

Способность дошкольников использовать представления о знаниях другого человека и способах его изменения

Смирнова Я.К.,

кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный университет (ФГБОУ ВО АлтГУ), Барнаул, Россия, uana.smirnova@mail.ru

Макашова А.В.,

студентка, Алтайский государственный университет (ФГБОУ ВО АлтГУ), Барнаул, Россия, asu1874psyh@mail.ru

Харитоновна М.А.,

студентка, Алтайский государственный университет (ФГБОУ ВО АлтГУ), Барнаул, Россия, marina.kharitonova.1998@mail.ru

В статье рассматривается проблема способности типично развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития использовать представления о знаниях другого человека и способах его изменения, способность децентрировать мышление в процессе коммуникации на примере понимания обмана. В исследовании участвовали 72 ребенка дошкольного возраста. Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников использовался Тест на ошибочное мнение Н. Wimmer, J. Perner (1983). Для оценки способности применения обмана дошкольникам были предложены игры «Отгадай, в какой руке монетка» и «Спрячь игрушку в коробке». Показана специфика дефицита средств социального взаимодействия, основанных на модели психического. Проанализировано, что в игре с обманым действием от ребенка требуется использование знаков для предвосхищения событий, которые давали знать о зарождающемся действии другого человека. Дети с задержкой психического развития в игре с обманым действием проявляли ситуационный способ действия без учета модели психического партнера по взаимодействию.

Ключевые слова: модель психического, социальное познание, ориентировочная основа действий, возрастное развитие, дошкольный возраст, теория разума, аутизм, задержка психического развития.

Для цитаты:

Смирнова Я.К., Макашова А.В., Харитоновна М.А. Способность дошкольников использовать представления о знаниях другого человека и способах его изменения [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 105–123. doi: 10.17759/psyclin.2019080206

For citation:

Smirnova Ya.K., Makashova A.V., Kharitonova M.A. The Ability of Preschoolers to Use Ideas About Other's Knowledge and the Ways of Changing It [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaiia i spetsial'naiia psikhologiia], 2019, vol. 8, no. 2, pp. 105–123. doi: 10.17759/psycljn.2019080206 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Проблема становления различных форм социального взаимодействия у детей с нормативным и нарушенным развитием связана с анализом механизмов, определяющих активное взаимодействие ребенка с миром [8]. В свою очередь данные об интеллектуальном развитии ребенка следует рассматривать совместно с вопросами сформированности произвольной регуляции поведения, ориентировкой на других детей и социальными мотивами [11]. Среди основных причин низкого уровня сформированности социальных взаимодействий обычно выделяют трудности в восприятии значимых социальных сигналов и знаково-символических средств.

S. Baron-Cohen была выявлена качественная специфика генеза знаково-символической функции у аутичных детей. Было показано, что данное нарушение приводит к недоразвитию всех символично-моделирующих средств социального взаимодействия в целом, основанных на модели психического [14; 32]. Также нарушается способность к метареферентации, т.е. способность понимать, что другой человек представляет что-то отличное от собственных убеждений, а именно не формируется модель психического. Такая способность невозможна без внутреннего опыта, референция которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения другого человека. Важными в развитии ребенка становятся способность к использованию «знаков» как указателей и социальных сигналов по отношению к другим и формирование у ребенка системы коллективных знаков, порождающих символическую функцию как средство выражения мышления [1; 2; 10]. Увеличивается роль социального обмена в развитии мышления через призму перехода от дооперационального эгоцентризма мышления [10].

У типично развивающегося ребенка формируется потребность в проверке своего мышления как условие формирования операционального мышления и социальная обязанность одновременно [9]. Постоянный обмен мыслями с другими

людьми позволяет децентрировать себя и обеспечивает возможность внутренне координировать отношения, вытекающие из разных точек зрения. Тем самым способность к межиндивидуальному интеллектуальному обмену может выступать критерием социализированности индивида [4; 9; 10]. Поэтому основной мотивационный субстрат, необходимый для сотрудничества, – мотивация делиться чувствами, опытом и действиями с другими лицами. Данный межиндивидуальный интеллектуальный обмен включает в себя понимание содержания психологического состояния других людей, формы социального участия, символическое общение и познавательное представление.

Именно «модель психического» лежит в основе обращения к ментальным внутренним схемам, которые позволяют интерпретировать эти состояния, а в случае несформированности модели психического не формируется и ментальная основа социального познания.

Особенность направления исследования модели психического состоит в том, что становление и специфика данного явления изучаются на примере одного, реже нескольких ментальных феноменов, а уровень развития понимания конкретного ментального феномена отражает уровень развития модели психического в целом. Основным вопросом является методическая процедура изучения модели психического каждого из уровней [5; 10; 12].

Так, в рамках исследования модели психического С. Прак выделил основные направления анализа данного феномена: ложные убеждения (*false belief*), различия кажущегося и реального (*appearance-reality distinction*), игры понарошку (*pretend play*), понимание ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении (*understanding of mental states in social interaction and communication*) и обман (*deception*) [5].

