

УДК 152.27

На правах рукописи

ГАЛУЗА

Алла Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИИ ОСОЗНАНИЯ В КОНЦЕ РАННЕГО И
НАЧАЛЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Специальность: 19.00.13 – психология развития, акмеология
(психологические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

**Санкт-Петербург
2006**

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and lines, located in the bottom left corner of the page.

Работа выполнена на кафедре психологии Института подготовки научных кадров Национальной академии наук Беларуси

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор

КАРАНДАШЕВ ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор

Худик Владимир Александрович

кандидат психологических наук, доцент

Красная Елена Владимировна

Ведущая организация:

Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого

Защита диссертации состоится 21 марта 2006 г. в 17 часов на заседании Диссертационного Совета Д. 212.199.18 по присуждению ученой степени доктора наук в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11, психолого-педагогический факультет РГПУ имени А.И. Герцена, ауд. 37.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Автореферат разослан «21» марта 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат психологических наук,
доцент



Н.Л. Сомова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что изучение функции осознания в конце раннего и начале дошкольного возраста позволяет проникнуть в закономерности и механизмы внутреннего развития, которые могут быть выявлены при детализированном анализе данного перехода на уровне микропроцесса. Период возникновения осознания является значимым для развития личности ребенка, для практики обучения и воспитания.

Проблема осознания признается в отечественной науке как центральная для психологии сознания (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов и др.). Однако в настоящее время не выработан единый подход к проблеме осознания, отсутствует четкая формулировка понятия, не достаточно раскрыты механизм, роль и место осознания в психическом развитии. Хотя известно, что осознание становится возможным благодаря способности ребенка изменять точку зрения, исследования формирования способности учитывать и координировать различные точки зрения (А.Л. Венгер, В.А. Лефевр, Ж. Пиаже, Ф.Н. Шемакин, Д.Б. Эльконин и др.) носят разрозненный характер, так как проводились в рамках различных концепций развития. Попыткой объединить эти взгляды и рассмотреть осознание в качестве одной из функциональных линий оттогенетического развития является функционально-стадиальная модель (Ю.Н. Карандашев), которая отображает логику возникновения и развития данной функции как элемента системы. Предложенная модель носит теоретический характер, а значимость любой теоретической концепции усиливается при эмпирическом проверке и подтверждении описанных явлений.

Таким образом, важность изучения закономерностей и механизмов осознания в переходный период от раннего к дошкольному детству для понимания развития ребенка, для практики обучения и воспитания, с одной стороны, и отсутствие эмпирических данных о формировании функции осознания – с другой, обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования. Основной целью исследования явилось выявление закономерностей и механизмов формирования функции осознания у детей конца раннего и начала дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Обобщить отечественный и зарубежный опыт по проблеме формирования функции осознания как способности представлять себя в позиции другого.
2. Эмпирически подтвердить имеющиеся теоретические представления о механизме возникновения и развития функции осознания.
3. Эмпирически подтвердить имеющиеся теоретические представления о возрастной границе появления функции осознания.



4. Выявить возрастную динамику функции осознания у детей конца раннего и начала дошкольного возраста.
5. Изучить и проанализировать зависимость между функцией осознания и базовыми психическими функциями в конце раннего и начале дошкольного возраста.

Объект исследования: функция осознания.

Предмет исследования: формирование функции осознания в конце раннего и начале дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – функция осознания является ведущей функцией в первой фазе дошкольного возраста.

Частные гипотезы исследования:

1. Функция осознания как способность представить себя в позиции другого впервые появляется в возрасте 2 лет 8 месяцев и является сформированной у большинства детей ко второй половине четвертого года жизни, т.е. относится к 1-й фазе дошкольного возраста.
2. Механизмом интериоризации функции осознания является научение на ролевой модели, предлагаемой извне и реализуемой самим ребенком.
3. Функция осознания как ведущая в первой фазе дошкольного возраста определяет развитие базовых функций.

Методология проведенного исследования. В основу исследования легли методологические положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о развитии как системе формирования психических функций, о социальном характере развития человека, об интериоризации; методологические положения С.Л. Рубинштейна о взаимообусловленности внешнего и внутреннего; положения теорий развития Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина, теории подражания А. Бандуры. Опорным пунктом анализа является функционально-стадиальная модель онтогенетического развития Ю.Н. Карандашева.

Методы и методики исследования. Для решения поставленных в исследовании задач и проверки выдвинутых гипотез использовался комплекс теоретических, эмпирических и статистических методов. Основными эмпирическими методами являлись наблюдение и эксперимент. Стандартизированное наблюдение включало систематизированные по функциям формы поведения детей возраста 2-4 лет, описанные в диагностиках психического развития. В эксперименте использовались методики: тест на децентрацию М. Хьюза «Два полисмена» и методика «Чет – нечет», предложенная Ю.Н. Карандашевым. Для обработки результатов исследования применялись методы статистического анализа: расчет χ^2 – критерия Пирсона, корреляция качественных признаков, критерий тенденций L Пейджа, критерий χ_r^2 Фридмана, T-критерий Вилкоксона, U- критерий Манна-Уитни, критерий λ Колмогорова-Смирнова, критерий углового преобразования Фишера.

Эмпирической базой исследования послужили данные, полученные на выборке 332 испытуемых в возрасте от двух до четырех лет. Из них дети раннего

возраста – 134 человека (66 девочек и 68 мальчиков), дети дошкольного возраста – 198 человек (98 девочек и 100 мальчиков).

Научная новизна работы заключается в детальном эмпирическом описании механизмов и закономерностей формирования функции осознания в конце раннего и начале дошкольного возраста и подтверждении теоретических положений функционально-стадиальной модели онтогенетического развития (Ю.Н. Карандашев).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что проведен теоретический анализ состояния проблемы психического развития ребенка (конца раннего и начала дошкольного возраста) с позиций формирования функции осознания. На основании полученных эмпирических данных и с позиций нового подхода сделаны выводы о возрастных границах (два года семь месяцев – три года восемь месяцев), динамике формирования функции осознания, механизме ее возникновения и развития, связи с другими функциями.

