

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕШЕНИЯ «ЗАДАЧ НА СМЫСЛ» ДЕТЬМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Рассматривается возрастная специфика решения «задач на смысл» детьми от 4 до 10 лет как показатель становления смыслового сознания. Смысловое сознание понимается как определенный этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребенком смыслов предметов, явлений, ситуаций.

Ключевые слова: теория психологических систем; многомерный мир человека; смысловое сознание; «задача на смысл».

Опираясь на концептуальные построения относительно иерархии и субординации в становлении многомерного мира человека, развивающие идеи Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания, согласно которым многомерный мир человека понимается как особое пространство, формирующееся прижизненно и усложняющееся по мере обретения им новых координат [1, 2] нами был выделен для исследования чрезвычайно интересный этап такого становления – переход к смысловому сознанию в процессе онтогенетического развития. Если значения предметного мира являются основанием для становления предметного сознания (и определенной «мерностью» мира человека), то дальнейшее усложнение мира человека происходит за счет обретения им смысловых измерений (смысловое сознание), а предметный мир превращается в реальность, наполненную смыслами и переживаемую человеком здесь и сейчас. При этом сензитивными периодами для становления предметного сознания являются возрастной период от рождения до 3 лет, для становления смыслового сознания – от 3 до 7 лет, для ценностного – от 8–11 лет и старше [1]. Одной из наиболее показательных характеристик процесса становления смыслового сознания являются особенности решения ребенком «задач на смысл». «Задача на смысл» характеризуется А.Н. Леонтьевым как задача осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям и действиям [3]. Д.А. Леонтьев в наиболее общем виде определяет «задачу на смысл» как задачу определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта, которая может ставиться по отношению к собственному действию, а также по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности [4].

В данной статье приводятся материалы исследования, в котором выявлялись особенности решения «задач на смысл» детьми разных возрастных групп (среднего дошкольного, старшего дошкольного и младшего школьного возрастов), посещающих образовательные учреждения. В исследовании приняли участие 234 дошкольника (из них – 73 ребенка в возрасте от 4 до 5 лет 6 мес., 160 человек в возрасте от 5 лет 7 мес. до 7 лет 6 мес.) и 56 учеников младших классов (в возрасте от 7 лет 7 мес. до 10 лет) образовательных учреждений г. Томска и г. Салавата (Башкирия). Всего 290 человек.

Описание исследования. Диагностическая процедура представляет собой индивидуальную беседу с ребенком. Экспериментатор поочередно показывает ребенку четыре картинки с изображением распространенных проблемных ситуаций из жизни детей. С ребенком поэтапно обсуждается то, что он видит на картинке, как бы он поступил в подобном случае и как он

оценивает поведение изображенных персонажей. Решение такого рода задач предполагает постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенные обстоятельства. Таким образом, ребенок решает своего рода «задачу на смысл». В качестве «задач на смысл» детям предлагается стимульный материал проективной методики «Картинки» [5]. Для целей исследования методика «Картинки» была нами модифицирована в части инструкции и интерпретации результатов. Данная методика представляет собой набор из четырех картинок с изображением распространенных проблемных ситуаций из жизни детей:

1. На картинке изображена группа ребят, которые собрались играть в мяч. Рядом находится ребенок. Вид у этого ребенка грустный. Остальные дети изображены с разными эмоциональными состояниями: два ребенка улыбаются, два серьезные.

2. На картинке изображены две девочки. На полу рядом с ними лежит поломанная игрушка (клоун). Одна из девочек смеется, а другая огорчена.

3. На картинке изображен мальчик, в руках которого игрушечный зайчик, и девочка. Мальчик убегает от девочки, девочка его догоняет, протягивая к нему руки.

4. На картинке изображены дети, сидящие за столом: два мальчика и одна девочка. Один мальчик изображен спиной, девочка изображена в профиль, у неё печальный вид. У второго мальчика вид злобный, он разрушает постройку, находящуюся на столе.