Подчеркивается, что модель психического является тем механизмом, без которого невозможен обман [13]. Обман связан с пониманием психических состояний и процессов других людей, поскольку предполагает умение оценивать широту и содержание знаний другого человека и менять их адекватными способами, а также умение заставить другого человека поверить в то, что на самом деле неверно [3; 7]. Для распознавания обмана детям необходимо понимать не только проявленные ментальные феномены, но и тщательно скрываемые, т.е. осуществлять двойное декодирование (распознавать обман), опираясь на дополнительные знания и представления. Когда индивид знает, что другой хочет (желание) и что он думает (убеждение) о способах достижения этого, тогда индивид может предсказать его поведение (намерение).

При этом подчеркивается, что система изучаемых аспектов понимания обмана охватывает когнитивные, а не нравственные аспекты. Распознавание обмана рассматривается как когнитивная функция, в которой учитываются конкретные приемы реализации модели психического на том или ином уровне становления. Понимание обмана посредством модели психического выступает как один из

компонентов объективно-рефлексивно-нормативного мышления, а именно социально рекурсивных и саморефлексивных умозаключениях о других или их собственных намеренных состояниях [7, с. 32]. При дефиците модели психического ребенок не может первоначально отражать социальное понимание намерений других людей [18; 19; 27; 28; 30]. В связи с этим были исследованы такие когнитивные аспекты понимания обмана, как определение и использование понятия «обман», представления о возможности успешности обмана, способы распознавания обмана, к которым относились признаки, стратегии и условия применения разных признаков при распознавании обмана, самостоятельное использование обмана, собственные стратегии обмана [6; 7].

Идея возрастной гетерохронности понимания обмана и исследования А.С. Герасимовой и Е.А. Сергиенко показывают, что в разные периоды детства стратегии распознавания и степень чувствительности к нюансам обмана отличаются. На более раннем возрастном этапе дети используют неэффективные способы распознавания обмана, отражающие недостаточное развитие модели психического [3; 4; 10].

Важным аспектом изучения данного вопроса является снижение уровня модели психического при отклонениях психического развития. Так, исследования понимания обмана детьми с аутизмом показали, что они испытывали трудности как в совершении обманных действий, так и в понимании того, что обман приведет к возникновению неверных мнений у других людей [11; 14; 15; 27; 30]. Развитие «модели психического», опираясь на определенный уровень интеллектуального развития ребенка, предполагает и становление особой системы репрезентаций психического. Развитие понимания обмана свидетельствует о развитии «модели психического» как когнитивного феномена [4]. Ребенок, знающий о возможности обмана и успешно распознающий обман, понимает отличия между репрезентацией собственных психических феноменов и психических состояний и процессов других людей. Для исследования всех изучаемых аспектов модели психического, в том числе понимания обмана, на наш взгляд, наиболее подходящим контекстом является игровая деятельность.

Во-первых, в игре ребенку можно предложить тот новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности: в игре ребенок научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации [2]. Это соотносится с положениями Ж. Пиаже о том, что ребенок на дооперациональной стадии развития интеллекта не в состоянии различить видимость и реальность [9]. Детские игры понарошку можно интерпретировать как формируемые посредством слов и действий обстоятельства, не соответствующие реальности. Как раз такое освоение умения притворяться в раннем детстве рассматривается как часть развития детских знаний о психическом [24; 21].

Во-вторых, в игре наблюдается расхождение смыслового и видимого полей [2]. Именно в игре ребенок начинает действовать независимо от непосредственного

восприятия происходящего и руководствуется в своих действиях смыслом этой ситуации. И тогда в рамках исследования «модели психического» игровая деятельность позволяет наблюдать и оценивать умения ребенка замечать различия кажущегося и реального.

В-третьих, поведение ребенка в игре как в условиях мнимой ситуации уже включает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, сформулированными наперед [2; 29]. То есть ребенок вынужден отказываться в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами, которые в первую очередь отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Соответственно соблюдение игровых правил может быть одним из критериев развития произвольного контроля ребенка [9].

В игре проявляются способность ко вторичным репрезентациям, отражающим не вещи в реальности, а их гипотетическое содержание, и способность строить причинные гипотезы. Для нас показательно, что в игре с обманым действием от ребенка требуется использование знаков для предвосхищения событий, которые давали знать о зарождающемся действии другого человека. То есть в игре возможно проследить способность ребенка использовать знаково-символические средства взаимодействия с партнером.

Данные факты являются предпосылками для изучения способности предвосхищения событий, зависящие от внутреннего опыта, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения другого человека. В ситуации игры с обманым действием становится возможным проследить способность к использованию знаков и как указательных социальных сигналов по отношению к другим, и как средства выражения мышления, и как средства изменения других людей.

При этом если аспект понимания обмана достаточно изучен, то экспериментальная ситуация, которая демонстрирует особенности модели психического как способности повлиять на психическое состояние других путем обмана, остается мало изучена. На наш взгляд, соблюдение игровых правил может выступать одновременно одним из критериев развития произвольного контроля ребенка и критерием развития «модели психического».

Еще одно нерешенной проблемой является то, что в ряде исследований проведен анализ связи уровня интеллектуального развития и развития модели психического. Между тем эти исследования в основном проводились на выборках детей с расстройствами аутистического спектра и со сниженным интеллектом, но систематизированных данных о связи модели психического и способности к обману у детей с задержкой психического развития остается мало.

