

УДК 159.9

СПОСОБНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ К РАЗДЕЛЕНИЮ НАМЕРЕНИЙ КАК ОСНОВА СКООРДИНИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ¹

Смирнова Яна Константиновна

кандидат психологических наук, доцент,

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются функции совместного внимания в отношении онтогенетического развития произвольности и социальной координации групповой деятельности дошкольников. Показано, что совместное внимание отображает способность учитывать представления о намерениях других людей, а также совместны знания в соответствии с совместными интенциями. То есть ребенок должен внутренне представлять, сравнивать и различать эпизоды совместной информации. В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста, которые были организованы в ходе эксперимента в подгруппы для совместного решения проблемных ситуаций. Результаты исследования подтверждают, что формы коммуникации и сотрудничества гибко выстраиваются на основе социально-рекурсивных умозаключений. Уже в дошкольном возрасте понимание ментального мира используется ребенком как средство анализа и выбора путей совместного решения социальных проблем.

Ключевые слова: внимание, совместное внимание, социальное познание, возрастное развитие, дошкольный возраст, теория разума, интенциональность, совместная деятельность.

THE ABILITY OF PRESCHOOLERS TO SEPARATE INTENTIONS AS A BASIS OF COORDINATED MODELS OF BEHAVIOR AND DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS

Smirnova Yana Konstantinovna

candidate of psychological sciences, associate professor,

Altai State University, Russia, Barnaul

e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Annotation. The article discusses the functions of joint attention to the ontogenetic development of arbitrariness and social linking of group activity of preschool children. It is shown that joint attention reflects the ability to take into account the ideas about the intentions of other

¹ Статья публикуется в рамках гранта президента МК-3052.2018.6 «Становление механизмов произвольной регуляции ориентировочной части совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза»

people, study in accordance with the joint currents. That is, the child must present himself, compare and distinguish episodes of joint information. During the participation, students of preschool age who were organized during the experiment in subgroups to jointly solve problem situations. The results of the research confirm that forms of communication and cooperation are flexibly built on the basis of socially recursive conclusions. Already at the preschool age, the understanding of the mental world is used as a solution to the analysis and choice of ways to jointly solve social problems.

Key words: attention, joint attention, social cognition, age development, preschool age, the theory of reason, intentionality, joint activity.

На современном этапе термин «совместное внимание» обозначает целый комплекс социальных когнитивных явлений, которые появляются к концу первого года жизни ребенка (Carpenter, 1998; Slaughter, McConnell, 2003).

Связь между механизмом совместного внимания и последующим развитием ребенка часто рассматривают как свидетельство социально-когнитивной теории, в которой развитие совместного внимания отражает понимание других как преднамеренных участников взаимодействия.

Онтогенетически способность инициировать совместное внимание считается важным предшественником возникновения социальных когнитивных способностей (De Jaegher, Di Paolo, Gallagher, 2010). Доказано наличие общей неврологической основы для совместного внимания и социально-познавательного развития (Davies, 2011; Mundy, 2003), нарушение которого приводит к раннему детскому аутизму (Baron-Cohen, 1985; De Jaegher, Di Paolo, Gallagher, 2010; Hobson, 2005; Mundy, 2003).

Совместное внимание возникает вслед за возрастающей способностью ребенка интегрировать информацию о себе, другом человеке и объединять свои намерения и намерения другого человека.

Совместное внимание – это способность человека обращать внимание на те же объект или событие, на которые обращает внимание другой человек, что имеет важнейшее значение для процессов коммуникации. Совместное внимание в групповой деятельности дошкольников включает в себя наблюдение за

действиями, совместное использование задач и координацию действий в качестве когнитивных механизмов, благодаря которым успешные совместные действия могут быть достигнуты.

Совместное внимание, как способность человека координировать внимание с социальным партнером, имеет основополагающее значение для развития наших способностей к обучению, языку и сложной социальной компетентности на протяжении всей жизни.

Определения феномена совместного внимания варьируются от довольно широкой концепции визуального внимания до более конкретных определений, которые учитывают требования к тому, чтобы данный фокус внимания был обращен на один и тот же аспект объекта и чтобы участники были взаимно осведомлены об их совместном участии в данном процессе.

