

Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

№ 37

**Томск
2010**

ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

О.М. Красноярцева, Е.Д. Файзуллаева (Томск)

Работа выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.»

Аннотация. Рассматривается опыт создания психолого-образовательных возможностей для развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте. Обсуждаются результаты формирующего эксперимента и лонгитюдного исследования по развитию рефлексивности.

Ключевые слова: открытость; рефлексивность; психолого-образовательные возможности; коммуникативное пространство; совокупное коммуникативно-рефлексивное действие; «задача на смысл».

В психологии, философии, педагогике имеется солидная разработка понятия «рефлексия» и связанных с этим понятием феноменов: ситуации самонаблюдения, самоописания, самоощущения, самооценивания (С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.). Приставка «само» указывает на обращенность человека к самому себе, открытость своему опыту. Открытость как противоположность понятиям «замкнутость», «закрытость» является важной характеристикой самоорганизующихся систем, указывающей на взаимосвязь, взаимодействие с другими системами (окружающим миром, другими людьми, информацией).

Появление у ребенка открытости к самому себе, к собственному опыту связано с вовлечением его в специфическое взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и детьми), в процессе которого ребенок научается понимать содержательные основания своих действий и действий других людей. Это взаимодействие основано на понимании детско-взрослого сообщества как открытой самоорганизующейся совмещенной системы. Авторы статьи, основываясь на методологии системной антропологической психологии [1, 2], придерживаются представлений об онтогенетическом развитии как процессе становления «человеческого в человеке», по ходу которого человек выходит на новые ступени суверенности, становясь все более открытой системой. Мы полагаем, что рефлексивность является тем общесистемным базисом человека, который позволяет гармонизировать как индивидуальные усилия ребенка, направленные на постижение смыслов явлений и предметов, входящих в его жизненное пространство, так и усилия значимых для ребенка других, пытающихся обеспечить выход его к смысловым измерениям этого пространства. Среди множества существующих сегодня приемов и техник развития рефлексии особое место занимает решение «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев), что уже традиционно определяется как способ рефлексии [3]. Представляется, что в сенситивный период становления смыслового сознания (от 3 до 7 лет) наиболее эффективно развитие рефлексивных возможностей

ребенка происходит в процессах совместного со взрослым решения «задач на смысл», организованного как совместное рефлексивно-коммуникативное действие.

Организация формирующего эксперимента. Целью формирующего эксперимента явилась организация особого коммуникативного пространства, основанного на совместной деятельности взрослого и ребенка по решению «задач на смысл» и ориентированного на создание такой коммуникации между детьми и взрослыми, во время которой ребенок имеет возможность проявлять свое отношение, состояние по поводу какого-либо предмета, явления, ситуации и открывать для себя смысл предмета, явления, ситуации. Эти условия мы определяем как психолого-образовательные возможности развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте.

Экспериментальная группа была организована в муниципальном дошкольном образовательном учреждении (МДОУ № 24 г. Томска). Особенностью создаваемых экспериментальных условий являлось то, что педагоги используют *открытый* тип взаимодействия, при котором происходящие ситуации не «сворачиваются» посредством речевых клише («сам виноват», «разбирайтесь сами», «не жалуйтесь» и пр.), а разворачиваются в беседу, в процессе которой взрослый создает возможность ребенку осознать происходящее с разных позиций, найти адекватный способ решения ситуации.

В качестве специально организованного условия было наличие особых коммуникативных особенностей образовательного пространства, в котором у ребенка имеется возможность проявлять свое понимание обсуждаемого материала (рассказать, как он его видит, что он выделяет в первую очередь, как он оценивает и на каком основании, какой способ поведения предлагает для развития событий). Это коммуникативное пространство создается компетентными взрослыми, которые «улавливают» ситуации напряжения и переводят их для ребенка в «задачи на смысл»; осуществляют совокупное рефлексивно-коммуникативное действие, в процессе чего помогают ребенку осознать себя в своём опыте и соотнести свои действия с культурными образцами,

предъявляемыми взрослым. Это условие, на наш взгляд, является решающим в развитии рефлексивности.