При этом остается открытым вопрос, что лежит в основе отсутствия построения модели психического. Еще одна нуждающаяся в проверке гипотеза заключается в том, что дефицит механизмов формирования социального опыта,

лежащий в основе нарушений модели психического, случается из-за чрезмерной задержки в развитии [19; 20]. Получив подтверждение этой гипотезы, мы смогли бы объяснить, почему высокофункциональные аутичные дети кажутся способными понимать притворство [17] и ложную убежденность [16].

Результаты предыдущих исследований [14; 18; 23; 25; 26; 28; 31] позволяют обнаружить предпосылки для изучения вопроса о синхронности когнитивного развития и формирования модели психического. Мы исходим из гипотезы о том, что у группы детей с задержкой психического развития будут наблюдаться трудности в понимании отличий между репрезентацией собственных психических феноменов и психического других людей в связи с нарушениями в восприятии значимых социальных сигналов и знаково-символических средств, а также из-за преобладания непосредственного восприятия и снижения произвольного контроля. Это позволит выявить факт того, что навыки понимания обманных действий как проявления модели психического связаны с формированием обобщенных «символических» способностей и общих социально-познавательных процессов у детей.

Процедура исследования

Общую **выборку** исследования составили 72 ребенка дошкольного возраста от 5 до 6 лет (средний возраст – 5 лет и 6 месяцев). Экспериментальную выборку составили 42 ребенка дошкольного возраста (средний возраст – $5,6 \pm 0,47$), посещающие группы компенсирующей направленности и имеющие сочетанные формы особенностей психического развития и (или) отклонений в поведении: нарушение когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции. Все дети из экспериментальной выборки имели нарушения развития, характерные для разных форм ЗПР, в том числе смешанных (F.80–F.89 по МКБ-10). Диагнозы были выставлены психологом и психиатром в рамках медико-психолого-педагогической комиссии; в ходе диагностики оценивался уровень интеллектуального развития при помощи теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI). Результаты ниже среднего (<85 баллов) по тесту оценивались как критерий наличия ЗПР.

Контрольную выборку составили 30 дошкольников (средний возраст – $5,2 \pm 0,34$), имеющих развитие, соответствующее возрастной норме. Дети с нормативным возрастным развитием по результатам диагностики психологом детского сада имели средний уровень развития интеллекта (>100 баллов)

Методы. Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников были использованы классические методики, оценивающие и распознающие ложные убеждения, а именно:

1. Тест на ошибочное мнение («Задача Салли–Энн») (Н. Wimmer, J. Perner, 1983; адаптирован А.С. Герасимовой, Е.А. Сергиенко [4; 9]);

2. Задача на исследование возможности использования направления взора как показателя желания «Что хочет Чарли?» (S. Baron-Cohen, P. Cross, 1992; адаптирована А.С. Герасимовой, Е.А. Сергиенко [4; 9]).

3. Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки (A. Meltzoff, 2002; адаптирована А.С. Герасимовой, Е.А. Сергиенко [4; 9]).

4. Задача на понимание принципа «видеть – значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (S. Baron-Cohen, 1989; адаптирована А.С. Герасимовой, Е.А. Сергиенко [4; 9]).

В ходе обследования оценивалась способность ребенка к распознаванию социальных сигналов, а именно понимание интенциональности (желаний и намерений) по поведенческим сигналам и внешним проявлениям: направлению взора, мимике, жестам. Были использованы идеи анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей по направлению взгляда как важного показателя реагирования на привлечение совместного внимания и дальнейшей возможности инициирования совместного внимания (Hobson, 2005).

В совокупности данные задания позволили выявить уровень понимания ментального мира: 1) понимание чувств и эмоциональных переживаний другого; 2) возможность учитывать то, что знает другой; 3) возможность определять намерения; 4) понимание связи между действиями других людей [4; 9]. Правильность решения задания оценивалась в 1 балл (максимальный балл – 4). Использовался общий суммарный показатель правильности решения каждой задачи как интегральный показатель уровня становления модели психического и степени ориентации на значимые социальные поведенческие сигналы.

5. Также применялся ряд задач на применение ложных убеждений в ситуации игры. Игра включала в себя понимание и применение обмана как умышленной передачи неверных сведений, а именно применение ссылочного информирования для изменения поведения партнера. Соблюдение игровых правил рассматривается как один из критериев развития произвольного контроля ребенка [10].

Мы провели две серии задач на выявления способностей понимать и применять ложные убеждения в форме игры на обман. Для нашего исследования важным аспектом явилась оценка способности детей обманывать как маркер способности использовать представления о знаниях другого человека и способах его изменения.

При разработке первой серий задач за образец нами была взята игра на применение ложных убеждений «Отгадай, в какой руке монетка» (S. Baron-Cohen, 1992). Дошкольникам была предоставлена ситуация выбора одной монеты из нескольких: ненастоящей монеты и настоящих монет разных размеров. Ненастоящая (шоколадная монета в обертке, которая похожа на настоящую, но

несколько больше по размеру) была добавлена в данную игру с целью проверки способности детей к распознаванию и различению «ложной» монеты и настоящих. После ребенку предлагали игру, в которой он должен был спрятать предмет в левой или правой руке, и когда экспериментатор спрашивал, в какой руке предмет, ребенок должен был обмануть экспериментатора, указав на ту руку, в которой ничего не было. Правильность решения задания оценивалась в 1 балл (максимальный балл – 5).

