационная функция речи, а в общении со сверстниками – регулятивная [Смирнова, 2000].

Также был разработан вопрос о построении образа себя и Другого в процессе общения как «целостного когнитивно-аффективного комплекса», совершенствующегося с возрастом. При этом образ себя и другого рассматривается как продукт общения, наряду с отношениями. Построение образа включает в себя познание различных качеств себя и другого – деловых, познавательных и личностных в процессе коммуникативной деятельности. Аффективная часть создаваемого образа связана с оценкой (или самооценкой), а когнитивная – с представлениями о себе и другом. С возрастом совершенствуются представления о себе и другом, отношение к себе становится более адекватным, однако аффективный компонент образа может создать устойчивые искажения в сторону завышения или, наоборот, занижения [Лисина, 1986]. В данной работе мы исследуем смежный вопрос о особенностях восприятия себя и Другого, реализуемого ребенком в сфере социальных взаимодействий. Как связаны когнитивные представления о себе и Другом с эффективностью его социальных контактов и каковы механизмы становления этих представлений? Этот вопрос рассматривается нами в контексте исследования связи модели психического и коммуникативной успешности детей дошкольного возраста, но представлен в рамках данной работы в более узком плане – рассмотрении восприятия разных типов партнеров по коммуникации как факторе ее успешности.

Для описания когнитивных предпосылок эффективного общения необходимо начать с рассмотрения вопроса выделения собственного «Я» как важнейшей начальной точки становления внутреннего

мира. Способность к различению субъекта и объекта – одна из характеристик сознания. Это подтверждают исследования самосознания у животных, демонстрирующих элементарные способности в развитии модели психического [Gallup, 1974; Menzel и др., 1985; Povinelli, Eddy, 1996; и др.]. Развитие Я-концепции проходит через этапы развития Экологического Я (выделения себя относительно среды) и Интерперсонального Я (Я-Другие), что является предпосылкой к становлению себя как познающего субъекта [Сергиенко, 2006]. Познание окружающего мира вещей и людей, опыт взаимодействия с ним позволяют ребенку выделить себя из физического и социального мира. Затем происходит усвоение простейших правил социального взаимодействия и ролей. На более высокой ступени межличностного познания происходит становление способности сопоставить свой внутренний мир и мир других людей. На основании этих знаний и возможностей к восприятию себя и Другого ребенок строит процессы межличностного взаимодействия, результатом которых являются отношения с окружающими людьми. В работах Б.Ф.Ломова и других авторов разрабатывается вопрос особенностей отношений человека к предметному миру и другим людям, на основе этого описывается сущность субъект-объектных и субъект-субъектных отношений человека [Ломов, 1981; Абульханова-Славская, 1981; Петровский, 1982]. Учет этих особенностей позволяет описать характер субъектной и объектной установки на Другого и выделить ее компоненты. Так, Ю.В.Лебедева выделяет эмоциональный, конативный и когнитивный компоненты установки, где когнитивными механизмами при субъектном отношении к Другому являются познание и понимание [Лебедева, 2013]. Роль межличностного понимания и взаимопонимания в общении подчеркивают многие исследователи. Так, в работах В.В.Знакова выделены субъект-объектный и субъектный-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении как ориентированные соответственно на контроль или поддержку [Знаков, 2002]. Некоторые авторы отмечают отставание в исследовании познавательных процессов в контексте субъектно-субъектных отношений. Изучение понимания психического себя и Другого в контексте становления социальной компетенции способно восполнить этот пробел и раскрыть психологические механизмы разных видов взаимодействий в социуме.

Понимание ментального мира предполагает установление различий между социальными и несоциальными объектами и начинает проявляться в раннем возрасте. Многочисленные исследования показывают, что младенцы в первые месяцы жизни социально компетентны, обладают способностью различать живое и неживое, а также другими способностями, помогающими им быстро развить понимание людей [Легорсти, 2005; Спелке и др., 1999; Мелтзофф, 1995; и др.]. Имея разные репрезентации мира людей и мира вещей, дети ведут себя по-разному с живыми и неживыми объектами. Как следствие, активность, направленная на объекты и людей, различна: при взаимодействии с людьми ожидают ответа, взаимного обращения (реципрокности), в то время как от физических объектов ничего не ожидают, с ними совершают действия [Гельман, 2002]. Такие способности являются основой для развития моделей ментального и физического мира, что позволяет на более поздних этапах перейти к интерпретации причин поведения вещей, людей и себя [Сергиенко, 2009].

