

УДК 159.922.7

Карандашев Юрий Николаевич,
доктор психологических наук, профессор,
Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша

УРОВНЕВАЯ СТРУКТУРА ВОЗРАСТА ПОЗДНЕГО ДЕТСТВА

В статье представлена многоуровневая структура позднего детства, описываемая системой ведущих функций, образующих возрастные периоды. Предлагаемый материал основывается на авторской теории онтогенетического развития. Эта теория состоит в том, что каждый новый период начинается с возникновения нового уровня организации материи, который в своем развертывании аффилирует нижележащие уровни организации, начиная с нижнего и заканчивая верхним, до тех пор пока все уровни организации не образуют одно целое. Таким образом, с формальной точки зрения, каждый уровень организации подобен в своем становлении любому другому уровню организации. Иными словами, они образуют фрактальную структуру. Этот принцип взят за основу анализа структуры позднего детства.

Ключевые слова: развитие, возраст позднего детства, уровень организации, формация, начальная функция, ведущая функция.

Постановка проблемы. В многообразии проблем психологии развития центральное место занимает тема возрастных периодов. Существует много периодизаций развития, и каждая из них вводит свой способ деления онтогенеза на периоды. Уже давно назрела потребность найти общий знаменатель для всех теоретических подходов. Однако открыть его, не создавая теории, превосходящей все остальные подходы способностью описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования явления развития, – вряд ли возможно. Поэтому остается только ждать, когда эта задача будет решена. Разработанная мною теория онтогенетического развития приближает нас к данному решению, т.е. нахождения общего знаменателя в делении и описании возрастных периодов. Поэтому целью настоящей статьи является описание и объяснение возраста позднего детства. Что касается возраста взрослости, его я уже описывал и объяснял, а что до возраста позднего детства, он до сих пор остается для нас белым пятном, на котором еще нет схемы, которая бы объясняла происходящие в нем процессы. Нет вопроса, существуют попытки описания позднего детства, однако последние не вызывают вдохновения ни своим теоретическим обоснованием, ни детальностью прогнозирования.

Постановка задания: модель. Следует признать, что у современной психологии развития нет теории. Существующие периодизации развития имеют эмпирический характер, а потому не обладают теоретической способностью прогнозирования развития в разных периодах. Вся теория психологии развития сводится единственно к объяснению разного вида понятий, категории, принципов, наконец, периодизаций, однако ни одна из них не является инструментарием, с помощью которого можно создавать действительно действующие методы описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования развития. Остальная психология развития суть повторение традиции, которая не занималась теорией развития. Даже в модели Л.С. Выготского мы имеем дело с принципом обогащения предыдущих ведущих функций новопоявившимися. Что касается определения самих ведущих функций, Выготский в этом вопросе, существенном для теории развития, остается на позициях

эмпирического подхода.

Суть концепции развития, на которой я основываюсь в данной статье, изложена в моей книге «Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития», изданной в 2013 году [1; 2]. С ее содержанием можно ознакомиться на интернет-сайте <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>. Поэтому я не вижу смысла повторять изложенный там материал, вполне достаточно сослаться на него по ходу дальнейшего изложения. Не вижу также смысла повторять общеизвестных периодизаций, продуктивность которых уже давно подвергается сомнению, равно как устарелой эмпирики, традиционно излагаемой в учебниках по психологии развития. Нет тут ничего нового, а потому нет смысла об этом писать. Не существует дороги от эмпирики до теории, это исключительно индуктивный подход; теория требует предварительной аксиоматики и выведения из них эмпирики дедуктивным путем. Единственно такая теория подскажет, где и что искать. Любой другой подход будет ошибочным.

Представленный в книге подход показывает, что развитие совершается, во-первых, как результат перехода от данного уровня организации к следующему, который происходит путем *интеграции элементов предыдущего уровня* посредством отношений, и, во-вторых, как результат превращения этого еще пустого нового уровня организации в полный уровень путем *аффилиации элементов предыдущего уровня*. Остальное суть частности, к которым перейдем в дальнейшем изложении.

Результаты исследования: уровни организации.