Во второй серии задач детям было предложено спрятать игрушку в одной из трех небольших коробок так, чтобы экспериментатор не знал, где именно она находится. Ребенку было разрешено прятать предмет в любую коробку и переставлять их в любом порядке. Как и в первой серии, в конце игры экспериментатором задавался вопрос о том, в какой именно коробке находится игрушка, и детям необходимо было обмануть экспериментатора, показав на пустую коробку.

Данные серии задач повторялись пять раз, что позволило проследить не только частоту применения ложных убеждений, но и учесть факт, что некоторые дети могли применить обманные действия только после нескольких попыток. Особенно это было выражено в группе детей с задержкой психического развития, где зачастую наблюдались случайное применение обманных действий или безуспешные попытки проигрывания ситуации обмана. Правильность выполнения задания оценивалась в 1 балл (максимальный балл – 5).

Результаты исследования

Сначала мы проанализировали специфику проявления модели психического у детей с разным уровнем психического развития. Использовался общий суммарный показатель правильности решения каждой задачи как показатель уровня становления модели психического. При помощи дисперсионного анализа были найдены значимые различия в уровне модели психического группы детей с нормативным возрастным развитием и детей с задержкой психического развития (статистика Ливня=6,36, $p=0,147$; $F=11,72$, $df=14$, $p=0,001$) (рис. 1).

Если дети с нормативным развитием справлялись в среднем с 3,2 из 4 задач, то показатель в группе детей с задержкой психического развития составил 1,7. Сниженную успешность выполнения задач у детей с ЗПР можно рассматривать как проявление трудностей в понимании отличий между репрезентацией собственных психических феноменов и психического других людей. На наш взгляд, это может быть связано с нарушениями в восприятии значимых социальных сигналов.

Исходя из различий групп можно прийти к выводу, что уровень развития модели психического условно связан с уровнем когнитивного развития. Следовательно, данная связь может опосредовать нарушения понимания намерений других людей и, как следствие, формирования базы социального опыта.

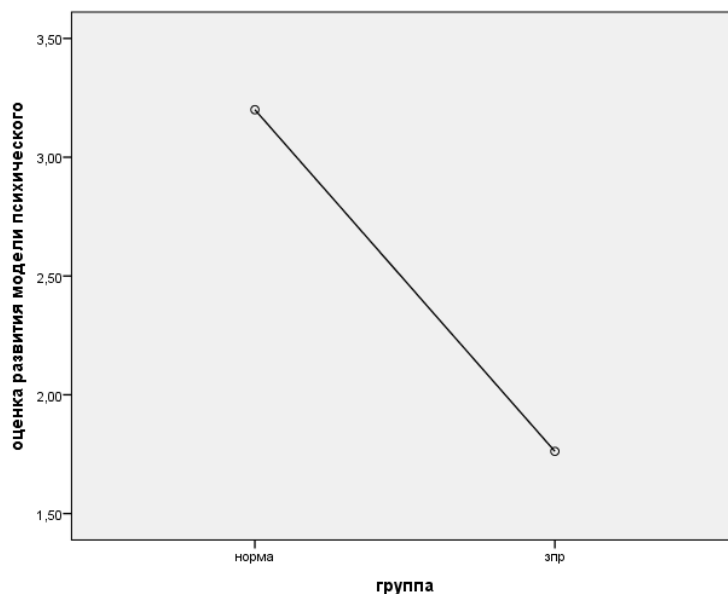


Рис. 1. Различие в уровне модели психического у групп дошкольников

Далее нами была проверена гипотеза о наличии различий у двух групп детей в применении обманных действий. При помощи дисперсионного анализа было выявлено, что в отличие от детей с нормативным развитием (средний показатель по группе – 4,6) дети с задержкой психического развития (средний показатель по группе – 0,5) либо не могут применять обманные действия, либо значительно реже это делают в серии заданий со спрятанной игрушкой в коробках (статистика Ливня=2,38, $p=0,128$; $F=205,66$, $df=50$, $p=0,0001$) (рис. 2).

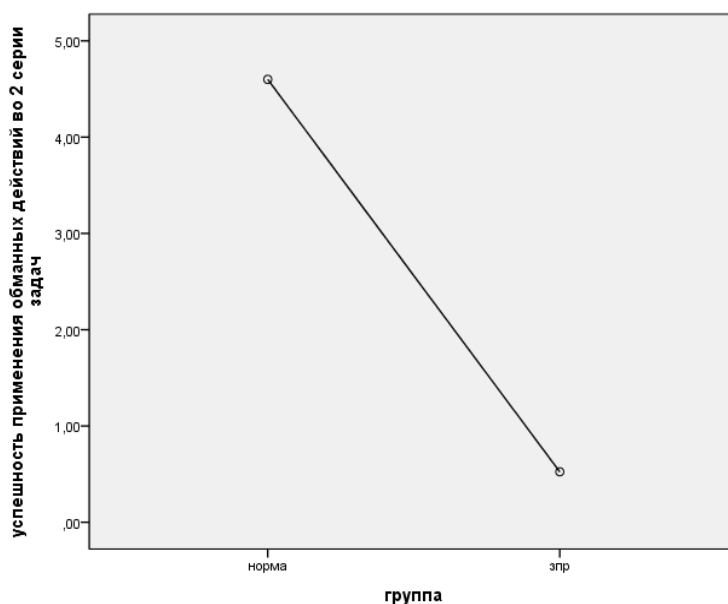


Рис. 2. Частота применения обманных действий в группах дошкольников в серии заданий со спрятанной игрушкой в коробках

