

Чернокова Т.Е. Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста



English version: [Chernokova T.E. Features of mental representations in senior preschoolers](#)

Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В.Ломоносова, Архангельск, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Рассматриваются результаты исследований формирования у детей метакогнитивных знаний и представлений об эмоциях, проведенные в рамках теории психического (theory of mind). Представлены результаты эмпирического исследования детей 5–6 лет (N = 40). Использовалась беседа, которая включала вопросы о познавательных и эмоциональных процессах. Выявлено, что возраст 5–6 лет сензитивен для освоения ментальных представлений, при этом ментальные представления у большинства детей представляют собой диффузные и эклектичные образы, основанные на непосредственном опыте. Показана гетерохронность в освоении представлений о психических процессах. Особенности структуры метакогнитивных представлений обследованных детей являются: дифференциация перцептивных, мыслительных, мнемических и имажитивных процессов; доминирующая роль восприятия и памяти; исключение воображения из познавательной системы; диффузное представление о мышлении; отождествление внимания с восприятием. Особенности структуры представлений об эмоциях являются: дифференциация всех фундаментальных эмоций; слабое осознание детьми связей между эмоциями; признание доминирующей позиции эмоций, играющих наиболее важную роль в социализации: радость, печаль, гнев, страх. Выявленная связь между уровнями представлений о познании и представлений об эмоциях свидетельствует о том, что на 6-м году жизни модель психического у детей представляет собой систему ментальных представлений.

Ключевые слова: модель психического, theory of mind, ментальные представления, метакогнитивные знания, представления об эмоциях, старший дошкольный возраст

В современной психологии все большее внимание ученых привлекает вопрос о формировании представлений о психических процессах и состояниях (представлениях, желаниях, мыслях, намерениях и др.) у детей. В исследованиях широко применяются понятия «модель психического», «теория сознания», «ментальные представления», «метарепрезентации», отражающие общее содержание: комплекс информации о психических состояниях, на основе которого человек распознает, оценивает и прогнозирует собственные состояния и состояния другого человека.

В зарубежной психологии наиболее развернутые исследования по данной проблеме проводятся в традиции, заложенной Дж.Флейвеллом. Знания о различных ментальных феноменах (желаниях, внимании, мышлении, воображении и т.д.), которые накапливаются при жизни, и являются основой саморегуляции поведения, обозначаются понятием «модель психического», или theory of mind [Flavell, 2004].

В результате исследований в рамках подхода theory of mind было выявлено, что путь к ментальным представлениям, характерным для взрослого, длителен и знания детей о психических явлениях

весьма ограничены. В исследованиях показано, что предпосылки «теории сознания» появляются уже у младенцев. Они заключаются в знаниях о людях и различиях между ними, взаимодействиях, интенциональности их поведения, отношениях к другим людям и вещам. В раннем возрасте дети понимают различия между своими предпочтениями и предпочтениями другого человека и правильно используют термины, обозначающие ментальные состояния, такие как «хотеть» и «видеть». Авторы отмечают, что наиболее существенные сдвиги в формировании ментальных представлений происходят в дошкольном возрасте [Flavell, 2004].

В российской психологии проблема формирования у детей ментальных представлений разрабатывается под руководством Е.А.Сергиенко. Автор определяет модель психического как «... осознание того, что каждый человек имеет свое собственное видение мира и что оно может отличаться от нашего, имеет собственные намерения, убеждения, мнения, мысли, чувства...» [Лебедева и др., 2012]. Становление модели психического у детей авторы рассматривают как постепенный переход от обобщенных репрезентаций психического к дифференцированной системе ментальных репрезентаций. Е.А.Сергиенко выделила два уровня развития модели психического: первый уровень – уровень агента, характерный для детей 3–4 лет (модель носит ситуативно-зависимый характер), и второй – уровень наивного субъекта, характерный для детей 5–6 лет (собственная модель психического отделена от модели психического Другого, модель становится ситуативно-независимой) [Сергиенко и др., 2009]. Этот переход происходит в 6–7 лет и позволяет ребенку понимать «собственную внутреннюю организацию и психический мир других людей». Становление ментальных представлений связывается авторами с процессом усвоения социальных норм и правил поведения, «способности к самоинициации» [Сергиенко и др., 2009].