Практическая значимость работы определяется тем, что усовершенствована процедура использования методики М. Хьюза применительно к детям второй половины раннего и первой половины дошкольного возраста. В ходе исследования разработана и апробирована программа развития и коррекции функции осознания у детей второй половины раннего и начала дошкольного возраста, обладающая эффективностью и стимулирующая психическое развитие детей, которая может быть использована для сопровождения психического развития.

Положения, выносимые на защиту:

1. Функция осознания как способность представить себя в позиции другого впервые появляется в возрасте двух лет семи месяцев и является сформированной у большинства детей ко второй половине четвертого года жизни, т.е. относится к первой фазе дошкольного возраста.
2. Механизмом интериоризации функции осознания выступает научение на ролевой модели, предлагаемой извне и реализуемой самим ребенком.
3. Функция осознания является ведущей функцией первой фазы дошкольного возраста.
4. Функция осознания как ведущая функция первой фазы дошкольного возраста определяет развитие базовых функций.

Достоверность и надежность полученных результатов базируются на глубокой обоснованности исходных методологических позиций по исследуемой проблеме; на всестороннем теоретическом анализе достижений современной психологической науки; на использовании комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, целям и задачам; на репрезентативности полученных эмпирических данных, тщательном и содержательном их анализе; на материалах статистической обработки эмпирических данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на межрегиональной (2000г.), двух международных (2001-2003гг.), научно-практической (2002г.) конференциях.

Материалы докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ (1995–2003 гг.), кафедры психологии ИПНК НАНБ (2003-2005 гг.), республиканского аспирантского семинара «Актуальные проблемы психологии» (2000-2005 гг.); нашли отражение в курсах «Общая психология» (1997-2005 гг.), «Психология развития» (1996-1997 гг., 2003-2005 гг.), «Диагностика и коррекция психического развития» (2001–2003 гг., 2004–2005 гг.); в курсовых и дипломных работах студентов и слушателей БГПУ и ИПНК НАНБ.

Диссертационное исследование выполнялось в течение 1995-2005 гг., в том числе в рамках тем НИР «Научные основания функционально-стадиальной модели онтогенеза человека» при БГПУ (2001–2005 гг., № ГР 20021092; научный руководитель – проф. Ю.Н. Карандашев) и «Функционально-стадиальная диагностика и коррекция психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста» в Белорусском республиканском фонде фундаментальных исследований (2003-2005гг., № ГР 20032270; научный руководитель – А.В. Галуза).

Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в диагностической и консультативной работе с дошкольниками воспитателей дошкольных учреждений открытого типа г. Минска я/с № 21, 60, 191, 306, 307, 404, 493, специалистов психологических служб данных образовательных учреждений.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, списка используемых источников (всего 188 наименований, из них на иностранных языках - 3) и одного приложения. Полный объем диссертации составляет 164 страницы, из них 137 страниц – текст диссертации, в том числе 32 таблица и 1 рисунок; 15 страниц – список литературы; 12 страниц - приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность проблемы, теоретико-методологическая основа исследования; раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; определяются объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, формулируются гипотезы исследования и положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Проблема формирования функции осознания» анализируются основные подходы в изучении формирования функции осознания, определяются и рассматриваются такие понятия как «осознание», «функция»,

«функция осознания», а также анализируются психологические понятия, раскрывающие механизмы формирования психических функций.

В первом параграфе «Осознание как проблема развития» рассматриваются вопросы, связанные с определением проблемного поля понятий «осознание», «функция осознания» и рассматриваются их основные характеристики.

В первом разделе «Осознание как процесс развития сознания» проводится теоретический анализ проблемы формирования осознания. Отмечается, что понятие «осознание» в психологии применяется для определения более широких понятий «сознание» и «самосознание» (Б.Г. Ананьев, И.М. Сеченов, В.В. Столин и др.) В зарубежных концепциях сознание сводится к области осознаваемого (А. Валлон, Э. Кларед, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.). В отечественной психологии осознание рассматривается как процесс развития самосознания (В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова и др.), как характеристика произвольности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.И. Селиванов и др.) и внутреннего плана действий (П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддяков, Я.А. Пономарев, Д.Б. Эльконин и др.). Проблема осознания в детском возрасте рассматривалась в трудах Б.Г. Ананьева, А. Валлона, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, И.М. Сеченова и др.

Понятие «осознание» шире понятия «функция осознания». Если *осознание* означает процесс расширения сознания в целом, то *функция осознания* – частный аспект осознания, а именно: процесс познавательной подстановки себя в позицию, отличную от своей собственной.

Понятие «функция осознания» вводится Ю.Н. Карандашевым при разработке функционально-стадиальной модели онтогенетического развития, которая является развитием идей Л.С. Выготского о функциональном строении сознания. Л.С. Выготский использовал понятие «функция» в связи с разработкой теории культурно-исторического развития высших психических функций. Автором был применен системный подход к пониманию становления сознания, в котором развитие есть процесс формирования психологической системы, состоящей из психических функций. Каждая функция появляется дважды: в начале – как внешняя, социальная, распределенная между ребенком и взрослым; и в конце – как внутренняя, психическая, принадлежащая самому ребенку. Изменение функционального строения сознания составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития. Понятие «функция» рассматривается в работах А.В. Запорожца, А.Р. Лурия. В основу нашей работы легло определение, предложенное Ю.Н. Карандашевым, согласно которому *функция* – процесс построения образа регуляции действий с заданными функциональными характеристиками, включающий внутренний, психический и внешний поведенческий компоненты. Функция осознания в функционально-стадиальной модели получила свое название под влиянием работ В.А. Лефевра, посвященным проблемам рефлексии сознания, и предложенным им понятием «оператор осознания».

Второй раздел «Исследования способности представлять себя в позиции другого» посвящен рассмотрению психологической категории *позиция*, под которой понимают взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые и отстаиваемые ею в референтных группах. В этом значении понятие позиция передает сущностную характеристику понятия социальная ситуация развития как единство субъективного и объективного в личности, формирующееся в совместной деятельности с другими. В этом значении мы будем употреблять данное понятие, рассматривая его как *свойство* субъекта и не сужая его до пространственных аспектов.