Для изучения динамики развития рефлексивности было организовано лонгитюдное исследование, в процессе которого в виде описаний ситуаций собирались данные – наблюдаемые проявления (вербальные, эмоциональные, поведенческие) детей из экспериментальной группы в течение трех лет. В дальнейшем мы предприняли контент-анализ дневниковых записей и сравнительный анализ содержания записей по трем возрастным диапазонам (4–5, 5–6, 6–7 лет) одной группы детей (15 человек), участвующих в эксперименте. На каждого ребенка было представлено по 96 записей, сделанных в наиболее стабильные периоды жизнедеятельности группы и отражающих поведенческие проявления ребенка в разные возрастные периоды. Статистическими методами анализа данных послужил ранговый дисперсионный анализ Краскела–Уоллиса.

Индикаторы категорий анализа:

А. Открытость в мир (природный и социальный) (контактность, откликаемость, вовлеченность в процессы, чувствительность к окружающим людям, предметам, проявление к ним интереса, инициативность и пр.). Всего 51 семантическая единица.

В. Закрытость в мир (отсутствие направленности на контакт, низкая чувствительность к окружающим людям, предметам, направленность на себя и пр.). Всего 49 семантических единиц.

С. Открытость в культуру (проявление интереса к информации, разным видам продуктивной и познавательной деятельности, стремление овладеть культурными способами поведения, способами пользования трудовыми, бытовыми средствами, предметами и пр.). Всего 30 семантических единиц.

Д. Закрытость в культуру (отсутствие интереса к познавательной информации, отказ от участия в разных видах продуктивной и познавательной деятельности, не выражено стремление овладеть культурными способами поведения, способами пользования трудовыми, бытовыми средствами, предметами и пр.). Всего 30 семантических единиц.

Е. Открытость к самому себе, своему опыту (понимание «сигналов» своего организма, умение проявить свое желание вербально, умение объяснить свое поведение, рассказать о том, что было в опыте, самоконтроль, наличие саморегуляции, разнообразие поведенческих реакций, избирательность и пр.). Всего 19 семантических единиц.

Ф. Закрытость к самому себе, своему опыту (нечувствительность к «сигналам» своего организма, трудности с осознанием своего опыта, отсутствие самоконтроля, низкая саморегуляция, стереотипность, однотипность поведенческих реакций и пр.). Всего 19 семантических единиц.

Характеристика экспериментальной группы детей.

В группу входили дети с нормой психического раз-

вития, имеющие двух родителей. Возраст родителей составлял диапазон от 25 до 35 лет. Как правило, все родители имели высшее образование. Сферы занятости родителей: бюджетная (образование, медицина, промышленность), предпринимательство, малый бизнес. Семьи имели в основном одного или двух детей. Дети посещали группу с 3 до 7 лет. Всего в эксперименте с 2007 по 2010 г. участвовало 30 человек.

Описание эксперимента. В свое время Д.Б. Эльконин ввел понятие «совокупное действие», обозначающее не просто совместное действие, а действие, осуществляемое ребенком со взрослым, когда взрослый начинает действие, а ребенок его продолжает, затем вновь действует взрослый. Это действие совершается на высоких уровнях координации взаимодействия, «подхватывания» действия другого [4]. Взрослый в таком взаимодействии решает две посреднические задачи. Первая – создать условия для инициирования ребенком обращения к взрослому и в процессе взаимодействия «причастить» другого к своей жизни, задать своё видение, предъявить своё видение ситуации с определенной позиции, дать ребёнку возможность это почувствовать. Вторая – понять «взгляд» ребёнка на ситуацию, соотнести и сопоставить своё видение и видение ребёнка, найти то, что может связать две позиции, оформить идею как позицию [5. С. 66–67]. Именно в таком взаимодействии, понятом как форма взаимообращения, форма соотнесения «взглядов» детей и взрослых, возможны, на наш взгляд, постановка перед ребенком «задачи на смысл» и способствование нахождению им способов ее решения. В нашем эксперименте использовалась определенная этапность работы с ребенком по решению «задачи на смысл». В качестве примера приведем этапность решения «задачи на смысл»:

1. Восприятие взрослым (педагогом) ситуации как образовательной по отношению к ребёнку.

2. «Принятие» взрослым ситуации: понимание ее контекста, широта охвата ситуации, связывание разных действий детей и результата их взаимодействия.