Результаты исследования. Ответы, данные детьми, отличались по своей развернутости, содержательности. Была проведена типизация полученных ответов по каждому блоку диагностики: «восприятие ситуации», «предлагаемое решение», «оценка поведения участников ситуации». Это позволило составить соответствующие шкалы типов ответов детей. Дальнейшее обобщение полученного материала позволило выделить следующие показатели относительно *восприятия ситуации*:

I. «*Полнота видения ситуации – фрагментарность видения ситуации*» выражается в наличии связности воспринимаемых элементов ситуации в ответе (дается описание сюжетов) или отсутствии такой связности в ответе (дается перечисление элементов, действий). Варианты: фрагментарность видения ситуации (во всех ответах отсутствие связности: перечисление элементов, действий); переходный вариант, когда в ответах есть хотя бы один вариант описания ситуации с указанием на взаимодействия персонажей; полнота видения ситуации (более двух ответов даны в виде описания ситуации с указанием на взаимодействия персонажей).

II. «*Чувствительность к состоянию другого – нечувствительность к состоянию другого*» выражается в

указании на эмоции, переживания, отношения персонажей или в отсутствии указаний на эмоции, переживания, отношения персонажей. Варианты: нечувствительность к состоянию другого (ни одного ответа, в котором встречается указание на эмоции, переживания, отношения персонажей); чувствительность/нечувствительность (если встречается хотя бы один ответ); чувствительность к состоянию другого (более двух ответов).

Полнота видения ситуации и проявление чувствительности к состоянию другого, на наш взгляд, соответствуют такой характеристике, как открытость человека к окружающему его миру (природному и социальному).

Были выделены следующие показатели относительно *способов решения ситуации*:

I. «Гибкость – стереотипность» выражается в наличии однотипных вариантов решения ситуации или в их разнообразии. Варианты: стереотипность (все ответы однотипные); стереотипность/гибкость (переходный вариант, когда в ответах есть два варианта разноплановых решений); гибкость (более двух вариантов решений разного характера).

II. «Конструктивность решения – неконструктивность решения» выражается в способности ребенка предложить культурно приемлемые и адекватные ситуации способы решения ситуации. Варианты: неконструктивность решений; неконструктивность/конструктивность (переходный вариант, когда в ответах есть хотя бы один конструктивный вариант); конструктивность (более двух вариантов вербальных и продуктивных решений).

III. «Тенденции к самостоятельности – тенденции к несамостоятельности». Данный показатель выражается в наличии в ответах способов решения ситуации без обращения к кому-либо за помощью. Варианты: тенденции к несамостоятельному решению ситуаций; несамостоятельность/самостоятельность (переходный вариант, когда в ответах есть хотя бы один вариант самостоятельного решения); тенденции к самостоятельности (более двух ответов самостоятельного решения проблемы).

IV. «Обращенность к взрослому как к доброму помощнику, компетентному товарищу – обращенность к взрослому как к властной, карающей другого инстанции» выражается в наличии той или иной установки ребенка относительно взрослого. Варианты: обращенность к взрослому как к властной, карающей другой инстанции; встречаются оба варианта; обращенность к взрослому как к доброму помощнику, компетентному товарищу.

V. «Агрессивность – неагрессивность» выражается в наличии или отсутствии в ответах агрессивной направленности по отношению к другому ребенку. Варианты: агрессивность (более двух ответов с решениями агрессивной направленности); смешанный вариант (встречаются ответы агрессивной и неагрессивной направленности); отсутствие ответов с агрессивной направленностью.

VI. «Направленность на взаимодействие с другим (сотрудничество) – отсутствие направленности на взаимодействие с другим» выражается в проявлении в ответах той или иной тенденции. Варианты: отсутствие направленности на взаимодействие с другим (более двух ответов); переходный вариант «направленность на

взаимодействие/отсутствие направленности на взаимодействие» (когда в ответах есть хотя бы один вариант направленности на взаимодействие); направленность на взаимодействие с другим (сотрудничество) (более двух ответов).

