

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный педагогический уни-
верситет им. А. И. Герцена»
Институт детства

ПОНИМАНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ: КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ содержательно-смысловых конструктов

Монография

Под научной редакцией
О. В. Защириной, О. А. Белобрыкиной, Е. И. Николаевой



Санкт-Петербург
2018

УДК 159.955+165.24+316.77

ББК 88.

П57

Издание рекомендовано Ученым советом Института детства

Авторский коллектив:

О. А. Белобрыкина, канд. психол. наук, доцент, профессор НГПУ (разделы Предисловие к изданию; 1.1; 3.3; Заключение); И. С. Богачек, канд. психол. наук, доцент (раздел 1.2); Е. Г. Вергунов, канд. психол. наук, научный сотрудник (раздел 2.3); А. А. Денисова, канд. психол. наук, доцент (раздел 3.1); О. В. Защирина, д-р. психол. наук, доцент (разделы Предисловие к изданию; 1.1; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 3.3; Заключение); Е. В. Комаровская, канд. биол. наук, доцент (раздел 2.1); В. Н. Красновский, канд. психол. наук, доцент (разделы Предисловие к изданию, раздел 1.3; Заключение); С. А. Маничев, канд. психол. наук, доцент (раздел 3.4); С. А. Мирошников, канд. психол. наук, директор (раздел 2.2); А. Д. Наследов, канд. психол. наук, доцент (раздел 2.2); Е. И. Николаева, д-р. биол. наук, профессор (раздел 2.3); Л. Р. Фахрутдинова, д-р. психол. наук, доцент (раздел 3.2); С. А. Смолко, преподаватель (раздел 3.4)

Рецензенты:

д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «СПбГУ» В. М. Аллахвердов;

д-р пед. наук, доц., проф. ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» Т. А. Барышева

П57 Понимание и коммуникация: когнитивный контекст содержательно-смысловых конструкторов / О. А. Белобрыкина, И. С. Богачек, Е. Г. Вергунов, А. А. Денисова, О. В. Защирина и др. / под науч. ред. О. В. Защириной, О. А. Белобрыкиной, Е. И. Николаевой. — СПб.: Скифия-принт, 2018. — 134 с.

ISBN 978-5-98620-324-9

Коллективная монография посвящена вопросам исследования когнитивных процессов в условиях познавательной деятельности и межличностного взаимодействия. Представлены результаты теоретических и прикладных исследований сложных и многообразных когнитивных функций — восприятия, мышления, речи и др. в контексте феноменологии понимания — при наличии нормативного развития и нарушений интеллекта.

В монографию включены оригинальные исследования авторов в рамках реализации ряда научно-исследовательских проектов: «Лонгитюдное исследование прогнозных паттернов задержки психомоторного развития детей дошкольного возраста» (проект РФФИ № 17-06-00989/17 — ОГОН), «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов» (проект Российского научного фонда № 14-18-02135), «Ситуационный подход в организационной психологии» (проект РГНФ № 15-06-10546).

Издание адресовано преподавателям вузов, научным сотрудникам, студентам высшей школы и послевузовского образования, специалистам, работающим в области специальной, педагогической и социальной психологии, дефектологии, общего и инклюзивного образования, здравоохранения.

УДК 159.955+165.24+316.77

ББК 88.

П57

ISBN 978-5-98620-324-9

© ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», 2018

© Коллектив авторов, 2018

2.2. Коммуникация и когнитивное развитие дошкольников¹

Возрастное развитие человека представляет собой непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации развития, характеризуется появлением психических новообразований и изменением личности. При этом динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической и медленной, постепенной. В отношении развития коммуникации ребенка — это последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий, которые характеризуются следующими показателями (Л. С. Выготский, 1983; Д. Б. Эльконин, 1997):

- определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;
- ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до коммуникативных свойств).

Именно с этих позиций следует рассматривать динамику развития взаимосвязи общения и когнитивного развития детей различных возрастных групп. Как отмечается в исследованиях М. И. Лисиной, начиная с ранних этапов онтогенеза особую роль в психическом развитии ребенка играет общение [8].

Особый интерес с точки зрения общения представляют работы по проблеме возникновения и развития речи у детей (Л. С. Выготский, 1983; А. А. Леонтьев, 1997; О. А. Белобрикина, 1998; Е. Ф. Рыбалко, 2001, Л. Ф. Обухова, 2015; и др.). В их основе лежит рассмотрение речи как составного элемента структуры коммуникативной деятельности, занимающего в ней положение действия или операции (средства общения) и связанного с остальными ее составляющими. В частности, показано, что обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребенка с окружающими людьми, под влиянием встающих перед ним коммуникативных задач [18].

