

The book cover features a large, stylized circular graphic on the right side, divided into white, red, and green segments. The background consists of horizontal stripes in red and green. The title is centered in the red segment of the circle.

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ  
В ОНТОГЕНЕЗЕ**

УДК 159.923.2(082)  
ББК 88.52я431  
Р 17

*Рекомендовано редакционно-издательским советом Учреждения образования  
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

*Рецензенты:*

и.о. заведующего кафедрой возрастной и педагогической психологии  
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
кандидат психологических наук, доцент

**А.И. Янчий**

заведующий кафедрой психологии  
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,  
кандидат психологических наук, доцент

**Е.И. Медведская**

Р 17 **Развитие самосознания в онтогенезе** : сб. науч. ст. / Брест. гос.  
ун-т им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. проф. Л.Г. Лысюк. – Брест :  
БрГУ, 2014. – 172 с.  
ISBN 978-985-555-192-9.

В сборнике представлены статьи по проблеме развития самосознания на разных возрастных этапах. Они отражают результаты исследовательской работы авторов, обсуждавшиеся на научно-методических конференциях в 2012 и 2013 гг. Статьи описывают результаты исследования структурно-содержательных аспектов самосознания, а также его функций.

Адресуется учёным, преподавателям, а также студентам психологических специальностей и всем, кто интересуется проблемами научной психологии.

УДК 159.923.2(082)  
ББК 88.52я431

ISBN 978-985-555-192-9

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2014

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Введение</b> .....	4
<b>Васильева Т.В.</b> Роль речевой активности детей раннего и младшего дошкольного возраста в продуктивном целеполагании.....	8
<b>Синюк Д.Э.</b> Структура педагогического взаимодействия при организации продуктивной деятельности детей 2–4 лет в условиях детского сада.....	17
<b>Бай Е.А.</b> Роль самосознания в развитии познавательной активности у младших дошкольников.....	28
<b>Марченко Е.Е.</b> Взаимосвязь исполнительности и личностных особенностей детей в период перехода из начальной школы в пятый класс.....	38
<b>Коврец Е.С.</b> Понимание успевающими и неуспевающими школьниками социального и субъективного смысла учения.....	48
<b>Богдан Е.Г.</b> Развитие смысложизненных ориентаций во взаимосвязи с самосознанием на протяжении юношеского возраста.....	55
<b>Левкович С.Г.</b> Психологические особенности личностных перспектив в старшем школьном возрасте.....	66
<b>Павлов И.В.</b> Образ реального и образ идеального отца как объекты идентификации в раннем юношеском возрасте.....	77
<b>Ludwiczak L.</b> Miejsce wzorów osobowych w samoświadomości studentów.....	90
<b>Голиков В.В.</b> Измерение общей эго-идентичности у девушек в период ранней взрослости.....	102
<b>Лысюк Л.Г.</b> Представленность инициативности в сознании и самосознании молодых взрослых.....	114
<b>Валитова И.Е.</b> Проблема развития самосознания у детей с аутизмом.....	128
<b>Лянцевич А.В.</b> Субъектность в кризисе: депривация и восстановление.....	144
<b>Марица И.Г.</b> Особенности развития рефлексивных умений педагогов-психологов.....	158
<b>Тарелкин А.И.</b> Моральный упрек как прием психологической защиты преподавателей от манипулятивного воздействия студентов....	166

*Е.А. Бай, Брест,  
Беларусь, БрГУ им. А.С. Пушкина*

## РОЛЬ САМОСОЗНАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Большое значение для социокультурного развития личности имеет проявление субъектности в освоении информации об окружающей действительности. По свидетельству А.А. Люблинской, детям раннего и дошкольного возраста присуще «впитывающее сознание», объективно обуславливающее особую «доверчивость» ребенка к той информации, которую он присваивает. Осознание своего «Я», осуществляющееся на данном возрастном этапе, стимулирует ребенка к самоутверждению: он стремится воздействовать на ситуацию, активно вступает во взаимоотношения с окружающей действительностью. Не случайно одним из механизмов, способствующих эффективному социокультурному развитию личности на базовых уровнях онтогенеза, ученые выделяют создание условий для развития активной позиции ребенка по отношению к окружающему его миру, его познавательной субъектности.

Для понимания психологической природы познания достаточно интересными оказываются философские идеи, идущие еще от работ Г. Гегеля, который рассматривал познание как особую деятельность Я, целью которой является то, чтобы приобретенное знание полагать как своё собственное. Осваивая объективное знание, человек соотносит его с самим собой, превращает его характеристики в свои субъективные способности и осуществляет познание окружающего мира.

