

На правах рукописи

Файзуллаева Елена Дмитриевна

**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ГАРМОНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОГО СОЗНАНИЯ**

19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Томск – 2010

Работа выполнена на кафедре общей и педагогической психологии
ГОУ ВПО «Томский государственный университет»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Красноярцева Ольга Михайловна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Кабрин Валерий Иванович

кандидат психологических наук, доцент
Трофимова Юлия Владимировна

Ведущая организация: **Научно-исследовательское учреждение
РАО «Психологический институт»**

Защита состоится 2 декабря 2010 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.267.16 при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: г. Томск, пр. Ленина, 34а.

Автореферат разослан 29 октября 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
д-р психологических наук, доцент

Т.Г. Бохан

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Среди психологических проблем, актуальность которых признавалась всегда, но решение которых вынужденно откладывалось в связи с недостаточностью теоретико-методологических средств, особое место занимает проблема уровневой природы сознания, в частности, проблема становления смыслового (осмысленного – Выготский Л.С.) сознания. Не случайно Л.С. Выготский считал задачу объяснения происхождения и возникновения осмысленности «труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи» (Выготский Л.С., 1982). Средствами классической науки эта проблема не решается и только поворот науки от «психологии психики» к психологии человека (Слободчиков В.И.), составляющий суть парадигмального сдвига, происходящего в психологии сегодня, позволяет выйти к решению указанной проблемы. Этот парадигмальный сдвиг конституирует себя переходом науки к изучению реальных человеческих миров в динамике их становления (Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Леонтьев Д.А., Слободчиков В.И.). Происходит «возврат психологии в реальный мир» (Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., 2006), и вместе с этим укрепляется идея связи динамических характеристик сознания, в том числе и его осмысленности, с динамикой становления жизненного мира человека. Усложняющийся мир человека обуславливает усложнение его сознания: вместе с переходом от предметного сознания к смысловому человек обретает новый уровень суверенности. Смысловые опоры берут на себя функцию упорядочивания и организации поведения и то, что было распределено между ребенком и взрослым, становится внутренним достоянием человека: "то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке" (Выготский Л.С., 1983). Не случайно исследователи отмечают, что в структуре родительских ценностей сегодня возрастает значимость интеллектуального развития ребенка и овладения им навыками самостоятельности, но при этом снижается значимость развития инструментально понятых умений и навыков общения, морального и этически выдержанного поведения (Смирнова Е.О., Быкова М.В. и др.). Процессы, обуславливающие осмысленность сознания, представлены феноменами "решения задачи на смысл" (Леонтьев А.Н.), смыслообразования (Тихомиров О.К. и его последователи), указаниями на роль «эмоционального интеллекта» в этих процессах (Торндайк Р., Векслер Д., Мейер Д., Сэловей П. и др.).

В системной антропологии (Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Галажинский Э.В. и др.) выделены разные психологические параметры, образующие условия становления смыслового сознания. В диссертации Н.А. Чуешевой (2008) выявлены системные истоки смыслового сознания, обусловленные динамикой становления многомерного мира человека, последовательного обретения им ценностно-смысловых измерений. Работами С.Э. Ковалева (2001), И.А. Тепленевой (2002), Е.В. Четошниковой (2008)

показано, что рефлексивные усилия направлены на осознание человеком своих переживаний и выявление их смысла по отношению к своей миссии, скрывающейся за внешней фактурой жизни, ее событийным составом.

Прикладная актуальность проблемы обусловлена необходимостью перехода образовательной практики от операционально-технологической стороны формирования ценностно-смысловых позиций личности к практике «выращивания» этих норм (Эльконин Д.Б., Субботский Е.В. и др.). Для научного обеспечения такой практики необходимо определить психологическое содержание процесса трансформации культурных феноменов в содержательные характеристики образа жизни и образа мира человека, в стоящие за ними ценностно-смысловые измерения жизненного пространства человека.