Авторы выделяют разные концепции развития знаний о психическом, часть которых имеет уровневую организацию [Бартч и Вельман, 1995; Пернер, 1991; Гендерфорс, 2001; Сергиенко, 2009]. Уровневый подход позволяет снять противоречия в оценке разнородных данных, а также представить процесс становления знаний о себе и окружающем мире как непрерывный эволюционный процесс. Актуальным направлением к пониманию психических состояний других людей является подход «модели психического» (Theory of Mind). Модель психического определяют как систему репрезентаций о психических феноменах, которая интенсивно совершенствуется в детском возрасте. Е.А.Сергиенко была разработана концепция уровневой организации модели психического в детском возрасте, которая была подтверждена экспериментально [Сергиенко и др., 2009]. В 4-летнем возрасте возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, данный этап описан как уровень агента. К 6 годам складывается возможность сопоставить разные аспекты ситуации, что определяется как уровень наивного субъекта. Модель психического рассматривается как некоторая система концептуализации знаний о психическом себя и других людей, позволяющая интерпретировать повседневные события, предсказывать поведение людей. Применяя концептуализацию внутреннего мира детей на основе изучения модели психического, предлагается рассматривать процесс социализации детей согласно с их внутренними ментальными возможностями [Сергиенко и др., 2009].

В рамках данного подхода нас интересует вопрос о значении модели психического для реальной

социальной компетенции и взаимодействий в условиях коммуникации. Развитие понимания детьми ментальности рассматривается нами как основа социального понимания. Мы полагаем, что именно модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни [Сергиенко и др., 2009]. В пользу данного утверждения свидетельствуют работы, выполненные в русле модели психического. Были полученные экспериментальные данные о фрагментарности модели психического у групп детей, имеющих трудности социальной адаптации, – дети с расстройством аутистического спектра, дети-сироты [Лебедева, 2006; Найденова, 2011], а также о согласованном изменении с возрастом понимания психического мира и социальных воздействий (на примере рекламы) [Таланова, 2012]. В этой связи актуальным является вопрос о реализации способностей к пониманию психического в конкретной социальной ситуации и образе партнера как регуляторе в построении общения.

Целью исследования было изучение выбора партнеров в контексте коммуникативной задачи и сопоставление с уровнем модели психического у детей дошкольного возраста.

Методы

Выборка

Выборка составила 45 человек – воспитанников детских садов г. Москвы, разделенных на две возрастные группы – 4 года и 6 лет. Этот возраст характеризуется в литературе как период становления понимания ментального мира на уровень, позволяющий не только предвосхищать последствия взаимодействий, но и ментально воздействовать на Другого.

Процедура исследования и методики

Исследование проходило в два этапа. Первый этап исследования состоял из методик, направленных на изучение уровня становления модели психического и включал в себя несколько задач.

1. Классическая задача на понимание неверного мнения. Парадигмальная задача, иллюстрирующая развитие модели психического, в ходе которой испытуемому показывают коробку из-под печенья и задают вопрос: «Как ты думаешь, что находится в коробке?». Ребенок отвечает, что печенье. После ответа из коробки извлекаются карандаши. Дальнейшими вопросами уточняется представление ребенка о том, что его мнение было ошибочно и каким будет мнение другого ребенка, который не знает, что в ней действительно находится. Дети до четырехлетнего возраста отвечают, что другой ребенок скажет, что в коробке карандаши, тогда как уже пятилетний – что другой ребенок подумает, что там печенье. В данной задаче оценивалось понимание испытуемым того, что собственные представления могут быть ошибочны, а также могут отличаться от представлений другого ребенка.
2. Задача для оценки понимания отличия причин движения физических и социальных объектов, в которых сравнивалась способность различать причины движения физических от социальных объектов [Лебедева, 2006]. Экспериментатор одновременно предъявлял ребенку пять картинок, на которых были изображены живые (мальчик, собака) или неживые объекты (игрушечная машина, мяч, робот), стоящие перед горкой. Задавались вопросы: «Как ты думаешь, кто может сам забраться на горку?» и «Почему он (каждый объект) может / не может забраться на горку?». Оценивалось понимание детьми того, что для движения физических объектов необходимо приложение внешних сил, контакт, в то время как люди, являющиеся агентами, обладают способностью к самодвижению.
3. Задачи на понимание ментальных и физических причин событий. Задания состояли из несколько серий последовательных картинок. Каждая серия описывала определенное событие, в котором был пропущен центральный смысловой элемент (см. рис. 1). Ребенку необходимо предположить причину события и дать объяснение. Понимание феноменов психического мира сводилось к пониманию знаний и эмоций персонажа, отличных от своих, физического – к пониманию закона движения (непрерывности траектории движения объектов). Однако задачи включали в себя не только вопросы на понимание основных законов ментального или физического мира, но и понимание причинности. В

сюжетах эмоции и поведение персонажей были вызваны определенными ментальными причинами, без понимания которых история теряла логику. В задачах на понимание физического мира, помимо учета закона непрерывности, оценивалось понимание того, что для начала движения физического объекта необходимо приложение сил в виде контакта (причина природного характера или действие индивида на основе его намерения). Таким образом, правильное решение задачи обеспечивалось становлением модели психического на определенном уровне, однако не сводилось к нему, так как требовало способности устанавливать причинно-следственные связи и прогнозировать поведение.