Специфика исследований российских ученых в том, что их внимание сосредоточено на исследовании представлений детей об эмоциональных составляющих психики (распознавание эмоций, понимание обмана, намерений и желаний других людей) [Прусакова, Сергиенко, 2006; Сергиенко и др., 2009; Лебедева и др., 2012]. Заметим, что работы по проблеме формирования у детей представлений об эмоциях были представлены и ранее. А.М.Щетинина выделила типы и условия восприятия и понимания эмоций детьми младшего и старшего дошкольного возраста [Щетинина, 1984]. В исследованиях Е.И.Изотовой [Изотова, 2004], М.А.Кузьмищевой [Кузьмищева, 2002] описаны особенности представлений детей об эмоциях различной модальности и их возрастная динамика. Е.А.Сергиенко и О.В.Прусакова, критикуя исследования в русле theory of mind, отмечают: «...проблема понимания психического не сводится только к когнитивным аспектам. Пониманию эмоций не посвящалось достаточного количества работ. Более того, для работ, выполняемых в парадигме «модель психического», характерны и такие методические недостатки, как использование в исследованиях задач одного типа, ориентация преимущественно на вербальные ответы испытуемых, исследование узкого возрастного диапазона (3–4 года)» [Прусакова, Сергиенко, 2006, с. 28].

Действительно, абсолютное большинство исследований в области theory of mind направлены на изучение представлений детей о познавательных процессах. Это связано с тем, что проводятся они в русле метакогнитивной психологии. Отметим, что наш интерес к проблеме формирования у детей ментальных представлений также связан с разработкой проблемы метакогнитивного развития детей [Чернокова, 2013]. Согласимся с критическими замечаниями по поводу использования вербальных методов в исследованиях ментальных представлений у детей дошкольного возраста. При этом укажем, что в современной метакогнитивной психологии возрастной диапазон значительно расширен [Flavell, 2004; Kuhn, Dean, 2004] и используются экспериментальные методики, более соответствующие возрастным особенностям детей [Miller, 1985], хотя ведущую роль, несомненно, играют беседы.

Е.А.Сергиенко и О.В.Прусакова исходят из весьма привлекательной гипотезы: «понимание эмоций у детей дошкольного возраста развивается в русле общих закономерностей становления уровней "модели психического": от понимания собственных психических состояний, отделения их от психического других людей к возможности сравнения собственной модели с моделью психического

других и способности влиять на чужие мнения и желания» [Прусакова, Сергиенко, 2006, с. 26]. Полагаем, что для подтверждения этой гипотезы полезно сравнить особенности представлений детей об эмоциональных и познавательных процессах.

Представления субъекта о познавательной деятельности обозначаются в современной психологии понятием «метакогнитивные знания». Дж.Флейвелл классифицирует такие знания на три типа: «персональные» знания о природе человеческих когнитивных процессов; «задачные» знания, относящиеся к требованиям различных задач; «стратегические» знания о типах стратегий могут быть наиболее полезны [Flavell, 1979]. М.А.Холодная акцентирует знание собственных интеллектуальных особенностей: «Метакогнитивная осведомленность – это уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах» [Холодная, 1997, с. 211]. Р.Клюве широко определяет специфику метакогнитивных знаний: на познавательном уровне представлены знания, соответствующие тому, что человек знает относительно какой-либо области действительности (например, знание о математике, социальных взаимодействиях), а метакогнитивный уровень включает данные, относящиеся к самому решению проблем [Kluwe, 1987].

Исследования показали, что освоение метакогнитивных знаний происходит в дошкольном возрасте. Д.Кун и Д.Дин считают отличительной особенностью метапознания у детей младшего дошкольного возраста то, что оно основано на отождествлении верований со знанием: маленькие дети верят, что каждый видит то же самое и все представления соответствуют внешней реальности. Согласно учению Ж.Пиаже, в этом проявляется реализм в познании. Вместе с тем Д.Кун и Д.Дин выявили, что около четырех лет дети узнают, что могут ошибаться и что убеждения двух людей могут отличаться, но только потому, что один человек прав, а другой неправ [Kuhn, Dean, 2004].

Исследования Дж.Флейвелла показали, что в старшем дошкольном возрасте дети понимают роль восприятия в познании, прослеживают связь восприятия со зрением, его зависимость от пространственной позиции, осознают роль внимания в поведении и некоторые его свойства (например, ограниченный объем). Также было выявлено, что дети демонстрируют элементарные знания по поводу мышления, понимают, что рассуждение о чем-либо – это внутренняя деятельность человека, призванная описывать или представлять реальный либо воображаемый объект, но не осознают такое существенное свойство сознания, как активность [Flavell, 2004].

В результате исследований П.Миллер было выявлено, что: во-первых, дети пяти лет осознают эффекты факторов, влияющих на познание; во-вторых, наиболее интенсивный рост метакогнитивных знаний происходит на стыке дошкольного и школьного возраста; в-третьих, осознание влияния содержания задачи на успешность ее решения наступает позже, чем понимание влияния личностных переменных (интерес, отвлечения) и стратегических переменных (избирательность восприятия, его систематичность) [Miller, 1985].