Проявления в ответах гибкости, конструктивности, стремления к самостоятельности, на наш взгляд, соответствуют такой характеристике, как открытость к культуре. Направленность на взаимодействие, проявление неагрессивности по отношению к другому ребенку соответствуют такой характеристике, как субъектное (ценностное) отношение к другому [5].

Относительно способностей ребенка *оценить* поведение участников ситуации были выделены следующие показатели:

I. «Закрытость – открытость» выражается в способности ребенка, во-первых, дать оценку, во-вторых, оценить поведение с использованием одного или нескольких оснований. Варианты: закрытый (оценка свернута, ребенок повторяет описание ситуации или ссылается на нормы или ссылается на определенную характеристику персонажа); смешанный вариант – закрытый/открытый (оценка дается с разных оснований, в том числе свернутая); открытый (ребенок дает оценку, рассуждая о возможных последствиях, переживаниях персонажей, учитывает разных персонажей).

II. «Чувствительность к состоянию другого – нечувствительность к состоянию другого» выражается в проявлении внимания к состоянию другого. Варианты: нечувствительность к состоянию другого (ребенок в ответах не отмечает эмоции персонажей, не говорит об их возможных переживаниях) – ни одного ответа; чувствительность/нечувствительность (если встречается хотя бы один ответ, указывающий на чувствительность к состоянию другого); чувствительность к состоянию другого (ребенок обращает внимание на эмоциональные состояния персонажей, говорит об их переживаниях в настоящий момент времени и/или в будущем) – более двух ответов.

III. «Оценка-рассуждение – оценка-шаблон» выражается в способности ребенка дать оценку свернуто, формально или проявить свои рассуждения относительно предлагаемого для обсуждения материала. Варианты: оценка-шаблон (оценка дается формально); переходный вариант оценки (встречается хотя бы в одном ответе оценка-рассуждение); оценка-рассуждение (ребенок рассуждает о возможных последствиях, переживаниях персонажей и т.п.) – более двух ответов.

Проявления открытости, способности рассуждать относительно предлагаемого для обсуждения материала, на наш взгляд, указывают на такую характеристику, как открытость человека в мир людей, мир культуры. Проявление чувствительности к состоянию другого, на наш взгляд, во-первых, соответствует такой характеристике, как субъектное (ценностное) отношение к другому, во-вторых, указывает на тенденции к децентрации.

Таким образом, нами были определены следующие аспекты решения детьми «задач на смысл»:

- смысловое восприятие задачи (проблемной ситуации) – *перцептивный* аспект;
- предлагаемые действия, отражающие стратегию по разрешению проблемной ситуации, – *поведенческий* аспект;

– оценка ребенком поведения персонажей – *оценочный* аспект.

Дети, которые не давали ответов или их ответы были неадекватны либо неосмысленны, проявили, на наш взгляд, негармонизированный уровень развития смыслового сознания. Дети, которые давали более развернутые, осмысленные ответы, с указанием на состояние другого, проявляющие рассуждения относительно обсуждаемой ситуации, в том числе с опорой на общечеловеческие ценности, проявили, на наш взгляд, гармонизированный уровень развития смыслового сознания. Дети, которые чаще давали смешанные варианты ответов либо неразвернутые ответы, проявляющие их ориентацию на формализованные (неосмысленные) аспекты человеческих взаимоотношений (норма, указ взрослого и т.п.), проявили, на наш взгляд, переходный уровень развития смыслового сознания – от негармонизированного к гармонизированному.

Гармонизация в данном случае – это сведение к некоторому единству, системе, или интеграция:

- открытости в мир (природный и социальный);
- открытости в культуру (смыслы и ценности, преобладающие в культуре);
- открытость к самому себе, своему опыту (В.Е. Клочко).

В тех случаях, когда ребенок часто давал ответы, проявляющие агрессивность по отношению к другому, можно говорить о том, что ребенок воспринимает другого как объект [6]. Если же большинство ответов детей имеет продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику. Это, на наш взгляд, свидетельствует о его субъектном восприятии другого.