Начало ситуации	Исход ситуации	Вопросы
<p>Мальчик разбивает чашку, рядом сидит собака</p>	<p>Мама выгоняет собаку за дверь</p>	<p>1. Как ты думаешь, что произошло, почему это случилось?</p> <p>2. Почему мама выгнала собаку?</p> <p>3. Что почувствовала мама, когда узнала, что чашку разбили? Она обрадовалась, испугалась или рассердилась?</p>
		

Рис. 1. Материал к задаче на понимание ментальной причинности событий.

Второй этап исследования состоял в выборе партнера в контексте коммуникативной задачи для оценки восприятия ментальных свойств объектов, предложенных в качестве партнеров.

Для данных целей была разработана и апробирована в ходе пилотажного исследования задача «Выбор партнера». При разработке данной задачи мы пытались уйти от ограничений, накладываемых лабораторным экспериментом, и воспроизвести знакомую социальную ситуацию, предполагающую активность ребенка. Для дошкольников характерны игры, предполагающие запрет на распространение какой-либо информации между установленным кругом лиц («тайный договор», «секретик» – игрушка, спрятанная под стеклом в земле). Необходимо отметить, что такие игры становятся доступными только при определенном уровне понимания психического, способности к обману и манипуляциям на основе своих знаний. Подобная ситуация была воспроизведена нами в исследовании.

В ходе этой задачи экспериментатор рассказывает ребенку о спрятанном подарке, предназначенном для праздника («раскрывает секрет»), тем самым создает мотивацию не рассказывать об этом третьим лицам. Далее следует вопрос: «Выбери, кому мы сможем доверить наш секрет, и он точно его не передаст?». В качестве партнеров, отражающих разные объекты взаимодействия, выступали: 1) игрушечный мячик (как предмет, лишенный видимых признаков живого); 2) игрушечный мишка (предмет, моделирующий живое существо); 3) мальчик (привычный социальный партнер – ребенок). Соответствующие изображения предъявлялись испытуемым на карточках и выполняли роль зрительной опоры (см. рис. 2).

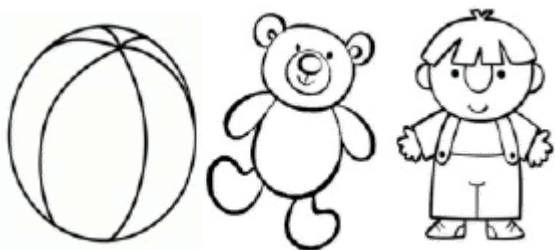


Рис. 2. Иллюстрации к задаче «Выбор партнера».

Таким образом, в ходе задачи испытуемый сам выбирает партнера по коммуникации, демонстрируя тем самым диапазон приписываемых ему ментальных состояний. Оценивались особенности восприятия разных типов партнеров, релевантность выбора условиям задачи, а также понимание того, что с физическими объектами совершают действия, в то время как с живыми – взаимодействуют.

Методы анализа данных

Обработка результатов исследования проводилась методами непараметрической статистики с использованием статистического пакета «SPSS.11». Достоверность различий между возрастными группами определялось по критерию «U» Манна–Уитни (различия считались значимыми при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$). Для анализа связи между задачами на модель психического использовался коэффициент корреляции Спирмена (связь считалась достоверной при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$).

Результаты

Парадигмальная задача, иллюстрирующая развитие модели психического, включала в себя два компонента: понимание неверного мнения себя и другого. Данные по задаче представлены на рис. 3. Ответ на вопрос «Что, ты думал, находится в коробке, до того, как мы ее открыли?» демонстрирует понимание ребенком того, что его мнение – ошибочно. 23% четырехлетних испытуемых утверждали, что с самого начала знали, что на коробке с изображением печенья находятся карандаши. В то же время все без исключения шестилетние дети проявили критичное отношение к своему ответу, демонстрируя понимание ошибочности своего мнения и его причину (изображение на коробке и его содержание отличались). Второй компонент данной задачи оценивал понимание неверного мнения Другого. Ребенка спрашивали, что подумает другой ребенок, который еще не заглядывал в коробку, о ее содержимом. Половина четырехлетних испытуемых продемонстрировала слияние своей позиции с позицией другого: 46% участников считали, что другой ребенок даст ответ «карандаши», в то время как на коробке изображено печенье. 84% шестилетних испытуемых описали верную картину возможных событий (предвосхитили знание и поведение другого) и ее причину.