В психологии эту идею разрабатывал А.Н. Леонтьев в рамках концепции строения сознания человека. Он указывал, что знания входят в сознание через личностные смыслы, то есть через соотнесение их с мотивами, ценностями, с самим собой [1]. Всякое новое знание становится устойчивым содержанием сознания только в том случае, если оно соединится с соответствующим отношением и будет пережито его личностное значение. То есть, в психологии наибольшее внимание исследователей сосредоточено на поиске взаимосвязей знания и мотивации, являющейся тем звеном, которое может соединить знание с личностью человека. Разработок же на тему роли самосознания в присвоении знаний практически нет. Указание на пути разрешения этой проблемы можно найти в идеях В.П. Зинченко, который в своих работах использовал метафорический, но достаточно точный термин «живое знание», противопоставив его знанию мертвому или формальному, внешнему по отношению к личности человека, не включенному по сути в познавательную

деятельность, не являющемуся самоценным, а выполняющим инструментальную функцию по обслуживанию других потребностей и мотивов [2].

Характеризуя знание, В.П. Зинченко рассматривает его как состоящее из ряда *компонентов*, в том числе относящихся к самосознанию:

- знание как таковое (формы знания, существующие в образовательных системах, в науке)
- знание до знания (мироощущение, бессознательные обобщения и умозаключения, житейские понятия)
- знание о знании (отрефлектированные формы знания)
- незнание
- незнание своего незнания
- знание о своем незнании
- действия (акты, события по его получению и использованию)
- память
- представление о себе самом как носителе знания или незнания.

Если обратиться к дошкольному детству, то подтверждение взаимосвязи представлений о себе и знаний о внешнем мире как *ценности познавательной деятельности дошкольников* содержится в работах Н.Н. Непомнящей, В.В. Барцалкиной [3], а идеи о взаимосвязи образа Я и познавательной активности дошкольников высказывали М.И. Лисина и Д.Б. Годовикова. В частности, М.И. Лисина указывала на то, что по мере развития детей влияние общения на познавательную активность все больше опосредствуется личностными образованиями и формирующимся самосознанием, на которые в первую очередь откладывают свой отпечаток контакты с другими людьми. Благодаря подобному опосредствованию значение общения лишь усиливается, а его эффект становится все более глубоким и долговременным [4, с. 35].

Исследования ряда авторов (И.С. Кона, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова, А.Л. Венгера) свидетельствуют о том, что способность ребенка осознать в той или иной мере себя как субъекта деятельности, представления о самом себе выступают механизмом появления и развития его активности. Это теоретическое положение подтверждено экспериментальными исследованиями регулятивной функции содержания образа Я в отношении морального поведения дошкольников [С.Г. Якобсон), развития "целостной деятельности" (И.Т. Димитров), развития социальной активности у дошкольников (В.С. Мухина), развития продуктивного целеполагания (Л.Г. Лысюк) и других. Влияние образа Я на развитие познавательной активности дошкольников до настоящего времени не изучалось. Поэтому в нашем исследовании главной задачей стало выявление роли представлений о себе в развитии познавательной

активности у младших дошкольников. Мы полагаем, что поскольку именно на границе раннего и дошкольного возраста происходят качественные изменения в самосознании детей, выражающиеся в том, что у них появляется осознание себя как субъекта собственных действий, то эти изменения могут быть рассмотрены как важное условие возникновения познавательной активности.

Познавательная активность рассматривается нами как один из видов активности, в основе которой лежит потребность в новой информации и знаниях. Познавательная активность характеризуется бескорыстным стремлением человека к знаниям, направленностью на процесс и результат познания, отражает внутреннее состояние готовности человека к познавательной деятельности, реализуется в способах, направленных на извлечение информации из объектов с целью построения картины мира.

Мы предположили, что в основе развития познавательной активности лежит возникновение определенных содержательных противоречий в образе «Я» ребенка, преодоление которых вызывает определенные познавательные действия. В качестве такого противоречивого содержания образа «Я» мы выбрали противопоставление представлений ребенка о себе в прошлом и о себе в настоящем. Мы предположили, что открытие ребенку того, что он изменился и будет дальше изменяться, создает личностно значимую проблемную ситуацию. Мы предположили также, что сопоставление представлений о взрослом как о знающем и умеющем с представлениями о взрослом как маленьком приведет к возникновению у ребенка потребности познать динамику изменения значимого взрослого во времени, появлению стремления подражать характеристикам взрослого.