Обработка полученных данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 13.0 и качественного анализа. Сравнивались возрастные группы: 1-я группа – дети среднего дошкольного возраста (от 4 лет до 5 лет 6 мес.); 2-я группа – дети старшего дошкольного возраста (от 5 лет 7 мес. до 7 лет 6 мес.); 3-я группа – дети младшего школьного возраста (от 7 лет 7 мес. до 10 лет).

Сравнение данных групп 1 и 2. Полученные данные показывают, что при восприятии ситуации дети обеих групп склонны к фрагментарности. При этом у детей 1-й группы этот показатель более выражен ($t = -5,4603$; $p = 0,0000$). Дети 2-й группы проявили большую чувствительность к состоянию другого ($t = -2,1163$; $p = 0,0360$). При решении ситуаций дети 1-й группы чаще давали ответы, в которых фигурировало обращение к взрослому как к помощнику, в то время как дети 2-й группы чаще давали ответы, в которых было обращение к взрослому как к властной инстанции ($t = 3,3141$; $p = 0,0026$). Относительно проявления тенденций к агрессивности следует отметить, что и в 1-й и во 2-й группе чаще всего встречались смешанные варианты ответов. Дети старшего дошкольного возраста более часто давали ответы, имеющие агрессивную направленность по отношению к другому ребенку ($t = 2,1299$; $p = 0,0345$). При оценивании поведения участников ситуаций дети 1-й группы проявили большую склонность к свернутой, формальной оценке. У детей 2-й группы чаще встречались смешанные ва-

рианты ответов, при этом преобладают свернутые, формальные ($t = -2,5697$; $p = 0,0112$). Дети 2-й группы при оценивании чаще, чем дети 1-й группы, проявляли чувствительность к другому ($t = -3,2665$; $p = 0,0013$). Во 2-й группе чаще встречались развернутые (нешаблонные) ответы ($t = -4,3963$; $p = 0,0000$).

Сравнение данных групп 1 и 3. Сравнение полученных данных показывает, что дети 3-й группы при восприятии ситуации чаще всего дают варианты сюжетного описания (восприятие ситуации более целостное), а дети 1-й группы в большинстве своем воспринимают ситуацию поэлементно, фрагментарно ($t = -7,7337$; $p = 0,0000$). Дети 3-й группы проявили большую чувствительность к состоянию другого, чем дети 1-й группы ($t = -4,7379$; $p = 0,0000$). При решении ситуаций дети 1-й группы чаще, чем дети 3-й группы давали стереотипные варианты ответов ($t = -2,1131$; $p = 0,0370$). Дети 1-й группы проявили большую склонность к свернутой, формальной оценке. Дети 3-й группы намного чаще давали «открытые», не сводимые к формальным ответам варианты ($t = -7,4695$; $p = 0,0000$). Также при оценке поведения персонажей картинок дети 3-й группы проявили большую чувствительность к состоянию другого, чем дети из 1-й группы ($t = -7,6760$; $p = 0,0000$). Дети 3-й группы более часто давали ответы, имеющие развернутый (нешаблонный) характер ($t = -8,2065$; $p = 0,0000$).

Сравнение данных групп 2 и 3. Сравнение данных показывает, что имеются значимые различия при восприятии ситуаций детьми этих двух групп. Так, дети 3-й группы воспринимают ситуации более полно, целостно, чем дети 2-й группы ($t = -4,2832$; $p = 0,0000$). Также дети 3-й группы проявили большую чувствительность к состоянию другого, чем дети 2-й группы ($t = -3,8331$; $p = 0,0002$). При решении ситуаций дети 3-й группы чаще давали варианты ответов обращения к взрослому как к помощнику, а во 2-й группе чаще встречались варианты ответов обращения к взрослому как к властной инстанции ($t = -2,3953$; $p = 0,0283$). Дети 3-й группы чаще, чем дети 2-й группы, предлагали варианты решений, направленные на взаимодействие участников ситуаций ($t = -2,3796$; $p = 0,0184$). При оценивании поведения участников ситуаций дети 2-й группы проявили большую склонность к свернутой, формальной оценке. Дети 3-й группы намного чаще давали развернутые варианты ответов, не сводимые к формальным («закрытым») ответам ($t = -5,9224$; $p = 0,0000$). При оценивании дети 3-й группы чаще, чем дети 2-й группы, проявляли чувствительность к другому ($t = -5,9892$; $p = 0,0000$). Также дети 3-й группы более часто давали ответы, имеющие развернутый (нешаблонный) характер ($t = -5,6569$; $p = 0,0000$).