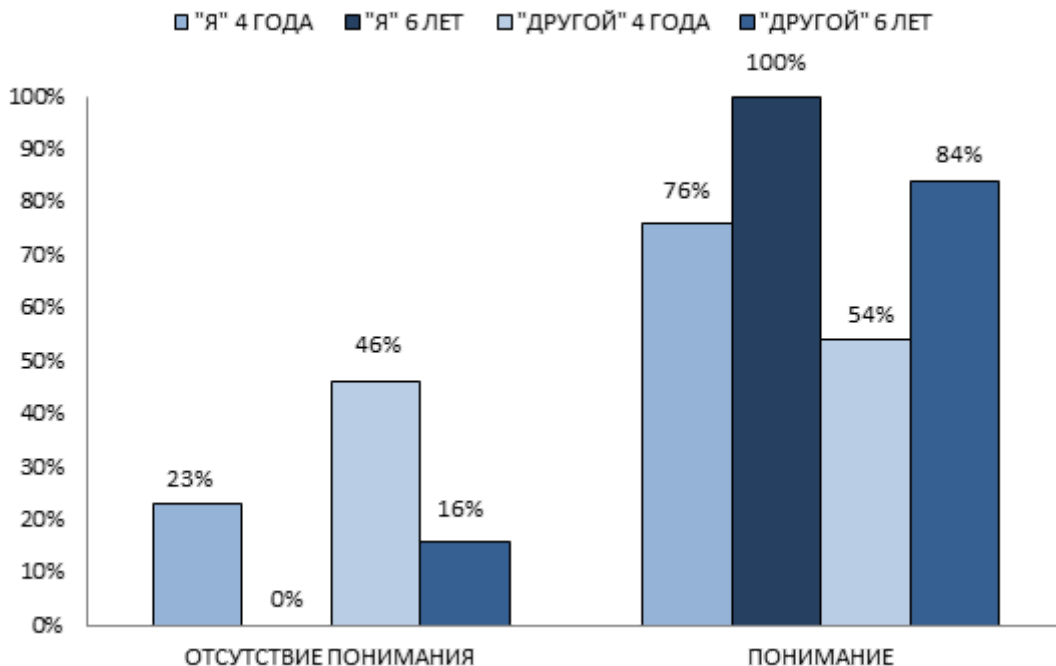


Рис. 3. Распределение результатов в задаче на понимание неверного мнения.

Примечания. «Я» – понимание неверного мнения себя, «ДРУГОЙ» – понимание неверного мнения другого.

Анализ результатов задач на понимание причин событий ментального и физического мира показал существенное возрастание количества правильных ответов в старшей возрастной группе. На рис. 4 представлены данные по обоим типам задач: на понимание ментального («МЕНТАЛ») и физического мира («ФИЗ»). Данная тенденция описывает рост понимания психических феноменов и физических явлений с возрастом. Так, большинство четырехлетних участников эксперимента в целом правильно объясняли закономерности в ситуациях, содержащих физические явления, однако не могли указать на причину возникновения тех или иных феноменов. В старшей возрастной группе только 12% продемонстрировали отсутствие понимание физической причинности, объясняя, что физический объект начал движение сам. 73% шестилетних детей проявляли не только понимание закона движения физического объекта, но и причинность события, что требует установления причинно-следственной связи и учета различий живого и неживого в возможности стать причиной этого движения.

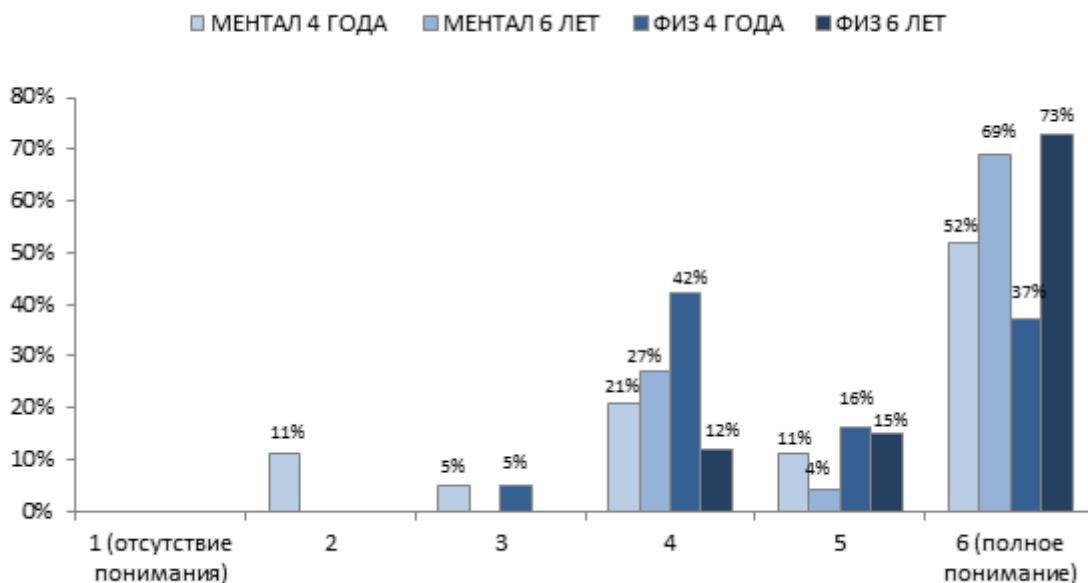


Рис. 4. Распределение результатов по задаче на понимание причины физических и ментальных

событий.

