

УДК 159.922

**ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ,  
ПРОЯВЛЯЮЩЕГОСЯ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**А. А. Катеринина**

*Кандидат психологических наук,  
Орский гуманитарно-технологический  
институт (филиал),  
Оренбургский государственный университет,  
г. Орск, Оренбургская область, Россия*

**FEATURES OF ARBITRARY STRUCTURE, MANIFESTED  
IN CHILDREN OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL AGE**

**A. A. Katerinina**

*Candidate of Psychological Sciences,  
Orsk humanitarian-technology Institute (branch)  
of Orenburg State University,  
Orsk, Orenburg region, Russia*

**Summary.** The formation of an arbitrary structuring as a central psychological neoplasms of primary school age. The study was based on the theory of cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. According to the results of the studies there were allocated 5 groups of children with different psychological age groups, based on psychological skills arbitrary structure.

**Keywords:** psychological age; arbitrary structuring; the subject of arbitrary structuring.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского имеет популярность и практическую значимость, прежде всего, благодаря созданию системы понятий, которые позволяют психологам, педагогам быть успешными в работе с детьми разного возраста. В пределах данной статьи попытаемся продемонстрировать связь между понятием «психологический возраст» и «психологическое новообразование» на примере произвольного структурирования как центрального психологического новообразования младшего школьного возраста.

В работах Е. Л. Горловой [2] идея Л. С. Выготского о том, что в начале развития внимания стоит указание взрослого, а постепенно речь становится средством обращения внимания и намеренного выделения «фигуры» и «фона», получила экспериментальное подтверждение.

Целью нашего исследования было раскрыть особенности произвольного структурирования детей разного психо-

логического возраста: дошкольного – младшего школьного – младшего подросткового.

Нашими респондентами были учащиеся второго, пятого и шестого классов школы № 4 г. Орска, Оренбургской области.

Для исследования произвольного структурирования мы использовали методику «Красная шапочка», разработанную Е. Е. Кравцовой и методику «Скажи наоборот», разработанную Е. Л. Горловой, позволяющую фиксировать уровень развития у детей произвольного структурирования.

Мы полагали, что ребёнок, который умеет произвольно структурировать, сможет рассказать сказку от имени какого-то конкретного персонажа (в данном случае волка), изменив, таким образом, общепринятую структуру сказки.

Анализируя рассказы детей, мы выделили пять групп респондентов. *Первую группу* составили дети, которые фактически не приняли и/или не по-

няли инструкцию. Они рассказывали сказку «Красная шапочка» традиционно, то есть от имени рассказчика.

Особенности выполнения инструкции детьми *второй группы* позволяют заключить, что они, с одной стороны, начинают по-другому структурировать текст сказки, однако ещё не справляются с поставленной задачей. Они с удовольствием брались за выполнение задания, но практически сразу соскальзывали на пересказ этой сказки от имени автора (то есть традиционный). Иногда дети понимали инструкцию буквально, например, принимая зловещий вид, используя интонации волка, но полностью сохраняя в пересказе фабулу сказки: «*Жила-была Красная шапка. У ней была бабка. Она была больна... А волк ей говорит...*», либо удерживая инструкцию лишь в самом начале своего рассказа.

У детей, отнесённых нами к *третьей группе*, характер выполнения заданий близок по своим особенностям тому, который показали дети второй группы. Они сначала начинают структурировать (смотреть на ситуацию глазами волка), но сбиваются на авторскую позицию. Затем снова возвращаются к позиции волка, но вскоре её заменяют позицией автора. Таким образом, в отличие от детей второй группы, дети этого возраста несколько раз пытаются рассказать сказку от имени волка. Например, «*Жила-была бабушка, Красная шапочка и волк. Красная шапочка была такая вкусная, и она всё время носила своей бабушке пирожки. Её бабушка была, по мнению волка, невкусная, и поэтому волк захотел съесть только Красную шапочку. И вот идёт Красная шапочка по лесу и несёт своей бабушке пирожки, а волк затаился в кустах и ждёт Красную шапочку...*».