Отмечается, что в детской психологии употребляется целый ряд терминов, связанных с позицией: «эгоцентрическая позиция» (Ж. Пиаже), «внутренняя позиция» (Дж. Брунер, П.Я. Гальперин, Н.Н. Подьяков и др.), «условно-динамическая позиция» (Д.Б. Эльконин и его ученики В.А. Недоспасова, В.П. Белоус и др.). Эти понятия употребляются в контексте конкретных психологических теорий и связанных с ними эмпирических исследований. Исследования, направленные на изменение позиции ребенка, проводились А.Л. Венгером, А.В. Запорожцем, Ф.Н. Шемякиным и др.

В работах Ж. Пиаже преодоление эгоцентризма возможно на стадии конкретных операций в возрасте 6-12 лет. В исследовании Д.Б. Эльконина и его учеников 5-6-летние дети выходили на самый высокий уровень развития интеллекта (по показателям Ж. Пиаже) – уровень формальных операций. В исследуемый ими возраст вошли дети 4-7 лет. Д.И. Фельдштейн указывает, что повторение на современных детях теста Ж. Пиаже обнаружило способность ставить себя на место другого у детей 4 лет, достигая высокого уровня в конце пятого года жизни. М. Хьюз в эксперименте на детский эгоцентризм описывает результаты, полученные у детей 3,5-5 лет.

Теоретически механизм отрыва от собственной, эгоцентрической, позиции (моноцентризм) к учету множества различных позиций (полицентризм) заложен в функционально-стадиальной модели онтогенетического развития (Ю.Н. Карандашев). Переход от эгоцентрической позиции к учету различных позиций происходит в дошкольном возрасте благодаря формированию внутренней позиции. Разновидностью внутренней позиции применительно к первой половине дошкольного возраста выступает роль. Под ролью понимают соответствующий принятым нормам способ поведения в зависимости от позиции. И если позиция – это точка отсчета в системе отношений человека к определенным сторонам действительности, то проявляется она в соответствующем поведении, определяемом ролью. Функция осознания означает способность представить себя в позиции другого.

Исследования изменения позиции затрагивают в основном вторую половину дошкольного возраста, преимущественно старший дошкольный возраст. Возможности и условия изменения позиции в начале дошкольного возраста практически не

изучаются. Таким образом, имеющиеся в науке сведения дают нам основания для определения возрастного периода, в рамках которого мы будем исследовать возникновение функции осознания: от 2 до 4 лет.

Функция осознания формируется в 1-й фазе дошкольного возраста (2;8-3;10) и приобретает статус ведущей. *Ведущей* называется психическая функция, возникающая путем вычленения в качестве самостоятельной из множества ранее существовавших функций и открывающая новую функциональную линию психического развития. Теоретическое понятие «ведущая функция» операционализируется через эмпирическое понятие «возрастное новообразование». Ведущая функция преобразует уже существующие базовые функции и превращается в *базовую* с последующим возникновением новой ведущей функции

Согласно функционально-стадиальной модели, базовыми функциями по отношению к функции осознания в первой половине дошкольного возраста являются четыре функции, сформированные в младенческом возрасте, и четыре функции, сформированные в раннем детстве. Функции обнаружения, передвижения, действия и имитирования являются сенсорно-перцептивными функциями, так как обеспечивают задачу создания перцептивного образа окружающего мира. Функции выполнения, называния, воспроизведения, конструирования обеспечивают развитие знаковой функции сознания. Вышеперечисленные базовые функции мы будем изучать для определения статуса функции осознания.

Второй параграф «Механизмы формирования психических функций» посвящен рассмотрению вопросов, связанных с определением таких понятий, как «интериоризация», «подражание», «научение на модели», описывающих механизмы развития психических функций.

В первом разделе «Интериоризация» анализируется указанное понятие и его место в современной психологии. Понятие «интериоризация» было введено французскими психологами (А. Валлон, П. Жане, Ж. Пиаже и др.) для объяснения возникновения структур сознания. В англоязычных словарях термин «интериоризация» не встречается. Близким по звучанию и значению является термин «интернализация», который во многом нагружен психоаналитическим смыслом. В отечественной психологии разработкой этой проблемы занимались Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

Л.С. Выготский под *интериоризацией* понимал социализацию, овладение социальными отношениями, «перенесение их внутрь», превращение в функции личности. Психические функции формируются благодаря преобразованию социального отношения между людьми в индивидуальную психическую функцию, опосредованную знаками. Овладение знаками проходит четыре стадии, последнюю из которых Л.С. Выготский называл «стадией врачивания», превращения внешней операции во внутреннюю, а наиболее важным типом

«вращения» считал усвоение ребенком правил использования внешних знаков и применение этих правил к внутренним знакам.

Переход речи из внешнего во внутренний план изучался в исследованиях Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконина и др. Эгоцентрическая речь является ранней формой внутренней речи, переходным феноменом. Подчеркивается социальная природа эгоцентрической речи, ее интеллектуальная функция, роль эгоцентрической позиции ребенка-дошкольника в развитии мышления, тенденция сотрудничать с взрослыми в условиях осложнения практической деятельности и сокращение эгоцентрической речи в результате развития самостоятельности ребенка.

Овладение ребенком предметными действиями описано А.В. Запорожцем. Наиболее эффективным способом обучения новым действиям является организация взрослым полноценной ориентировки ребенка в задании. Выявлены типы ориентировки в задании и их изменение, как на протяжении усвоения данного действия, так и в возрастном плане. Интериоризация А.В. Запорожцем была понята как механизм превращения, претворения внешних ориентировочных действий.

В экспериментах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Г.С. Костока, Ж. Пиаже обнаружено, что эффективное формирование у детей умственных операций происходит, если первоначально они складываются на основе внешних материальных действий с предметами, а затем путем интериоризации превращаются во внутренние логические умственные процессы, в мысленные преобразования ситуации.

Линия, развиваемая последователями Л.С. Выготского, была подвержена критике со стороны Л.С. Рубинштейна и его учеников. С.Л. Рубинштейн считал, что структуры деятельности не идентичны структурам сознания. Структуры сознания преобразовываются только структурами сознания. Теорию интериоризации Л.С. Рубинштейн характеризует как одностороннюю и неверно подчеркивающую роль внешних факторов, как игнорирующую исходную общую зависимость обучения от обучаемости, от предпосылок, лежащих в субъекте обучения. Правильное положение о социальной обусловленности человеческого мышления перекрывается механистическим пониманием этой детерминации, разрывающим всякую взаимообусловленность внешнего и внутреннего. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой известный уровень умственного развития. Эффект любого внешнего воздействия зависит от внутренних условий, через которые эти воздействия преломляются.