Совместное внимание подразделяется на две категории (Mundy, 2007): реагирование на совместное внимание других; инициирование совместного внимания других.

Индивидуальные различия в совместном внимании связаны с интенсивностью социальных симптомов. \

Совместное внимание включает в себя три формы изначально невербальной и затем вербальной коммуникации [27]:

1. Инициирование совместного внимания (Initiating Joint Attention (ИЖА)) – это способ, которым человек сообщает партнеру по коммуникации о своем интересе к объекту или событию, например, устанавливая зрительный контакт и указывая на игрушку с целью ее показать.

2. Инициирование поведенческих реакций (Initiating Behavioral Requests (ИБР)) – это способ, которым человек обращается за помощью к

партнеру, устанавливая зрительный контакт, чтобы попросить, например, игрушку, тянется в сторону игрушки, указывает на нее и т.д.

3. Реагирование на совместное внимание (Responding to Joint Attention (RJA)) – это способ реагировать и следовать поведению партнера, например, когда эксперт указывает на что-то и взгляд ребенка следует за взглядом эксперта, чтобы узнать, на что он смотрит.

Способность к обмену опытом – основная психическая функция (Tomasello, 2005). Подчеркивается, что совместное внимание является важнейшим и уникальным составляющим элементом (обычно развивающимся) человеческого познания и влияет на когнитивное развитие ребенка путем участия в общих социальных действиях (Scaife, Bruner, 1975).

Динамичная практика социальной координации внимания и совместное использование опыта имеют основополагающее значение для социально-когнитивного развития ребенка (Mundy, Neal, 2000; Mundy, 2003, 2016; Mundy, Newell, 2007; Mundy, Jarrold, 2010).

За недоразвитием совместного внимания следуют столь же значительные нарушения, так как приобретение способности координировать внимание с социальным партнером является важной вехой в младенчестве и имеет решающее значение для активного участия детей в возможности обучения, развитии речи и языка (Adamson, 1995; Baldwin, 1995; MacPherson, Moore, 2007; Mundy P., Sigman, 1989; Bruner, 1985; Tomasello, 2005). Через способность реагировать и инициировать совместное внимание (например, следовать взгляду другого человека, чтобы присоединиться к его фокусу) можно диагностировать и прогнозировать результат развития речевых и языковых навыков детей, а сводная переменная всех применений ребенком жестов для участия в

совместном внимании (как иницирующих, так и реагирующих) также предсказывает более развитые социальные навыки.

При изучении дефицита совместного внимания обнаруживаются следующие социально-когнитивные процессы (но не только они): а) способность делиться перспективой или точкой зрения с другим человеком; б) способность мысленно представлять чужие намерения, убеждения или эмоции для того, чтобы сделать причинные выводы о поведении других; в) восприятие и интерпретация социальных сигналов, исходящих из глаз, лица, позы тела и голоса речи, для интерпретации значения поведения других. Также отмечаются нарушение координации поведения между ребенком, социальным партнером и окружающей средой в процессе обмена социальной информацией; дефицит исполнительных навыков; дефицит эффективности планирования и ответов на поведенческий запрос в социальном взаимодействии.

Важность исследования данной проблемы в детском возрасте обоснована тем, что навыки общей интенциональности, например, способность участвовать в совместном внимании и формировать совместные цели являются не врожденными, а биологическими адаптациями, которые возникают во время онтогенеза, поскольку человек использует их для совместной работы и общения с другими.

Развитие базовой модели психического также связано с социализацией ребенка, обеспечивает «чтение» социального мира и мира в целом, а именно помогает отобразить социальные и персональные переживания.

Мы исходили из предположения, что из-за несформированности навыка совместного внимания и понимания намерений других у ребенка будет наблюдаться проблема активной и гибкой подстройки к меняющимся обстоятельствам совместной деятельности (Nowakowski, Tasker, Schmidt, 2009; Ozonoff, 1997).

A. Fiebich, S. Gallagher [13] предлагают инструментальную функцию совместного внимания и утверждают, что преднамеренное совместное внимание является основой совместных действий. То есть подчеркивается функциональная роль преднамеренного инициирования совместного внимания для успешного сотрудничества в комплексе совместных действий. Совместное намерение подразумевает не только наличие общей цели, но также включение в общую цель индивидуальных намерений.