При построении взаимодействия с ребенком нами учитывались критерии, которые определяют информацию как объективно интересную для детей. Таковыми, по мнению ряда авторов (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, Г.И. Щукина и др.), выступают новизна, наглядность, противоречивость информации. Информация об изменении во времени самого ребенка и значимого для него взрослого (мамы), на наш взгляд, соответствует вышеназванным критериям.

Для экспериментальной проверки влияния представлений детей о своем психологическом времени на развитие познавательной активности был использован метод преобразующего эксперимента. В основу создания методики были положены следующие идеи:

- 1) идея об обусловленности активности ребенка уровнем развития и содержанием самосознания (В.В. Барцалкина, А.Л. Венгер, И.С. Кон, Л.Г. Лысюк, В.Г. Маралов и В.А. Ситаров, С.Г. Якобсон и др.). Согласно данной идее, способность ребенка осознать себя как субъекта деятельности, содержание представлений о самом себе выступают механизмом появления и

развития собственно человеческих, социальных по своей природе, видов деятельности. Эмпирические исследования показывают, что в младшем дошкольном возрасте чувство субъекта познавательной активности только начинает развиваться;

2) данные о том, что у детей четвертого года жизни категория времени уже начинает входить в структуру самосознания ребенка (И.Е. Валитова, В.С. Мухина), что обуславливает их интерес к своему прошлому, настоящему и будущему. В самосознании ребенка младшего дошкольного возраста происходит формирование образа прошлого, которое отражается им в воспоминаниях ситуаций, поступков и даже внутренних состояний самого себя и других людей. В образе будущего ребенком отражаются особенности взрослых людей, с которыми он себя идентифицирует: внешность, характерные действия, виды деятельности. При создании образа будущего дети сравнивают себя со значимыми взрослыми и по аналогии с ними представляют себя.

Выявленные содержательные характеристики психологического времени младших дошкольников послужили основанием для построения нами содержания и отбора стимульного материала экспериментальной программы.

С детьми проводились индивидуальные занятия по двум темам, условно названным нами «Я маленький» и «Мама маленькая». Логика предъявления детям содержания основывалась на идее Ж. Пиаже о том, что осознание себя происходит в направлении от периферии к центру, то есть от осознания внешних (видимых) особенностей к более скрытым (внутренним). В соответствии с этим, содержание бесед включало описание того, как выглядит (выглядел) ребенок и его мама, какие конкретные действия они выполняют или выполняли. С детьми обсуждали различные вещи, принадлежащие им, которые, как известно, также являются «средством» развития образа Я. Корректировка содержания в теме «Я маленький» проводилась с учетом индивидуальных достижений детей в различных сферах их жизнедеятельности, а в теме «Мама маленькая» – с учетом особенностей внешнего вида и поведения значимого для ребенка взрослого.

Организация занятий имела следующую общую структуру:

- 1) показ ребенку наглядного материала;
- 2) постановка перед ним вопроса как проблемы, требующей разрешения;
- 3) рассказ взрослого и сравнение себя актуального с тем, каким был раньше;
- 4) выполнение действий, демонстрирующих умения, которыми владеет ребенок в данный период;
- 5) фиксация итогов познания через одобрение взрослого, удивление, восхищение.

Важно отметить, что необходимым условием успешности проводимой работы является эмоциональный контакт с ребенком и способность взрослого к индивидуальному внеситуативно-познавательному общению с ним. Взрослый демонстрирует желание поделиться новой информацией об интересных фактах и событиях, которые были в жизни самого ребенка и значимых для него людей. В процессе занятия он сопровождает свою речь и действия разнообразными эмоциональными проявлениями, отражающими его эмоциональную вовлеченность в общение, стремится поддержать и поощрить любую инициативу ребенка, связанную с интересом к теме. Взрослый должен также уметь отбирать интересные ребенку сведения, применять различные способы их предъявления.

Для оценки изменений, происходящих в познавательной активности детей в процессе экспериментальных занятий, были использованы следующие показатели:

1. *Инициативность.* В поведении детей наличие или отсутствие инициативности оценивалось по тому, как осуществлялся ребенком переход от предшествующей деятельности к деятельности с экспериментатором (с удовольствием или неохотно); кому принадлежала инициатива относительно начала занятия – взрослому или ребенку; как реагировал ребенок на завершение занятия (отвлекался, не отвечал на вопросы, предлагал заняться чем-либо иным и т.д., либо не уходил во время паузы взрослого, поддерживал беседу речевыми высказываниями или мимикой, просил повторно рассматривать картинки, дополнял взрослого рассказом из личного опыта и т.д.).