Б.Д. Эльконин указывает на незамеченную последователями Л.С. Выготского «двойственность» предметного действия, существующего в идеальной и реальной формах. Он выделяет аспекты идеальной формы: идея как содержание позиции – отражение действия в особой знаковой системе; экран – взрослый, передающий позицию; изменения видящего – построение новых

функциональных органов. Ареной встречи идеального и реального действий является знак.

Ю.Н. Карандашев критикует традиционное понимание интериоризации как одноактного, а потому одноуровневого процесса. Он предлагает рассматривать временной ряд периодически совершающихся разноуровневых актов интериоризации. Механизм возникновения новой функции включает в себя акты интериоризации, происходящие на морфологическом, физиологическом, нейрофизиологическом, психофизиологическом, психофизическом, психологическом, социально-психологическом, социальном уровнях. Переносимые элементы структуры сознания – определенные установки, определенный статус сознания, его отражательная способность. Они внешне определены в виде задач, которые взрослый предлагает ребенку и по ходу учит их решению, формируя сначала определенные действия, затем – способ видения действительности.

Интериоризация представляет собой присвоение способа обработки информации, предлагаемого взрослым, а на социально-психологическом уровне – присвоение позиции. В любое субъект-субъектное или субъект-объектное взаимодействие вклинивается недостающее звено – позиция субъекта, которая является структурой сознания и может быть присвоена. Именно в этом смысле схема взаимодействия отображается как S-S-S или S-S-O.

Во *втором разделе «Подражание»* представлен анализ данного понятия и связанных с ним исследований. Взгляды на подражание в зарубежной психологии пережили эволюцию и чрезвычайно расплылись: от подчеркивания примитивности, бессознательности к его связи с пониманием (П. Гийом) и к соответствию ступеням развития интеллекта (Ж. Пиаже). Отечественные психологи трактуют подражание, основываясь на рефлекторной теории (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Н.М. Щелованов и др.)

Появление и развитие умственных формаций на основе моторных действий посредством подражания раскрывает А. Валлон. Он указывает на важную роль формирования представлений, которые являются необходимым условием подражания. Направление исследований, выполненных под руководством А.В. Запорожца, – роль подражания в развитии произвольных движений. Л.С. Выготский связывает возможность подражания с зоной ближайшего развития. Подражание в сотрудничестве для ребенка является источником возникновения свойств сознания. Л.С. Выготский указывает на особое значение подражания в диагностике.

Термин «подражание» означает, во-первых, способ освоения общественного опыта, наиболее эффективный в дошкольном возрасте, во-вторых, определяется в широком значении как деятельность и в узком значении как процесс усвоения, основанный на наглядном показе и подлаживании движений к наглядному образцу. В нашей работе используется понятие *подражание* в узком смысле, предполагающем наглядный показ и подлаживание движений к наглядному образцу (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Н.М. Щелованов и др.).

Появление подражания связано с определенным возрастом. И, хотя исследователи подчеркивают решающую роль наглядного показа, наблюдения в подражании, на наш взгляд, это условие является недостаточным: он существует у младенцев, но не эффективен, необходимо формирование внутренней модели, представления об имитируемых действиях. Появление представлений предшествует возникновению подражания.

В *третьем разделе «Научение на модели»* рассматривается вышеуказанное понятие в рамках теории подражания Бандуры. Основной принцип теории А. Бандуры – обучение посредством наблюдения. В результате наблюдения за поведением других людей приобретает новый образец поведения или изменяется уже имеющийся. Образец (модель) может быть при этом реальным (личный контакт) или символическим (описанным в технической форме или изображенным графически).

Научение на модели изображается как состоящий из четырех последовательных этапов процесс, сведения о котором поступают в различные подсистемы управления поведением. Значимая модель-раздражитель сначала (1) более или менее внимательно наблюдается, (2) кодируется в виде моторного или символического повторения и в зависимости от (3) ее воспроизведения и обратной коррекции, а также (4) соответствующего подкрепления превращается в открытое поведение. Эти четыре части находятся в тесной связи друг с другом. Выделены переменные, влияющие на эффективность обучения: признаки модели, черты наблюдающего, вид отношений между наблюдающим и моделью.

Понятие «научение на модели» наиболее полно процессуально описывает механизм интериоризации, а термин «подражание», являясь более узким, входит в процесс научения на модели как составная часть.

Во второй главе «Эмпирическое исследование формирования функции осознания» представлены основные результаты эмпирического исследования формирования функции осознания и их интерпретация.

В *первом параграфе «Возрастная динамика функции осознания»* описывается первый этап исследования, направленный на изучение возрастной динамики функции осознания; определяются основания выбора возрастного периода изучения функции осознания, методы, методики; раскрываются полученные результаты.

В *первом разделе «Методы исследования функции осознания»* описываются методы, определяется исследуемый возраст и задачи первого этапа исследования. Исходя из анализа исследований, проведенных различными авторами, мы наметили возрастную этап изучения функции осознания – конец раннего и начало дошкольного возраста. Для изучения возрастной динамики формирования функции осознания использовался метод срезов, решение задачи осуществлялось в ходе естественного эксперимента с помощью методики М. Хьюза и методики «Чет-нечет». Обе методики изучают способность представить себя в позиции другого. В эксперименте принимали участие 171 ребенок в возрасте от 2 до 4 лет.

Процедура. Между ребенком и взрослым устанавливался положительный эмоциональный контакт. Эксперименты проводились с каждым ребенком индивидуально в течение 15-20 минут. Исследование проводилось в помещении детского сада, в привычной для ребенка обстановке. Взрослый приглашал ребенка в отдельную комнату и предлагал ему поиграть.

При работе с детьми раннего возраста до предъявления методик проверялось: дифференцирует ли ребенок план реальности и план представлений. Экспериментатор манипулировал маленькой куклой, а затем прятал ее за ширму и спрашивал ребенка, видит ли он куклу или нет. Если ребенок говорил, что видит, это служило показателем отсутствия дифференциации образов восприятия и образов представления. Так как для решения задач в методиках необходимо понимание подобной ситуации, такие дети были исключены в дальнейшем из исследования. После проигрывания ситуации несколько раз, экспериментатор проводил методику «2 полисмена» как вариант игры в прятки.