Примечания. «МЕНТАЛ» – понимание ментальной причинности, «ФИЗ» – понимание физической причинности.

Были выявлены достоверно значимые связи между задачей на понимание неверного мнения и пониманием ментальных и физических причин событий у группы четырехлетних испытуемых. Понимание неверного мнения и ментальных феноменов связаны на уровне 0,769, при $p \leq 0,01$. Для задачи на понимание причин физических явлений уровень связи составил 0,604, при $p \leq 0,05$. В группе шестилетних испытуемых не было обнаружено значимых корреляционных связей между пониманием неверного мнения и ментальных и физических причин событий.

Результаты, полученные в задаче на понимание причин отличия движения физических и социальных объектов, указывают на рост понимания в старшей группе (см. рис. 5). Полное понимание продемонстрировали 24% четырехлетних испытуемых и 77% шестилетних. Старшие дети значительно чаще понимали, что для движения физических объектов необходимы внешние силы (контакт), в то время как социальные объекты способны к самодвижению. Также при сопоставлении результатов на общей выборке выявлена связь на уровне тенденции с задачей на понимание неверных мнений ($r = 0,341$, при $p = 0,06$).

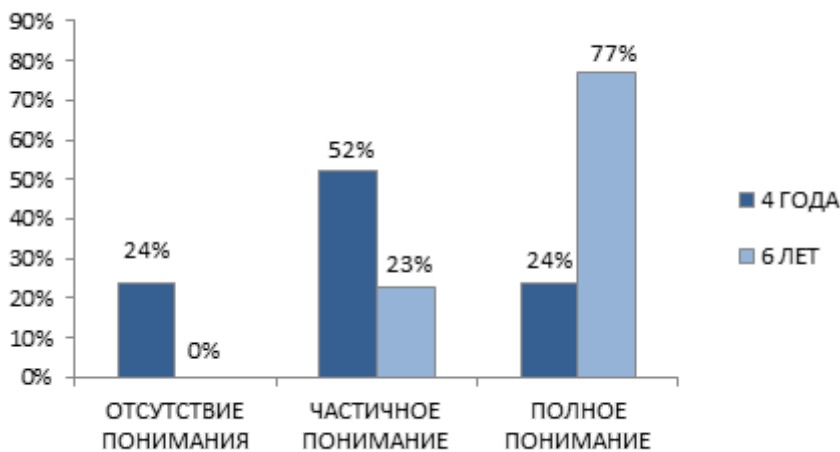


Рис. 5. Распределение результатов по задаче на понимание отличия причин движения физических и социальных объектов.

Результаты, полученные по задаче «Выбор партнера», показали различия в стратегиях выбора четырех- и шестилетних испытуемых (см. рис. 6). Младшая возрастная группа выбирала мальчика как значимого для данных условий партнера достоверно чаще ($U = 157$, $p \leq 0,05$). Большинство детей этой группы игнорировали игрушечный мяч как возможного партнера и фактически делали выбор между мышкой и мальчиком (25% и 69% соответственно). Шестилетние испытуемые продемонстрировали склонность к другому «полюсу» партнерских взаимодействий (32% выбрали мяч, 43% – игрушечного мишку). Преобладающая стратегия выбора заключалась в выделении критерия «живой-неживой» и описании их отличий («у мячика нет рта, он не может передать», «мишка не умеет говорить»). Испытуемые описывали свойства партнеров, предвосхищающие их поведение («мальчик может быть врунишкой», «друг забудет и расскажет» и пр.).