Здесь будут рассмотрены только уровни, непосредственно относящиеся к возрасту позднего детства. Нет сомнения, предыдущие уровни также имеют значение, но вторичное, побочное. Итак, мы рассматриваем следующие уровни:

когнитивный
атрибутивный
перцептивный
сенсорный

Когнитивный уровень возникает в начале дошкольного периода (последние месяцы 3-го года жизни), а в конце младшего школьного (около 11-12 лет)

заканчивает свое самостоятельное развитие, уступая место институциональному уровню организации. Суть когнитивного уровня не определяется познавательными процессами, известными под названием ощущения, восприятия и т.д. Роль когнитивных отношений, на которых он основывается, заключается в интеграции разных функционально-знаковых ситуаций и превращения их в позиции, т.е. углы зрения, относительно которых они выступают их составляющими. Поэтому когнитивный уровень организации является по существу позиционным уровнем. Это можно было бы не добавлять, т.к. само слово «когнитивный» переводится происходящий от слова «знание», которое, в свою очередь, ассоциируется не с личным мнением, а с признанной, научно доказанной официальной позицией. Просто данный факт часто опускается и «когнитивный» начинает трактоваться как «познавательный», а потому сведенный до простейших форм отражения действительности.

Следующий уровень организации называется *атрибутивным*. Это слово происходит от «атрибуция», что значит «приписывание». Речь идет о том, что атрибутивные, или приписывающие, отношения появляются только между объектами. Например, в одном случае объект выступает в виде знака, указывающего на другой объект, т.е. выполняет функцию отсылания, референции, наконец, просто сигнала. В другом случае объект становится знаком своей собственной функции: карандаш «хочет», чтобы им писали. В третьем случае структура одного объекта переносится на другой объект, в результате чего этот последний превращается в первый. И тогда мы говорим о символах, основой которых является наименьшее или наибольшее сходство с оригиналом. Таким образом атрибутивные отношения связывают отдельные объекты в ситуацию.

Следующий уровень называется *перцептивным*. Это слово происходит от слова «перцепция», или «восприятие». Смысл восприятия по отношению к ощущениям состоит в том, чтобы собрать их в образ объекта, имеющий внутреннюю структуру. Иначе говоря, перцептивные отношения объединяют образы ощущений в образы восприятия, которые характеризуются с внутренней стороны дифференцированным отражением действительности, а с внешней стороны выделением окружения, на фоне которого этот объект выступает.

Последний из рассматриваемых тут уровней называется *сенсорным*. Это слово происходит от слова «sens», что означает также «ощущение». Смысл ощущений по отношению к предшествующему уровню рефлексов состоит в том, чтобы собрать их в образ раздражителя, имеющего свое местоположение в окружении. Иначе говоря, сенсорные отношения объединяют образы рефлексов в образы ощущений, которые характеризуются координатами раздражителя в окружении как внешнем, так и внутреннем.

Формации уровней. Под формацией уровня организации понимается тот базовый элемент, который появляется благодаря отношениям этого уровня, объединяющим элементы предыдущего уровня. В русском языке используется также понятие «возрастное новообразование», однако без слова «возрастное» терминологический смысл этого выражения в некоторых случаях теряется. Системное же мышление предпочитает

использовать более универсальные обозначения, а не ограничивать себя региональными аналогами.

Формацией когнитивного уровня организации является *позиция*. Согласно определению, позиция является интеграцией ситуаций. Как уже упоминалось выше, когнитивные отношения наводят мосты между ситуациями и объединяют их в позицию. Поэтому позиция выступает в качестве трансформирующей точки зрения, способной объединить разрозненные ситуации в одно целое.

Формацией атрибутивного уровня является *ситуация*, которая объединяет входящие в нее объекты посредством функционально-знаковых отношений. При этом, как показано выше, деление на знаковые (жест и слово) и функциональные (назначение объекта) отношения носит принципиальный характер. Оно не позволяет ограничить атрибутивный уровень рамками исключительно знаковыми, т.е. языковыми.

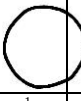
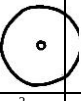
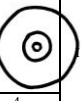
Формацией перцептивного уровня является *объект*, который, будучи представляемым образом восприятия, связывает входящие в него ощущения в целостный образ предмета или явления. Поскольку формацией сенсорного уровня является *локус*, т.е. раздражитель являющийся источником ощущений, то интеграция ощущений, как отдельных образов раздражителя, порождает образ восприятия, в котором представлен объект.