Совместное внимание обеспечивает скоординированные модели поведения в зависимости от общего намерения, которое есть у участников совместных действий. Совместные действия всегда связаны с совместными намерениями (Carpenter, 2009; Tomasello, 2005).

На современном этапе изучения феномена совместного внимания многие авторы подчеркивают необходимость учета роли совместного внимания в совместных действиях (Knoblich, Sebanz 2008; Sebanz, 2006; Tomasello, 2005).

Так, Дж. Кэмпбелл [27] считает, что совместное внимание будет способствовать рациональному сотрудничеству. De Jaegher [12] полагает, что взаимодействие будет эффективным, если осуществляется совместное регулирование и взаимное влияние людей друг на друга, что и составляет самоподдерживающуюся организацию в области реляционной динамики.

G. Knoblich, N. Sebanz [44] определяют совместное внимание как наблюдение за действиями, совместное использование задач и координации действий.

Совместное внимание участвует в преднамеренном вовлечении в совместное действие и выделении совместного намерения. Понятие совместного намерения включает в себя общее знание, направленное на достижение одной и той же цели, что является важнейшим требованием совместных действий (Sebanz, 2006; Tomasello, 2005). В данном случае диада

или группа людей не только имеют одну и ту же цель, но они знают, что у них есть одна и та же цель, что и делает ее общей (объединенной) целью. Но того, что у каждого из них есть личное намерение стремиться к определенной цели, а также того, что они взаимно знают, что они оба стремятся к одной и той же цели, недостаточно, чтобы фиксировать намерения, связанные с совместными действиями.

М. Tomasello пишет о том, что понимание интенций других и построение совместных намерений представляет базовую структуру социальных действий и коммуникации и что она оказывается уже практически полностью сформированной до того, как начинается освоение речи. Владение базовой структурой позволяет ее участникам создавать с другими людьми совместные смысловые пространства, или совместные знания (*shared conceptual spaces*). Они помогают избежать возможной многозначности, ограничивая набор потенциальных объектов-референтов и набор потенциальных мотивов, стоящих за социальным намерением. Совместное внимание и совместные знания создают контекст, который позволяет детям соотнести слово и значение [39, 40, 41].

Несмотря на то, что это исследование ценно, здесь отсутствуют важные аспекты реальных социальных контактов, что вызывает критику у ряда ученых (Risko, Laidlaw, Freeth, Foulsham, Kingstone, 2012).

Преднамеренное сотрудничество означает не только участие в совместной деятельности, но и разделение общих интенциональных состояний – таких как убеждения, желания и намерения. Поэтому в дополнение к индивидуальной интенциональности отдельно выделяются «коллективная интенциональность», «коллективные намерения и действия» (J. Searle [37]), «общие намерения» (M. Bratman [6]), «уверенность в межличностных обязательствах» (F. Alonso [14]). Рассмотрено соотношение общих обязательств и личного намерения, роль

общих намерений в согласовании коллективной ответственности (М. Gilbert [15]), что делает возможным учет межличностных отношений, которые характеризуют совместные действия (J. Searle [37], Н. Schmid [36]).

Важным моментом является то, что совместная интенциональность обязательно включает заинтересованность в коммуникации, рассмотрение других людей как преднамеренных участников взаимодействия с автономной перцептивной областью и фокусом внимания, которые могут отличаться от собственной. Интенциональность помогает участникам взаимодействия понимать и распределять совместные обязательства.

Обращаясь к рассмотрению мышления человека, М. Tomasello считает, что только люди способны когнитивно представлять и концептуализировать идентичные коммуникативные ситуации; делать социально рекурсивные и самоотражающие выводы об их собственных намеренных состояниях или намеренных состояниях других; проявлять самоконтроль и оценивать свое собственное мышление в отношении нормативных перспектив, стандартов и причин поведения других людей или группы.

Скоординированные модели поведения играют важнейшую роль в формировании способности к разделению намерений как фундаменту процессов освоения социальных навыков. Индивидуальные или коллективные действия обязательно начинаются с намерений.

Анализ теорий раскрывает предпосылки для изучения интенциональности, характерной для групповых явлений. Однако данные теоретические представления не до конца могут объяснить совместные действия между детьми, у которых еще нет понимания других умов.