На столе устанавливались две пересекающиеся стены. Перед ребенком разыгрывалась история, как кукла-мальчик встречает своих друзей и предлагает им поиграть в прятки. Первоначально экспериментатор проводит самый простой вариант, когда мальчик прячется от одного человека, при этом ребенку предлагается спрятать куклу. Когда экспериментатор удостоверится, что игра понятна ребенку, он усложняет задание. Возможно проигрывание других подобных ситуаций: мышь прячется от двух котов и т.д. Ситуации являются игровыми, понятными и легко принимаются детьми. Задание повторялось трижды так, чтобы каждый раз единственным местом укрытия могла служить новая секция. Зафиксировав результат, экспериментатор переходил ко второй методике «Чет-нечет». Ребенку предлагалось спрятать предмет в одну из рук так, чтобы взрослый не догадался, в какой руке предмет. Первоначально экспериментатор сам выполнял предлагаемую процедуру. Поскольку решение различно на протяжении дошкольного возраста, выполнение фиксировалось при первом его типе: если экспериментатор отгадывал, в какой руке предмет, то ребенок перекладывал предмет в противоположную руку, если же не отгадывал, то предмет оставался в той же руке. В процессе процедуры методом свободной регистрации фиксировались наличие или отсутствие решения, поведенческие реакции.

Второй раздел «Возрастная динамика функции осознания: первичные данные и результаты обработки» содержит первичные данные, отражающие возрастные изменения способности детей представить себя в позиции другого (методика М.Хьюза и методика «Чет-нечет») и процедуру оценки различий между выборками детей.

Третий раздел «Интерпретация результатов по возрастной динамике функции осознания» отражает анализ результатов возрастной динамики исследуемой функции. Полученные данные показывают, что функция осознания возникает у детей в конце раннего – начале дошкольного возраста. Минимальный

возраст, в котором зафиксировано появление функции осознания, – 2;7. Возникновение функции осознания происходит у детей в период с 2;10 до 3;2 лет, однако, в этот временной отрезок лишь небольшая часть детей демонстрирует интересующую нас способность. У большинства же детей процессы, связанные с развитием функции осознания, обнаруживаются в период с 3;3 до 4 лет. К четырем годам практически все дети могут представить себя в позиции другого. Необходимым условием возникновения функции осознания является дифференциация образов восприятий и образов представлений.

Второй параграф «Интериоризация функции осознания» посвящен описанию второго этапа исследования, направленного на изучение механизма формирования функции осознания.

В *первом разделе «Научение на модели как механизм интериоризации функции осознания»* описываются задачи второго этапа исследования:

- 1) выявление того, возможно ли развитие функции осознания у детей через наблюдение за соответствующим поведением взрослого и других детей, т.е. научение на ролевой модели, и вызовет ли различное количество предъявлений соответствующего поведения существенные качественные изменения в развитии данной функции;
- 2) выявление различий в индивидуальных сдвигах форм поведения базовых функций у детей второй половины раннего и первой половины дошкольного возраста, проходивших обучение по различным программам. Мы пытались ответить на вопрос, действительно ли в конце раннего и начале дошкольного возраста происходит изменение всех психических функций и какова роль функции осознания в этих изменениях.

Первая часть эксперимента была направлена на исследование существующих гипотетических представлений о том, что механизмом интериоризации является научение на ролевой модели. Для изучения роли научения в формировании функции осознания использовался наглядный показ решения задач, определяющих способность представить себя в позиции другого. В исследовании принимали участие 3 группы детей: контрольная и две экспериментальные. В экспериментальных группах специально организовывалось наблюдение за взрослым и другими детьми группы при решении задач, требующих понимания позиции другого (методика “2 полисмена” М.Хьюза и методика “Чет-нечет”). Дети по очереди играли вместе с экспериментатором, другие, дожидаясь своей очереди, наблюдали за игрой. Различие между двумя экспериментальными группами состояло в том, что в первой наблюдение организовывалось 2 раза в неделю, во второй – 4 раза в неделю. Во всех трех группах в начале эксперимента и в конце каждой недели проводился контрольный срез, всего 5 срезов в каждой группе. Контрольные срезы проводились в специальной комнате индивидуально. В эксперименте принимали участие 11 детей в возрасте 2;0 – 2;5, 25 детей в возрасте 2;6 – 2;11, 25 детей в возрасте 3;0 – 3;5, 30 детей в возрасте 3;6 – 4;0. Всего 91 ребенок.

Во второй части эксперимента изучалась роль функции осознания в формировании базовых функций. В качестве модели выступали специально организованные занятия. Детям были предложены две разработанные нами программы. Первая программа предполагала развитие форм поведения, соответствующих базовым психическим функциям первой половины дошкольного возраста – функциям обнаружения, передвижения, действия, повторения, выполнения, называния, воспроизведения, конструирования. В данном случае мы использовали традиционные количественно-качественные подходы, т.е. формировали формы поведения, которые должны быть сформированы у ребенка в соответствующем возрасте (конце раннего возраста и начале дошкольного возраста) согласно существующим нормативно-возрастным диагностикам психического развития (Н. Бэйли; Ш. Бюлер и Г. Гетцер; А. Гезелл; Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт; Мюнхенская функциональная диагностика развития и др.). Вторая программа предполагала развитие только функции осознания. В данном случае мы исходили из того, что функция осознания является ведущей и, возникая, перестраивает базовые функции.

Второй раздел «Научение на модели и функция осознания: первичные данные и результаты обработки» раскрывает процедуру обработки первичных данных и результаты.

Третий раздел «Интерпретация результатов по формированию функции осознания» обсуждаются результаты второго этапа исследования.

Первая часть эксперимента показала, что наглядный показ действительно является эффективной моделью обучения для детей возраста 2-4 лет, в частности, в развитии функции осознания. Значение сдвига индивидуальных показателей увеличивается в полтора раза (вторая экспериментальная группа) и в два раза (первая экспериментальная группа) по сравнению с контрольной группой.