2. *Эмоциональные состояния.* За основу оценки эмоционального состояния детей в ходе занятий была взята степень эмоциональной вовлеченности, которая рассматривается как объективный показатель выраженности познавательной мотивации дошкольников (Е.Л. Виноградова). Нами были выделены варианты эмоциональных состояний детей, обнаруживающиеся в их поведении и различающиеся интенсивностью: безразличие, недоверчивость, «эмоциональный комплекс раздумья» (Л.М. Кларина), познавательный интерес, выражающийся в комбинации эмоций интереса, радости, удивления.

3. *Познавательные вопросы и высказывания.* Показателем выступило общее количество вопросов и высказываний, а также их содержание, которое отражает различную степень проникновения в сущность познаваемых объектов. По содержанию вопросы детей мы объединили в 3 группы:

1) вопросы и высказывания, направленные на выявление внешних свойств и признаков объектов, их месторасположения и принадлежности. К данной группе отнесены вопросы детей: что это? кто это? какой? где? когда? чей? что делаешь? и т.д.;

2) вопросы и высказывания, направленные на выявление внутренней сущности и причинно-следственных отношений объектов (почему? зачем? что будет, если...?, могут ли...? и т.д.);

3) вопросы и высказывания, направленные на определение временной последовательности событий и явлений (когда это бывает? что было раньше? что будет потом? откуда появилось? и т.д.).

Познавательные высказывания отражают стремление ребенка продолжить или возобновить общение, обменяться мнениями со взрослыми и сверстниками, уточнить или дополнить знания об объекте. Наиболее типичные формы высказываний: «расскажите о...», «давайте посмотрим...», «я хочу узнать...», «я знаю, что...», «я думаю, что...», «я видел, как...» и т.д.

В преобразующем эксперименте принимало участие 30 испытуемых четвертого года жизни. С каждым ребенком было проведено в среднем 24 занятия. Длительность эксперимента составила пять месяцев.

Рассмотрим полученные результаты.

Анализ поведения детей *экспериментальной* группы в первой серии эксперимента показал, что у них произошли *позитивные количественные и качественные изменения* в познавательной активности по всем выделенным нами показателям.

*Во-первых*, увеличилось количество детей, которые в той или иной степени проявляли инициативу в общении с экспериментатором. Статистический анализ с использованием критерия знаков позволяет утверждать, что эти изменения достоверны ( $G_{\text{эмп.}} = 0$ ,  $G_{\text{кр}} = 6$ ,  $p = 0,01$ ). Качественные изменения поведения детей отличались своеобразием. У одних испытуемых интерес, который ранее фиксировался в конце занятий, сдвинулся к их началу. Другие дети стали проявлять инициативу в разных формах: дополняли рассказ взрослого, сообщали о готовности научиться новым умениям, узнать новую информацию. Они также демонстрировали желание продолжить взаимодействие со взрослым и либо прямо обращались с просьбой об этом, либо самостоятельно повторно начинали изучать наглядный материал занятия. Появились признаки устойчивости возникшего интереса, выразившиеся в стремлении испытуемых поделиться с другими детьми своими впечатлениями. Важным показателем развития познавательной активности является также *использование детьми* полученной информации в самостоятельной деятельности, прежде всего в игре, что свидетельствует о ее присвоении.

*Во-вторых*, у детей произошли изменения в эмоциональном состоянии. У 40% испытуемых безразличие и недоверие сменились интеллектуальными эмоциями радости от процесса познания, а также появился «комплекс раздумья». Как правило, это происходило в ситуациях восприятия ими



необычных сюжетов, изображенных на фотографиях, отражающих особенности поведения младенцев. Интеллектуальные эмоции у 46,7% испытуемых стали более интенсивными и разнообразными. Проявления единичных эмоций сочетались с их комбинацией, наиболее частыми из которых были «радость-удивление», «интерес-радость». Такая динамика эмоциональных состояний является также показателем развивающейся потребности в познании.

Важно подчеркнуть, что эмоции вызывает прежде всего собственная деятельность ребенка (а не только рассказ взрослого). Это отчетливо проявилось в ходе организации взрослым инсценировки «Как я расту», которая стимулировала положительные эмоциональные реакции у тех детей, ранее проявляющих безразличие или сомнение. Статистический анализ изменений, произошедших в характере эмоций, связанных с познавательной активностью детей, показал наличие *значимых* различий в степени эмоциональной включенности детей вначале и в конце эксперимента ( $G_{\text{эмп.}}=1$ ,  $G_{\text{кр.}}=7$ ,  $p=0,01$ ).