Формацией сенсорного уровня, как упомянуто выше, является *локус*, т.е. раздражитель, который, будучи представляемым образом ощущения, связывает входящие в него рефлексы в недифференцированный образ предмета или явления на фоне внешнего окружения. Следуя далее, формацией проприоцептивного уровня является рефлекс, являющийся источником ощущений. Тогда интеграция рефлексов, как отдельных образов раздражителя, порождает образ ощущения, в котором представлено местоположение раздражителя.

На основе определения уровней организации и их формаций, сформулируем представленную ниже схему периодизации возраста позднего детства [3].

Таблица 1

Предварительная схема периодизации возраста

		позднего детства				№	ПОДПЕРИОД
ФОРМАЦИЯ		отсутствие объекта		наличие объекта			
		отсутстви е локуса	наличие локуса	отсутстви е локуса	наличие локуса		
ПОЗИЦИЯ	отсутствие ситуации					1	дошкольный
	наличие ситуации						
		1	2	3	4		
		5	6	7	8		

Лучше раз увидеть, чем несколько раз услышать. Не входя в сравнение зрения и слуха, обратим внимание на вложенные одна в другую концентрические окружности. Самая большая окружность символизирует наличие когнитивного уровня, т.е. позиции. Однако поскольку оба периода: дошкольный и младший школьный – принадлежат когнитивному уровню, постольку все возрастные образования возраста позднего

детства характеризуються позицією. Поєтому в левій колонці у нас стоїть слово «позиція», а в кожному рисунку присутствує згадана сама найбільша оточеність. Далі всі рисунки діляться на дві групи по чотири рисунки: перша – відсутність ситуації, а друга – наявність ситуації. Цій ситуації, належачій атрибутивному рівню, немає в дошкільному періоді, однак вона з'являється в молодшому шкільному періоді. Поєтому в першому ряду рисунків немає оточеності, сусідньої з когнітивною, т.е. позиційною. Навпаки, в другому ряду ця оточеність з'являється, що свідчить про вкладення ситуації в позицію. З цього слідує не тільки структурна різниця молодшого шкільного періоду від періоду дошкільного, але також вікна різниця, т.е. різниця походження. В таблиці це видно не тільки по ознаках, характеризуючим вікна новоутворення, але також з нумерації фаз розвитку: в першому ряду у нас цифри 1, 2, 3 і 4, а во другому – 5, 6, 7 і 8.

Третя зверху оточеність символізує перцептивний рівень, т.е. відсутність або наявність об'єкта, на який вказує верхнє ділення колонок. Спочатку у нас відсутність об'єкта, а потім – його наявність, що відображається в нумерації вікна утворення. І нарешті, четверта оточеність символізує сенсорний рівень, т.е. відсутність або наявність локуса, т.е. подразника. Напрямок від відсутності до присутності далі визначає нумерації вікна утворення новоутворення.

Залишається тільки дати коментарі стосовно двох правих колонок таблиці. З них добре видно, що вікна пізнього дитинства діляться на дві половини: дошкільний період і молодший шкільний період.

Міючи цю загальну схему розвитку для вікна пізнього дитинства, можна тепер перейти до емпіричного заповнення в вигляді початкових і ведучих функцій. Назва кожної функції викликає певні емпіричні асоціації. Головна їх частина ґрунтується на латинській базі, а в рештній частині використані регіональні мови. Назва функцій не є дослідницьким або діагностичним методом, однак є вказівкою, де його шукати і яким чином розробляти. Справді, це є основною метою даної статті, щоб знати, де і що шукати, яким чином інтерпретувати вже існуючі результати досліджень як емпіричних, так і діагностичних.

Початкові функції. Слово «початковий» асоціюється з поняттями «перший», «первинний», «головний». Це означає, що початковою функцією кожного рівня організації повинна бути функція, визначаюча цей рівень. Однак якщо поняття форми дає нам образ головного діючого елемента рівня, то поняття початкової функції дає образ цілісного процесу розвитку в межах даного рівня організації. Початкова функція цього рівня охоплює весь період розвитку: від попереднього рівня до рівня наступного. Інакше кажучи, вона визначається як процес становлення і розвитку системи даного рівня організації.

