



4. Бударина А. О. *Linguistus universalis: методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов* : монография. Калининград, 2011.

5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика, методика*. М., 2006.

6. Гудков Д. Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. М., 2003.

7. Иеронова И. Ю. *Теоретические основы подготовки будущих переводчиков к межкультурному посредничеству* : монография. Калининград, 2007.

8. Оганян К. М., Бранский В. П., Астафьев А. К. *Социальная синергетика* : учеб. пособие для дистанционного обучения. СПб., 2009.

Об авторах

Ирина Юрьевна Иеронова — д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: Ieronova@kantiana.ru

Анна Олеговна Бударина — д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

Дарья Алексеевна Ильина — канд. пед. наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: DIlina@kantiana.ru

About the authors

Prof. Irina Ieronova, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: Ieronova@kantiana.ru

Prof. Anna Budarina, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

Dr Daria Ilyina, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: DIlina@kantiana.ru

УДК 81'23

А. В. Павлов

«МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО» В ОБЪЯСНЕНИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДИСФУНКЦИЙ У АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА

Рассматриваются основные положения «модели психического» как одной из когнитивных теорий в объяснении речемыслительных дисфункций у детей с расстройством аутистического спектра. Освещаются отдельные результаты проверки данной теории в ходе психолингвистического эксперимента, в котором приняли участие 16 учащихся



специализированных школ. Делается вывод, что в отношении аутичных детей более корректно говорить о дефиците, а не полном отсутствии «модели психического».

This article considers the main principles of 'theory of mind' as a cognitive theory explaining verbal and cognitive dysfunctions in children with autism spectrum disorder. The article presents some results of testing this theory through a psycholinguistic experiment that involved 16 students from special schools. It is concluded that, in the case of autistic children, it is more correct to speak of a deficiency, rather than a complete absence of a 'theory of mind'.

Ключевые слова: «модель психического», аутизм, расстройства аутистического спектра, речь.

Key words: 'theory of mind', autism, autism spectrum disorders, speech.

Аутизм — расстройство, наиболее проблемными аспектами которого являются социальное взаимодействие, коммуникация и воображение. Как правило, данные признаки обнаруживаются еще до наступления трехлетнего возраста. В соответствии с Международной классификации болезней МКБ-10, применяемой в России, аутистические расстройства относятся к группе первазивных расстройств развития. В состав этой группы входят детский аутизм (синдром Каннера), атипичный аутизм, синдром Ретта, гиперактивное расстройство, синдром Аспергера и другие дезинтегративные расстройства.

По результатам статистических исследований организации «Autism Speaks» количество диагностированных случаев расстройств аутистического спектра (РАС) увеличивается с каждым годом. По оценке экспертов Всемирной организации здравоохранения, РАС отмечается примерно у 1 % населения планеты.

Вокруг причин аутизма развернуто множество дискуссий. Выдвигаются самые различные гипотезы о возможном влиянии на развитие патологии наследственности, вредных привычек родителей, отдельных продуктов питания, инфекционных заболеваний, вакцинации и накопления тяжелых металлов, а также перенесенных стрессов и др. Помимо биогенетических и средовых факторов обсуждается и ряд когнитивных теорий, применяемых для объяснения отклонений в языковом развитии и речевых аномалий при РАС. К ним относятся теории «исполнительной дисфункции» [8], «слабого центрального согласования» [6] и «модель психического» [3]. Наибольшую популярность в научном сообществе получила последняя из названных теорий. В литературе встречаются различные варианты наименования концепции — «теория разума», «теория сознания», «теория намерений» и другие, однако в российской традиции прижился термин «модель психического».

Впервые понятие «модели психического» («theory of mind») использовали этологи Д. Примэк и Г. Вудрафф в 1978 г. [9] для объяснения способностей шимпанзе мысленно реконструировать намерения и



представления сородичей. В последующем ряд ученых развили эту теорию применительно к людям. Так, психически здоровый человек способен сделать предположения относительно эмоций, воображения, настроения и намерений другого человека, то есть «заглянуть в чужое сознание» [4; 7]. Многие исследователи, в том числе отечественные [1], расценивают данную теорию как ключевую в объяснении речемыслительных дисфункций людей с аутизмом.

В частности, считается, что люди, страдающие аутизмом, демонстрируют отклонения в «модели психического», прежде всего, проявляя разный уровень «mind-blindness» – слепоты чужих мыслей [2; 4]. Нечем устоявшимся воззрением является то, что аутичные дети не могут решать задания на понимание ложных убеждений и почти не понимают обман, намерения, намеки, иронию, сарказм и юмор. В свою очередь, эти проявления обуславливают социальные отклонения у аутистов и отражаются в их речи.

Автором настоящей статьи был проведен психолингвистический эксперимент, одной из частных гипотез которого стали положения «модели психического», а именно предполагалось, что дети с РАС при пересказе просмотренного видеоролика не смогут передать психическое и эмоциональное состояние героев, дать положительную или отрицательную оценку их действиям, определить общий смысл фильма.

В исследовании приняли участие 16 аутичных детей (учащиеся специализированных образовательных учреждений г. Москвы – «Технологии обучения» и «Ковчег») в возрасте от десяти до двенадцати лет. Методика эксперимента [5] предполагала просмотр детьми шестиминутного видеоролика и его пересказ на основе полученной визуальной информации. В фильме отсутствовала звучащая речь, сюжет был насыщенный, в нем присутствовали как главные, так и второстепенные герои. В свою очередь, это стало хорошим стимульным материалом для порождения спонтанного нарратива, максимально схожего с неподготовленной речью.