Исследователи отмечают, что даже в старшем дошкольном возрасте эти знания далеки от формальных научных теорий, представляют собой обыденные рассуждения – базовые, первичные, априорные знания [Flavell, 2004]. Развитие метакогнитивных знаний авторы объясняют накоплением опыта, расширением социальных отношений, развитием функций контроля и речи. Признавая ценность данных работ, отметим, что факты, выявленные авторами, не позволяют описать структуру метакогнитивных представлений, поскольку они касаются отдельных аспектов познания (разных познавательных процессов, отдельных их свойств и функций, изолированных условий эффективности).

Эмпирическое исследование

Метакогнитивные знания определяются нами как представления об общих закономерностях познавательного процесса, специфике познавательных процессов, объективных условиях и

средствах познания и об индивидуальных особенностях осуществления познавательной деятельности. Эти знания осваиваются вместе со знаниями об эмоциональных процессах. Полная картина ментального мира предполагает дифференциацию познавательных и эмоциональных процессов, понимание их связи и отличий. Поэтому мы предприняли попытку определить специфику представлений детей о психических процессах, описанных в психологии.

Цель исследования – изучить особенности ментальных представлений у детей 5–6 лет, а именно:

- выявить содержание и структуру представлений детей о познавательных и эмоциональных процессах;
- сопоставить уровни освоения представлений о познавательных и эмоциональных процессах.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие дети 5–6 лет. Выбор данной возрастной группы обусловлен результатами исследований, представленных в литературе. Ранее проведенные нами исследования показали, что дети 3–4 лет не дифференцируют познавательные процессы, не осознают их роль в познании, не отличают условия эффективности познания и индивидуальные особенности. Исследования А.М.Щетиной [Щетина, 1984], Е.И.Изотовой [Изотова, 1994], Е.А.Сергиенко и др. [Сергиенко и др., 2009] показали, что представления об эмоциях у детей младшего дошкольного возраста диффузны, носят ситуативно-зависимый характер. Поэтому в эксперименте участвовали дети, посещающие старшие группы детских садов Северодвинска, работающих по образовательной программе «Детство», всего 40 человек (20 девочек и 20 мальчиков).

Методики

С целью изучения метакогнитивных представлений у детей была разработана беседа, которая включала шесть блоков вопросов: первый блок – вопросы о познании как деятельности: Как человек узнает новое? Зачем человеку узнавать новое? Что нужно делать, чтобы узнать что-то новое? и пять блоков вопросов о познавательных процессах: восприятии, мышлении, памяти, воображении, внимании. В каждом блоке вопросы структурировались по единой схеме: определение особенностей процесса, его значения, индивидуальных отличий и условий эффективности. Например, вопросы о восприятии: Что такое восприятие? Зачем человеку видеть и слышать? Если несколько ребят заходят в одну и ту же комнату, все ли они увидят одно и то же? Они увидят одинаковое количество предметов в комнате? Им всем понадобится одинаковое количество времени, чтобы увидеть все предметы в комнате? Что может помешать видеть, слышать? Вопросы о мышлении: Как ты думаешь, что такое мышление? Что значит думать? Зачем человеку думать? Если воспитатель задает детям задачу, они все одинаково быстро решают ее? Как ты думаешь, люди одинаково оценивают один и тот же поступок? Что мешает (помогает) человеку думать? Аналогично формулировались вопросы о памяти, воображении и внимании.

С целью изучения представлений об эмоциях в беседу были включены вопросы об эмоциональных состояниях вообще и восьми фундаментальных эмоциях (радость, интерес, удивление, печаль, гнев, отвращение, страх, стыд). Вопросы также структурировались по единой схеме: определение особенностей процесса, его причин, значения, внешнего выражения. Например: Что такое радость? Что может порадовать человека? Что было бы, если бы в жизни не было радости? Как ты узнаешь человека, который рад чему-то? Все люди одинаково радуются? Что такое печаль? Что может опечалить человека? Можно ли жить и никогда не печалиться? Как ты узнаешь человека, который опечален чем-то? Все люди одинаково грустят? и т.д.

Работа с дошкольниками проводилась в виде индивидуального собеседования. В процессе беседы использовались пиктограммы и фотографии, отражающие разные ситуации из жизни детей,

порождающие различные ментальные (эмоциональные и познавательные) процессы. Детям предлагалось идентифицировать состояние и объяснить его причины. Данные материалы использовались как вспомогательные стимулы, позволяющие детям осознать смысл обсуждаемых ситуаций, актуализировать представления о психических процессах и состояниях, возникающих в них.

При оценке ментальных представлений мы учитывали общепринятые показатели: полнота – объем представлений о познавательных и эмоциональных процессах, об их свойствах, значении, условиях; системность – понимание детьми связей между ментальными процессами и условиями их протекания, а также между самими процессами; глубина – понимание сути психических процессов, умение объяснить свою точку зрения; действенность – умение идентифицировать психические состояния в реальных ситуациях.

Анализ связей между изучаемыми показателями проводился с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Наши исследования в целом подтверждают результаты, представленные в научной литературе (табл. 1).