Та же тенденция выявлена и в серии с прятаньем монетки в руке (статистика Ливня=0,01, $p=0,938$; $F=11,34$, $df=50$, $p=0,001$) (рис. 3). Дошкольники с задержкой психического развития (средний показатель в группе составил 0,3) реже применяли и понимали смысл обманных действий по сравнению с типично развивающимися сверстниками (средний показатель в группе – 1).

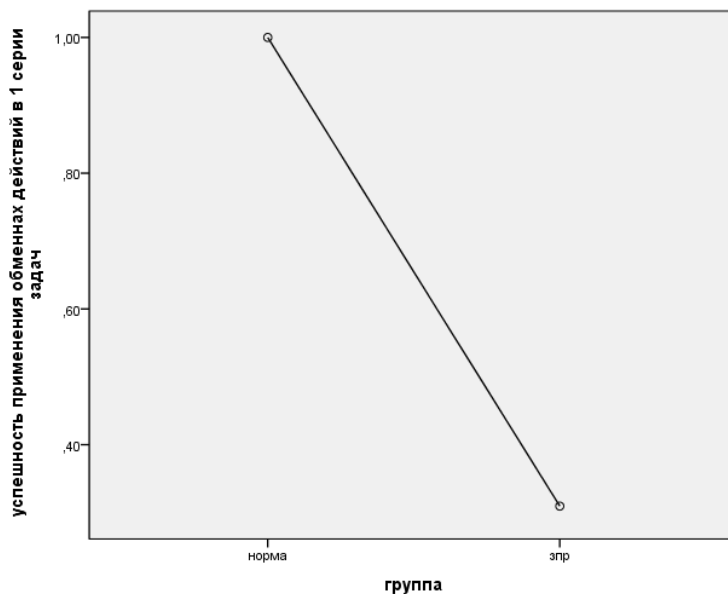


Рис. 3. Частота применения обманных действий в группах дошкольников в серии с заданием спрятать монетку в руке

Данные различия можно объяснить тем, что дети с задержкой психического развития в отличие от их нормально развивающихся сверстников испытывают бóльшие трудности в следовании правилам и произвольном контроле поведения в игровой ситуации, а именно в действиях, независимых от непосредственного восприятия предмета или воздействия контекста ситуации.

Можно проследить трудности произвольного следования игровым правилам у детей с задержкой психического развития. В ходе исследования у детей с нормативным развитием не возникало трудностей в применении обманных действий в игровой форме, при этом важно отметить, что дети из данной группы перед совершением обманных действий уточняли, является ли это правилом игры и условием выигрыша. Дети с задержкой психического развития испытывали трудности как в совершении обманных действий, так и в понимании того, что обман приведет к возникновению неверных убеждений у других людей. Дети с ЗПР часто ошибались в этой игре, что свидетельствует о том, что им сложно применять обманные действия, а понимание значения этих действий отсутствует.

Более того, у детей с задержкой психического развития наблюдались трудности понимания принципа «знать – значит видеть»: вместо того чтобы перепрятать игрушку в другую коробку, они переставляли коробки местами или

прятали коробку с игрушкой под другими коробками или под столом. Таким образом, они действовали по принципу: если не видно коробку, где спрятана игрушка, значит, экспериментатор не узнает, что игрушка находится в ней». Также дети с задержкой психического развития часто не понимали правила игры и каждый раз показывали на руку или коробку, где лежал спрятанный предмет. У детей данной группы наблюдались трудности понимания отличий видимого от реального: они допускали ошибки при попытке определить, настоящая была монетка или шоколадная.

Для дополнения данных по результатам теста на понимание ошибочных мнений (задача Салли-Энн) группа детей с задержкой психического развития была разделена на две подгруппы: подгруппа успешно решивших тест на понимание ложных убеждений и подгруппа детей, не справившихся с определением ложности убеждений. С помощью дисперсионного анализа подгруппы детей были сравнены в отношении умения применять обманные действия. Оказалось, что те дошкольники с ЗПР, которые успешно решали задачу на ошибочное мнение, чаще и успешнее применяли обманные действия в задании спрятать монетку в руке (статистика Ливня = 2,12, $p=0,154$; $F=7,24$, $df=50$, $p=0,010$) (рис. 4).