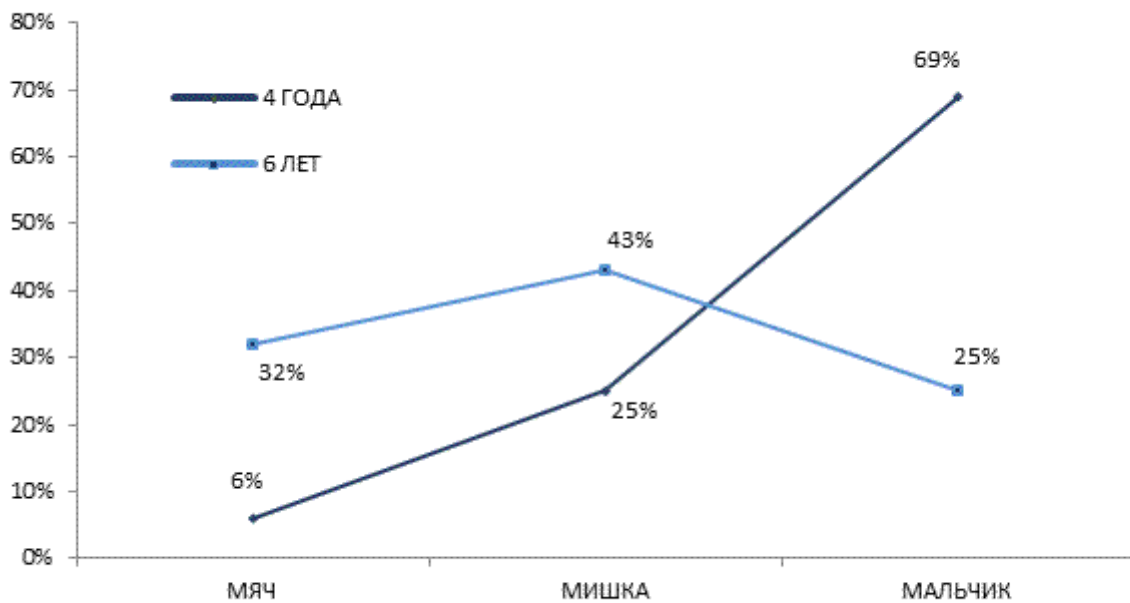


Рис. 6. Процентное распределение ответов по задаче «Выбор партнера».

Большой интерес представляет рассмотрение связей между характеристиками, описывающими становление модели психического, и выбором партнера. Результаты исследования показали, что выбор неодушевленных партнеров сопряжен на уровне тенденции с пониманием неверного мнения ($r = 0,334$, $p = 0,06$ для мяча и $r = 0,321$, $p = 0,07$ для мишки). Таким образом, испытуемые, лучше понимающие возможность другого человека иметь свое мнение и намерение, чаще выбирали неодушевленных партнеров, так как отсутствие у них ментальности обеспечивает решение задачи. Одновременно с этим связь выбора мальчика в качестве партнера с пониманием неверных мнений является значимо отрицательной ($r = -0,367$, при $p \leq 0,05$). Мальчик, как одушевленный объект, может иметь свои собственные желания и намерения и становится неоправданным выбором в качестве партнера по сохранению «секрета». Дети, хорошо справившиеся с задачей на понимание неверного мнения, были способны учесть ментальность одушевленного партнера, спрогнозировать его действия и значимо реже выбирали мальчика. В пользу этого также свидетельствует отрицательная связь понимания отличия причин движения физических и социальных объектов и выбора партнера-мальчика ($r = -0,389$, при $p \leq 0,01$). Чем лучше испытуемые оценивали способности объектов живого и неживого мира к самодвижению, тем реже выбирали одушевленного партнера, так как понимали его отличия от физических объектов. Понимание физических причин событий отрицательно коррелирует с выбором мальчика ($r = -0,443$, $p \leq 0,01$), положительно – с выбором игрушечного мишки ($r = 0,308$, при $p \leq 0,05$) и имеет слабую связь на уровне тенденции с выбором мяча ($r = 0,287$, при $p = 0,05$). Достоверных связей с пониманием ментальных причин событий не было выявлено.

Обсуждение результатов

В целом можно отметить общую тенденцию роста понимания феноменов ментального мира и физического мира в результатах, полученных с помощью задач на модель психического. Примечательно, что дети демонстрировали разное понимание психического себя и Другого в задаче с неожиданным содержанием, включавшей в себя два компонента – понимание неверного мнения себя и другого. В отличие от шестилетней группы, где все участники критично отнеслись к своим неверным представлениям о содержимом коробки, четверть детей из четырехлетней группы продемонстрировали непонимание ошибочности своего мнения. Как показывают результаты, понимание неверного мнения Другого является более сложной задачей, так как требует действий в рамках понимания чужой ментальности. Для верного решения задачи необходимо учесть позицию Другого и предвосхитить события – с этим не справилась половина четырехлетних детей. Как мы

видим, неразделенность моделей психического своей и Другого на данном этапе не позволяет отличить опыт другого человека от своего собственного и строить прогностическое будущее. Однако, согласно данным, уже к шести годам понимание неверного мнения Другого становится доступно большинству детей. Эти данные согласуются с исследованиями, проведенными Flavell в 2000 году, где пятилетние дети в отличие от трехлетних уже понимали, что другой ребенок не обладает тем же знанием, что они сами.