Положительная динамика эмоционального состояния не обнаружена всего у 13,3% испытуемых, у которых не сложились предпосылки познавательной активности, в качестве которых прежде всего выступает адекватная потребностям ребенка форма общения со взрослым.

В-третьих, у детей изменились количественные и качественные характеристики познавательных вопросов и высказываний. Так, количество вопросов, направленных на познание того, как изменяются во времени различные объекты, увеличилось в 3 раза. В 2 раза увеличилось количество вопросов и высказываний о внешних признаках и свойствах предметов и явлений в ближайшем окружении ребенка. Логически они выстраивались от наиболее общих «что это?» к конкретным, направленным на выявление особенностей как различных предметов, так и различных сторон одного и того же предмета или ситуации. Кроме того, у детей стали появляться вопросы и высказывания об изменении во времени не только самого себя, но и других значимых взрослых (мама, папа, бабушка). Это указывает на расширение младшими дошкольниками границ познания окружающего мира. При этом они начали акцентировать внимание не только на внешних сторонах объектов, но и на внутренних, например, на отношениях между собой и другими в прошлом и настоящем.

Незначительные изменения в количестве вопросов на установление причинно-следственных связей мы объясняем закономерностями интеллектуального развития детей младшего дошкольного возраста. Известно, что изменения в сознании человека (и ребенка) не происходят быстро. Вопросы, имеющие познавательный характер, являются отображением активной мыслительной деятельности ребенка. В частности, вопросы причинно-следственного характера, вопросы на изменение объектов во времени

требуют, чтобы у ребенка были сформированы определенные интеллектуальные операции. У детей младшего дошкольного возраста они находятся в стадии становления, что и обусловило отсутствие значимых различий между видами вопросов.

Далее мы сопоставили изменения по всем показателям на протяжении первой серии преобразующего эксперимента, что позволило выделить 3 типа изменений в познавательной активности детей.

*Первый тип* характеризуется тем, что у детей отсутствует инициатива, доминируют безразличие и эмоциональная отстраненность, интеллектуальные эмоции также отсутствуют, а иногда дети проявляют явную скуку и недовольство. Познавательные вопросы и высказывания не возникают, то есть, изменений нет. К данному типу мы отнесли 16,7% испытуемых.

*Второму типу* характерно то, что в поведении детей обнаруживаются значительные изменения по одному или двум показателям познавательной активности. Эти изменения, как правило, происходят либо в эмоциональном состоянии детей, либо в инициативности, что говорит о развитии мотивационной стороны познавательной активности. Данный тип поведения зафиксирован у 36,7% испытуемых.

*При третьем типе* изменений в поведении детей наблюдается значительное усиление интереса к содержанию общения. Динамика эмоциональных состояний характеризуется переходом от отдельных эмоциональных проявлений к их комплексу, называемому в литературе «эмоциональный комплекс раздумья». Появляются вопросы, связанные с изменением объектов во времени. Значимо увеличивается общее количество вопросов. К данному типу мы отнесли 46,7% испытуемых.

Таким образом, после первой серии эксперимента у 83,3% детей произошли количественные и качественные изменения в познавательной активности.

Поведение детей *во второй серии* эксперимента, условно названной нами «Мама маленькая», было представлено всеми тремя типами изменений. Анализ динамики поведения детей показывает, что она существенно не отличается от той, которая обнаружена в 1 серии эксперимента.

Итак, анализ поведения детей в ходе преобразующего эксперимента показал, что их познавательная активность *существенно* изменилась. Но эти изменения могли быть следствием не только взаимодействия со взрослым, но и возрастных изменений, поскольку эксперимент осуществлялся на протяжении пяти месяцев. С целью выяснения того, действительно ли усвоение представлений об изменении во времени себя и значимого взрослого вызывает существенные изменения в познавательной активности, был проведен

контрольный эксперимент, в котором приняли участие дети экспериментальной и контрольной групп.

Для достижения поставленной цели были использованы наблюдение и эксперимент. Результаты подверглись обработке с помощью критерия  $\chi^2$  и  $\phi$  (угловое преобразование Фишера).