3. Вовлечение детей в обсуждение ситуации, предоставление им возможности рассказать о том, что произошло. Взрослый откликается на обращение ребенка (детей) или сам «входит» в ситуацию путем вопросов, предложением оказать поддержку, помощь. Взрослый создает возможность для высказывания каждому ребенку, следит за тем, чтобы говорящего выслушали, поддерживает беседу путем вопросов, уточнений, предположений.

4. Обсуждение эмоционального состояния каждого ребенка – участника ситуации. Взрослый спрашивает каждого о том, какое у него состояние, какое чувство он сейчас переживает, взрослый обращает внимание детей на то, как в данный момент каждый из них выглядит. Он описывает то, что выражают лица, позы детей, привлекает к этому процессу детей, спрашивает у каждого ребенка: «Что ты видишь?»; «Как ты думаешь, что

сейчас он переживает?»; «Какое у него состояние?». Выдвигает предположения о переживаемом состоянии ребенка. Спрашивает у ребенка о том, так ли это.

5. Способствование «открытию» смысла ситуации для каждого участника путем вопросов «Зачем?», «Почему?», «Для чего?». («Почему?» – вопрос о причине, побуждающий человека искать мотивировку своих поступков. «Зачем? Для чего? Что тебе это дает?» – вопросы о цели, о смысле поступка.) Каждый ребенок имеет возможность сказать, почему он так поступил, зачем это надо было ему, предоставляется возможность осмыслить свое понимание путем обсуждения. Используется проговаривание взрослым вслух того, что говорит ребенок, осуществление «возврата» его слов.

6. Использование специальных средств – схем, рисунков, моделирования при помощи игрушек и т.п. – для совместного с детьми моделирования (восстановления) ситуации, «вынесения» ее вовне для объективирования. Педагог помогает проявлению «точек зрения» на ситуацию каждого участника. Взрослый демонстрирует свое видение ситуации.

7. «Разворачивание» ситуации с разных позиций, «точек зрения» с учетом взглядов каждого участника.

8. Согласование с участниками их «точек зрения», мнений о том, что и как произошло, объективирование ситуации.

9. Согласование взглядов на ситуацию с помощью ценностных ориентиров. Взрослый «предъявляет» культурный образец (пример из сказки, обращение к опыту старших по возрасту и т.п.).

10. Будирование участников ситуации на поиск выхода из сложившегося затруднения. Взрослый создает возможности для высказывания собственных предположений каждому ребенку.

11. Реализация «обратной связи» путем обсуждения предложений, согласование их с ценностными ориентирами.

12. Предоставление каждому ребенку выбора адекватного способа решения ситуации. Обсуждение возможных перспектив при том или ином варианте решения.

13. Реализация адекватных способов решения ситуации. При необходимости взрослый или другой ребенок (или другие дети, как, правило, старшие по возрасту) осуществляют помощь.

14. Взрослый отмечает изменения в эмоциональном состоянии детей. Он описывает выражения лиц, поз ребят, высказывает свои предположения об их состояниях. Привлекает к этому процессу детей, спрашивает их мнение о том, что они сейчас видят, что сейчас каждый переживает.

Обсуждение результатов. Результаты наблюдения за поведенческими, эмоциональными и вербальными проявлениями детей экспериментальной группы по противоположным категориям – открытость в мир (природный и социальный) / закрытость в мир (природный

и социальный); открытость в культуру / закрытость в культуру; открытость к самому себе, своему опыту / закрытость к самому себе, своему опыту в течение трех возрастных периодов (4–5, 5–6, 6–7 лет) – позволили выявить существенные изменения (увеличение доли категорий по характеристике «открытость» и уменьшение доли категорий по характеристике «закрытость»).

Были выделены две наиболее прогрессирующие с возрастом детей категории: «открытость в мир (природный и социальный)» и «открытость к самому себе, своему опыту». Категория «открытость в культуру» является менее динамичной. На всех возрастных промежутках у детей наблюдаются частые проявления по этой категории.

