

Дубяга Е.В. Развитие имплицитной теории разума у дошкольников: сравнение трех методик // *Психологический журнал* Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 4. <http://www.psyanima.ru>.

Развитие имплицитной теории разума у дошкольников: сравнение трех методик

Е. В. Дубяга

Проведено исследование, посвященное развитию имплицитной теории разума (ИТР) у дошкольников. Подтверждена гипотеза о том, что ИТР формируется в возрасте от 3 до 7 лет. С помощью трех методик, одна из которых является новой, выявлена динамика увеличения процента правильных ответов с возрастом испытуемых; методики обладают хорошей, но разной дифференцирующей способностью к возрастному развитию ИТР в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: “Theory of mind”, имплицитная теория разума, задачи на понимание ложности убеждений, шахматная задача, дети дошкольного возраста.

Имплицитная теория разума (ИТР), известная в зарубежной литературе как “Theory of mind”, – это специфическая когнитивная способность, необходимая для социального взаимодействия и коммуникации. Способность к ИТР предполагает восприятие другого субъекта как интенционального агента, ментальный мир которого (намерения, убеждения, желания, чувства) не тождественен ментальному миру воспринимающего. Это знание ментального мира дает нам возможность объяснять и предсказывать поведение интенционального агента [9].

В современной русскоязычной литературе существует большое разнообразие названий данной способности: модель психического [6; 7], житейская психология или наивная концепция сознания [2], теория социального понимания [5], индивидуальная теория психики [1] и другие. Мы используем термин «имплицитная теория разума» по соображениям, которые изложены ранее [4].

ИТР была предметом изучения не только психологов различных направлений (в частности, нейропсихологии, когнитивной, сравнительной, клинической, возрастной и социальной психологии), но также интересовала философов, психиатров, педагогов. Способность понимать ментальный мир других субъектов широко изучалась у людей с различными психическими отклонениями и органическими поражениями мозга, и даже у человекообразных обезьян, но многие центральные теоретические вопросы и самые видные эмпирические парадигмы связаны с исследованием нормально развивающихся детей.

В данной работе нас интересовал вопрос о том, как на протяжении дошкольного возраста у детей развивается ИТР. Ранее мы провели пилотажное исследование, в котором на трех группах дошкольников разного возраста (по 10 человек в каждой) применялись три методики [3]. В число этих методик входила классическая задача на понимание ложности убеждений (вариант false belief task – “unexpected transfer”, [12]) и две новые методики: модификация стандартной задачи ложности убеждений (“Задача со спящим героем”) и номинативная задача (“Задача с шахматными фигурами”). В задаче со спящим героем мы хотели посмотреть, учитывает ли ребенок при решении задачи на понимание ложности представлений о местоположении предмета психические особенности героя во время сна, а также, повлияет ли данное изменение на уровень сложности задачи. В результате проведенного исследования оказалось, что различия (по проценту справившихся с задачей детей одного и того же возраста) между стандартной задачей (“С неожиданным перемещением”) и “Задачей со спящим героем”, согласно критерию ф углового

преобразования Фишера [8], были не значимыми. Поэтому в данном исследовании мы не использовали данную методику.

Другая, созданная нами совместно с Б.Г. Мещеряковым, задача (номинативная методика, или задача с шахматными фигурами) существенно отличается от стандартной задачи, так как при ее решении ребенок имеет дело не с поиском спрятанного предмета, а с представлениями о названии предметов (номинативными убеждениями). В результате проведенного пилотажного исследования задача с шахматными фигурами оказалась значительно выше по уровню сложности – даже в старшей возрастной группе детей (6;5) эту задачу решили меньше половины испытуемых (около 40%). Вследствие этого, номинативная методика была признана нами пригодной для изучения формирования ИТР у старших дошкольников и, возможно, младших школьников.