Дети, которых мы отнесли к *четвёртой группе*, сокращали сказку и выбирали те места, где действует волк, от имени которого нужно рассказать сказку. Таким образом, пересказ оказывался коротким, маловыразительным и нелогичным, так как пропускались целые смысловые куски. Например, сразу с середины, сохраняя только прямую речь волка: «*Что ты несёшь, Красная шапочка? А давай, я отнесу гостинцы*

*и передам бабушке. Ням-ням, какая вкусная бабуля. Входи, внучка, это чтобы хорошо видеть, хорошо слышать и тебя съест! Нет, Нет!*».

Дети *пятой группы* полностью удерживали инструкцию и произвольно её выполняли. Например: «*Однажды я пошёл в лес и встретил Красную шапочку. Она несла в корзинке пирожки бабушке. Я узнал, кому она несла пирожки, и решил бабушку съесть. Я сказал Красной шапочке: «Иди по длинной дорожке», а сам пошёл по короткой. Когда я пришёл к бабушке, я сразу съел её. Потом пришла Красная шапочка и стала спрашивать о моём внешнем виде. Я долго слушал её и отвечал на вопросы, но после я её съел. Потом пришли охотники. Они услышали шум в доме, увидели меня и застрелили, и из меня вышли Красная шапочка и бабушка. Конец.*».

Большинство детей этой группы рассказывали от имени волка с появлением новых деталей (*вместо пирожков в корзинке – гамбургеры; дверь взорвал, бабушку проглотил; оказался в милиции, брюхо распорол, бабушка вышла с Красной шапочкой, а потом зашили и стал жить вместе, и другие варианты историй, рассказанных от имени волка*). Таким образом, дети этой группы, с одной стороны, удерживают позицию и «взгляд» волка, а с другой стороны, сочиняют новый вариант сказки.

У-критерий Манна – Уитни показал статистически значимые различия между группами по методике «Красная шапочка».

В результате интерпретации данных, полученных по второй методике, мы отметили, что дети *первой группы* не могут произвольно структурировать. Они находятся внутри «ситуативной позиции». Предложенную задачу «сказать наоборот» подменяют «своей» и стараются пояснить, синонимически обозначить то значение, которое было уловлено в предлагаемых словосочетаниях. Например, *сильный удар – драка; чужая вещь – украденная; голодная девочка – покормили; грустная девочка – стала весёлая; полный чемодан – пусто стало; жаркое лето – это когда цветы, тепло, можно купаться; грустная песня – музыку включили*

и танцуют. Данный способ, по мнению Е. Л. Горловой, характерен для докризисных (до кризиса семи лет) детей. Были обнаружены различия со второй группой ( $U = 24$ , при  $p = 0,037$ ).

У детей второй группы появляется надситуативная позиция, но она недолговременна и во многих моментах всё ещё ситуативна. Эта ситуативность не позволяет детям выйти в рефлексивную позицию и переконструировать заданное словосочетание на противоположное. Дети, как правило, меняют одно слово в стимульном материале, при этом довольно типично для детей этого возраста изменение предиката с помощью частицы «не» (*жаркое лето – нежаркое*). Это формальный уровень произвольного структурирования, когда ребёнок выделяет в качестве фигуры имеющийся у него способ образования противоположных по значению слов. Е. Л. Горлова определяет психологический возраст таких детей, как младший школьный. С помощью критерия Манна – Уитни были получены значимые различия ( $U = 60$ , при  $p \leq 0,001$ ).

Дети третьей группы стараются придерживаться заданной позиции. В несложных словосочетаниях подбирают антоним и к прилагательному, и к существительному (*жаркое лето – холодная зима*). При этом дети могут допускать неточности, повторение слов из предыдущих ответов (*трудная задача – лёгкая задача, сильный удар – лёгкий удар*). ( $U = 60,5$ , при  $p = 0,18$ ).

У детей четвертой группы наблюдается ориентирование одновременно и на значение, и на смысл предлагаемых словосочетаний (*трудная задача – лёгкий пример, сильный удар – слабый поцелуй*). Различия четвертой и пятой групп по сравнению с первыми тремя достаточно высокие ( $U = 10$ , при  $p < 0,001$ ).