Понимание неверных мнений рассматривается многими исследователями как маркер становления модели психического, которая включает в себя понимание таких феноменов психического мира, как взаимодействие живого и неживого [Wimmer, Perner, 1983; Callaghan и др., 2005]. Это подтверждает связь между пониманием неверного мнения и отличия причин движений физических и социальных объектов, полученных в нашем исследовании. Возрастные различия в понимании отличий физических и социальных объектов свидетельствуют о том, что понимание отличия живого и неживого мира начинает формироваться достаточно рано и усложняется, предоставляя возможность интерпретировать и предвосхищать события и действия. Так, четырехлетние дети часто демонстрировали наличие базовых представлений об организации физического мира, однако пока не могли прогнозировать движения объектов и не понимали физической причинности. При этом ответы шестилетних испытуемых отличались развернутым объяснением, а не только констатацией факта, что социальный объект может начать движение сам. Среди объяснений причин движения чаще всего встречались упоминания, что человек (собака) «живые, имеют ноги, могут ходить». С этим согласуются результаты, полученные по другим задачам.

При анализе понимания причин событий физического мира было установлено, что большинство испытуемых шестилетней группы понимали принцип взаимодействия физических и социальных объектов, заключая, что физический объект не может начать движение сам, для этого необходим контакт, приложение внешней силы. В качестве причин движения предполагались как явления природы (ветер, землетрясение), так и намерения индивидов («камень столкнул мальчик», «яйцо подтолкнула мышь»). Однако только половина четырехлетних участников могли предположить причину начала движения физического объекта. Подобные результаты получены Е.И.Лебедевой, в ее работах показано, что чем лучше у детей развиты отдельные представления об организации физического мира, тем лучше они понимают и объясняют причины движения объектов [Лебедева, 2006].

Выявлена тенденция возрастания понимания феноменов психического мира на примере понимания ментальной причинности ситуаций. Решение данной задачи предполагало не только наличие базовых представлений о ментальном мире, но и понимание причин событий, возможных последствий, то есть учет ментальности Другого. Результаты подтверждают наличие тесной связи между пониманием неверного мнения, ментальной и физической причинности в группе четырехлетних участников исследования. Согласованное развитие моделей психического и физического мира на данном уровне позволяет на более поздних этапах перейти к интерпретации причин поведения вещей, людей и себя. Так, к шести годам большинство участников демонстрируют полное понимание ментальной и физической причинности событий. Однако связь между указанными способностями уже не прослеживается, на данном этапе происходит интеграция знаний о психическом на качественно новом уровне, не отражающем связи между различными способностями к пониманию психического и физического мира.

Анализ выбора партнера, осуществляемого в рамках коммуникативной задачи, показал различные стратегии выбора участниками 4 и 6 лет. Четырехлетние дети чаще выбирали одушевленные объекты, и обоснованием в первую очередь являлось то, что мальчик может выступать в качестве партнера как таковой. В данном случае слабая разделенность модели психического себя и Другого позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого. При таком подходе основная задача – сохранить секрет в тайне – остается второстепенной и, следовательно, невыполнимой. Шестилетние дети демонстрировали не только ожидание реакции в ответ на свое действие, но и понимание своей возможности ментально воздействовать на Других и тем самым соблюсти основное условие задачи. При содержательном сравнении результатов двух возрастных групп становится очевидным переход от уровня агента к уровню наивного субъекта. Шестилетние испытуемые чаще могут сопоставить разные аспекты задачи, то есть проявляют ситуативно-независимую модель поведения. В то время как

четырёхлетние испытуемые учитывают только один из признаков партнеров – одушевленность, а точнее, возможность услышать, и игнорируют другие ментальные свойства одушевленных объектов (возможность выдать секрет). Данный результат также отсылает нас к работам Жана Пиаже, где автор выделяет центрацию на одном признаке как одно из свойств проявления эгоцентризма ребенка.

Обратимся к сопоставлению результатов задач на модель психического и выбор партнера. Стоит отметить, что именно так в повседневной жизни, вступая в контакт, ребенок реализует свое понимание психических свойств окружающих. Опираясь на свои знания о ментальности Другого, он строит свои отношения с другими людьми – делится информацией, понимает намерения и эмоции, интерпретирует поведение. Напомним, что подбор партнеров для коммуникативной задачи осуществлялся с намерением оценить тенденции выбора в определенном направлении (от неодушевленного, через предмет, имитирующий одушевленный объект, к одушевленному). В данном случае просматривается направление связи – чем лучше испытуемые понимают феномены психического мира, тем чаще они выбирают неодушевленных партнеров как объекты, лишенные ментальности. Иными словами, развитие модели психического сопряжено с релевантным выбором в рамках данной коммуникативной задачи. Таким образом, развитие модели психического обеспечивает реализацию своих способностей при решении коммуникативной задачи, то есть выступает как основа социального понимания. Данный результат указывает на единую структуру понимания психического, включающую в себя различные способности к пониманию ментального и физического мира, и связи с реализацией этих способностей в конкретной социальной ситуации.