Таким образом, можно выделить общие тенденции в проявленных особенностях детей разных возрастных групп при решении «задач на смысл»:

1. При восприятии ситуаций дети младшего возраста имеют в большинстве своем фрагментарное, нецелостное восприятие ситуации, что выражается в перечислении, ими при ответе элементов, изображенных на картинке, или перечислении отдельных действий персонажей, не связывая их в общий сюжет (нет контекста взаимодействия). В то время как у старших по возрасту

детей таких ответов становится меньше, чаще появляются ответы в виде описания сюжетов. При этом младшие школьники воспринимают ситуации более полно, целостно, чем дети среднего и старшего дошкольного возраста. Следует отметить, что детям всех возрастных подгрупп оказалось присуще как фрагментарное, так и целостное, связанное восприятие ситуации. Следует отметить, что ответы, в которых есть указания на эмоции, состояние, переживания персонажей – участников ситуаций, начинают встречаться чаще по мере взросления детей.

2. При решении ситуаций дети младшего возраста склонны давать более однотипные варианты ответов, в то время как у старших по возрасту детей встречаются более разнообразные варианты ответов. Решения, имеющие агрессивную направленность, встречаются во всех возрастных группах. Дети старшего дошкольного возраста (по сравнению с детьми среднего дошкольного и младшего школьного возраста) более часто давали ответы, имеющие агрессивную направленность по отношению к другому ребенку. Также старшие дошкольники чаще, чем дети других групп, давали ответы, в которых было обращение к взрослому как к карающей, властной инстанции. В ответах детей среднего дошкольного и младшего школьного возрастов чаще фигурировало обращение к взрослому как к доброму помощнику, компетентному товарищу. Тенденция к взаимодействию при решении ситуаций чаще всего была проявлена у детей младшего школьного возраста. Относительно конструктивности предлагаемых способов решения ситуаций следует отметить, что во всей выборке встречались, в основном, смешанные варианты ответов

(как конструктивные, так и неконструктивные). Относительно тенденции к самостоятельности также по всей выборке преобладали смешанные варианты ответов. Чаще ответы, проявляющие тенденцию к самостоятельности, встречались у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

3. При оценивании поведения участников ситуаций дети младшего возраста давали более свернутую и формальную оценку. В то время как более старшие по возрасту дети давали менее формализованные варианты оценок, их ответы были более развернутые и содержательные. Также младшие школьники более часто давали ответы, имеющие нешаблонный характер. Следует отметить, что дошкольники оказались менее чувствительными к состоянию и переживаниям другого, чем младшие школьники. Дети младшего школьного возраста проявили большую открытость при оценивании. Также следует отметить, что во всех возрастных группах встречались варианты шаблонных, неразвернутых, формальных оценок.

Таким образом, выявленные возрастные особенности решения «задач на смысл» показывают закономерное «усложнение» мира ребенка в процессе его взросления. Тем не менее полученные данные также показывают наличие как более развернутых (гармонизированных), так и менее развернутых (негармонизированных) форм смыслового сознания во всех возрастных группах. Выявленные особенности детей в восприятии ситуаций, предлагаемых решениях, оценивании поведения участников ситуаций указывают на важность и актуальность вопроса об условиях, способствующих гармонизации процесса становления смыслового сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005.
2. Ключко В.Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. 2008. № 8. С. 10–23.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 160 с.
6. Хузеева Г.Р. Агрессия в структуре межличностных отношений дошкольников: диагностика и коррекция // Психолог в детском саду. 2007. № 3. С. 47–60.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 30 ноября 2009 г.