Активность речевого общения является показателем диагноза и прогноза при нарушениях коммуникации и отклонениях в когнитивном развитии ребенка [5]. Известно, что только человек способен к развитию членораздельной речи и отвлеченного мышления, и в то же время формирование

¹ Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта РФФИ № 17-06-00989/17 — ОГОН «Лонгитюдное исследование прогнозных паттернов задержки психомоторного развития детей дошкольного возраста».

речи — весьма длительный процесс, который осуществляется на протяжении целого ряда лет [7]. На важнейшее значение способности ребенка к общению в процессе взаимодействия с людьми обращали внимание известные психологи (М. И. Лисина, 1986; Д. Б. Эльконин, 1997). Они подчеркивали, что психическое развитие младенца начинается с эмоционального контакта с матерью, т. е. с акта общения. Специалисты в области психологии придают огромное значение общению человека, указывая, что ограничение общения с окружающими отрицательно сказывается на психическом развитии личности [2; 8; 18].

Наличие коммуникативных умений сказывается на развитии психических процессов, таких как речь, память, мышление, восприятие, помогает личности осуществить процесс собственной социализации и адаптации в обществе, создает условия для расширения межличностных контактов [5]. Дети, способные к общению, как правило, легко ориентируются в жизненных ситуациях, довольно быстро расширяют свои социальные связи, формируют межличностные отношения, преодолевают коммуникативные барьеры, находят способы выхода из конфликтной ситуации, наконец, они, как показано А. В. Запорожцем, испытывают намного меньше стрессов, чем те, кто не владеет техникой межличностного общения [4]. При этом следует иметь в виду, что существуют особенности речевых коммуникаций, зависящие от возраста.

А. В. Запорожец (1986) отмечает, что ребенок постепенно овладевает речью как средством общения и приобретения знаний, как видом деятельности (речевой и коммуникативной). По мере взросления у него проявляется ориентировочная реакция, которая сменяется реакцией ожидания знакомого лица, оживления при его появлении. Постепенно формируется познавательный интерес, от наличия которого зависит интенсивность психического развития. Появляются элементы общения с помощью жестов: ребенок тянет руку к тому, что хочет получить, отворачивается, если ему что-то не нравится. Отсутствие стремления детей к общению должно настораживать, так как оно свидетельствует об отклонениях в социальном и психическом развитии.

Классическая позиция Л. С. Выготского о максимальной социальности младенца состоит в том, что ни одна его потребность не может быть удовлетворена без взрослого, т. е. без социального опосредования, которое и означает начало процесса социализации [3]. В то же время уже на ранних стадиях онтогенеза возникает субъективная социальность: переживание, а затем и осознание своей включенности в отношения с людьми. Рассмотрим более детально возникающие психологические новообразования в общении ребенка на примере дошкольного этапа его развития.

Коммуникативное развитие является необходимой предпосылкой когнитивного развития ребенка. Данная связь, ярко проявляющаяся в раннем

возрасте, сохраняется и на последующих этапах развития [19]. С нейрокогнитивной точки зрения несомненна роль развития префронтальной коры головного мозга, ответственной за процессы целеполагания, контроля, в том числе — в организации социального поведения ребенка, его общения со взрослыми и сверстниками [21; 24; 25]. Недостаточная зрелость префронтальной коры, свойственная детям с задержкой психического развития (ЗПР), в первую очередь проявляется в низкой произвольности организации поведения, недостаточном уровне самоорганизации, контроля, отражается на психодинамических характеристиках сквозных психических процессов — внимания и памяти. В связи с этим диагностика особенностей когнитивного развития в раннем возрасте чрезвычайно важна для определения конкретных социальных факторов, влияющих на когнитивное развитие ребенка.

У детей с ЗПР слабость префронтальной коры обуславливает снижение активности познавательных процессов. Активизация данной зоны головного мозга связана с аспектами не только социального, но и когнитивного развития. Она также отвечает за регуляцию эмоций, которые у детей становятся основой для налаживания межличностных отношений и формирования образа другого человека.