Актуальным остается вопрос о том, как на основе норм и принципов дети выстраивают коллективную интенциональность, связана ли способность к

пониманию ребенком состояний, желаний, намерений другого со способностью придерживаться коллективной интенциональности.

Интенциональные намерения – это психические состояния, которые играют фундаментальную роль в перспективе построения совместного намерения, а, следовательно, включают необходимость разделения общих психических состояний, «разделения умов» (D. Sadler), «модели психического» или феномена «Theory of Mind» (J. Fodor), то есть способность атрибутировать ментальные состояния (что мы знаем, думаем, хотим, чувствуем) себя и другого. Особую роль играет модель психического как основы становления понимания себя и другого в онтогенезе.

C. Voesch, H. Voesch отмечают, что в целом дети заинтересованы в сотрудничестве, обмене и приверженности общей цели и общих экспериментальных перспективах и демонстрируют совместную, скоординированную кооперацию. За счет совместной интенциональности дети успешно выполняют совместные задачи по решению проблем [5].

Важнейшим навыком, который формируется у детей, является способность к социально-рекурсивным и саморефлексивным умозаключениям о собственных намеренных состояниях и намеренных состояниях других. Явное и неявное социально-рекурсивное мышление требует явных представлений о психических состояниях. То есть ребенку не нужно представлять, явно или неявно, какие-либо психические состояния, не говоря уже об использовании социально-рекурсивного мышления, чтобы разделить с кем-то общую цель.

Интенциональность также необходима, когда речь идет о социальных играх. Дети явно проявляли навыки совместной интенциональности, будучи приверженными общей цели с общими намерениями.

Дети могут использовать когнитивные представления об их физическом окружении для каузальных выводов, представлять намеренные состояния

другого человека и использовать представление, чтобы делать выводы о том, как индивид будет действовать, учитывая психическое состояние, в котором он находится. Дети также контролируют свое собственное познание: исходя из их уверенности в том, что они знают, они оценивают свои шансы на успех в задаче и принимают соответствующие решения. Такое мышление ориентировано не только на удовлетворение собственных индивидуальных потребностей, когда они конкурируют с товарищами по группе за ценные ресурсы.

S. Gallagher, D. Hutto [14] считают, что социально-рекурсивное мышление развивалось, потому что оно требуется для совместной коммуникации. Отмечается, что если выводы, связанные с производством психических состояний, были ясными, они должны проявляться в нашем опыте совместной коммуникации.

Понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей. Эта способность постоянно развивается. С. Wellman, Н. Peterson [39] была предложена шкала последовательного развития ключевых составляющих модели психического.

В самом начале появляется способность понимать, что у разных людей существуют различные желания по отношению к одним и тем же вещам и ситуациям – понимание различия желаний (*diverse desire*). Затем дети становятся способными различать разные мнения относительно одних и тех же ситуаций (*diverse belief*). Следующий шаг в развитии понимания социального мира – способность связывать правдивость мнения с доступностью знания (*knowledge access*). Понимание неверного мнения (*false belief*), не соответствующего реальности, но верного для другого. В завершение формируется понимание того, что кто-то чувствует одно, а выражает совсем другое (*hidden emotion*) – скрытые эмоции, предполагает анализ не только

скрытых состояний, но и всего ситуативного контекста, отношения персонажа к ситуации.

Поскольку атрибуция ментальных состояний позволяет интерпретировать повседневные события, понимание интенций других и построение совместных намерений представляют базовую структуру социальных действий и коммуникации дошкольников.

Таким образом, целью исследования является определение роли развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников в координации сотрудничества.

Эмпирическая выборка исследования

Выборку составили 68 детей дошкольного возраста от 4 до 5 лет ($M = 4,6$; $Sd = 0,5$). Обоснование выбора выборки связано с тем, что в 4-летнем возрасте дети уже начинают сопоставлять свои ментальные состояния и ментальные состояния других людей, что позволяет им понимать причины их поведения и прогнозировать их действия в простейших ситуациях, это понимание еще неустойчиво и не отражает полного понимания ментального мира других людей. На этом уровне дети только начинают отделять свою модель психического от моделей психического других, сравнивать их в простейших ситуациях для понимания и прогнозирования поведения других лиц.