Данное исследование является продолжением начатого сравнения диагностических возможностей разных методик в отношении развития ИТР у детей дошкольного возраста. В этом исследовании мы попытались учесть и исправить недостатки пилотажного исследования. Во-первых, мы расширили возрастной диапазон испытуемых: вместо трех групп мы взяли четыре возрастные группы (добавилась возрастная группа детей 3-х лет). Во-вторых, для более полной достоверности данных, мы увеличили количество испытуемых каждой возрастной группы до 13-20 человек. В-третьих, на основе прошлых экспериментов были выбраны методики, которые обладают наиболее дифференцирующей силой (исключена методика со спящим героем и добавлена методика с неожиданным содержимым). Кроме того, внесены некоторые изменения в методики. Например, в методике с неожиданным перемещением вместо контрольного вопроса «Где герой будет искать мячик?» мы задавали контрольный вопрос с уточнением «Где герой сначала будет искать мячик?» [11]. Это уточнение, по нашему мнению, упрощает решение задачи: анализируя результаты пилотажного исследования, мы предположили, что маленькие дети могут неправильно понимать вопрос «Где герой будет искать мячик?»: ребенок, возможно, понимает его как «Где герою надо искать мячик?» или «Где герой найдет мячик?». В другой задаче – «С неожиданным содержимым» – мы вынуждены были изменить главный предмет, который предлагается ребенку для отгадывания, что в нем находится. В предыдущем варианте мы использовали коробку из под конфет, в которую клали карандаши. И когда мы спрашивали детей о том, что находится в этой коробке, они неожиданно отвечали, что там лежат карточки с картинками. Потом выяснилось, что в детском саду в подобных коробках хранятся карточки, карандаши и другие методические принадлежности. Чтобы обойти эту проблему, в данном исследовании в методике с неожиданным содержимым использовалась коробка от печенья «Choco-rie», которая не используется в данном детском саду для хранения несъедобных предметов.

Таким образом, в качестве основных¹ методик мы выбрали классические задачи на понимание ложности убеждений: задача с неожиданным перемещением (“unexpected transfer”; [12]) и задача с неожиданным содержимым (“unexpected content”; [10]), а также номинативную задачу.

¹ Кроме обсуждаемых в данной статье методик и полученных с их помощью данных на тех же испытуемых применялись еще несколько методик, связанных с идентификацией детьми эмоционально-экспрессивных рисунков.

Метод

Участники

В исследовании приняли участие 65 детей, посещающих детское образовательное учреждение №7 «Золотой ключик» г. Дубна: 37 мальчиков и 28 девочек. Все дети были распределены на возрастные группы по количеству полных лет. Таким образом, получились 4 возрастные группы: средний возраст каждой из групп 3;6, 4;6, 5;5, 6;3 (г; мес). В дальнейшем эти группы будут называться, соответственно, 3-летки, 4-летки, 5-летки, 6-летки.

Общая схема процедуры

С каждым ребенком индивидуально проводился однократный эксперимент, в котором последовательно предъявлялись 3 задачи (методики). Задачи предъявлялись испытуемому в случайном порядке. Во всех задачах использовались более или менее знакомые детям материалы игрового типа, поэтому процедуры были похожи на небольшие игровые занятия.

Экспериментатор предварительно узнавал имена и фамилии детей, а также их дату рождения у воспитателя группы. Эксперимент включал фазу знакомства и установления контакта с ребенком. Далее следовала инструкция, форма изложения которой зависела от возраста ребенка. Например, если эксперимент начинался с одной из задач на понимание ложности убеждений, ребенку младшего возраста (3-летки и 4-летки) экспериментатор говорил: «Хочешь, мы с тобой поиграем в интересную игру? Я тебе сейчас покажу сценку, а ты смотри внимательнее, чтобы потом правильно ответить на мой вопрос». А ребенку старшего возраста (5-летки и 6-летки) экспериментатор говорил: «Ты уже совсем большой и, наверное, очень сообразительный. Хочешь, я тебе покажу небольшую сценку, а ты постарайся смотреть внимательно, чтобы потом решить несколько задачек?». Следует заметить, что это лишь приблизительный диалог с ребенком, т.к. форма общения зависела от многих факторов и чаще всего была свободной.