Значимым представляется факт изменения сдвига в возрастных группах. Если в контрольной группе $L_{эмп}$ достигает достоверных значений по методике «Два полисмена» М. Хьюза во второй половине третьего года жизни, то в экспериментальных – уже в первой половине. Если в контрольной группе по методике «Чет-нечет» $L_{эмп}$ достигает достоверных различий на четвертом году жизни, то в экспериментальных – во второй половине третьего года – первой половине четвертого года жизни. Происходит не только увеличение значений показателей сдвига, но и возрастной скачок в появлении функции осознания. Дети на полгода раньше овладевают способностью понимать позицию другого. Использование обучающей модели поведения с частотой 2 раза в неделю в возрасте 2-4 лет является достаточной и оптимальной.

При решении второй задачи эксперимента нами были получены следующие результаты. Сравнение значений индивидуальных сдвигов у детей конца раннего возраста, обучающихся по 1-й и 2-й программам, показывает, что по функциональным линиям обнаружения, действия, повторения развитие по 2-й программе оказывается более эффективным, чем по 1-й программе. Это

подтверждает нашу гипотезу о том, что функция осознания, появляясь в конце третьего года жизни, приобретает статус ведущей и обеспечивает изменение возникших ранее базовых функций. Преобладающая тенденция сохранения форм поведения на прежнем уровне подтверждает необходимость созревания для развертывания функций. Факт обнаружения сдвига индивидуальных показателей по функциональным линиям выполнения, названия, воспроизведения, конструирования ($p < 0.05$, $p < 0.01$) у двух групп детей и отсутствия различий между этими группами подтверждает научное положение о том, что в кризисные периоды происходит бурное психическое развитие, качественный переход к новому, более высокому уровню.

Сравнение значений индивидуальных сдвигов у детей *начала дошкольного возраста*, обучающихся по 1-й и 2-й программам, показывает, что значимых сдвигов обучающие программы не вызвали. Скорее всего, это связано с тем, что у большинства детей четвертого года жизни функция осознания уже сформирована и перестройка психических функций уже завершена. Обнаружение сдвига индивидуальных показателей в обеих группах по функциональным линиям действия и воспроизведения ($p < 0.05$, $p < 0.01$), по-видимому, связано с активным развитием в начале дошкольного возраста ролевых действий и сюжетно-ролевой игры.

Анализ эффективности 1-й и 2-й программ для детей конца раннего и начала дошкольного возраста в целом показывает, что наиболее значимые сдвиги в психическом развитии происходят у детей в конце раннего возраста.

Третий параграф «Формирование функции осознания и развитие базовых функций» посвящен изучению связи функции осознания с базовыми психическими функциями.

В *первом разделе «Методы исследования базовых функций»* описаны методы изучения связи функции осознания с базовыми функциями. Исследование проводилось методом наблюдения форм поведения, отражающих развитие базовых психических функций у детей конца раннего и начала дошкольного возраста, по разработанной программе. В основу стандартизированного наблюдения легли формы поведения, описанные в диагностиках психического развития (Ш. Бюлер, Г. Гетцер, А. Гезелл и др.). Все формы поведения мы проклассифицировали по восьми функциям, исходя из задач, которые каждая функция решает. В результате были получены формы поведения по каждой из восьми функций, имеющих статус базовых на изучаемой стадии психического развития. Всего было зарегистрировано 145 форм поведения. В исследовании приняли участие 70 детей: 30 детей второй половины раннего возраста и 40 детей начала дошкольного возраста.

Второй раздел «Исследование функции осознания и базовых функций: первичные данные и результаты обработки» отражены результаты обработки первичных данных третьего этапа исследования.

Третий раздел «Интерпретация результатов исследования функции осознания и базовых функций» обобщены результаты третьего этапа исследования. Они указывают на наличие зависимостей между функцией осознания и базовыми психическими функциями. Эти зависимости различны во второй половине раннего возраста и первой половине дошкольного возраста.

Статистически значимые результаты χ^2 -критерия, значения коэффициентов сопряженности К (Чупрова) и контингенции (Φ) по функции осознания и базовым функциям второй половины раннего возраста представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Сводная таблица значимых результатов χ^2 -критерия, значений коэффициентов сопряженности К (Чупрова) и контингенции (Φ) по функции осознания и базовым психическим функциям (вторая половина раннего возраста)

Базовая функция	Форма поведения	χ^2	P	K	Φ
Обнаружение	-	-	-	-	-
Передвижение	-	-	-	-	-
Действование	Одевает без помощи платье и пальто	23.08	<.001	0.88	0.88
Повторение	-	-	-	-	-
Выполнение	Указывает пальцем 7 картинок в книжке	3.47	<.1	0.34	-0.34
	Доска с гнездами: вкладывает 3 фигуры за 1 минуту	2.92	<.1	0.31	-0.31
	Понимает 3 предлога	5.29	<.05	0.42	-0.42
	Располагает в определенном порядке 7-8 кубиков	7.75	<.01	0.51	-0.51
Называние	Называет свой пол	3.69	<.1	0.35	-0.35
	Употребляет названия цветов	5.17	<.02	0.42	-0.42
	Просит желаемые вещи, называя их	5.17	<.02	0.42	-0.42
	Любит сказки с картинками	5.17	<.02	0.42	-0.42
Воспроизведение	Считает выложенные в ряд монеты: до четырех	10.71	<.01	0.60	0.55
Конструирование	Употребляет одно и больше описательных слов	7.85	<.01	0.51	0.57
	Появляются элементы ролевой игры	5.17	<.05	0.42	0.42
	Рассказывает, что он нарисовал, что он сделал	6.00	<.02	0.45	0.45

Анализ полученных результатов показывает, что у детей второй половины раннего возраста наибольшее значение имеет связь функции осознания с функцией действия ($\chi^2 = 23.08$, $K=0.88$, $\Phi=0.88$ при $p<0.001$) с появлением самообслуживающих действий («одевает без помощи платье и пальто»). Большое количество связей обнаружено с базовыми функциями раннего возраста – выполнения, названия, воспроизведения, конструирования. Возможно, столь тесные связи этих функций с функцией осознания объясняются тем, что они являются базой, основой для возникновения новой функции.