Методы исследования

Методы и методики эмпирического исследования:

1. Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников были использованы классические методики, оценивающие понимание намерений и желаний детьми, а именно:

1. Задача на исследование возможности использования направления взора как показателя желания «Что хочет Чарли?» (S. Baron-Cohen, P. Cross, 1992).
2. Задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (S. Baron-Cohen, 1989).
3. «Тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн» (H. Wimmer, J. Perner, 1983).
4. Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки (A. Meltzoff, 2002).
5. Разработанное нами задание – аналог классической диагностической задачи «Чего хочет Чарли» (S. Baron-Cohen, P. Cross, 1992) на исследование возможности использования направления взора персонажа на картинке как показателя намерения выбрать объект из ряда предложенных. В нашем исследовании детям было предложено определить в 8 сериях задач по разным направлениям взгляда человека на картинке его намерения в выборе из предметов, которые окружали его на изображении.

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 устанавливать дружеские связи; 4) возможность учитывать уровень интересов партнера; 5) возможность определять намерения; 6) возможность понимать недоразумения; 7) возможность понимать обман и обманывать; 8) понимание связи между действиями других людей.

2. В ходе исследования были созданы экспериментальные условия решения проблемных ситуаций, в которых детей поставили перед необходимостью совместного решения проблемы. Были использованы методики проблемных ситуаций (И.Б. Дерманова):

- «одень куклу» (детям необходимо одеть бумажную куклу на бал, у каждого ребенка есть свой конверт, в котором перепутаны детали одежды; возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями, и дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам и реагировать на просьбы других детей);

- «мозаика» (в первой части проблемной ситуации ребенку предлагается выложить мозаику, а другому – наблюдать за действиями партнера, отмечается интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность, интерес к действиям сверстника; во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить мозаику, при этом элементы разного цвета распределены не поровну; возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные элементы);

- «сделаем вместе» (один из детей должен быть строителем (т.е. осуществлять активные действия), а другой – контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, исполнять роль строителя, а кто будет контролером – следить за ходом строительства).

Как отдельные параметры инициирования совместного внимания и реагирования на совместное внимание фиксировались:

- *Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.* Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему.

- *Характер участия в действиях сверстника,* т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная

(одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

- *Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.*

- *Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу».*

3. Методы математико-статистической обработки: Т-критерий Стьюдента, регрессионный анализ. Обработка проводилась при помощи статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты исследования

Для определения роли развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников в координации сотрудничества дети были разделены на группы по уровню развития базовых представлений о ментальном мире других людей (группа с низкой и высокой успешностью решения задач понимания намерений). Далее эти группы дошкольников сравнивались по характеру взаимодействия со сверстниками в процессе решения проблемных задач.

В группе детей, правильно определяющих намерения, характер участия в действиях сверстника чаще носит положительную окраску эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка) ($p = 0,042$, $p = 0,003$). Дети, которые ошибочно определяют намерения, чаще проявляют отрицательную эмоциональную вовлеченность (насмешки, ругань) или демонстративную (сравнение с собой).

Дети, которые безошибочно определяют намерения, отличаются более высокой степенью эмоциональной вовлеченности в действия сверстника, проявляют интерес к сверстнику; обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему ($p = 0,043$, $p = 0,0001$).

У них выше степень выраженности сопереживания сверстнику, что ярко проявляется в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого ($p = 0,006$).

Найдены отличия и в степени проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Так, дети с безошибочным определением намерений чаще совершают альтруистические поступки легко, естественно, без колебаний ($p = 0,006$).

Подтверждается предположение, что снижение способности к репрезентации внутренних представлений может выступать препятствием к установлению ребенком нормальных межличностных отношений со своим окружением. Проявляется преимущественно эмоциональное и социальное нарушение, которое невозможно описать без принятия во внимание отношений ребенка со своим окружением, эмоциональной реакции в ответ на эмоции других людей и на изменения социальной ситуации.

Дополнительно, при помощи регрессионного анализа было выявлено, как успешность распознавания намерений по направлению взгляда как аспект совместного внимания влияет на характер взаимодействия дошкольников со сверстниками.