Таблица 1

Уровни ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста (в %)

| Уровни | Представления об эмоциональных процессах | Представления о познавательных процессах |
|---------|--|--|
| Низкий | 7,5 | 15 |
| Средний | 67,5 | 72,5 |
| Высокий | 25 | 12,5 |

Высокий уровень: представления точные, полные, системные, глубокие (ребенок дифференцирует все психические процессы, включенные в класс (познавательные или эмоциональные), понимает их взаимосвязь и роль в жизнедеятельности, знает о причинах состояний, условиях возникновения и эффективности, индивидуальных особенностях). Ребенок отвечает точно, полно и самостоятельно на 2/3 вопросов, аргументирует свои ответы.

Приведем в качестве примера фрагменты беседы с Полиной К. (6,1):

- Как ты думаешь, что значит быть внимательным?
- Значит не отвлекаться, слушать, что тебе говорят.
- Зачем человеку быть внимательным?
- Чтобы не ошибаться.
- Что мешает человеку быть внимательным?
- Когда шумят.
- Что помогает сосредоточиться?
- Тишина, спокойствие.
- Представь, что воспитатель читает детям сказку, все ли внимательно слушают ее?
- Нет, кто-то балуется.
- Все ли дети могут одновременно слушать сказку и рассматривать иллюстрации?
- Да.
- Все дети будут слушать сказку до конца?
- Нет, кто-то уснет.

- Что такое удивление?
- Когда человек видит что-то новое.
- Что может удивить человека?
- Если он увидит странное существо.
- Все ли люди назовут одно и то же существо странным?
- Конечно, если оно сильно не похоже на других.
- Что было бы, если бы в жизни не было удивления?
- Скучно было бы.
- Как ты узнаешь человека, который удивлен чем-то?
- Глаза вытаращил и рот открыл.
- Все удивленные люди одинаково выглядят?
- Да.

Данный фрагмент свидетельствует, что у испытуемого сформированы достаточно полные, глубокие и системные представления о внимании (познавательный процесс) и удивлении (эмоциональный процесс): раскрыта сущность процесса, его значение, свойства, причины (условия) возникновения и протекания.

Средний уровень: представления недостаточно дифференцированные, клочковатые, ребенок самостоятельно характеризует 2–3 познавательных и 5–7 эмоциональных процессов, ответы не всегда точные, краткие, аргументы приводятся с помощью наводящих вопросов.

Низкий уровень: представления диффузные, неадекватные (не различает познавательные и эмоциональные процессы), отвечает на вопросы только с помощью взрослого или отказывается от беседы.

Особенности метакогнитивных представлений детей

Беседы с детьми показали, что большинство детей осознают важную роль познания в жизнедеятельности человека, хотя чаще дают ответы, свидетельствующие о внешней мотивации: «Чтобы все знать», «Чтобы все рассказывать», «Чтобы хорошо в школе учиться». Лишь треть детей осознает практическую пользу познания: «Чтобы потом что-нибудь сделать», «Чтобы что-то сделать, надо знать как» и приводит примеры применения знаний.

Все дети экспериментальной группы знают о доступных им источниках информации: называют книги, телевизор, взрослых. Например, с целью получения информации дети предлагали: «Смотреть телевизор, читать умные книги, взрослых спрашивать», «Спросить у человека, который знает», «Можно в книге узнать», треть детей назвали Интернет как источник информации: «Все есть в Интернете и можно там посмотреть». Часто дети предлагают эмпирические методы познания: наблюдения («За животными лучше в зоопарке наблюдать») и эксперимент («Можно давать разную еду и посмотреть, что животное будет кушать»).

Анализ структуры метакогнитивных знаний позволяет констатировать гетерохронность в освоении представлений о разных познавательных процессах (табл. 2).

Таблица 2

Уровни представлений детей 5–6 лет о познавательных процессах (в %)

| Уровни | Восприятие | Мышление | Память | Воображение | Внимание |
|---------|------------|----------|--------|-------------|----------|
| Низкий | 7,5 | 45 | 17,5 | 22,5 | 30 |
| Средний | 30 | 32,5 | 42,5 | 40 | 37,5 |
| Высокий | 62,5 | 22,5 | 40 | 37,5 | 32,5 |

Наиболее точные и полные знания сформированы у детей о восприятии. Дети определяют роль восприятия как первого этапа познания, на вопрос: «Как человек узнает что-то новое?» дети чаще отвечали: «Когда ему что-то рассказывают, книжки читают или показывают». – «А если он при этом занят чем-то другим?» – «Так ничего не узнает, надо слушать и смотреть». Такие ответы свидетельствуют об осознании детьми роли зрительного и слухового восприятия. Представления детей о мышлении более глобальны. Большинство детей отождествляет понятия «ум» и «знания». Например, на вопрос: «Кого называют умным?» дети отвечали: «Умный – это тот, кто много знает», на вопрос: «Зачем человеку думать?» отвечали: «Чтобы всё знать», «Чтобы на вопросы отвечать». Специфику процесса мышления как внутреннего преобразования информации определила только четверть детей. На вопрос: «Что значит думать?» они отвечали: «Соображать, в уме представлять», «Решать задачи».