В возрастном диапазоне 4–5 лет категории с характеристикой «открытость» составляют 50% (0,5000). Наиболее представленной является категория А (открытость в мир людей и мир природы): при сравнении в долях её показатель 0,2278. Менее представленной в этом возрасте оказалась категория Е (открытость себе, своему опыту): 0,0654. Доля категории В (закрытость в мир людей и мир природы) составила 0,3017. Это может быть связано с тем, что ребенок в этом возрасте только открывает для себя мир взаимодействия с людьми и предметами, его окружающими. Осуществляется начальный опыт осознания этого взаимодействия.

В этой же группе детей спустя год (возрастной период от 5 до 6 лет) было обнаружено следующее. Происходит увеличение доли категорий с характеристикой «открытость». Их совокупный показатель составил более 50% (0,7625). Увеличилась доля категории А (открытость в мир людей и мир природы) (0,3958). Произошло и увеличение доли категории Е (открытость к себе, своему опыту) (0,1188). Менее представленной оказалась категория В (закрытость в мир людей и мир природы) (0,1479). Эти тенденции связаны, на наш взгляд, во-первых, с возрастными закономерными изменениями в области когнитивного, речевого, социального развития, во-вторых, с последствиями той специально организованной в группе работой по решению «задач на смысл», которая предполагает обращенность к окружающим ребенка другим людям и к самому себе.

По изученным нами дневниковым записям относительно возрастного диапазона 6–7 лет мы наблюдаем еще большее нарастание по характеристике «открытость»: совокупный показатель категорий составил большую часть – 0,9187. Ещё больше увеличилась доля категории А («открытость в мир людей и мир природы»), она составляет около 50% (0,4979). Произошло дальнейшее увеличение доли категории Е («открытость к себе, своему опыту») (0,1854). Совокупная доля категорий с характеристикой «закрытость» в этот возрастной период составила менее 10% (0,0811). Эти тенденции мы связываем с организацией опыта решения детьми «задач на смысл» и с возрастными закономерными изменениями в области когнитивного, речевого, социального развития.

Данные были проверены статистически методом рангового дисперсионного анализа Краскела–Уоллиса с применением соответствующего критерия. В результате установлены значимые различия по признаку «открытость – закрытость» по всем категориям, кроме категории С. Таким образом, было выявлено, что наиболее динамичной является категория «открытость в мир (природный и социальный)». У исследуемых детей показатели по данной категории возрастают на порядок. У младших

детей наименее выраженными в записях были показатели по категории «открытость к самому себе, своему опыту». В возрастной период 4–5 лет наиболее выражена была категория «закрытость к самому себе, своему опыту». К 6–7 годам картина существенно меняется. Наблюдается значительный прирост по категории «открытость к самому себе, своему опыту», в то время как встречаемость показателей по категории «закрытость к самому себе, своему опыту» отмечается существенно реже (табл. 1, 2).

Т а б л и ц а 1

Критерий Краскела–Уоллиса для установления значимых различий категорий по признаку «открытость–закрытость»

Показатель	А. Открытость в мир природный и социальный	В. Закрытость в мир природный и социальный	С. Открытость в культуру	Д. Закрытость в культуру	Е. Открытость к себе, к своему опыту	Ф. Закрытость к себе, к своему опыту
Хи-квадрат	21,31606102	15,2907982	2,068609238	9,87904263	21,83802986	24,30105019
ст. д.	2	2	2	2	2	2
Асимптотическое значение	0,0000235	0,00047824	0,355473485	0,00715802	0,00001811	5,2856E-06

Т а б л и ц а 2

Ранговый дисперсионный анализ Краскела–Уоллиса по категориям «открытость–закрытость» различных возрастных групп (1-я – 4–5 лет, 2-я – 5–6 лет, 3-я – 6–7 лет)

Категории	Группа	Численность выборки	Средний ранг
А. Открытость в мир природный и социальный	1	15	11,33333302
	2	15	24,36666679
	3	15	33,29999924
	Total	45	
В. Закрытость в мир природный и социальный	1	15	32,26666641
	2	15	22,93333244
	3	15	13,80000019
	Total	45	
С. Открытость в культуру	1	15	19,13333321
	2	15	25,66666603
	3	15	24,20000076
	Total	45	
Д. Закрытость в культуру	1	15	30,33333397
	2	15	22,46666718
	3	15	16,20000076
	Total	45	
Е. Открытость к себе, своему опыту	1	15	12,16666698
	2	15	22,56666756
	3	15	34,26666641
	Total	45	
Ф. Закрытость к себе, своему опыту	1	15	35,5
	2	15	20,86666679
	3	15	12,63333321
	Total	45	