Чаще следят за работой партнера те дети, которые правильно определяют направление взгляда ($R^2 = 0,281$, $p = 0,012$, $\beta = 0,391$) и лучше определяют ментальные состояния ($R^2 = 0,281$, $p = 0,042$, $\beta = 0,310$).

Правильность распознавания направления взгляда влияет на то, что дети чаще строят вместе с партнером, а не отдельно ($R^2 = 0,198$, $p = 0,006$, $\beta = 0,445$).

Дети, которые правильно распознают направление взгляда, чаще достигают результата ($R^2 = 0,187$, $p = 0,007$, $\beta = 0,433$) и чаще проявляют заинтересованность в предложенной деятельности ($R^2=0,128$, $p = 0,030$, $\beta=0,358$).

Можно выделить такие особенности проявления совместного внимания в групповой деятельности дошкольников:

– инициативность – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;

– чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных действиях ребенка на обращения сверстника, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него;

– преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Таким образом, совместное внимание будет способствовать рациональному сотрудничеству за счет создания особой формы социального взаимодействия, посредством которого дошкольники координируют свои действия.

Результаты исследования подтверждают, что формы коммуникации и сотрудничества гибко выстраиваются на основе социально-рекурсивных умозаключений. Социально-рекурсивное мышление развивается, потому что оно требуется для совместной коммуникации.

Уже в дошкольном возрасте понимание ментального мира используется ребенком как средство анализа и выбора путей решения социальных проблем. Попытки детей сотрудничать и общаться с другими выстраиваются на предположении и прогнозировании поведения партнера по коммуникации.

Выводы

Предположив, что модель психического является ментальным механизмом социальных взаимодействий, задавая коллективную интенциональность, мы получили экспериментальные аргументы данной гипотезы.

Дополнены представления о том, что в ходе социального познания фокусы внимания не просто разделяются между отдельными людьми, но активно строятся через их взаимодействие и расширяются с течением времени, встраивая их в структуры.

Изучены новые аспекты совместного внимания в дошкольном возрасте и показано, что данный навык отображает способность к учету совместных знаний в соответствии с совместными интенциями и знаниями.

Осмыслены данные о том, что владение базовой структурой модели психического позволяет дошкольникам избежать возможной многозначности, ограничивая набор потенциальных объектов-референтов и набор потенциальных мотивов, стоящих за социальным намерением.

Список литературы:

1. Adamson L.B. Communication development during infancy. Madison, WI: Brown and Benchmark Publishers, 1996. 256 p.
2. Baldwin D.A. Understanding the link between joint attention and language / eds. C. Moore, P.J. Dunham // Joint attention: Its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1995. P. 131–158.
3. Baron-Cohen S. Mind Blindness. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 198 p.

4. Bates E. Language and context: The acquisition of performatives. New York : Academic Press, 1976. 375 p.
5. Bergman P., Escalona S. Unusual sensitivities in very young children // Psychoanalytic study of the child. 1949. № 3–4. P. 333–352.
6. Bratman M. Faces of Intention: Selected Essays on Intention and Agency. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. P. 400–403
7. Bruner J. Child's talk: Learning to Use Language. New York, 1985. 144 p.
8. Charman T. Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind // Cognitive Development. 2001. Vol. 15. P. 481–498.
9. Collingwood R. The New Leviathan. Oxford : Clarendon, 1947. P. 387
10. Davies M.S. Neural bases of gaze and emotion processing in children with autism spectrum disorders // Brain Behavior. 2011. Vol. 1 (1). P. 1–11.
11. Dawson G., Levy A. Arousel, attention, and socioemotional impairments of individual with autism // Autism, nature, diagnosis and treatment / ed. G. Dawson. New York : The Guilford press, 1989. P. 49–74.
12. De Jaegher H., Di Paolo E., Gallagher S. Can social interaction constitute social cognition? // Trends cognitive sciences. 2010. Vol. 14, № 10. P. 441–447.
13. Fiebich A., Gallagher S., Hutto D. Pluralism, interaction and the ontogeny of social cognition // Routledge Handbook of Philosophy of the Social Mind, Chapter: Pluralism, interaction and the ontogeny of social cognition, Publisher: Routledge. Editors: J. Kiverstein, 2016. P. 208–221
14. Gallagher S., Hutto D. Understanding others through primary interaction and narrative practice // In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, E. Itkonen (eds.), The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity. John Benjamins. Amsterdam : John Benjamins, 2008. P. 17–38.
15. Gilbert M. Belief and Acceptance as Features of Groups // Protosociology. 2002. Vol. 16. P. 35–69.