Початковою функцією когнітивного рівня організації є функція *раціоналізації*. Звичайно вона асоціюється з обґрунтуванням якого-небудь

твердження, передумовою його існування, поясненням якого-небудь факта або явища. Завдяки раціоналізуючій формі «тому що», перше твердження підтверджується другим. В нашому випадку в якості першого твердження виступає перша ситуація, являюча формою атрибутивного рівня, а другим – друга ситуація, пояснююча першу ситуацію через когнітивне відношення до неї і поєтому також перетворююча в позицію, являючу формою когнітивного рівня.

Початковою функцією атрибутивного рівня організації є функція *репрезентації*. Вона розуміється як повторне представлення чогось; звідси, власне, і префікс «ре». І це зрозуміло: кожен об'єкт, входять в ситуацію, в якості форми атрибутивного рівня організації, знаходиться в ній не сам по собі, а через його значення по відношенню до інших елементів ситуації, т.е. вторинним, опосередкованим чином. Поєтому, власне, ми говоримо про атрибутивні, приписуваних відношення між об'єктами, в яких один об'єкт представляється (*презентується*) через (*ре*) другий.

Початковою функцією перцептивного рівня організації є функція *ідентифікації*. Вона розуміється як процес отождествлення структури образу з структурою об'єкта. З цього, власне, слідує назва цієї функції. Що стосується процедури, вона визначається інтеграцією відчуттів від окремих подразників в цілісний образ сприйняття, зображуючий об'єкт в його структурі.

Початковою функцією сенсорного рівня організації є функція *локалізації*. Вона розуміється як процес визначення координат локуса, т.е. подразника, на фоні зовнішнього оточення. З цього, власне, слідує назва цієї функції. Що стосується процедури, вона визначається інтеграцією переживань від окремих рефлексів в недиференційований образ відчуття, зображуючий подразник на фоні оточення.

Функції атрибутивного рівня. Наступна задача полягає в тому, щоб показати, з яких ведучих функцій складається вікна пізнього дитинства. Починати слід з верхнього, когнітивного рівня організації, тому що початкова функція раціоналізації охоплює весь вікна пізнього дитинства, а підпорядковані функції слід розглядати як її складові, т.е. також ведучі, але на нижчих рівнях. Однак якщо ми вже визначили початкову функцію раціоналізації як ведучу функцію вікна пізнього дитинства, то немає сенсу знову до цього повертатися, тому що крім функції раціоналізації на когнітивному рівні організації ми нічого іншого не знайдемо. Поєтому можна одразу перейти до функцій атрибутивного рівня організації.

Початкова функція раціоналізації представлена на атрибутивному рівні відповідно функціями усвідомлення і інтелекту. Функція *усвідомлення* виступає як інтеграція функції раціоналізації (це вираження стосується до цілі, а не джерела трансформації), т.е. стан, в якому вона існує сама по собі, ще не афілійована атрибутивного рівня. Поєтому перша половина вікна пізнього дитинства носить не ситуативний характер, т.е. когнітивно дитина вже

может заменить собственную позицию на чужую, однако не в состоянии отобразить ситуации с этой чужой позиции.

Первая половина возраста позднего детства, т.е. период возникновения когнитивности, начинается, как сказано выше, в последние месяцы 3 года жизни. Что касается верхней границы, она тоже известна, потому что в возрасте 7 лет начинает возникать вторая половина позднего детства, в результате чего первая половина позднего детства перестает существовать как самостоятельная. Поэтому первая половина позднего детства длится от приблизительно 3 лет до 7 лет, а потому в обиходе называется дошкольным возрастом.

Функция *интеллекта* выступает в качестве аффилиации атрибутивного уровня, из чего следует, что позиция уже оснащена механизмом отражения ситуации. Поэтому вторая половина позднего детства имеет ситуационный характер, т.е. когнитивно ребенок уже в состоянии представить ситуацию с точки зрения чужой позиции. Эта другая половина позднего детства, известная в обиходе как младший школьный возраст, начинается около 7 лет и длится до около 11-12 лет, пока не начнет возникать институциональный уровень.

В связи с изложенным выше важно отметить, что развитие человека на протяжении всей жизни носит двойной характер. Все формы, которые мы здесь рассматриваем, являются только *формами* существования психики человека, а не ее содержанием. Подобно, как в кувшин можно налить воды, молока или вина – в той же самой форме психики могут находиться разные содержания (у разных людей). И в рамках каждой формы психики ее содержание обогащается, не вызывая перехода к следующей форме.