Методики и их описание

Использовались две методики на понимание ложности убеждений: Задача с неожиданным перемещением и Задача с неожиданным содержимым, а также новая методика, названная «задача с шахматными фигурами».

Задача с неожиданным перемещением

Материалы: Две человекоподобные куклы (Даша и Дима); небольшой мячик; две баночки разного цвета (красная и желтая), размер баночек соответствует размеру мячика.

Процедура. Перед испытуемым разыгрывалась сценка, в которой главными героями были куклы. Сценка сопровождалась рассказом: «Даша и Дима играли в мячик. Наигравшись, они решили вместе положить мячик в желтую баночку. Затем Даша вышла из комнаты. Пока Даши не было, Дима переложил мячик из желтой баночки в красную. И тут в комнату возвращается Даша». Далее испытуемому задается контрольный вопрос: «Где Даша сначала будет искать мячик?». После ответа испытуемого на поставленный вопрос его также спрашивали: «А почему Даша будет искать мячик именно в этой баночке?». Затем с ребенком велся свободный диалог, в котором раскрывалась логика мышления ребенка и степень понимания задачи. В ходе диалога испытуемому обязательно задавали вопрос на соответствие реальности: «А где на самом деле лежит мячик?». С помощью этого вопроса раскрывалось личное знание испытуемого о местоположении мячика, которое при правильном решении задачи должно было отличаться от знания главного героя. Также не менее значимым был вопрос на понимание знания героя: «А знает ли Даша, что мячик лежит именно в этой баночке?».

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе одну историю, а ты постарайся ответить на мои вопросы». После сценки с куклами: «Как ты думаешь, где Даша будет искать мячик? Не торопись с ответом, ты можешь немного подумать».

Критерий оценки. Задача считается решенной правильно, если испытуемый отвечает на вопросы (естественно, в свободной форме) следующим по смыслу образом:

«Где Даша сначала будет искать мячик?»: «в желтой баночке» (или указывает жестом на желтую баночку);

«А почему Даша будет искать мячик именно в этой баночке?»: «потому что Дима с Дашей туда его первоначально положили»;

«А где на самом деле лежит мячик?»: «в красной баночке, так как Дима его туда переложил, пока Даши не было» (возможен частичный ответ «в красной баночке», который также считается правильным);

«А знает ли Даша, что мячик теперь лежит в этой баночке?»: «нет, Даша не знает, что мячик теперь лежит в красной баночке, так как в то время, когда Дима его переложил из желтой баночки в красную, Даши не было в комнате» (возможен частичный ответ: «нет, не знает», который также считается правильным).

Задача считается решенной правильно, если ребенок верно ответил на два основных вопроса: контрольный вопрос («Где Даша сначала будет искать мячик?») и вопрос на соответствие реальности («Где на самом деле лежит мячик?»).

Задача с неожиданным содержанием

Материалы: кукла (Даша или Дима); коробка от печенья Choco-Pie, с явным рисунком обычного содержимого; небольшие крышки.

Процедура. Экспериментатор показывает испытуемому коробку от печенья и спрашивает: «Как ты думаешь, что внутри этой коробочки?». Обычно дети говорят, что там лежит печенье. Однако если ребенок затрудняется с ответом, экспериментатор предлагает вспомнить, что *обычно* лежит в таких коробочках, когда они, например, продаются в магазине. В том случае, если ребенок все равно не может ответить о возможном содержимом коробки, экспериментатор предлагает посмотреть на картинку коробки: на ней нарисовано печенье.

Далее экспериментатор предлагает испытуемому открыть коробку и посмотреть, что там лежит. Ребенок, как правило, удивляется увиденному. Экспериментатор предлагает оставить это в секрете («Давай это будет наш с тобой секрет»). Далее в гости приходит кукла Даша. Экспериментатор объясняет, что Даша не открывала коробочку и не видела, что внутри. Далее он задает контрольный вопрос: «Как ты думаешь, что думает Даша по поводу того, что находится в коробке?». Далее следует вопрос на соответствие реальности: «А что на самом деле лежит в коробке?».