Выход в «надситуативную позицию» характеризует появление нового сознания у детей пятой группы, что позволяет рассматривать их как младших подростков. Они тоже ориентированы одновременно и на значение, и на смысл, как и дети предыдущей группы. Однако, в отличие от них, значение и смысл у детей этой группы созвучны друг другу, кроме того, в этой группе

встречалось разнообразие ответов при предъявлении одного и того же словосочетания. Например, *сильный удар – мягкая ладонь, нежный поцелуй, слабое поглаживание*. Здесь задаётся определённый авторский контекст, как фон, в котором намеренно выделяется наиболее существенная на данный момент зона смысла.

Таким образом, мы пришли к следующему **выводу**.

*Дети дошкольного возраста (первая группа)*, с одной стороны, воспринимают ситуацию (в данном случае текст) целостно и в своём рассказе придерживаются классической версии (от имени автора). С другой стороны, они пытаются как-то осмыслить предложенные словосочетания (и путём замены слов, и с помощью средств, которые, с их точки зрения, могут изменить смысл предложенных словосочетаний).

У детей младшего школьного возраста (*вторая группа*) появляется способность к структурированию (иными словами, они начинают выделять фигуру), однако у них нет ещё способов реализовать эту способность, поэтому они быстро скатываются к авторской версии («Красная шапочка») и меняют предложенные словосочетания формально («скажи наоборот»).

Дети, вошедшие в первый подростковый кризис (по нашему предположению – *третья группа*), с одной стороны, похожи по характеру структурирования на младших школьников. Однако они уже способны многократно выходить в надситуативную позицию и поэтому их пересказ сказки можно представить следующим образом: с позиции волка – с позиции автора – с позиции волка и т. д. В то же время, они уже способны заменить одно слово из предложенных словосочетаний. Это свидетельствует о том, что они способны выделять не только фигуру (главное), но и некоторый фон (второстепенное). Мы считаем, что выделение фона у детей этой группы кратковременное (ситуативное). Именно поэтому они многократно пытаются пересказать сказку от имени волка и устойчиво меняют одно из словосочетаний.

Дети, находящиеся в конце кризиса (*четвёртая группа*), уже имеют устой-

чивую надситуативную позицию по отношению и к тексту сказки, и к предложенным словосочетаниям. Именно поэтому у них можно отчётливо проследить произвольное структурирование, которое они реализуют путём сокращения текста сказки («Красная шапочка») и одновременной ориентацией на значение и смысл предлагаемых словосочетаний.

*Младшие подростки (пятая группа)* тоже отличаются наличием надситуативной позиции. Однако теперь эта позиция связана не с текстом сказки или значением словосочетаний, но с самой предлагаемой им инструкцией (можно предположить, что это должно отразиться на отношениях этой группы детей со взрослым). Именно эта специфика надситуативной позиции позволяет младшим подросткам не просто произвольно структурировать, но ориентироваться, прежде всего, на смысл предлагаемых словосочетаний, что приводит к разнообразным ответам на одни и те же задания. Помимо того, это позволяет им не только рассказывать сказку от имени волка, но и наделять её множеством подробностей и даже новых линий, которые отсутствуют в традиционной сказке. Особенности структурирования у детей этой группы позволяют предположить, что у них появилась способность не просто к произвольному структурированию, но они овладели этим структурирова-

нием. В современной психологической литературе овладение тем или иным навыком, психической функцией, деятельностью и т. п. принято соотносить с появлением субъекта данного вида активности. Таким образом, согласно полученным результатам, можно сказать, что младшие подростки становятся субъектами собственного произвольного структурирования.

#### Библиографический список

1. Выготский Л. С. Педология подростка. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
2. Горлова Е. Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 24 с.
3. Кравцова Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 87–94.

#### Bibliograficheskij spisok

1. Vygotskij L. S. Pedologija podrostrka. Sbranie sochinenij v 6 t. T. 4. – M.: Pedagogika, 1984.
2. Gorlova E. L. Centralnoe psihologicheskoe novoobrazovanie mladshogo shkolnogo vozrasta kak osnova razvivajushhego obuchenija: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2002. – 24 s.
3. Kravcova E. E. Ponjatie vozrastnyh psihologicheskikh novoobrazovanij v sovremennoj psihologii razvitija // Kulturno-istoricheskaja psihologija. – 2005. – № 2. – С. 87–94.

© Катерина А. А., 2014