Таким образом, полученные разными исследовательскими процедурами данные оказались идентичными, что свидетельствует о надежности полученных результатов. Результаты статистически достоверны. В связи с этим можно утверждать, что вследствие получения опыта по решению «задач на смысл» совместно со взрослыми у детей повышаются рефлексивность (открытость к себе, своему опыту) и степень открытости в мир при-

родный и социальный. Эти факты свидетельствуют о появлении у детей 6–7 лет большей чувствительности к происходящему, направленности на взаимодействие с окружающим миром (природным и социальным), осознания себя в этом мире, стремления к пониманию прожитого опыта.

На рис. 1 представлена обобщенная картина соотношения категорий А, В, С, D, Е, F по возрастным

периодам. Наглядно представлена картина увеличения категорий по характеристике «открытость» и уменьшения категорий по характеристике «закрытость». Такая тенденция проявлена относительно категорий А, Е, В, D, F. Относительно категории С («открытость в культуру») такой тенденции не наблюдалось. Это связано, на наш взгляд, с возрастной особенностью дошкольника проявлять любопытство, переходящее в любознательность и направленный познавательный интерес. Ребенок с рождения «погружён» в культуру. В семье и в дошкольном образовательном учреждении он соприкасается с миром культуры, его жизнь организована соответствующим

(«побуждающим») образом (предметно-развивающая среда, цикличность занятий по разным направлениям, информационная среда и соответствующие ожидания окружающих его взрослых), поэтому эта категория («открытость в мир культуры») у большинства исследуемых нами детей является выраженной и малоизменчивой. Тем не менее мы наблюдаем изменения по противоположной категории D (закрытость в культуру). Ее доля с возрастом уменьшается при том, что в соотношении с другими категориями в записях она была менее всего представлена, что указывает на рост познавательной активности детей с возрастом (рис. 1).

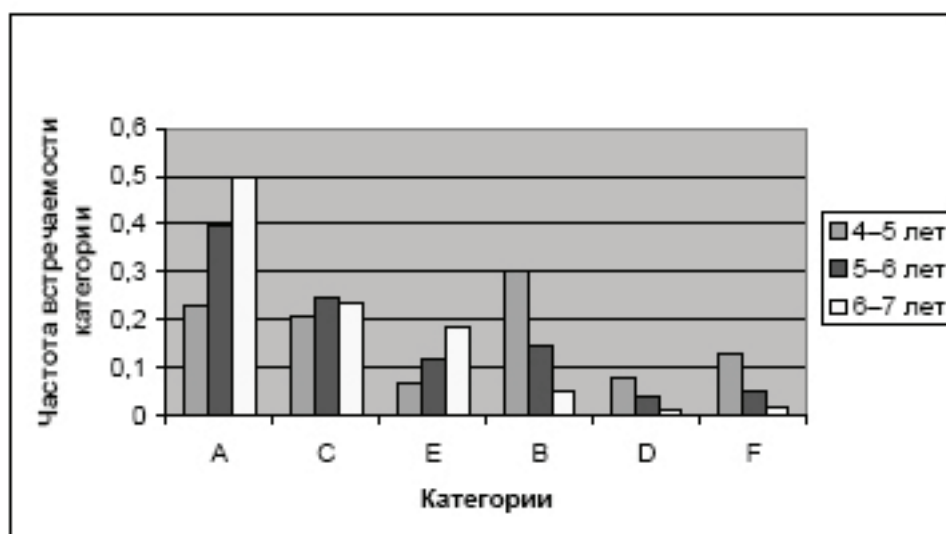


Рис. 1. Соотношение категорий А, В, С, D, E, F по возрастным периодам

Результаты качественного анализа показывают постепенное усложнение поведенческих проявлений детей, появление новых форм взаимоотношений (обсуждение, договаривание, сотрудничество, оказание помощи, осуществление контроля над соблюдением правил и др.). Наблюдается переход от форм непосредственного реагирования на действия, слова к опосредованным способам действий относительно конкретных обстоятельств, ситуаций. Появляется избирательное поведение. Изменяется характер включения взрослого во взаимоотношения детей друг с другом.