Целью отдельных исследований стало изучение взаимосвязи коммуникативных, эмоциональных навыков и темпа когнитивного развития. Результаты свидетельствуют, что дошкольники, имеющие более подвижный когнитивный темп, имеют и высокие показатели коммуникации [22; 24]. В настоящее время, полагают Т. А. Логунов и Л. В. Логунова (2017), каждый ребенок становится субъектом образовательно-воспитательного процесса. Одной из задач всестороннего развития дошкольников является формирование не только отдельных качеств и компетенций, но и в целом когнитивного развития. В целом динамика развития общения благоприятна для психического онтогенеза. Коммуникативное развитие ребенка осуществляется на основе реализации познавательных способностей и потребностей ребенка в тот момент, когда наличные условия и характер протекания коммуникаций не могут удовлетворять новым психологическим запросам ребенка. Можно говорить о том, что ребенок в процессе взаимодействия начинает совершенствовать имеющиеся средства коммуникации и одновременно усваивает новые приемы познания окружающей действительности. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования познавательной и эмоциональной сфер, что особенно значимо для коррекции недостатков развития детей с ЗПР [16].

Наиболее частыми вариантами нарушений развития в дошкольном возрасте являются минимальные интеллектуальные (ЗПР) и речевые (ОНР)

нарушения и их сочетание в структуре дефекта. Формирование коммуникации у этой категории детей сопряжено с рядом трудностей, связанных с особенностями онтогенеза речевого развития, парциальными недостатками когнитивной сферы, малым кругом знаний, недостаточной познавательной активностью и мотивацией к общению [14].

В структуре коммуникативных умений дошкольников с ОНР и ЗПР наименее сформированным компонентом оказался языковой, обуславливающий основные затруднения в ситуациях делового, познавательного и личностного общения [15]. У дошкольников с ЗПР наиболее сформированным компонентом коммуникативных умений оказался экспрессивно-мимический компонент. Очевидно, что реализация потребностно-мотивационного компонента коммуникативных умений зависит от самой ситуации общения дошкольников. В «затруднительных» случаях общения, требующих от детей определенной гибкости, регуляции взаимодействия, активных усилий по его поддержанию (совместная ролевая игра или игра с правилами, решение совместных познавательных задач и т. п.), дошкольники с ЗПР слабо реализуют потребностно-мотивационную составляющую коммуникативных умений. Если ситуация общения относительно «легкая», особенно если партнером по общению выступает взрослый, направляющий диалог (совместная продуктивная деятельность), дошкольники с ЗПР успешно реализуют потребностно-мотивационную составляющую коммуникативных умений [15]. По результатам психогенетического анализа развития когнитивных способностей установлено, что наиболее генетически детерминированными оказываются способности речи, словесно-логическое мышление, математические способности, менее детерминированы способности памяти и внимания, еще менее — сенсомоторные способности. Наименьшая генетическая детерминация оказалась у творческих способностей и воображения [17].

В 2016–2017 годах нами была проведена серия исследований прогностических маркеров ЗПР у детей дошкольного возраста, результаты которых конкретизируют детерминацию когнитивного развития ребенка его коммуникацией со взрослыми. В 2016 году исследование критериальной валидности «Шкалы психомоторного развития» на выборке 1270 детей в возрасте 3–6 лет позволило выявить маркеры ЗПР [23]. Исследование показало, что наиболее достоверные маркеры ЗПР komponуются из критериев, непосредственно демонстрирующих успешность интериоризации ребенком знаний и навыков быденной жизни, возможной только в социальном взаимодействии со взрослыми. Это задания на осведомленность, бытовые навыки, тонкую моторную координацию, понимание речи и др.

В другом исследовании, проведенном нами в 2017 году, выявлялись маркеры ЗПР у детей в возрасте 4 лет (от 1461 до 1827 дней) [11]. Всего было обследовано 575 дошкольников без установленного диагноза (группа «Норма»)

и 53 ребенка с диагнозом «ЗПР» (различия групп по возрасту статистически не достоверно). Использовался набор из 236 разнородных заданий [6]. Для анализа данных последовательно применялись две альтернативные стратегии. Стратегия № 1 заключалась в предварительном отборе переменных, в совокупности наилучшим образом предсказывающих диагноз («Норма» — «ЗПР») с использованием метода «Дискриминантного анализа с шаговым отбором переменных» (ДА). Стратегия № 2 заключалась в разработке и стандартизации шкал развития для 4-летних детей выборки «Норма», таких, которые в совокупности обеспечивают наилучшее различение выборок «Норма» и «ЗПР».