Большинство детей точно определяют специфику и функции процессов памяти и воображения. На вопрос: «Что такое память?» отвечали: «Это то, что у нас в голове всё время хранится», «Это запоминать и вспоминать что-то». На вопрос: «Что значит фантазировать?» отвечали: «Придумывать что-то новое интересное, изобретать что-то», «Придумывать то, чего не бывает», «Это когда рисуешь, придумываешь что-то». Эти ответы свидетельствуют о понимании детьми функций памяти (сохранение информации) и воображения (создание новых образов и идей), но связь между этими процессами дети не осознают.

Внимание большинство детей отождествляет с восприятием, например, говорят: «Это значит все видеть и слышать». Только пятеро детей определили отличия: «Это значит все замечать», «Не отвлекаться, когда делаешь что-то». При этом дети осознают функции внимания, признают его ведущим условием эффективности познания. На вопрос: «Зачем человеку внимание?» отвечали: «Чтобы много знать, надо внимательно смотреть, слушать и запоминать», «Чтобы ничего не упустить», «Чтобы всё замечать».

При обсуждении индивидуальных особенностей познавательной деятельности большинство детей выделило различия в сенсорных процессах («Зрение может быть плохое», «Бывают слепые и глухие»). Дети отмечали различия в избирательности восприятия («Люди видят разное, потому что нравится разное, одни посмотрят на одно, другие на другое»), в объеме («Видят много или мало предметов») и в скорости восприятия («Одни быстро увидят, другие долго рассматривают»). Индивидуальные особенности мышления дети связывают со знаниями: «Умные – это те, кто правильно отвечают на вопросы и выполняют задания», различия в мышлении людей видят только в скорости («Кто-то долго будет решать, а кто-то быстро»). Половина детей выделила индивидуальные особенности памяти: «Кто-то плохо запоминает», «Я часто стихи забываю. Не знаю почему, много раз повторяю, не могу запомнить и все», «Тимофей из нашей группы постоянно все забывает. Памяти, наверное, у него совсем нет». Дети называли различия в скорости запоминания («Хорошая память у тех, кто все запоминает с первого раза»), в объеме («Кто-то много запоминает, кто-то ничего»), в точности («Бывает, неправильно слова запоминают») и в длительности сохранения информации («Кто-то долго помнит, кто-то нет»). Половина детей назвали индивидуальные особенности внимания, отметив различия в сосредоточенности («Есть такие, которые все время отвлекаются»), в распределении («Не все могут одновременно слушать и что-то делать») и в устойчивости («Не все могут дослушать до конца»). Также дети отмечают возрастные особенности познавательных процессов: «Маленькие плохо помнят», «Старые люди плохо запоминают», «Старые плохо видят и слышат», «Маленькие не понимают, что взрослые говорят».

При объяснении причин индивидуальных особенностей познавательных процессов 70% детей говорили о различиях в анализаторах и нервной системе («У взрослых мозг стареет и глаза плохо видят»). При этом дети отмечают необходимость сохранения зрения и слуха. Например, на вопрос экспериментатора: «Что нужно, чтобы правильно видеть и слышать?» отвечали: «Не смотреть

долго телевизор и близко, лежа не смотреть», «Беречь глаза: не сидеть долго за компьютером, телевизор долго не смотреть, не играть в телефон». Для развития памяти 20% детей рекомендовали «Тренировать память», «Учить стихи», «Часто повторять», «Долго (часто) смотреть (слушать)». Для повышения эффективности познания шестеро детей предложили зафиксировать информацию: «Записать», «Нарисовать то, что надо запомнить», а также отмечали необходимость освоения познавательных умений: читать (2/3 детей), пользоваться компьютером (1/4), учить русский и английский язык (2 ребенка). 40% детей выделили роль мотивации в познании: «Не узнают, потому, что не хотят» и личностных качеств: «Любознательность», «Наблюдательность», «Старательность».

Большинство опрошенных детей выделяет объективные условия осуществления познавательной деятельности. Дети отмечали, что успешному познанию мешают посторонние шумы, внешние препятствия, воздействия других людей и др.: «Кто-то громко говорит или бегают», «Дети балуются», «Другие играют», «Через стену не видно и не слышно», «Телевизор мешает». Чтобы познание было более эффективным, дети предлагали: «Попросить, чтобы не мешали», «Уйти», «Выгнать тех, кто мешает», «Найти тихое место», «Выключить телевизор». Два ребенка отметили роль временных ресурсов: «Мало времени, чтобы запомнить. Иногда не успеваешь стих выучить», «Другие занятия отвлекают».