На возрастном этапе 4–5 лет чаще преобладают жалоба на другого ребенка, ожидание применения со стороны взрослого карающих мер по отношению к «обидчику», стремление получить персональную выгоду от конфликта. В старшем дошкольном возрасте все чаще происходит обращение к взрослому как к помощнику при решении конфликтных ситуаций, возрастание самостоятельности при решении сложных ситуаций. Дети проявляют способность обсуждать ситуации со взрослым, объяснять свое поведение и поведение своих товарищей. Таким образом, наблюдается феномен отделения себя от своего поведения, способность отстраненно обсуждать ситуацию, конкретные ее «элементы»:

обстоятельства, физические и вербальные способы реагирования каждого участника, их эмоциональные проявления. И наряду с этим происходит «дистраивание» детьми непосредственно наблюдаемой ситуации своими предположениями о переживаниях ее участников, о возможных причинах того или иного поведения, последствиях произошедшего. Все это свидетельствует о проявлениях рефлексивного сознания, влияющего на процесс осмысленности, осознания, понимания происходящего детьми в более широком жизненном контексте, осмысленном ими отношении к действительности.

Особенности процесса развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте свидетельствуют об усложнении мира ребенка, что проявляется в овладении новыми формами взаимодействия со средой, способствующими выходу на новые ступени суверенности. Это обнаруживается в процессах перехода к более усложненным поведенческим, вербальным, эмоциональным проявлениям, таким как:

– переход от аффективной слитности с ситуацией к отстраненному, осмысленному ее восприятию (сначала ребенок находится «внутри» ситуации, не осознает себя, свои реакции, он поглощен собственными переживаниями; затем способен «выйти» за пределы ситуации,

осознать свои действия, соотнести их с действиями других, обнаружить смысл происходящего);

– переход от закрытости к состоянию другого к проявлениям чувствительности к состоянию другого (сначала ребенок не обращает внимания на эмоциональные состояния участников ситуации, не задумывается об их переживаниях, он полностью поглощен своими ощущениями и переживаниями; затем начинает замечать выражения лиц других людей, их действия и осмысленно относиться к этому – приписывать им определенное значение, выражая догадки об их эмоциональном состоянии, возможных переживаниях);

– переход от стереотипных реакций к избирательному поведению (сначала ребенок реагирует на происходящее определенными сложившимися реакциями, однотипно повторяющимися в разных ситуациях (жалоба, угроза, уход, уступка и т.п.); затем первоначально демонстрирует «стоп»-реакцию и начинает избирательно применять разные способы поведения, адекватные случаю);

– переход от неконструктивных вариантов решений ситуаций, несущих выгоду самому ребенку, к выбору конструктивных вариантов вербальных и продуктивных решений (сначала ребенок «закрывает» ситуацию уходом, угрозой, агрессией; затем расширяет ситуацию, «доставляет» ее через объяснение, обсуждение, предложение, добиваясь выгоды для всех участников);

– переход от «закрытых» форм реагирования, ухода от позитивного взаимодействия к появлению направленности на взаимодействие с другим (сотрудничество), отсутствие агрессивных тенденций по отношению к другому ребенку (сначала ребенок реагирует аффективно (например, плачет), агрессивно (например, отталкивает, вырывает игрушку или угрожает – замахивается, выкрикивает угрозы); затем вербально сообщает о своем желании, намерении, выражает просьбу, готовность к определенным уступкам, тем самым согласовывает свои намерения с намерениями другого человека);

– переход от неспособности дать оценку поведения участников обсуждаемых ситуаций к появлению способности давать содержательную оценку происходящему (сначала ребенок либо вовсе не способен дать оценку, либо дает формальную оценку-шаблон, опираясь на услышанные речевые клише, распространенные в его среде речевые обороты; затем он способен рассуждать о возможных причинах поведения людей, о последствиях, учитывать обстоятельства произошедшего, задумываться о переживаниях участников ситуации и на основании этого давать более полную оценку их поведения; ориентиром для оценивания выступают осознанные и понятые моральные нормы человеческих взаимоотношений, общечеловеческие ценности);