Функции перцептивного уровня. Каждая из функций атрибутивного уровня (речь о позднем детстве) в определенном смысле аналогична начальной функции рационализации. Они делятся на два периода, в первом из которых имеет место интеграция определенной функции атрибутивного уровня, а в другом – аффилиация соответствующей функции перцептивного уровня организации.

Функция осознания представлена на перцептивном уровне соответственно функциями апперцепции и воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина первой половины (иначе – первая четверть) позднего детства имеет необъектный характер, т.е. ребенок, способный заменить собственную позицию на чужую, не в состоянии однако отобразить ни ситуации (осознание), ни объекта (апперцепция). Этот подпериод позднего детства называется первой половиной дошкольного периода, начинается около 3 лет и заканчивается около 5 лет.

Функция *воображения* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором осознание уже ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина первой половины (иначе – вторая четверть) позднего детства имеет объектный характер, т.е. ребенок уже в состоянии вообразить себя в чужой позиции, не в состоянии представить ситуацию с этой позиции, однако в состоянии представить объект с этой позиции. Эта вторая четверть позднего детства начинается около 5 лет и длится до 7 лет. Этот период

называется второй половиной дошкольного периода.

Функция интеллекта представлена на перцептивном уровне соответственно функциями отображения и мышления. Функция *отображения* выступает как интеграция функции интеллекта, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина второй половины (иначе – третья четверть) позднего детства носит неперцептивный характер, т.е. ребенок: а) уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации другого человека, однако б) в ее рамках еще не может представить когнитивный объект. Этот период позднего детства называется первой половиной младшего школьного периода, начинается около 7 года жизни и длится до около 9 лет.

Функция *мышления* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором функция интеллекта ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина второй половины (иначе – четвертая четверть) позднего детства имеет перцептивный характер, т.е. ребенок уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации. При этом следует подчеркнуть, что все это протекает в рамках позиционной ситуационности. Эта четвертая четверть позднего детства начинается около 9 года жизни и длится до около 11-12 года. Данный период называется второй половиной младшего школьного периода.

Функции сенсорного уровня. Каждая функция перцептивного уровня выступает на предшествующем, т.е. сенсорном, уровне в виде двух функций, происхождение которых снова объясняется механизмами интеграции и аффилиации. Имея четыре функции перцептивного уровня, получаем на сенсорном уровне уже восемь функций. В выведении некоторых из них нужно будет, как ранее, основываться на соответствующих функциях предыдущих детских периодов, которых мы здесь однако не рассматриваем. Это необходимость, с которой надо смириться, потому что будущее всегда опирается на прошлое, а для каждого прошлого есть свое прошлое. Чтобы избежать этой, как писал Гегель, дурной бесконечности, предлагаем взять функции, происходящие с предыдущих периодов, на веру.

Функция *апперцепции* (первая половина дошкольного периода) представлена на сенсорном уровне соответственно функциями дислокации и диспозиции. Функция *дислокации* выступает как интеграция функции апперцепции, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя сенсорного уровня. Поэтому первая половина дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ум ребенка выступает как: а) уже позиционный, б) еще не ситуационный, в) еще необъектный и г) еще безлокусный. Функция дислокации является началом когнитивизации, т.е. началом становления позиционности. Здесь еще нет позиционной ситуационности, нет позиционного отображения объекта, как и отсутствует также позиционный локус, т.е. раздражитель. Эти три «отрицания» приводят к тому, что первая половина дошкольного периода определяется когнитивно исключительно отрицательно, т.е. не через показ того, что есть, а через демонстрацию того, чего нет. Именно поэтому все наблюдения и эмпирические исследования

указывают на данную специфику первой фазы дошкольного периода.

Функция *диспозиции* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором апперцепция уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая фаза дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. пустая когнитивная позиционность наполняется локусным содержанием. Соответствующий первой фазе дошкольного периода внешний способ апперцепции (дислокации, т.е. отделения себя от собственной позиции) превращается во второй фазе дошкольного периода во внутренний способ апперцепции. Этот внутренний способ основывается на приписывании себе некоторых позиционных признаков. Существует много исследований, в которых показано, что собственно в этом периоде дети примеряют на себя роли, идентифицируясь с лицами ежедневной жизни. Название функции диспозиции как раз отображает эту сторону называния, приписывания себе черт и ролей персонажей сказок.