Инструкция. «Посмотри, какая у меня есть коробочка! Как ты думаешь, что внутри?». Если ребенок не может ответить на вопрос: «Давай посмотрим вместе, я, кажется, где-то видела такие коробочки... Ах да, я покупала такие в магазине! А тебе родители покупали когда-нибудь это?», «Что там обычно лежало?», если ребенок не отвечает: «Может быть что-нибудь сладкое? Посмотри на картинку, что на ней нарисовано?» (после этого вопроса дети, в большинстве случаев, отвечают, что в коробке лежит печенье). «Ты думаешь, что там печенье? Хорошо, давай теперь откроем коробочку и посмотрим?». После того, как ребенок открывает коробку: «Что же там на самом деле?»; «Хорошо, давай это будет наш секрет!»; «Посмотри, к нам в гости снова пришла кукла Даша. Даша не открывала коробку и не видела, что там лежит. Как ты думаешь, что ответит нам Даша, если мы ее спросим о том, что лежит в коробке?»; «А теперь давай расскажем Даше, что там на самом деле?».

Критерий оценки. Задача считается решенной правильно, если ребенок рассуждает примерно подобным образом:

«Как ты думаешь, что внутри?»: «в коробке, скорее всего, лежит печенье».

«Что ответит нам Даша, если мы ее спросим о том, что лежит в коробке?»:
«Даша ответит, что в коробке лежит печенье».

«А что там на самом деле?»: «на самом деле в коробке лежат крышки».

Задача с шахматными фигурами

Материалы: кукла (Даша или Дима); шахматная доска с шахматными фигурами белого и черного цвета (2 коня, 2 слона, ладья).

Процедура. Перед испытуемым на шахматной доске были расставлены шахматные фигуры белого и черного цвета, которые имели достаточно простые для запоминания названия (конь, слон, ладья). Экспериментатор спрашивал ребенка, знает ли он, как называются шахматные фигуры, и умеет ли он играть в шахматы.

Если испытуемый говорил, что он умеет играть в шахматы, экспериментатор в качестве проверки показывал ему какую-нибудь фигуру и спрашивал, как называется эта фигура. В случае если ребенок давал неверные названия шахматным фигурам или путал названия фигур, то экспериментатор поправлял его и говорил правильные названия.

Если испытуемый сообщал о том, что он не знаком с шахматными фигурами и не умеет играть в шахматы, то экспериментатор предлагал ему **придумать** какие-нибудь свои названия шахматным фигурам. После этого ребенку сообщались общепринятые названия некоторых шахматных фигур. Для того чтобы проверить, хорошо ли испытуемый запомнил названия фигур, экспериментатор показывал любую из выученных фигур другого цвета и спрашивал, как называется эта фигура.

Затем экспериментатор показывал куклу (Дашу или Диму) и объяснял испытуемому, что кукла **не умеет играть** в шахматы и **не знает названия** шахматных фигур. Далее экспериментатор показывал ребенку одну из знакомых ему фигур и задавал вопрос: «Что Даша думает о том, как называется эта фигура?». Далее, если испытуемый успешно справлялся с этим вопросом, ему предлагалось придумать за Дашу название фигуре: «Если Даша не знает, как называется эта фигура, может она придумает какое-нибудь свое название?». После этого вопроса продолжался свободный диалог с испытуемым. Этот диалог велся для того, чтобы также понять логику мышления ребенка. В конце диалога экспериментатор обязательно спрашивал испытуемого, как на самом деле называются шахматные фигуры. Это необходимо для того, чтобы, во-первых, определить, помнит ли сам испытуемый названия фигур, во-вторых, чтобы понять, разделяет ли ребенок собственное, уже имеющееся знание, от знания героя.

Инструкция: «Посмотри, к нам в гости снова пришла кукла Даша. Даша не умеет играть в шахматы – она вообще их первый раз видит, и не знает, как называются шахматные фигуры. Что подумает Даша, как называется эта шахматная фигура?».

Критерий оценки.