– переход от неосознанных форм реагирования к осознанному отношению к происходящему (сначала ребенок не может обсудить происходящее, демонстрирует «закрытые» формы (молчит, уходит, не может рассказать о произошедшем, вербально выразить свое

состояние и пр.); затем вступает в обсуждение происходящего, способен вербально проявить свое состояние, отношение к происходящему, объяснить, как он понял ситуацию и почему это произошло, почему он поступил так, а не иначе, объяснить поведение других детей, соотнести произошедшее с другим собственным опытом, примером из культуры).

Выводы:

1. Результаты исследования, в котором фиксировались поведенческие, вербальные, эмоциональные проявления детей экспериментальной группы по противоположным категориям: открытость/закрытость в мир (природный и социальный); открытость/закрытость в культуру; открытость/закрытость к самому себе в течение трёх возрастных периодов (4–5, 5–6, 6–7 лет), показали увеличение доли категорий по характеристике «открытость» и уменьшение – по характеристике «закрытость». При этом были выделены две наиболее прогрессирующие с возрастом детей категории: «открытость в мир (природный и социальный)» и «открытость самому себе, своему опыту». Динамика категории «открытость в культуру» была менее выраженной. Наиболее выраженной была динамика категории «открытость в мир (природный и социальный)». На протяжении всего дошкольного периода наблюдался значительный прирост по категории «открытость к самому себе, своему опыту». Эти факты свидетельствуют о появлении у детей 6–7 лет, участвующих в формирующем эксперименте, большей чувствительности к происходящему, направленности на взаимодействие с окружающим миром (природным и социальным), на осознание себя в этом мире, стремление к пониманию прожитого опыта, т.е. рефлексивности.

2. Исследование выявило постепенное усложнение поведенческих проявлений детей, появление новых форм взаимоотношений (обсуждение, договаривание, сотрудничество, оказание помощи, осуществление контроля над соблюдением правил, собственным поведением и др.); переход от форм непосредственного реагирования на действия, слова детей к опосредованным способам действий относительно конкретных обстоятельств ситуаций; появление избирательного поведения. Таким образом, наблюдается феномен отделения себя от своего поведения, способность отстраненно обсуждать ситуацию, конкретные ее «элементы»: обстоятельства, физические и вербальные способы реагирования каждого участника, их эмоциональные проявления. И наряду с этим происходит «доставление» детьми непосредственно наблюдаемой ситуации своими предположениями о переживаниях участников ситуации, о возможных причинах того или иного поведения, о последствиях произошедшего. Всё это свидетельствует о переходе детей на новый уровень суверенности.

3. Рефлексивно-коммуникативное действие не сводится к прямой трансляции смыслов, к непосредственному процессу смыслопередачи, поскольку одновременно является моментом становления жизненного

мира человека в его многомерности, во всем богатстве его ценностно-смысловых измерений. Оно предполагает специально организованные условия, создающие пространство зоны ближайшего развития. Значимым условием, влияющим на развитие рефлексивности, является наличие особого коммуникативного пространства, в котором у ребёнка имеется возможность проявлять своё понимание обсуждаемого материала. Это коммуникатив-

ное пространство создаётся компетентными взрослыми, которые «улавливают» ситуации напряжения и переводят их для ребёнка в «задачи на смысл»; осуществляют совокупное рефлексивно-коммуникативное действие, в процессе чего помогают ребёнку осознать себя в своем опыте и соотнести свои действия с культурными образцами, предъявляемыми взрослым-посредником между миром ребенка и миром культуры.

Литература

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
2. Ключко В.Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. 2008. № 8. С. 10–23.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 487 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF REFLECTION DEVELOPMENT IN OLDER PRE-SCHOOL AGE
Krasnoryadceva O.M., Fayzullaeva E.D. (Tomsk)

Summary. In this article the experience of creating psychological-educational opportunities in order to develop reflexion in older pre-school age is considered. The results of formative experiment and longitude research on development of reflexion in older pre-school age are discussed.

Key words: openness; reflexiveness; psychological-educational opportunities; communication space; aggregate communication-reflexive action; «object of sense».