В целом дети с РАС продемонстрировали способность к самостоятельному воспроизведению сюжетной линии просмотренного фильма, хотя и со значительными индивидуальными различиями. При этом анализ пересказов показал ряд особенностей, в том числе в рамках проверяемой гипотезы относительно «модели психического».

Действительно, как и предполагалось, у некоторых участников исследования отмечалось недопонимание интриги фильма. В одном из важнейших эпизодов садовник собирает груши на дереве, а подбехавший на велосипеде подросток, убедившись, что остается незамеченным, крадет полную корзину собранных груш. При описании данного сюжета дети не использовали лексику с негативной коннотацией («*взяла корзину с фруктами*»; «*берет корзину*»; «*забрал груши*»; «*взял одну корзину с грушами и поехал*»; «*забрал у него груши*»). То есть с точки зрения «модели психического» эти испытуемые не расценили факт кражи как тайное хищение чужого имущества и неблагоприятный поступок подро-



стка. Некоторые дети в пересказе не упомянули этот фрагмент фильма либо трактовали ошибочно, не отразив действительного смысла увиденного («*отнимает у него корзину*»; «*яблоки на велосипед взгромождала*»).

Однако остальные аутичные дети проявили не спрогнозированные экспериментаторами способности. В своих рассказах они ставили себя на место главного героя, зачастую вполне адекватно описывали эмоциональное состояние персонажей фильма и отражали их намерения. Так, более половины детей, прошедших эксперимент, восприняли фрагмент воровства корзины с грушами именно как кражу, что непосредственно отразилось в их пересказе («*ну украли одну из корзины*»; «*еще мальчик украл у дяденьки корзинку*»; «*мальчик украл корзину груши*»; «*мальчик украл груши*»; «*а мальчик приехал и одну из корзины украл*»; «*мальчик украл все груши, корзинку*»). Кроме того, некоторыми испытуемыми были даны отрицательные оценки этого поступка: «*мальчик-плохиш*»; «*можно сказать, преступление не раскрыто*».

Также важным представляется тот факт, что дети с РАС смогли в ряде случаев пересказать просмотренные сюжеты с позиций героев и даже выразить личное мнение относительно их состояния: «*пока там спокойно он срывал фрукты*»; «*а тот мужчина, который срывал там груши, и не подозревал, что у него там увезли корзину*»; «*хотел переложить*»; «*было тяжело, это велосипед старой модели*»; «*а он заметил, что одной корзины не хватает*»; «*мужчина стоял там, не понимал*»; «*они наслаждались вот природой*»; «*когда фермер спустился, он подумал: "А где эта корзина груш?"*»; «*трое людей просто спокойно мимо него прошли...*»; «*он берет корзину незаметно для пасечника*»; «*и тут видит: мимо мальчишки идут*»; «*а этому дяденьке послышался звук*».

Таким образом, полученные результаты не позволяют безоговорочно апеллировать положениями отсутствия «модели психического» у аутистов. Корректнее говорить о некоей дефицитности. Данные материалы могут служить дополнением для описания речевой компетенции аутичных детей. Исследование подтверждает целесообразность дальнейших изысканий, в том числе психолингвистических экспериментов, в интересах получения более полной картины мировосприятия и когнитивных процессов у людей с расстройством аутистического спектра.

Список литературы

1. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М., 2009.

2. Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? // Cognition. 1985. №21. P. 37–46.

3. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA, 1995.

4. Baron-Cohen S. Theory of Mind in Normal Development and Autism // Prisme. 2001. №34. P. 174–183.

5. Chafe W. The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood, NJ, 1980.

6. Frith U. Autism: Explaining the Enigma. Oxford, 1989.



7. Nichols S., Stich S. Mindreading Oxford, 2003.
8. Pennington B., Ozonoff S. Executive functions and developmental psychopathology. // Journal of Child Psychology & Psychiatry. 1996. Vol. 37, is. 1. P. 51–87.
9. Premack D, Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // Behavioral and Brain Sciences. 1978. Vol. 1(4). P. 515–526.

Об авторе

Александр Владимирович Павлов – асп., Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.
E-mail: pa-v-l-ov@yandex.ru

About the author

Alexander Pavlov, PhD student, Lomonosov Moscow State University.
E-mail: pa-v-l-ov@yandex.ru

78

УДК 378.016:159.9

К. Л. Полупан, О. В. Азарова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Рассматривается процесс формирования ключевых компетенций обучающихся на основе решения профессиональных задач, связанных с математической и статистической обработкой данных психолого-педагогического исследования. Характеризуются этапы разработки и решения профессиональной задачи, связанной с изучением уровня тревожности младшего школьника (сравнительный анализ).

This article deals with the development of students' key competences through fulfilling professional tasks relating to the mathematical and statistical processing of psychological and pedagogical research data. The author describes the stages of progress in, and solutions to, the problem of studying anxiety levels in primary school students.

Ключевые слова: профессиональная задача, математическая логика, исследование.

Key words: professional task, mathematical logic, research.

Коренные изменения в подходе к организации образовательного процесса в вузе повлекли за собой полную реорганизацию деятельности и преподавателя и обучающегося. Все больше и больше становится очевидной необходимость использования инновационных методов обучения, способствующих развитию исследовательской и познавательной активности не только обучающегося, но и самого преподавателя. В создавшихся условиях преподавателю необходимо применять такие методы и технологии оценивания результатов учебных достижений обучающихся, которые позволяют комплексно оценить процесс полу-