В соответствии со стратегией № 1, дискриминантный анализ (ДА) с шаговым отбором переменных установил 53 задания (переменные), обеспечивающие в совокупности наиболее точный прогноз принадлежности ребенка к группе «Норма» (99,3 %) или к группе «ЗПР» (92,5 %). Дальнейший факторный анализ позволил сгруппировать 49 из этих переменных в 6 факторов-шкал, обеспечивающих по ДА высокую точность прогноза принадлежности к группе «Норма» (96,2 %) и к группе «ЗПР» (97,2 %). При этом наибольший вклад в точность прогноза вносили шкалы «Тонкая моторика» (социально-обусловленные действия, требующие моторной точности и ловкости: рисует человека, застегивает пуговицы, самостоятельно срисовывает крест и пр.) и «Социальный интеллект» (различает хорошие и плохие поступки, изображенные на картинке, может делиться с другими вещами, выполняет сложные команды и пр.). По всем 6 шкалам средние значения (критерий t-Стьюдента) для группы «Норма» статистически достоверно выше, чем для группы «ЗПР» ($p < 0,0001$). Моделирование структурными уравнениями (SEM) подтвердило, что все 6 шкал являются индикаторами общего фактора способностей (фактор G), который оказался единственным предиктором принадлежности к группам «Норма» или «ЗПР». Как и по результатам анализа прогноза (ДА), с наибольшим весом в «фактор G» вошли «Тонкая моторика» и «Социальный интеллект». Анализ связей (корреляции Пирсона) «Социального интеллекта» с остальными шкалами на выборке «Норма» ($N = 575$) показал следующие результаты (в порядке убывания тесноты связей). Наиболее тесно «Социальный интеллект» связан с «Тонкой моторикой» ($r = 0,410$; $p < 0,0001$), «Пространственным мышлением» (социально-обусловленные манипуляции с предметами: продолжение узора, раскладывание картинок в заданном порядке и пр.) ($r = 0,239$; $p < 0,0001$), «Вербально-понятийным мышлением» (знание названий животных, их детенышей, профессий людей и пр.) ($r = 0,213$; $p < 0,0001$). Довольно информативно, что в группе «ЗПР» ($N = 53$) статистически достоверной связи между «Социальным интеллектом» и «Тонкой моторикой» не обнаружено ($r = 0,171$; $p = 0,220$), хотя с остальными шкалами «Социальный интеллект» связан так же, как и в группе «Норма».

В соответствии со стратегией № 2, в группе «Норма» с использованием массива из 73 разнородных заданий было выделено 6 факторов. Далее были вычислены значения соответствующих шкал, как суммы входящих в них пунктов, в том числе — для группы «ЗПР». Для последующей проверки перекрестной валидности результатов всей выборки («Норма» и «ЗПР») были поделены на 2 подгруппы по медиане возраста группы «ЗПР»: «младшие» (возраст до 1677 дней) и «старшие» (остальные). Для проверки дискриминативной валидности шкал в отношении прогноза принадлежности к группам трижды применялся дискриминантный анализ: в отношении всей выборки, выборок «младшие» и «старшие». Во всех трех случаях ДА пошагово отобрал одни и те же 4 шкалы, в совокупности обеспечивающие максимальную точность прогноза принадлежности к группе (точность — не ниже 95 %): «Вербально-понятийное мышление», «Психомоторная координация» (определялась по заданиям на участие в играх, навыки типовых действий в быту — застегивание пуговиц и т. п.), «Кратковременная зрительная память», «Общая осведомленность». В таблице 1 приведены стандартизованные коэффициенты дискриминантной функции, абсолютное значение которых пропорционально вкладу каждой шкалы в разделение классов (групп).

Во всех трех случаях наибольший вес в различении групп имеет шкала «Психомоторная координация» (по содержанию наиболее близкая к шкале «Тонкая моторика», тесно связанной со шкалой «Социальный интеллект»). А наименее эффективна для дифференциальной диагностики шкала «Кратковременная зрительная память», наименее обусловленная социальным взаимодействием: указанная шкала объединяет задания разной сложности, в которых ребенку требовалось находить картинки, предъявляемые ранее или во время обследования.