Задача считается решенной правильно, если испытуемый отвечает на вопросы экспериментатора примерно следующим образом:

«Что Даша думает о том, как называется эта фигура?»: «Даша ответит «не знаю» или Даша подумает, что это башенка» (испытуемый придумывает за героя название фигуры).

«Если Даша не знает, как называется эта фигура, может она придумает какое-нибудь свое название?»: свободный ответ (испытуемый придумывает любое название фигуре, например, слона называет «башенкой»).

«А как на самом деле называется эта фигура?»: «слон» (ребенок называет реальное название показанной экспериментатором фигуры).

Задача считается решенной правильно, если испытуемый, по крайней мере, отвечает верно на контрольный вопрос («Что Даша думает о том, как называется эта фигура?») и вопрос на соответствие реальности («А как на самом деле называется эта фигура?»).

Результаты и обсуждение

На рисунке 1 в виде графика и в табличной форме представлены проценты детей, решивших правильно каждую из задач, отдельно для каждой возрастной группы.

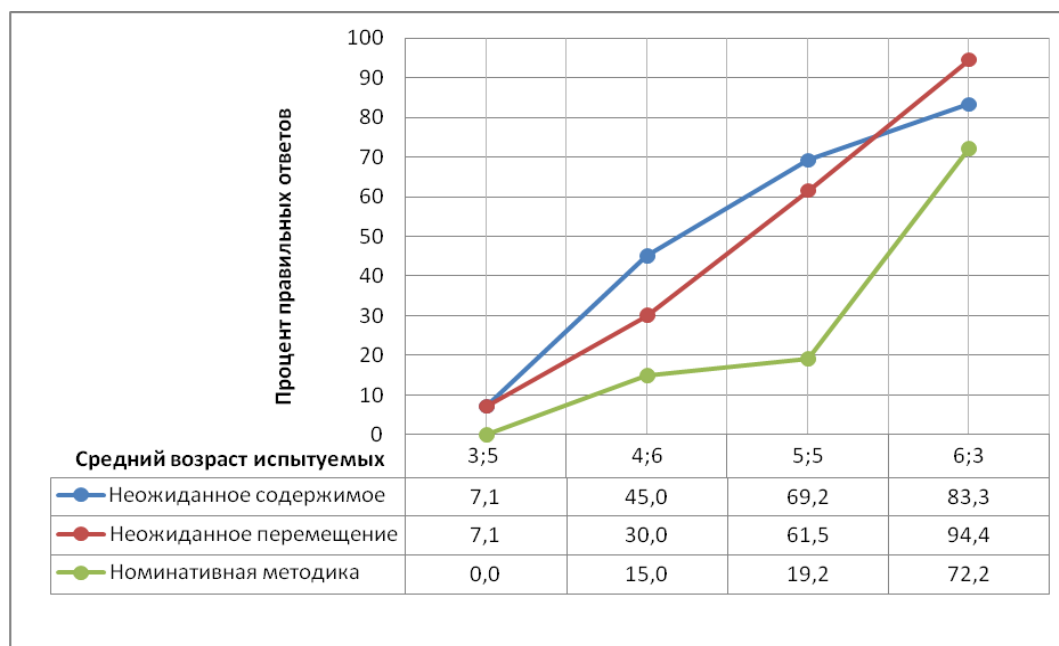


Рис. 1 Процент правильных ответов для четырех возрастных групп по трем методикам оценки развития ИТР.

По представленным на рис. 1 данным вполне можно заметить, что в самой младшей группе все задачи не решаются большинством детей, но с увеличением возраста испытуемых для всех трех задач наблюдается монотонный рост процента детей, которые успешно с ними справились. Далее, можно отметить, что решение задачи с шахматными фигурами (номинативная методика) у детей всех возрастных групп вызывает большую трудность, чем две другие задачи (задача с неожиданным содержимым и задача с неожиданным перемещением). Особенно заметен резкий (четырёхкратный) скачок в успешности решения номинативной задачи в интервале между 5-летками и 6-летками (15,4% и 61,1%, соответственно).

Чтобы оценить статистическую значимость межвозрастных различий в успешности решения трех задач, а также значимость различий между каждой парой задач для детей одного и того же возраста мы использовали критерий ϕ углового преобразования Фишера [8].