16. Goswami U.C. Cognitive development: The Learning Brain. New York : Psychology, 2008. 480 p.
17. Heal J. Joint attention and understanding the mind // Joint attention: Communication and other minds / ed. J. Roessler. Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 34–44.
18. Hecke Van A.V. Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children // Child Development. 2007. Vol. 78. P. 53–69.
19. Hobson R.P. What puts the jointness in joint attention? / Joint attention: Communication and other minds / ed. J. Roessler. Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 185–204.
20. Jennifer M., Moriuchi M.A., Klin A., Jones W. Mechanisms of diminished attention to eyes in autism // American Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 174, № 1. P. 26–35.
21. 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. P. 87–100.
22. MacPherson A.C., Moore C. Attentional control by gaze cues in infancy // Gaze-Following: Its Development and Significance / eds. R. Flomm, K. Lee, D. Muir. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 53–76.
23. McClung JS, Placi S, Bangerter A, Clement F, Bshary R. The language of cooperation: shared intentionality drives variation in helping as a function of group membership // The Royal Society, 2017. P. 352
24. Moore C., Dunham P., Hillsdale N.J. Joint Attention: Its Origins and Role in Development : Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 294 p.
25. Mumme D. Infants' use of gaze cues to interpret others' actions and emotional reactions // Gaze-Following: Its Development and Significance / eds. R.

Flomm, K. Lee, D. Muir. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 143–170.

26. Mundy P. A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Miami : University of Miami Psychology Department, 2003. 65 p.

27. Mundy P. Annotation: the neural basis of social impairments in autism: the role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system // Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines. 2003. Vol. 44. P. 793–809.

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. P. 2–21.

29. Nowakowski M.E., Tasker S.L., Schmidt L.A. Establishment of joint attention in dyads involving hearing mothers of deaf and hearing children and its relation to adaptive social behavior // American Annals of the Deaf. 2009. Vol. 154 (1). P. 15–29.

30. 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.

31. Parlade M.V Anticipatory smiling: Linking early affective communication and social outcome // Infant behavior and development. 2009. Vol. 32. P. 33–43.

32. Reddy V. Before the third element: Understanding attention to self // Joint attention: Communication and other minds / eds. N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack [et al.]. Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 85–109.

33. Rossano F., Carpenter M., Tomasello M. One-Year-Old Infants Follow Others Voice Direction // Psychological Science. 2012. Vol. 23. P. 1298–1302.

34. Scaife M., Bruner J. The capacity for joint visual attention in the infant // Nature. 1975. Vol. 253. P. 265–266.

35. Scheler M. The Nature of Sympathy. London: Routledge. 1954. P. 307

36. Schmid H. Wir-Intentionalität Kritik des ontologischen Individualismus und Rekonstruktion der Gemeinschaft. Freiburg i.Br. München: Alber, 2005. P. 50
37. Searle J. Making the Social World: The Structure of Human Civilization. N. Y. : Oxford University Press, 2010. P. 58.
38. Sellars W. Essays in Philosophy and its History. Dordrecht, Reidl: Springer Science+Business Media, 1974. P. 462
39. Tomasello M. A Natural History of Human Morality. Harvard : University Press, 2016. P. 208
40. Tomasello M. Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition // Behavioral and Brain Sciences. 2005. Vol. 28. P. 675–735.
41. Tomasello M., Moll H. Why don't apes understand false beliefs? // In M.R. Banaji, S.A. Gelman (Eds.). Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us. Oxford : Oxford University Press, 2013. P. 81–87.
42. Trevarthen C., Aitken K. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications // Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines. 2001. Vol. 42. P. 309–428.
43. Tuomela R. The Philosophy of Sociality: The Shared Point of View. N. Y. : Oxford University Press, 2007.
44. Woodward A. Infants understanding of the actions involved in joint attention // Joint attention: communication and other minds / eds. N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack [et al.]. Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 110–128.