С факта перехода ко второй фазе дошкольного периода вовсе не следует, что функция дислокации перестает существовать. Она переносится из первой фазы дошкольного периода во вторую фазу, но при этом обогащается содержанием диспозиции. На этом, собственно, основывается модель развития, описанная Л.С. Выготским.

Функция воображения является ведущей для второй половины дошкольного периода. От первой половины эта вторая отличается появлением когнитивной объектности. Это значит, что в позиции возникает новый вид содержания, отличающийся от предыдущего позиционного локуса-раздражителя структурой позиционного объекта. Иначе говоря, неситуационно-необъектная позиционность перестает быть необъектной. Начинается объектное существование позиционности. Основными сферами активности являются тут среди прочих планшетные игры, в которых может реализоваться так называемый внутренний план деятельности.

На сенсорном уровне функция воображения представлена соответственно функциями реконструкции и интерпретации. Функция *реконструкции* выступает как интеграция функции воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому третья четверть дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным, б) еще неситуационным, в) уже объектным и г) еще безлокусным.

Возникшая объектная составляющая создает предметную сторону активности, определенной данными признаками, т.е. наличием позиции, отсутствием ситуационности и началом объектности. Само выражение «интеграция объектной составляющей», если перевести его на язык менее универсальный, но более доступный, обозначает возникновение активности, которая на начальном этапе соответствует пока лишь приготовлениям к ней, и поэтому функция, определяющая этот период, называется реконструкцией. С формальной точки зрения следует засвидетельствовать, что возникновение позиционной объектности определяется здесь отсутствием локуса, т.е. объект, как таковой, еще не имеет локусного наполнения, а потому не

имеет той дифференцированной структуры, в которой выделяются части.

Функция *интерпретации* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором воображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая половина дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектная позиционность наполняется локусным содержанием. Интерпретация отличается от реконструкции переходом от заимствованной активности к активности самостоятельной. Здесь позиционный объект приобретает различение своих частей, чего не было на предыдущем этапе.

Функцией, определяющей вторую половину позднего детства, т.е. младший школьный период, является интеллект. Относясь к атрибутивному уровню организации, он идет вслед за функцией осознания. Согласно регламенту данного уровня, осознание характеризуется неситуационностью, а интеллект — ситуационностью. Это значит, что вся вторая половина позднего детства проходит под знаком ситуационной позиционности. Со стороны эмпирики это значит, что во главе развивающейся позиционности является собственная ситуация в структуре позиционных отношений.

Функция *интеллекта* делится на перцептивном уровне организации на функции отображения и мышления. Переход от первой половины позднего детства ко второй половине происходит под знаком возникающей ситуационности, которая как раз соответствует названию функции *отображения*. Отобразить — это значит представить определенную ситуацию в структуре позиционных отношений (объективно она уже существовала, так или иначе меняясь от самого начала позднего детства).

С формальной стороны функция отображения характеризуется позиционной ситуационностью в необъектной версии. Это значит, что объектная сторона позиционной ситуационности не принимается здесь во внимание. Главным становится сама ситуация, а не то, что за ней стоит, т.е. беспредметность содержания, наполняющая ее. Что касается функции *мышления*, она основывается на объектном наполнении позиционной ситуации.

Функция отображения, как уже упоминалось, составляет содержание первой половины младшего школьного периода (около 7-9 лет). На перцептивном уровне она делится на две функции: конкретизации и систематизации. В качестве критерия различения этих функций выступает отсутствие локусной составляющей в первой функции и ее наличие во второй.

Функция *конкретизации* выступает как интеграция функции отображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому первая фаза младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным, б) уже ситуационным, в) еще безобъектным, г) еще безлокусным.

Функция *систематизации* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором отображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая четверть младшего школьного периода

имеет сенсорный характер, т.е. ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Функция систематизации, определяющая вторую четверть младшего школьного периода, отличается от функции конкретизации тем, что здесь появляется локусность. Аналогично как с функцией диспозиции (вторая четверть дошкольного периода), мы можем предположить, что в этом пункте внешняя определенность позиционной ситуационности меняется на внутреннюю.