Таблица 1. Стандартизированные коэффициенты дискриминантной функции

Предиктор	Все (N = 575)	Младшие (N = 356)	Старшие (N = 272)
«Вербально-понятийное мышление»	0,467	0,524	0,396
«Психомоторная координация»	0,631	0,595	0,657
«Кратковременная зрительная память»	0,060	0,078	0,020
«Общая осведомленность»	0,237	0,242	0,244

Результаты наших исследований подтверждают и уточняют ранее полученные данные других исследователей о связи между развитием социального интеллекта и когнитивных достижений ребенка [20]. Так, в частности, нами выявлено, что в 4-летнем возрасте у ребенка сохраняется и развивает-

ся тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательной активности — тонкой моторики, психомоторной координации, обусловленной коммуникацией со взрослыми.

Таким образом, анализ результатов данного исследования подтверждает и детализирует известные положения отечественной психологии о том, что онтогенез психики человека опирается, прежде всего, на развитие коммуникативного процесса — общения как такового. В концепции высших психических функций Л. С. Выготского коммуникация рассматривается как важнейший фактор психического развития ребенка, так как способствует установлению отношений между ребенком, окружающей предметной средой и социальной действительностью [1; 2]. По мысли Б. Ф. Ломова, «общение является важнейшей детерминантой познавательных процессов на всех их уровнях» [10, с. 284].

Наше исследование 4-летних детей в норме и с ЗПР позволяет утверждать, что центральное место в этом возрасте занимает развитие социально-значимых моторных действий (развитие тонкой моторики), которое происходит в тесной связи с развитием коммуникации, что обеспечивает дальнейшее всестороннее умственное развитие ребенка на основе общения.

Литература

1. Белобрыкина О. А. Речь и общение. — Ярославль: Академия развития, 1998. — 240 с.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. / глав. ред. А. В. Запорожец. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
5. Заширинская О. В., Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. — С. 81–93.
6. Иванова А. Е., Мирошников С. А. Методические материалы к экспертной системе индивидуального сопровождения «Лонгитюд». — СПб.: изд-во СПбГУ, 2001. — 44 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. — М.: Смысл, 1997. — 351 с.
8. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
9. Логунов Т. А., Логунова Л. В. Концептуальный подход к когнитивному развитию дошкольников (психолингвистический аспект) [Электронный ресурс] // Образовательная среда сегодня: теория и практика (Чебоксары, 04 апреля 2017). 2017. — С. 137–140. URL: elibrary.ru/item.asp?id=29055683 (дата обращения 11.11.2017).

10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
11. Наследов А., Мирошников С., Защирина О., Ткачева Л. Дифференциальная диагностика когнитивного и психомоторного развития детей четырех лет // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 5. — С. 49–65.
12. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник по дисциплине «Возрастная психология» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям. — М.: Юрайт, 2015. — 460 с.
13. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — 221 с.
14. Рыбников В. Ю., Защирина О. В. Феноменология возрастных закономерностей нарушения общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью // Вестник психотерапии. 2013. № 47 (52). — С. 71–85.
15. Серебренникова С. Ю., Бобкова О. Е. Коррекция коммуникативных умений дошкольников с минимальными речевыми и интеллектуальными нарушениями // Педагогика и психология. Теория и практика. 2015. № 2 (2). — С. 14–16.
16. Трошкина О. В. Развитие вербальной коммуникации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 4 (9). — С. 100–101. URL: elibrary.ru/item.asp?id=27022782 (дата обращения 11.11.2017).
17. Фасхутдинова Ю. Ф. К вопросу о развитии когнитивных способностей у детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Психолог. 2013. № 5. — С. 24–45. URL: e-notabene.ru/pp/article_9135.html (дата обращения 11.11.2017).
18. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 416 с.
19. Baglio G., et al. Social competence in children with borderline intellectual functioning: delayed development of theory of mind across all complexity levels // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. — P. 1604.
20. Caputi M., et al. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. — P. 257–270.
21. Grossmann T. The role of medial prefrontal cortex in early social cognition [Электронный ресурс] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. Article 340. URL: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3701864/ (дата обращения 11.11.2017).
22. Kayili G., Erbay F. A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos // *Early Child Development and Care*. 2017. — P. 1–10.
23. Miroshnikov S. A, Nasledov A. D., Zashchirinskaya O. V. Criterion validation of the Scale of Psychomotor Development (SPMD) in developmental delay study of pre-school children // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2016. Vol. 233. — P. 220–224.
24. Moriguchi Y., Hiraki K. Prefrontal cortex and executive function in young children: a review of NIRS studies // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. — P. 867.
25. Tsujimoto S., Yasumura A. Increased prefrontal oxygenation related to distractor-resistant working memory in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) // *Child Psychiatry & Human Development*. 2013. № 44 (5). — P. 678–688.