Наблюдение за свободной самостоятельной деятельностью детей показало, что в результате целенаправленного взаимодействия взрослого с ребенком у детей экспериментальной группы произошли *достоверные* количественные изменения познавательной активности по двум показателям: познавательные вопросы и высказывания ( $\phi_{\text{эмп}}=2,63$ ,  $\phi_{\text{кр}}=2,31$ ,  $p=0,01$ ) и эмоциональные состояния ( $\phi_{\text{эмп}}=3,195$ ,  $\phi_{\text{кр}}=2,31$ ,  $p=0,01$ ). У детей контрольной группы значимых количественных изменений по всем показателям не обнаружено ( $\phi_{\text{эмп}}=0,648$ ;  $0$ ;  $0,664$ ,  $\phi_{\text{кр}}=2,31$ ,  $p=0,01$ ).

Анализ качественных изменений выявил следующее:

– у детей экспериментальной группы имели место вопросы и высказывания, направленные на познание временной дифференциации развития не только себя, но и других объектов окружающего мира: младенцев, взрослых, сверстников, животных, игрушек, что свидетельствует о *самостоятельном* расширении детьми границ познавательной активности. У детей контрольной группы таких вопросов и высказываний не обнаружено;

– среди обследовательских действий у детей экспериментальной группы наряду с рассматриванием и тактильным обследованием появились действия, *сравнения и преднамеренного поиска объектов познания*, которые не наблюдались в контрольной группе;

– обнаружение фактов недостаточной сформированности (или отсутствия) у себя некоторых знаний и умений вызывает в экспериментальной группе эмоции недовольства и смущения, которые, по нашему мнению, могут стать побудителями активности детей в овладении этими знаниями и умениями. В аналогичной ситуации испытуемые контрольной группы переживают эмоцию безразличия, которая не может оказать стимулирующего влияния.

Результаты эксперимента, который проводился как индивидуальная беседа с ребенком, в ходе которой выяснялся его интерес к информации об изменении во времени себя, мамы и других объектов окружающего мира, показали, что количественные различия между детьми экспериментальной и контрольной групп в проявлении интереса к такого рода информации не значимы ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 1,172$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , при  $p=0,05$ ). Мы полагаем, что на возникновение интереса у детей контрольной группы оказал влияние фактор новизны предоставляемой информации. Зато проявились качественные различия в поведении детей. Они заключались в характере осуществляемого ими выбора информации: в экспериментальной группе у 60% детей он

сопровождался эмоциональными состояниями удовольствия, радости, удивления, выдвижением гипотез, что свидетельствовало о неслучайном характере выбора; в контрольной группе неслучайный выбор сделали 15% детей, что в 4 раза меньше, чем в экспериментальной группе. Детей, не сумевших определиться с объектом познания, в экспериментальной группе выявлено в 2,3 раза меньше, чем в контрольной группе.

Исследование также показало, что представления об изменении себя во времени включаются детьми *экспериментальной* группы в регуляцию собственного поведения значимо чаще, чем детьми *контрольной* группы ( $F_{\text{эмп}}=1,76$ ,  $F_{\text{кр}}=1,64$ ,  $p=0,05$ ). Это касается главным образом самообслуживания и игры. Так, мы наблюдали ситуации отказа от помощи взрослого тех детей, которые раньше относились к ней спокойно и даже настаивали на том, чтобы кто-либо помог им выполнить тот или иной акт самообслуживания. Под влиянием полученной информации у одного испытуемого произошло *изменение в осознании своего образа «Я»*. Мама девочки (Сандры С.) сообщила, что ребенок стал просить разрешения самостоятельно приходить в детский сад, мотивируя тем, что она уже большая, знает дорогу. А дома запретила называть себя «маленькая наша», хотя раньше на это не обращала внимания. Единичные факты относятся к взаимодействию со сверстниками и культуре общения со взрослыми. Это означает, что имеет место *тенденция* к включению новых знаний в регуляцию поведения детей, изучение которой требует проведения отдельного исследования.

Таким образом, представления об изменении себя и представления об изменении значимого взрослого (мамы) во времени являются важными условиями становления познавательной активности у детей младшего дошкольного возраста. Об этом свидетельствуют изменения в познавательной активности, возникшие в результате специально организованного взаимодействия взрослого с ребенком.

#### Литература

1 Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – 2-изд. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

2 Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарск. гос.пед.ун-т, 1998. – 216 с.

3 Барцалкина, В.В. Формирование познавательной направленности у дошкольников: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.В. Барцалкина. – М., 1977. – 126 с.

4 Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 18–35.