Переход ко второй половине младшего школьного периода происходит благодаря появлению функции мышления. И снова, как в понимании каждого термина, каждого слова в его научном использовании, мы должны исходить не из его дефиниции в энциклопедическом словаре, а из структуры моделирующих отношений, которыми определяется данный термин. В нашем случае функция мышления определяется как объектность в рамках позиционной ситуационности. Появление объектности, по сравнению с предыдущей первой половиной, свидетельствует о содержательном наполнении ситуационности. Аналогично, как при переходе от дошкольного периода к младшему школьному, пустая, т.е. направленная только на себя, позиционность сменилась на позиционные, проекционные отображения, также и здесь при переходе ко второй половине младшего школьного периода позиционная ситуация наполняется объектным, т.е. структурным содержанием. Это значит, что предметом интересов ребенка в этом периоде становится не сама позиционная ситуационность, а то содержание, та объектная основа, которая создает эту ситуацию и благодаря которой эта ситуация возникла или была создана. В свете вышесказанного становится понятно, почему функция, определяющая вторую половину младшего школьного периода, называется функцией мышления. А собственно потому, что через добавление объектной составляющей развитие позиции выходит на широкий простор как повседневного, так и научного знания.

Функция мышления делится на сенсорном уровне организации на функции категоризации и концептуализации. В качестве критерия деления выступает тут отсутствие локусности в третьей фазе младшего школьного периода и ее присутствие в четвертой фазе. Как мы видели ранее, отсутствие локусности выступает как отрицательное, внешнее определение объекта, заданного позиционной ситуационностью. Очевидно, внутреннее содержание

познания выходит при этом за рамки рассмотрения. Важным является то, что это познание было и чтобы познание это в рамках заданной позиционной ситуации отличалось от других видов активности. Однако вообще-то не важно, на чем основывается эта активность и каково ее предметное содержание.

Функция категоризации выступает как интеграция функции мышления, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорного уровня. Поэтому третья четверть младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным; б) уже ситуационным; в) уже объектным; г) еще безлокусным.

Отсюда следует, что функция категоризации основывается на том, чтобы успехи и достижения конкретного знания преобразовать в знание категориальное. При этом появляется объектный характер позиции, при чем предмет активности не имеет значения. Поэтому локусное «недоразвитие» третьей четверти младшего школьного периода выступает, с одной стороны, как тяга к теоретическому знанию, а с другой, как приготовление к локусному наполнению этой новой позиционной ситуации.

Функция концептуализации выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором мышление ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому четвертая четверть младшего школьного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектно-ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Переход к функции концептуализации связан с появлением локусного наполнения, т.е. возникновением поэлементной дифференциации структуры объекта. Этот новый вид образа, во-первых, позиционен, т.е. представлен когнитивной структурой знания. Во-вторых, он ситуационен, т.е. его содержанием являются взаимоотношения объектов, входящих в ситуацию. В-третьих, он объектен, т.е. каждый объект выступает как целостная структура. И наконец, в-четвертых, он носит локусный характер, т.е. в структуре объекта вычленяются его составляющие.

Выводы: схема развития.

Объединяя в целое изложенный выше материал, можно представить структуру возраста позднего детства в виде следующей таблицы 2.

Данная схема не является периодизацией развития (слишком мало образующих параметров), однако она описывает структуру возраста позднего детства, которая складывается с возрастных периодов, образуемых ведущими функциями.

Таблица 2

Структура возраста позднего детства

период	подпериоды	половины	фазы	возраст	сенсорный	перцептивный	атрибутивный	когнитивный
позднее детство	дошкольный период	I	1	2,8	дислокация	апперцепция	осознание	рационализация
			2	3,9	диспозиция			
		II	3	4,9	реконструкция	воображение		
			4	6,0	интерпретация			
	младший школьный период	I	1	7,0	конкретизация	отображение	интеллект	
			2	8,1	систематизация			
		II	3	9,2	категоризация	мышление		
			4	10,2	концептуализация			

Список использованной литературы

1. Карандашев, Ю.Н. (2013) Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития. Бельско-Бяла: ADDENDIUM. С нею можно ознакомиться по адресу: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>.