При обсуждении ситуаций, представленных на фотографиях, 67,5% детей идентифицировали условия, способствующие и препятствующие познавательной деятельности.

Особенности представлений детей об эмоциональных процессах

Полученные нами данные о представлениях детей 5–6 лет об эмоциональных процессах подтверждают опубликованные данные, поэтому представим краткое описание.

Абсолютное большинство детей осознает специфику эмоциональных процессов, отождествляя их с разными состояниями. Наиболее часто встречались ответы: «Эмоции – это настроение (переживание)». Почти все дети определяют социальные функции эмоций (на вопрос: «Как ты думаешь, для чего нужны эмоции?» отвечали: «Чтобы друзья понимали, какое у тебя настроение, например, когда тебя обидели», «Чтобы понимать друг друга»). При этом дети показали разную степень осведомленности о конкретных эмоциях, наблюдается гетерохронность в освоении представлений о разных эмоциональных процессах (табл. 3).

Таблица 3

Уровни представлений детей 5–6 лет об эмоциональных процессах (в %)

| Уровни | Радость | Гнев | Печаль | Страх | Удивление | Интерес | Стыд | Отвращение |
|---------|---------|------|--------|-------|-----------|---------|------|------------|
| Низкий | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7,5 | 15 | 22,5 |
| Средний | 12,5 | 10 | 10 | 20 | 62,5 | 55 | 45 | 52,5 |
| Высокий | 87,5 | 90 | 90 | 80 | 32,5 | 37,5 | 40 | 25 |

Как показано в исследованиях [Изотова, 1994], [Кузьмищева, 2002], [Сергиенко и др., 2009], в шестилетнем возрасте дети имеют полные и адекватные представления об основных эмоциях: радость, печаль, страх и гнев. Дети нашей группы также легко определяли специфику этих эмоций, их значение и причины. Радость все дети определяли как положительную эмоцию («Радость – это, когда все хорошо и всем весело»), причинами которой являются приятные события («Подарки», «Мама говорит, что пойдём в парк с качелями», «Праздник»). Печаль определяется детьми как отрицательное эмоциональное состояние («Когда человек чем-то расстроен»), связанное с невозможностью удовлетворения потребностей, для детей чаще социальных («Когда мама уехала»,

«Когда друзья уходят домой и не с кем поиграть»). Гнев дети отождествляют со злостью, которая возникает в ответ на препятствие в достижении желаемых целей («Когда мешают мультики смотреть», «Когда что-то не дают»). 75% опрошенных детей точно описывают внешние выражения названных эмоций, делая акцент на мимике: «Улыбка на глазах и сам улыбается», «Слезы, брови сморщены, рот вниз».

Менее сформированными оказались представления о таких эмоциях, как интерес, удивление, отвращение, стыд. Только 35% детей могли охарактеризовать эти эмоции, но и их ответы свидетельствуют о недостаточной дифференцированности и полноте представлений. Удивление дети определяют как реакцию на необычное («Ждали одно, а другое увидели», «Если увидишь странное существо»). Интерес, по мнению детей, могут вызвать «новые знания», «новая техника», «игра». Отвращение, с точки зрения дошкольников, может вызвать только невкусная еда («Когда тебе что-то дали съесть, например запеканку, а я не буду это есть»). Стыд связывается детьми с ситуациями наказания (например, «Когда натворил что-то, и тебя ругают, и боишься, что воспитатель расскажет маме»). Многие дети затрудняются с описанием внешнего выражения этих эмоций.

По результатам беседы лишь 25% детей находятся на высоком уровне овладения представлениями обо всех изучаемых эмоциях. Но при предъявлении изображений (пиктограмм и фотографий) 77,5% детей самостоятельно и точно идентифицировали эмоциональные состояния персонажей.

Сравнение результатов обследования девочек и мальчиков существенных различий в уровнях освоения ментальных представлений не выявило. Отличия проявились в большей заинтересованности девочек в обсуждении ментальных состояний, что отразилось в более полных ответах.

Анализ связей между изучаемыми показателями проводился с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Результаты корреляционного анализа показали, что существует положительная связь между уровнями разных ментальных представлений ($r = 0,72$, $p < 0,001$). Дети демонстрировали примерно одинаковую компетентность в области познавательных и эмоциональных процессов. Детей, продемонстрировавших высокий уровень представлений о познавательных явлениях и низкий уровень представлений об эмоциональных состояниях (или наоборот), выявлено не было, степень обобщенности и осознанности знаний, как правило, совпадала. Это свидетельствует о том, что в возрасте 5–6 лет ментальные представления образуют систему.