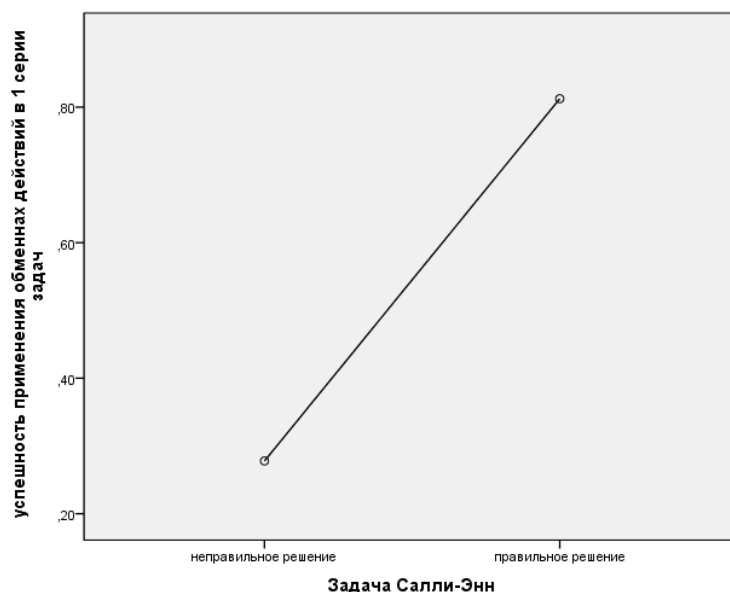


Рис. 4. Внутригрупповые различия в применении обманных действий в группе детей с задержкой психического развития, успешно и неуспешно справившихся с задачей на ложные убеждения

Далее при помощи регрессионного анализа нами была проверена гипотеза о влиянии уровня развития модели психического на качество применения обманных действий. Так, в качестве предиктора (независимой переменной) выступила оценка развития модели психического, а в качестве зависимой переменной – успешность применения обманных действий в 1 и 2 серии экспериментальных задач. Выявлено, что уровень развития модели психического влияет на применение обманных

действий и в серии заданий, где ребенок должен спрятать игрушку в одной из трех небольших коробок ($R^2=0,375$, $p=0,0001$, $\beta=0,612$), и в серии заданий с монеткой ($R^2=0,325$, $p=0,0001$, $\beta=0,570$).

Анализ результатов исследования позволяет прийти к выводу, что способность использовать представления о знаниях другого человека и способах их изменения с помощью обманных действий обусловлена когнитивным функционированием.

Выводы и заключение

У детей с задержкой психического развития наблюдаются одновременно и дефицит модели психического, и буквальность восприятия правил в игре с обманными действиями. Последнее проявляется в том, что ребенок путает символические правила игры. Это может быть связано с тем, что способность использовать представления о знаниях другого человека и способах изменения его знаний, а также постоянный обмен мыслями с другими людьми позволяют ребенку децентрироваться и обеспечивают возможность внутренне координировать отношения с партнером по общению, вытекающие из разных точек зрения. В связи со сниженной способностью к децентрации дети с задержкой психического развития в игре с обманными действиями следовали правилам игры буквально, без учета модели психического их партнера по взаимодействию. Их действия зачастую были оторванными от реальной коммуникативной ситуации.

При низком уровне развития модели психического у дошкольников наблюдаются трудности создания мнимой ситуации для партнера по коммуникации с целью изменения его психических процессов и состояний. Неумение применять обманные действия в ситуации игры могут быть сопряжены с трудностями произвольного контроля, так как действия по правилам такой игры требуют от ребенка способности действовать вопреки непосредственному импульсу. Дети с задержкой психического развития чаще приходят к конфликту между правилами игры и желаемыми действиями.

С помощью исследования действий дошкольников в ситуации игры с обманным действием, предполагающей обмен информацией с партнером для прогнозирования его социального ответа, удалось проследить специфику их модели психического.

На основании полученных результатов можно предположить, что из-за сочетанного дефицита модели психического и когнитивного развития у детей с ЗПР для них характерны отклоняющиеся от нормальных или слабые проявления социального взаимодействия, проявляющиеся в несформированности игровых действий, активном избегании социальных контактов, а также в неспособности инициировать и поддерживать взаимодействие.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ МК-3052.2018.6 «Становление механизмов произвольной регуляции ориентировочной части совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза».

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child> (дата обращения: 07.12.2018).
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
3. *Герасимова А.С., Сергиенко Е.А.* Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. № 1. Т. 26, 2005. С. 56–70.
4. *Герасимова А.С., Сергиенко Е.А.* Факторы и условия развития понимания обмана детьми // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 351–377.
5. *Колесникова Н.И.* Развитие модели психического в период юности и зрелости: дисс. канд. психол. наук. М., 2012. 202 с.
6. *Королева Н.А., Сергиенко Е.А.* Генезис соотношения модели психического и символических функций в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. 9 с. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.11.2018).
7. *Найденова А.В.* Модель психического детей-сирот: дисс. канд. психол. наук. М., 2012. 197 с.
8. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2017. 288 с.
9. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
10. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 415 с.
11. *Симашкова Н.В., Ключник Т.П., Коваль-Зайцев А.А.* Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра. М.: Гэотар-Медиа, 2016. 288 с.

12. Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа коммуникативной успешности детей 4-6 лет: дисс. канд. психол. наук. М., 2015. 201 с.
13. Adenzato M., Ardito R.B. The role of theory of mind and deontic reasoning in the evolution of deception // M. Hahn, S.C. Stoness (eds.). Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1999. P. 7–12.
14. Baron-Cohen S. Mind Blindness. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 198 p.
15. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. 1985. Vol. 21. №1. P. 37–46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
16. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children // British Journal of Developmental Psychology. 1986. Vol. 4. № 2. P. 113–125. doi: 10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x
17. Boucher J., Lewis V. Memory impairments and communication in relatively able autistic children // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1989. Vol. 30. № 1. P. 99–122. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00771.x
18. Bruner J. Child's talk: Learning to Use Language. New York: Norton, 1985. 144 p.
19. Frith U. A new look at language and communication in autism // British Journal of Disorders of Communication. 1989. № 24. P. 123–150.
20. Gelb et Coidslein. Ueber den Einfluss des vollstandigen Verlustes des optischen Vorstellungsvermogens auf das taktile Erkennen // Psychologische Analysen hirnpathologischer Falle. 1920. Ch. 2. P. 157–250.
21. Hobson R.P. Beyond Cognition: A Theory of Autism // Autism, nature, diagnosis and treatment / G. Dawson (ed.). New York: The Guilford press, 1989. P. 22–48.
22. Hobson R.P. Understanding persons: the role of affect // Understanding other minds; perspectives from autism / S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 204–227.
23. Kasari C. Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1990. Vol. 20. № 1. P. 87–100.
24. Leslie A.M. Pretence and representation: the origins of "theory of mind" // Psychological Review. 1987. № 94. P. 412–426.
25. MacPherson A.C., Moore C. Attentional control by gaze cues in infancy // Gaze-Following: Its Development and Significance / R. Flomm, K. Lee, D. Muir (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 53–76.

Смирнова Я.К., Макашова А.В., Харитоновна М.А.
Способность дошкольников использовать
представления о знаниях другого человека
и способах его изменения
Клиническая и специальная психология
2019. Том 8. № 2. С. 105–123.

Smirnova Ya.K., Makashova A.V., Kharitonova M.A.
The Ability of Preschoolers to Use Ideas About
Other's Knowledge and the Ways of Changing It
Clinical Psychology and Special Education
2019, vol. 8, no. 2, pp. 105–123.

26. *Moore C., Dunham P., Hillsdale N.J.* Joint Attention: Its Origins and Role in Development: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 294 p.
27. *Mundy P.* A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Miami: University of Miami Psychology Department, 2003. 65 p.
28. *Mundy P., Sullivan L., Mastergeorge A.M.* A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition, and autism // *Autism research*. 2009. Vol. 2. №1. P. 2–21. doi: 10.1002/aur.61.
29. *Ozonoff S.* Components of executive function in autism and other disorders // *Autism as an executive disorder* / ed. J. Russell. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 179–211.
30. *Rossano F., Carpenter M., Tomasello M.* One-Year-Old Infants Follow Others Voice Direction // *Psychological Science*. 2012. Vol. 23. №. 11. P. 1298–1302. doi: 10.1177/0956797612450032.
31. *Scaife M., Bruner J.* The capacity for joint visual attention in the infant // *Nature*. 1975. Vol. 253. P. 265–266.
32. *Tomasello M.* Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. Vol. 28. № 5. P. 675–735. doi: 10.1017/S0140525X05000129.

The Ability of Preschoolers to Use Ideas About Other's Knowledge and the Ways of Changing It

Smirnova Ya.K.,

PhD in Psychology, associate professor, Altai State University (ASU), Barnaul, Russia, yana.smirnova@mail.ru

Makashova A.V.

student, Altai State University (ASU), Barnaul, Russia, asu1874psyh@mail.ru

Kharitonova M.A.,

student, Altai State University (ASU), Barnaul, Russia, marina.kharitonova.1998@mail.ru

The article deals with the problem of the ability to use ideas about other's knowledge and the ways of changing it, the ability to de-center thinking in the process of communication in the example of understanding deception in typically developing preschoolers and preschoolers with mental retardation. The recognition of deception is considered as a cognitive function, taking into account the specific techniques of the implementation of the mental model. Empirical sample of research: 72 children of pre-school age from 5 to 6 years. Contrast samples show the specificity of the lack of social interaction tools based on the mental model. Analyzed that in a game with deceit, a child is required to use signs to anticipate events that made it known about the nascent action of another person. In children with mental retardation in a game with deceptive action, shown a situational mode of action without taking into account the model of a mental interaction partner due to the lack of ability to decentration. The data reflects the relationship between the cognitive level of development and the level of the mental model in the process of forming the basis of social cognition and social experience in the early stages of ontogenesis.

Keywords: theory of mind, social cognition, tentative basis of actions, age development, preschool age, autism, mental retardation.

Funding

This work was supported by grant President MK-3052.2018.6 "Formation of mechanisms of arbitrary regulation of the indicative part of joint activities in the early stages of ontogeny".