2. Karandashev, Yu. (2013) Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego. Bielsko-Biala: ADDENDIUM. – Jęz. pol.

3. Karandashev, Yu. (2011) Wiek dorosłości w układzie strukturalnym. W: *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Red. nauk. Yu. Karandashev, T. Senko. Wydawca: GWSP im. Kard. Augusta Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice. – S. 83-100. . – Jęz. pol.

У статті представлена багаторівнева структура пізнього дитинства, що описується системою провідних функцій, що утворюють вікові періоди. Пропонований матеріал ґрунтується на авторській теорії онтогенетичного розвитку. Ця теорія полягає в тому, що кожен новий період починається з виникнення нового рівня організації матерії, який в своєму розгортанні аффіліює нижчі рівні організації, починаючи з нижнього і закінчуючи верхнім, до тих пір поки всі рівні організації не утворюють одне ціле. Таким чином, з формальної точки зору, кожний рівень організації подібний в своєму становленні будь-якому іншому рівню організації. Іншими словами, вони утворюють фрактальну структуру. Цей принцип взято за основу аналізу структури пізнього дитинства.

Ключові слова: розвиток, вік пізнього дитинства, рівень організації, формація, початкова функція, провідна функція.

The article presents the multilevel structure of the late childhood, which being described by the system of the leading functions, forms the age periods. The submitted material is based on the author's theory of ontogenetic development. This theory consists in the statement that each new age period is performed in occurrence and development of the new level of matter organization, that in its developing affiliates the underlying organization levels beginning from the lowermost one and completing by the uppermost, until all organization levels will create the whole. The approach shows that the development is performed, firstly, as a result of transition from one level of organization to the following, which occurs through the integration of prior elements, and secondly, as a result of conversion of that empty new organization level into full level through affiliation of the elements from the previous level. Only the levels directly related to the age of late childhood are reviewed in the article. No doubt, the previous levels are also important, but secondary, incidental. Thus, the following levels are covered: cognitive, attributive, perceptual, sensory. From the formal point of view, each organization level is being similar in its becoming to every other organization level. In other words, they form the fractal structure. This principle is taken as a basis of analyzing the structure of the late childhood. A number of formation level elements are reviewed and discussed in the article. The formations level of the organization refers to the basic element, which appears due to the relationship of this level, bringing together elements of the previous level. Following components of organization levels were reviewed: position as the formation component of cognitive level, situation as the formation component of attributive level, object as the formation component of perceptual level, locus as the formation component of sensory level. Based on the determination of levels of the organization and their formations, the scheme of periodization of late childhood age was proposed.

Key words: development, age of the late childhood, organization level, formation, primary function, leading function.

УДК 372.3.036

Микуліна Антоніна Костянтинівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основі нових сучасних вимог до освіти та аналізу наукових досліджень у статті розкриваються особливості розвитку творчості у дошкільників. Охарактеризовано поняття «творчість», його характерні риси та основні ознаки в дошкільному віці, розкриті передумови розвитку та вплив навчання на формування творчості у дошкільників. Зроблено висновки щодо особливостей прояву творчості у дітей дошкільного віку та ролі висококваліфікованого, професійно підготовленого вихователя, який є творчою особистістю і несе дітям добро, високу духовність, бере до уваги потенційні можливості творчого розвитку кожної дитини.

Ключові слова: творчість, дитяча творчість, творчий процес, навчання, особистість.

Постановка проблеми. Демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти, зокрема, дошкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості, які повинні орієнтуватись на потреби ХХІ століття, враховувати специфіку дошкільної освіти, містити чіткі вимоги до рівня підготовки дитини до життя.

Перед нашою країною, школою, вихователями, батьками постає надзвичайно важливе завдання: прагнути, щоб кожний із тих, хто зараз ходить до дитячого садка, виріс не тільки здоровим, але, і обов'язково ініціативним, здатним творчо розглядати

будь-яку справу, яку б він не виконував [5].

Реформування системи освіти висуває розвиток творчої особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Без його розв'язання нереально здійснити головну мету дошкільної освіти – формування базису «особистісної» культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності [7]. Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальна реалізація творчих здібностей кожної особистості підкреслюється й у державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законах