Обсуждение

Наши исследования особенностей метакогнитивных знаний детей старшего дошкольного возраста подтвердили данные, представленные в публикациях Дж.Флейвелла, П.Миллер и др. исследователей. В возрасте 5–6 лет у детей формируется комплекс представлений о познавательных процессах, хотя у большинства детей метакогнитивные знания представляют собой набор слабо дифференцированных, не систематизированных, субъективных представлений, в которых фиксируются только факты, выявленные ребенком в опыте познания. Характеристики метакогнитивных представлений соответствуют уровню «наивного субъекта», по периодизации Е.А.Сергиенко [Сергиенко и др., 2009].

Наши предыдущие исследования показали, что до пяти лет о наличии у детей метакогнитивных представлений можно судить только косвенно: по их поведению в проблемных ситуациях и реакциях на термины, обозначающие сенсорные, мнемические, мыслительные и аттенционные процессы. Познавательные ситуации, изображенные на картинках (ребенок рассматривает картинку, слушает рассказ) дети 3–4 лет идентифицируют как практические: «Картинки раскладывает» или говорят: «Ничего не делает», «Сидит». К метакогнитивным беседам (обсуждению познавательной деятельности) дети младшего дошкольного возраста интерес не

проявляют, терминологию, обозначающую познавательные процессы в спонтанной речи не употребляют. На 6-м году жизни дети не только понимают, но и могут раскрыть значение слов «внимание», «мышление», «память», «воображение», осознают функции познавательных процессов, условия их эффективности, индивидуальные различия, оценивают собственные возможности.

Метакогнитивное знание детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложное по структуре образование, включающее в себя представления обо всех познавательных процессах, которые связаны между собой. Основными особенностями структуры метакогнитивных представлений являются: 1) дифференциация перцептивных, мыслительных, мнемических и имажитивных процессов; 2) признание доминирующей роли восприятия и памяти. Эти процессы, по мнению детей, определяют особенности функционирования познавательной системы: восприятие осознается как системообразующий фактор, определяющий возможность получения информации, память – как основа накопления знаний; 3) исключение воображения из познавательной системы. Воображение рассматривается детьми как особый процесс создания нового, не связанный с остальными познавательными процессами; 4) смутное представление о специфике и функциях мышления; 5) отождествление внимания с восприятием. Эти особенности можно объяснить спецификой структуры сознания ребенка дошкольного возраста, в которой ведущую роль играют восприятие и память [Выготский, 1984].

Представления об эмоциях у детей более глубокие и адекватные. Согласимся с оценкой Е.А.Сергиенко и др.: «Понимание эмоций... является наиболее адекватной задачей для детей» [Прусакова, Сергиенко 2006, с. 27]. Согласно выше упоминаемым исследованиям такие представления формируются уже в 3–4 года, но и в пять лет дети не всегда адекватно оценивают все эмоции, описывают их причины и особенности выражения. Основными особенностями структуры представлений об эмоциях являются: 1) дифференциация всех фундаментальных эмоций; 2) слабое осознание детьми связей между эмоциями; 3) признание доминирующей позиции эмоций, играющих наиболее важную роль в социализации: радость, печаль, гнев, страх, как следствие, представления об этих эмоциях более ясные и полные; 4) интерес, удивление, отвращение и стыд играют, по мнению детей, менее значимую роль, как следствие – представления об этих эмоциях диффузные и эклектичные.

Несмотря на гетерохронность в освоении представлений о разных психических процессах, существует положительная связь между уровнями ментальных представлений. Все дети, показавшие высокий уровень представлений о познавательных процессах, имели адекватные и полные представления об эмоциях. То есть *гетерохронность* в освоении представлений о психических процессах не отрицает гармоничности развития всей системы метапредставлений. Раньше осваиваются те представления, которые обеспечивают первичную адаптацию (восприятие, память, радость, печаль, гнев, страх), позднее осваиваются представления о мышлении, внимании, интересе, удивлении, отвращении и стыде. Усложнение жизнедеятельности в старшем дошкольном возрасте предполагает освоение ребенком такой системы ментальных представлений, которая включает представления и о познавательных, и об эмоциональных процессах, то есть является целостной структурой «модели психического».

Ведущим фактором освоения ментальных представлений является взаимодействие ребенка со взрослым. Наиболее полные и адекватные представления о памяти, внимании, воображении и восприятии можно объяснить особенностями организации взрослыми познавательной деятельности детей. Наблюдения показывают, что в образовательных ситуациях чаще звучат призывы: «Послушайте», «Посмотрите», «Запомните», «Будьте внимательны», значительно реже педагоги призывают детей думать, не обсуждают с детьми значение мышления и средства осмысления информации. При оценивании результатов деятельности детей педагоги также чаще упоминают восприятие, внимание и память: «Не справился (не ответил), потому что не слушал (не смотрел как надо), невнимателен был», «Молодец! Внимательно слушал и все запомнил». Различия в представлениях о разных эмоциях тоже можно объяснить особенностями поведения взрослых. В

процессе осуществления разных видов деятельности, обсуждения художественных произведений, конфликтных ситуаций и др. чаще выясняются причины и средства выражения и контроля радости, печали, гнева и страха, в группах старшего возраста обсуждаются ситуации вызывающие удивление, интерес, стыд. Как следствие этого расширяются представления об этих эмоциях.