References

1. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child] [Electronic resource]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2017, no. 28 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child> (Accessed 07.12.2018) (In Russ.).
2. Vygotskij L.S. Voprosy teorii i istorii psihologii. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 1. [Questions of theory and history of psychology. Collected Works: In 6 vol. Vol. 1.]. In A.R. Luriya, M.G. YAroshevskogo (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982, 488 p. (In Russ.).
3. Gerasimova A.S., Sergienko E.A. Ponimanie obmana det'mi 5–11 let i stanovlenie modeli psihicheskogo [Understanding deception by children 5–11 years old and the emergence of a mental model]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 2005, vol. 26, no 1., pp. 56–70. (In Russ.).
4. Gerasimova A.S., Sergienko E.A. Faktory i usloviya razvitiya ponimaniya obmana det'mi [Factors and conditions for the development of an understanding of cheating children]. In E.A. Sergienko (ed.) *Issledovaniya po kognitivnoj psihologii [Cognitive psychology research]*. Moscow: publ. of Institute of Psychology RAS, 2004, pp. 351–377. (In Russ.).
5. Kolesnikova N.I. Razvitie modeli psihicheskogo v period yunosti i zrelosti. Diss. kand. psihol. nauk. [The development of a mental model in the period of adolescence and maturity: PhD. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 202 p. (In Russ.).
6. Koroleva N.A., Sergienko E.A. Genezis sootnosheniya modeli psihicheskogo i simvolicheskikh funkciy v doshkol'nom vozraste [The genesis of the relationship model of mental and symbolic functions in the preschool age] [Electronic resource]. *Psihologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2017, vol. 10, no. 52, 9 p. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 27.11.2018). (In Russ.).
7. Najdenova A.V. Model' psihicheskogo detej-sirot. Diss. kand. psihol. nauk. [Model of mental. PhD. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 197 p.
8. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyj rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways of help]. Moscow: Terevinf, 2017. 288 p.
9. Piazhe ZH. Psihologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. p.192 (In Russ.).
10. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. Model' psihicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka [The model of the mental as the basis for the development of the understanding of oneself and another in the ontogeny of man]. Moscow: publ. of Institute of Psychology RAS, 2009. 415 p. (In Russ.).

11. Simashkova N.V. Kliniko-biologicheskie aspekty rasstrojstv autisticheskogo spektra [Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders]. Moscow: Gehotar-Media, 2016. 288 p. (In Russ.).
12. Ulanova. A.YU. Model' psicheskogo kak mental'naya osnova kommunikativnoj uspeshnosti detej 4-6 let. Diss. kand. psihol. nauk. [The mental model as a mental basis for the communicative success of children 4-6 years old. PhD. (Psychology) diss.]. Moscow, 2015. 201 p. (In Russ.).
13. Adenzato M., Ardito R.B. The role of theory of mind and deontic reasoning in the evolution of deception. In M. Hahn, S.C. Stoness (Eds.), *Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. pp. 7– 12.
14. Baron-Cohen S. *Mind Blindness*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
15. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 1985, vol. 21, no. 1, pp. 37–46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
16. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1986, vol. 4, no 2, pp. 113–125. doi: 10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x
17. Boucher J., Lewis V. Memory impairments and communication in relatively able autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1989, vol. 30, no 1, pp. 99–122. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00771.x
18. Bruner J. *Child's talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1985.
19. Gelb et Coidslein. Ueber den Einfluss des vollstandigen Verlustes des optischen Vorstellungvermogens auf das taktile Erkennen. *Psychologische Analysen hirnpathologischer Falle*, 1920, chap. 2, pp. 157–250.
20. Hobson R.P. *Beyond Cognition: A Theory of Autism*. New York: The Guilford press, 1989.
21. Frith U. A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 1989, no. 24, pp. 123–150.
22. Hobson R.P. Understanding persons: the role of affect. In Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D.J. (eds.) *Understanding Other Minds; Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 204–227.
23. Leslie A.M. Pretence and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 1987, no. 94, pp. 412–426.
24. Kasari C. Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1990, vol. 20, no. 1, pp. 87–100.

Смирнова Я.К., Макашова А.В., Харитоновна М.А.
Способность дошкольников использовать
представления о знаниях другого человека
и способах его изменения
Клиническая и специальная психология
2019. Том 8. № 2. С. 105–123.

Smirnova Ya.K., Makashova A.V., Kharitonova M.A.
The Ability of Preschoolers to Use Ideas About
Other's Knowledge and the Ways of Changing It
Clinical Psychology and Special Education
2019, vol. 8, no. 2, pp. 105–123.

25. MacPherson A.C., Moore C. Attentional control by gaze cues in infancy. In R. Flomm, K. Lee, D. Muir (Eds.), *Gaze-Following: Its Development and Significance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. pp. 53–76.
26. Moore C., Dunham P., Hillsdale N.J. Joint Attention: Its Origins and Role. In *Development: Lawrence Erlbaum Associates*, 1995. 294 p.
27. Mundy P. A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Miami: University of Miami Psychology Department, 2003.
28. Mundy P., Sullivan L., Mastergeorge A.M. A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition, and autism. *Autism research*, 2009, vol. 2, no. 1, pp. 2–21. doi: 10.1002/aur.61.
29. Rossano F., Carpenter M., Tomasello M. One-Year-Old Infants Follow Others Voice Direction. *Psychological Science*, 2012, vol. 23, no. 11, pp. 1298–1302. doi: 10.1177/0956797612450032.
30. Ozonoff S. Components of executive function in autism and other disorders. In J. Russell (Ed.), *Autism as an executive disorder*. Oxford: Oxford University Press, 1997. pp. 179–211.
31. Scaife M., Bruner J. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975, vol. 253, pp. 265–266.
32. Tomasello M. Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005, vol. 28, no. 5, pp. 675–735. doi: 10.1017/S0140525X05000129.