Если усреднить проценты решения всех трех задач, то в группе 3-леток средний процент составляет лишь 4,8%, у 4-леток и 5-леток он поднимается до 30% и 50%, соответственно, а в группе 6-леток средний процент достигает 83,3%. Согласно критерию Фишера, значимыми оказались различия во всех соседних парах возрастов: между 3-летками и 4-летками ($\phi^*=3,564$, $p<0,01$); 4-летками и 5-летками ($\phi^*=2,003$, $p<0,05$); а также между процентами детей 5-летнего и 6-летнего возраста ($\phi^*=3,469$, $p<0,01$). По этим данным можно сделать два вывода: во-первых, между исследуемыми возрастными группами имеются существенные различия в способности решать данный набор задач; во-вторых, эта

способность улучшается с возрастом, несмотря на то, что возрастные различия между сравниваемыми группами примерно составляют 1 год. Это означает, что применявшийся набор задач обладает хорошей дифференцирующей силой.

Обратимся к успешности решения испытуемыми каждой из задач.

Процент детей 3-летнего возраста, правильно решивших задачу с неожиданным содержимым, значительно отличается от процента детей 4-летнего возраста ($\varphi^*=2,673$, $p<0,01$). Однако для данной задачи (при данной численности выборки) не выявлены значимые различия между 4-летками и 5-летками, а также 5-летками и 6-летками.

В задаче с неожиданным перемещением процент успешных детей в возрастной группе 4 лет статистически значительно превышает процент таких детей в группе 3 лет ($\varphi^*=1,779$, $p<0,05$). Существенными оказались и различия в процентных долях успешных испытуемых 4-летнего и 5-летнего возраста ($\varphi^*=1,808$, $p<0,05$), а также различия между возрастными группами 5 лет и 6 лет ($\varphi^*=2,366$, $p<0,01$).

Результаты решения номинативной методики испытуемыми разных возрастных групп оказались более низкими. В этой задаче 6-летки (72,2%) были значительно успешнее испытуемых трех других возрастных групп (0%, 15% и 19,2% соответственно). Интересно заметить, что большинство из них не просто отвечали, что герой не знает, как называется данная фигура (как это было в других возрастных группах), а придумывали ей оригинальное название (например, «башенка», «пика», «бутылочка», «перевернутый бокал»). Различие в результатах решения данной задачи 5-летками и 6-летками является высоко значимым ($\varphi^*=3,088$, $p<0,01$), тогда как существенных различий для других пар соседних возрастов не выявлено.

Далее обратимся к процентным соотношениям испытуемых, справившихся с предложенными задачами, по вертикальному измерению таблицы на рис. 1, то есть будем сравнивать успешность решения задач внутри каждой возрастной группы.

В возрастной группе 3-х лет различия в результатах по трем задачам (7,1%, 7,1%, 0%) оказались не значимыми. Каждая из предложенных задач представляет трудность для большинства детей этого возраста. 4-летки несколько успешнее справляются с тестовыми задачами: задача с неожиданным содержимым решается почти половиной детьми, а задачу с неожиданным перемещением решают примерно треть испытуемых, однако данное различие по критерию Фишера находится вне зоны значимости. Незначимыми оказались различия успешности решения задач с неожиданным перемещением и номинативной задачи. Процент испытуемых, которые были успешны в задаче с неожиданным содержимым, существенно выше, чем процент испытуемых, справившихся с шахматной задачей ($\varphi^*=2,138$, $p<0,01$).

В возрастной группе 5 лет оказались незначимыми различия между процентной долей успешных испытуемых в двух задачах на понимание ложности убеждений (с неожиданным содержимым и неожиданным перемещением). С этими задачами справились больше половины 5-леток. Различия между шахматной задачей и двумя другими задачами были существенными (в обоих случаях $p<0,01$).

В возрастной группе 6 лет различия между задачами на понимание ложности убеждений не выявлены. Единственное значимое различие установлено между шахматной задачей и задачей с неожиданным перемещением ($\varphi^*=1,899$, $p<0,05$).