Отсутствие функции осознания во второй половине раннего возраста обуславливает направление связей (как обратно пропорциональных) с задачами, определяющими пространственные построения (функция выполнения): «понимает 3 предлога» ($\chi^2 = 5.29$, $K=0.42$, $\Phi=-0.42$ при $p<0.05$), «располагает в определенном порядке 7-8 кубиков» ($\chi^2 = 7.75$, $K=0.51$, $\Phi=-0.51$ при $p<0.01$). Появление способности представить себя в позиции другого определяет у ребенка конца раннего возраста решение познавательных задач («считает выложенные в ряд монеты: до четырех», $\chi^2 = 10.71$, $K=0.60$, $\Phi=0.55$ при $p<0.01$), умение отстраниться от события, действия и описать их («употребляет одно и больше описательных слов», $\chi^2 = 7.85$, $K=0.51$, $\Phi=0.57$ при $p<0.01$; «рассказывает, что он нарисовал, что он сделал», $\chi^2 = 6.00$, $K=0.45$, $\Phi=0.45$ при $p<0.02$), занять ролевую позицию в игре («появляются элементы ролевой игры», $\chi^2 = 5.17$, $K=0.42$, $\Phi=0.42$ при $p<0.05$).

Статистически значимые результаты χ^2 -критерия, значения коэффициентов сопряженности K (Чупрова) и контингенции (Φ) по функции осознания и базовым функциям начала дошкольного возраста представлены в таблице 2.2.

Анализ полученных результатов показывает, что у детей начала дошкольного возраста наибольшее значение, как и во второй половине раннего возраста, имеет связь функции осознания с функцией действия ($\chi^2 = 8.55$, $K=0.46$, $\Phi=0.44$ при $p<0.01$) и проявляется в дальнейшем развитии и усложнении самообслуживающих действий («застегивается»). Расширение зависимостей с базовыми психическими функциями по сравнению со второй половиной раннего возраста подтверждает статус функции осознания как ведущей в первой фазе дошкольного возраста. С возникновением функции осознания базовые психические функции усложняются. По линии передвижения наблюдается усложнение координации движения, движение по ограниченной поверхности («прыжки через веревочку на высоте 20 см», $\chi^2 = 3.26$, $K=0.29$, $\Phi=0.29$ при $0.05<p<0.1$; «ходит по бортику: попеременный шаг», $\chi^2 = 4.37$, $K=0.33$, $\Phi=0.33$ при $p<0.05$). По линиям выполнения, конструирования наблюдается решение задач, связанных с удержанием определенной познавательной позиции («нанизывает бусинку в цепочку», $\chi^2 = 3.48$, $K=0.29$, $\Phi=0.29$ при $0.05<p<0.1$; «обводит крест», $\chi^2 = 4.29$, $K=0.33$, $\Phi=0.33$ при $p<0.05$; «моральная оценка совершенных поступков», $\chi^2 = 4.10$, $K=0.32$, $\Phi=0.32$ при $p<0.05$). Отсутствие достоверных связей с базовыми функциями обнаружения и воспроизведения объясняется тем, что формы

Сводная таблица значимых результатов χ^2 -критерия, значений коэффициентов сопряженности К (Чупрова) и контингенции (Ф) по функции осознания и базовым психическим функциям (начало дошкольного возраста)

Базовая функция	Форма поведения	χ^2	P	K	Ф
Обнаружение	-	-	-	-	-
Передвижение	Прыжки через веревочку на высоте 20 см	3.26	<.1	0.29	0.29
	Ходит по бортику: попеременный шаг	4.37	<.05	0.33	0.33
Действование	Одевает и раздевает куклу	2.85	<.1	0.27	0.27
	Одевает без помощи платье и пальто	2.85	<.1	0.27	0.27
	Застегивается	8.55	<.01	0.46	0.44
Повторение	Повторяет 3 числа или 8 слогов	3.66	<.1	0.30	0.30
	Копирует треугольник	2.85	<.1	0.27	0.27
Выполнение	Нанизывает бусинку в цепочку	3.48	<.1	0.29	0.29
	Обводит крест	4.29	<.05	0.33	0.33
Называние	Правильно называет 2 цвета	3.13	<.1	0.28	0.28
	Описывает две картинки, называя действия	3.01	<.1	0.29	0.27
Воспроизведение	-	-	-	-	-
Конструирование	Употребляет одно и больше описательных слов	2.81	<.1	0.27	0.27
	Моральная оценка совершенных поступков	4.10	<.05	0.32	0.32

поведения, приведенные в анкете, не соответствуют уровню сложности задач, которые ребенок может решить на данной фазе психического развития.

Наблюдается динамика зависимости функции осознания и функции действия в сторону усложнения самообслуживающих действий. «Одевает и раздевает куклу» ($\chi^2=2.85$, $K=0.27$, $\Phi=0.27$ при $0.05 < p < 0.1$ – начало дошкольного возраста) – действие направлено на другого, «одевает без помощи платье и пальто» ($\chi^2=2.85$, $K=0.27$, $\Phi=0.27$ при $0.05 < p < 0.1$ – вторая половина раннего возраста; $\chi^2=2.85$, $K=0.27$, $\Phi=0.27$ при $0.05 < p < 0.1$ – начало дошкольного возраста) – действие направлено на себя, «застегивается» ($\chi^2=8.55$, $K=0.46$, $\Phi=0.44$ при $p < 0.01$ – начало дошкольного возраста) – действие направлено на себя.

Таким образом, становление функции осознания находится в тесной связи с базовыми психическими функциями. Функция осознания, с одной стороны, зарождается на основе этих функций, так как их появление предшествует

возникновению способности представить себя в позиции другого. Последующее развитие функции осознания и связь с базовыми функциями показывают роль внутренних факторов в развитии. С другой стороны, появившись, она сама влияет на развитие базовых функций. Обнаружена наиболее сильная связь функции осознания с функцией действия («самообслуживающие действия»), и прослеживается динамика этой зависимости со второй половины раннего возраста и до начала дошкольного возраста.

В заключении диссертационной работы подводятся основные итоги, рассматриваются перспективы дальнейшего исследования проблемы.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании анализа психологической литературы по проблеме формирования функции осознания у детей 2-4 лет и проведенного эмпирического исследования можно сделать ряд основных заключений.

1. Зарождение функции осознания как способности представить себя в позиции другого происходит у детей в период с 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев (38% детей). У некоторых детей обнаруживается данная способность уже в 2 года 7 месяцев, 2 года 8 месяцев и 2 года 9 месяцев, но статистические различия этих возрастных групп незначимы. Значимые изменения происходят в развитии функции осознания в период от 3 лет 3 месяцев до 4 лет, наличие функции становится стабильным (78% детей). К четырем годам практически все дети уже могут представлять себя в позиции другого. Решение задач на изменение точки зрения связано с применением ребенком качественно новых способов решения.