Заключение

Результаты исследования показывают, что характеристики, описывающие понимание психического, и выбор, который дети осуществляют при взаимодействии с разными партнерами, взаимосвязаны. Развитие модели психического сопряжено с выбором партнера, релевантного условиям задачи. Понимание неверного мнения и отличия объектов живой и неживой природы, восприятие только одушевленного партнера как субъекта отношений, способного иметь свои мотивы и цели, – все это создает предпосылки для становления ребенка как успешного участника социального взаимодействия. Понимание специфических особенностей, характерных для носителей психического, дают возможность интерпретировать причины поведения людей, вещей и себя, быть эффективным участником социальных взаимодействий. Результаты нуждаются в дальнейшем анализе и детализации, однако дают основания полагать, что модель психического отражает переход от базового уровня развития индивидуальности к уровню субъекта социальной жизни. Дальнейшей перспективой исследования является анализ коммуникативных актов участников исследования, которые они совершают на основе своего понимания социальной ситуации и восприятия психического мира себя и Другого.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-00025.

Литература

Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения В кн.: Б.Ф. Ломов (Ред.), Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С. 218–241.

Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении. В кн.: А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова (Ред.), Психология индивидуального и группового субъекта. М.: ИП РАН, 2002. С. 144–160.

Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: дис. ... канд. психол. наук. Институт психологии РАН, Москва, 2006.

Лебедева Ю.В. Исследование компонентов субъектной и объектной установки на Другого. Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки, 2013, No. 1, 181–193.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

Ломов Б.Ф. (Ред.). Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981.

Найденова А.В. Модель психического у детей-сирот: дис. ... канд. психол. наук. Институт психологии РАН, Москва, 2011.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.

Пиаже Ж. [Piaget] Суждение и рассуждение ребенка. СПб.: Союз, 1997.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: ИП РАН, 2006.

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: ИП РАН, 2009.

Смирнова Е.О., Гуськова Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками. Вопросы психологии, 1988, No. 2, 167–174.

Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 2000.

Таланова Н.Н., Сергиенко Е.А. Связь уровня развития модели психического с пониманием телевизионной рекламы детьми 3–6 лет. Психологический журнал, 2012, 33(3), 76–87.

Bartsch K., Wellman H.M. Children talk about the mind. New York: Oxford University Press, 1995.

Callaghan T., Rochat Ph., Lillard A., Claux M.L., Odden H., Itakura S., Tapanya S., Singh S. Synchrony in the onset of mental state reasoning: evidence from five cultures. Psychological Science, 2005, 16(5), 378–384.

Cappella J.N. Mutual influence in expressive Rabinowitz (Eds.), Representation, Memory, and Development: Essays in Honor of Jean Mandle. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. pp. 75–87.

Grusec G.E., Abramovitch R. Imitation of peer and adults in a natural setting. Child Development, 1982, 53(3), 636–642.

Kim I., Spelke E.S. Perception and understanding of effects of gravity and inertia on object motion. Developmental Science, 1999, 2(3), 339–362.

Legerstee M. Infants' sense of people. Precursors to a Theory of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Masur E.F. Preschool boy's speech modifications: the effect of listener's linguistic levels and conversational responsiveness. Child development, 1979, 49(3), 924–936.

Meltzoff A. Origins of Theory of Mind, cognition and communication. Journal Communicational disorders, 1999, 32(4), 251–269.

Menzel E., Savage-Rumbaugh E.S., Lawson J. Chimpanzee (Pan troglodytes) special problem solving with use of mirrors and televised equivalents of mirrors. Journal Comparative Psychology, 1985, 5, 141–148.

Perner J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

Povinelli D.J. Folk physic for apes: The chimpanzee's theory of how the world works. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Robinson E.J., Robinson W.P. Development of understanding about communication: Message inadequacy and its role in causing communication failure. *Genetic Psychology Monographs*, 1978, 98(2), 233–279.

Snyder R., Shyder M. *Young child as person: Towards the development of healthy conscience*. Human Science Press, 1980.

Wilcox M., Webster J. Early discourse 's response to listener feedback. *Child development*, 1980, 51(4), 1120–1125.

Wimmer H., Perner J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception. *Cognition*, 1983, 13(1), 103–128.

Поступила в редакцию 9 июня 2014 г. Дата публикации: 20 февраля 2015 г.

[Сведения об авторе](#)

Уланова Анна Юрьевна. Младший научный сотрудник, лаборатория психологии развития, Институт психологии, Российская академия наук, ул. Ярославская, д. 13, 129366 Москва, Россия.
E-mail: rachugina@gmail.com

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации. *Психологические исследования*, 2015, 8(39), 9. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 39. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.com/index.php/num/2015v8n39/1093-ulanova39.html>

[К началу страницы >>](#)