Таким образом, три задачи демонстрируют разную степень чувствительности к возрастным различиям (в пределах дошкольного возраста). Наиболее чувствительной к этим различиям задачей оказалась задача с неожиданным перемещением. Задачи на понимание ложности убеждений (с неожиданным перемещением и с неожиданным содержимым) решаются значительным большинством детей 6-летнего возраста, что указывает на достижение верхней границы возрастного диапазона их диагностической применимости. Номинативная задача имеет самую высокую степень трудности и не решается большинством детей младше 6-летнего возраста; эта задача, по-видимому, имеет более высокую

дифференцирующую силу для детей старшего дошкольного возраста. Очевидно, для ее правильного решения требуется такая способность, формирование которой, как мы предполагаем, находится в зоне ближайшего развития старших дошкольников. Вероятно, этой способностью является рефлексия по отношению к номинативному знанию (т.е. знанию о названиях объектов и о значениях слов), недостаток которой у дошкольников проявляется в хорошо известном феномене номинального реализма, о чем писали еще Ж. Пиаже и Л.С. Выготский. Удивительно, однако, что с этой сложной задачей справилось около 70% детей 6-летнего возраста. Можно предположить, что довольно раннее обнаружение этой способности у детей дошкольного возраста связано с тем, что с ними проводятся систематические занятия по подготовке к школьной программе.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

Возрастные группы, которые приняли участие в нашем исследовании, имели небольшую разницу в возрасте, однако показывали разные способности в решении задач на понимание психических состояний другого человека (имплицитная теория разума – ИТР). Между возрастными группами были существенные различия в результатах решения предложенного им набора задач для диагностики ИТР. Следовательно, эти задачи применимы для детей данного возрастного диапазона и обладают высокой дифференцирующей силой.

Большинство 5-леток и 6-леток особенно хорошо справлялись со стандартными задачами на понимание ложности убеждений. При этом задача с неожиданным содержанием обладает меньшей чувствительностью к возрастным различиям, чем задача с неожиданным перемещением. Дети самого младшего возраста (3-летки) испытывали большие трудности при решении всех трех задач, что подтверждает существующее представление о том, что, по крайней мере, вербальная ИТР формируется в возрасте 3-7 лет.

Задача с шахматными фигурами была значительно выше по уровню сложности – даже многие дети 6-летнего возраста испытывали трудности при ее решении. Это подтверждает гипотезу о том, что формирование ИТР не завершается в возрасте 6-7 лет. Мы предполагаем, что успешность решения номинативной задачи зависит от способности испытуемого к рефлексии номинативных представлений: прежде чем размышлять о знании героя, ребенку необходимо обратиться к собственному номинативному знанию. И эта способность, зарождающаяся в дошкольном возрасте, продолжает развиваться в младшем школьном возрасте; у многих наших испытуемых она находится еще в зоне ближайшего развития.

Литература:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. М.: Академия, 2006.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.
3. Дубяга Е.В. Материалы 16-й научной конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, г. Дубна, 23 марта – 3 апреля 2009 г. Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2010.
4. Дубяга Е.В., Мещеряков Б.Г. Имплицитная теория разума: краткий обзор // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2010, № 1, <http://www.psyanima.ru>.
5. Психология детства. Учебник. Под редакцией Реана А.А. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

6. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Институт психологии РАН, 2006.
7. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2002.
9. Apperly I. Mindreaders: the cognitive basis of "theory of mind". Hove, New York: Psychology Press, 2011.
10. Hogrefe J., Wimmer H., Perner J. Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 1986, v. 57, pp. 567-582.
11. Siegal M., Beattie K. Where to look first for children's understanding of false beliefs. *Cognition*, 1991, v. 38, pp. 1-12.
12. Wimmer H., Perner J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception // *Cognition*, 1983, v. 13, pp. 41-68.

Поступила в редакцию: 28.02.2011 г.

Сведения об авторе

Е.В. Дубяга – бакалавр, магистр кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».
E-mail: evkur87@yandex.ru