Проведенное исследование подтверждает на эмпирическом уровне возрастные границы возникновения функции осознания (1-я фаза дошкольного возраста), теоретически описанной в функционально-стадиальной модели онтогенетического развития (Ю.Н. Карандашев).

Полученные результаты открывают простор для проведения дальнейших исследований в изучении способности понимать позицию другого. Открытыми остаются вопросы поиска и разработки исследовательских методик, применимых для детей начала раннего возраста, стратегий и способов решения данной задачи на более ранних этапах психического развития. В результате проведения эмпирического исследования обнаружено необходимое условие возникновения функции осознания – дифференциация образов восприятия и образов представлений. Рассмотрение данного факта в контексте функционально-стадиальной модели является дальнейшим направлением исследований.

2. Научение на модели выступает эффективным способом обучения детей возраста 2-4 лет, в частности, в развитии функции осознания. Значение сдвига индивидуальных показателей в экспериментальных группах увеличивается в

полтора-два раза по сравнению с контрольной группой. Происходит не только увеличение значений показателей сдвига, но и возрастной скачок в появлении функции осознания. Дети на полгода раньше овладевают способностью понимать позицию другого человека. Научение на модели является механизмом интериоризации.

Поскольку источником изменений при научении выступает внешняя среда, в исследовании еще раз подтверждено положение о том, что среда – важнейшая детерминанта психического развития. Мы изучали научение, используя модель и программу развития. Результаты подтверждают: мы можем сопровождать, стимулировать и корректировать, при необходимости, психическое развитие.

3. Обучение детей возраста 2-4 лет по программе, отражающей традиционные подходы и формирующей все функциональные линии возраста 3-4 лет, и по программе, формирующей только ведущую функциональную линию – линию осознания, показало большую эффективность второй программы. Более восприимчивыми к обучению оказались дети третьего года жизни по сравнению с детьми четвертого года жизни. Функция осознания, представляя собой способность представить себя в позиции другого – одно из новообразований в 1-й фазе дошкольного возраста, является ведущей и перестраивает возникшие ранее базовые функции. С возникновением функции осознания базовые психические функции усложняются.

4. Формирование функции осознания находится в тесной связи с базовыми психическими функциями. Функция осознания, с одной стороны, зарождается на основе этих функций, так как их появление предшествует возникновению способности представить себя в позиции другого. Последующее развитие функции осознания и связь с базовыми функциями показывают роль внутренних факторов в развитии. С другой стороны, появившись, она сама влияет на развитие базовых функций. Обнаружена зависимость между функцией осознания и такими базовыми функциями конца раннего возраста, как функции действия, выполнения, называния, воспроизведения, конструирования. Обнаружена зависимость между функцией осознания и базовыми психическими функциями начала дошкольного возраста – функциями передвижения, действия, выполнения, конструирования. Сильная связь функции осознания с функцией действия подчеркивает единство внешних и внутренних процессов в формировании структур сознания.

Основное содержание диссертации и полученные результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. Галуза А.В. Взаимосвязь форм поведения с функцией осознания при переходе от раннего к дошкольному возрасту // Возрастная, педагогическая, коррекционная психология: Сб. научных трудов: Вып. 3: Межрег. научн.

- конфер. «Практ. психология: опыт, проблемы, перспективы» (19-20 июня 2000, Мн., Беларусь). – Мн.: Карандашев Ю.Н., 2000. – С.48-49 (0,2 п.л.)
2. Галуза А.В. Диагностика функции осознания в работе практического психолога // Деятельность практических психологов на современном этапе: Сб. науч. ст. – Мн.: БГПУ им. М.Танка, 2000. – С.72-77 (0,4 п.л.)
 3. Галуза А.В. Возрастная динамика функции осознания у детей конца раннего и начала дошкольного возраста // Социальная педагогика и практическая психология: Мат-лы III Международной научно-практической конференции «Подготовка специалистов в сфере социально-педагогической и психологической помощи» (10-11 апреля 2001г., Минск, Беларусь). – Минск, 2001. – С.201-204 (0,3 п.л.)
 4. Галуза А.В. Системный подход в образовательной подготовке практических психологов // Тенденции и проблемы социокультурного развития Республики Беларусь: Сб. мат-лов научно-практ. конф. молодых ученых и аспирантов, 19 ноября 2002 г., Минск. – Мн.: РИВШ БГУ, 2002.– С.180-182. (0,2 п.л.)
 5. Галуза А.В. Подражание в возникновении функции осознания при переходе от раннего к дошкольному возрасту // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сб. научных трудов: Выпуск 4 / Под науч. ред. Ю.Н. Карандашева, Т.В. Сенько. – Мн., 2003. – С.38-41 (0,4 п.л.)
 6. Галуза А.В. Научение на модели как способ обучения детей 2-4 лет // Наука о детстве: современные психолого-педагогические проблемы: Материалы Междунар. науч. -практ. конф., Минск, 4-5-декабря 2003г.- Мн.: БГПУ, 2003.- с.34-35 (0,2 п.л.)
 7. Галуза А.В. Развитие системы психических функций при переходе от раннего к дошкольному возрасту // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. тр. / Науч. ред. О.В.Белановская, В.И.Секун. – Мн.: БГПУ, 2003. – Вып.5. – С.26-33 (0,6 п.л.)
 8. Галуза А.В. Интериоризация функции осознания и базовые психические функции у детей 2-4 лет // Психологическая служба. – 2003. – №3. – С.35-36. (0,2 п.л.)
 9. Галуза А.В. Программа развития и коррекции системы психических функций для детей 2-4 лет // Психологический журнал, №2, 2004.- с.90-96 (0,7 п.л.)
 10. Галуза А.В. Диагностика и коррекция психического развития // Психологический журнал, №2, 2005.- с.59-62 (0,3 п.л.)

Подписано в печать 17.02.2006
Объем: 1,0 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № 950
Отпечатано в типографии ООО «КОПИ-Р», С-Пб, пер. Гривцова 6б
Лицензия ПЛД № 69-338 от 12.02.99г.

2006A

6056

№ - 6056