Особенности содержания ментальных представлений детей обусловлены спецификой мышления детей дошкольного возраста. Психологические термины ребенок вычленяет из контекста в однотипных ситуациях. Такие ситуации ребенок воспринимает глобально, выделяет часто несущественные, но наиболее эмоционально заряженные и имеющие яркое внешнее выражение элементы информации и связывает их с похожими ситуациями по внешнему сходству. Об этом свидетельствуют определения психических процессов, данные детьми: «Внимание – это когда воспитательница говорит: «Внимание!» – и мы все слушаем», «Память – это когда стихи учат», «Стыд – это когда тебе говорят: «Как тебе не стыдно!».

Аргументы и примеры, которые приводили дети, говорят о том, что освоение представлений об эмоциональных и познавательных процессах подчиняется общим закономерностям становления «модели психического», выделенным Е.А.Сергиенко [Прусакова, Сергиенко, 2006]. Дети 5–6 лет с низким уровнем ментальных представлений описывают только собственные возможности, не осознавая индивидуальных различий в познавательных процессах и эмоциональных состояниях. Дети с высоким уровнем освоения метапредставлений могут оценивать как свои психические состояния и способности, так и способности других людей и даже называть причины различий. То есть и в когнитивной, и в эмоциональной сфере дети первоначально понимают собственные психические состояния, а затем уже понимают психическое других людей.

Выводы

Возраст 5–6 лет сензитивен для освоения ментальных представлений. Опираясь на собственный опыт, в этом возрасте дети могут различать все познавательные и эмоциональные процессы, характеризовать их особенности, осознавать функции, определять условия протекания, оценивать индивидуальные различия.

Несмотря на гетерохронность в освоении представлений о разных психических процессах, существует связь между уровнями представлений о познании и эмоциях, что свидетельствует о том, что на 6-м году жизни модель психического представляет собой систему ментальных представлений. Явно выражено сходство представлений о познавательных и эмоциональных процессах: определение специфики ментальных процессов дается детьми как констатация ситуаций, в которой они возникают; описывая значение всех ментальных процессов, дети ориентируются на их адаптивные функции. Вместе с тем есть и различия в представлениях о познавательных и эмоциональных процессах: индивидуальные отличия лучше осознаются по отношению к познавательным процессам, при характеристике эмоций дети более эгоцентричны.

Специфика ментальных представлений обусловлена общими особенностями детского познания: эгоцентричностью, глобальностью, фрагментарностью, эмоциональностью восприятия и осмысления информации. Важную роль играют условия социализации: особенности содержания и технологий образования, позиции взрослого при организации детской деятельности, так как ментальные модели являются результатом обобщения опыта взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях.

Литература

Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.

Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Академия, 2004.

Кузьмищева М.А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Психологический институт РАО, Москва, 2002.

Лебедева Е.И., Таланова Н.Н., Сергиенко Е.А. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира. Психологические исследования, 2012, 5(26), 3. <http://psystudy.ru>

Прусакова О.В., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. Вопросы психологии, 2006, No. 4, 24–35.

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

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997.

Чернокова Т.Е. Моделирование в познании и метапознании. Актуальные проблемы психологического знания, 2013, No. 1, 14–21.

Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. Вопросы психологии, 1984, No. 3, 60–66.

Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. American Psychologist, 1979, 34(10), 906–911.

Flavell J.H. Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. Merrill-Palmer Quartely, 2004, 50(3), 274–290.

Kluwe R. Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In: F. Weinert, R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 31–64.

Kuhn D., Dean D. A bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into Practice, 2004, 43(4), 268–273.

Miller P.H. Metacognition and attention. In: D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, T.G. Waller (Eds.), Metacognition, cognition and human performance. Orlando: Academic Press, 1985. Vol. 2, pp. 181–221.

Поступила в редакцию 20 августа 2013 г. Дата публикации: 25 февраля 2014 г.

[Сведения об авторе](#)

Чернокова Татьяна Евгеньевна. Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Гуманитарный институт, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова, ул. Торцева, д. 6, 164520 Северодвинск, Россия. E-mail: tattiana-chernokova@yandex.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Чернокова Т.Е. Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Психологические исследования, 2014, 7(33), 11. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Чернокова Т.Е. Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 33. С. 11. 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.ru/index.php/num/2014v7n33/937-chernokova33.html>

[К началу страницы >>](#)