Цель нашего исследования заключается в поиске связи между развитием рефлексивности и процессом становления смыслового сознания человека.

Объект исследования – процесс становления смыслового сознания.

Предмет исследования – развитие рефлексивности как условия гармонизации процесса становления смыслового сознания.

Гипотеза исследования представлена следующими допущениями:

– 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 других, пытающихся обеспечить выход ребенка к смысловым измерениям этого пространства;

– развитие рефлексивных возможностей человека в сензитивный период становления смыслового сознания (от 3 до 7 лет) может эффективно осуществляться в рамках совместного с взрослым решения “задач на смысл”, организованного как совместное рефлексивно-коммуникативное действие.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы нами были определены следующие **задачи** исследования:

1. Теоретически обосновать роль и место рефлексии в процессах становления смыслового сознания, формировании такого свойства сознания, как его осмысленность.
2. В процессе эмпирического исследования выявить гармонизирующую роль рефлексивности в процессах становления смыслового сознания.
3. Разработать и апробировать модель психологически обоснованного взаимодействия ребенка и взрослого в рамках специально организованной совместно-распределенной деятельности, направленной на развитие рефлексивности (решение “задач на смысл”).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют представления отечественных психологов о рефлексии как неотъемлемой характеристики сознания (Рубинштейн С.Л., Слободчиков В.И., Зинченко В.П., Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Карпов А.В. и др.); положения о природе, механизмах и строении сознания, которые создали реальную основу для изучения проблемы онтогенеза сознания (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.,

Рубинштейн С.Л., Ключко В.Е.); культурно-историческая теория Л.С. Выготского (о системном и смысловом строении сознания) и концептуальные разработки ее последователей (Асмолов А.Г., Зинченко В.П., Эльконин Д.Б., Эльконин Б.Д. и др.), а также разработки представителей системной антропологической психологии (Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Галажинский Э.В. и др.).

Для решения поставленных задач нами использовался комплекс **методов и методик исследования**, включающий в себя: теоретический анализ литературы; лонгитюдное исследование, основанное на наблюдении за поведенческими проявлениями детей дошкольного возраста; метод «срезов»; метод экспертных оценок; метод беседы; проективные методики. Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики, контент-анализ, качественный анализ полученных результатов.

Эмпирическую базу исследования составили 289 детей от 4 до 10 лет с нормой психического и физического развития, посещающие образовательные учреждения г. Томска и г. Салавата.

Этапы исследования. Первый этап (2005–2007 гг.). Анализ теоретических подходов в изучении феноменов сознания; постановка гипотезы, целей, задач исследования, подбор диагностического инструментария. Второй этап (2007 –2009 гг.). Проведение исследования: сбор эмпирического материала. Разработка модели взаимодействия ребенка и взрослого, выступающего в качестве совмещенной психологической системы, где возможности ребенка усиливаются возможностями взрослого в процессе решения “задач на смысл”, что и обеспечивает процесс становления – переход возможностей в действительность. Организация формирующего эксперимента. Заключительный этап (2009–2010 гг.). Количественный и качественный анализ результатов исследования с применением методов математической статистики.

Научная новизна исследования определяется тем, что:

– выявлена конструктивная роль организации совместно-распределенной деятельности как условия становления смыслового сознания на базе формирующейся в ней рефлексивности;

– показана гармонизация процесса становления смыслового сознания, проявляющаяся: в феноменах усложнения жизненного мира ребенка и возникновения более сложных форм взаимодействия человека со средой; в росте открытости человека в мир (природный и социальный), в мир культуры (самостоятельная персонификация культурных ценностей и смыслов), к самому себе, как субъекту решения “задач на смысл”, “задач на ценность”;

– выявлены характерные особенности гармонизированного процесса становления смыслового сознания:

- смена фрагментарного восприятия ситуации более целостным и системным ее отражением;

- разрушение первичной аффективной слитности с ситуацией и рост ее осмысленности, порождающей «эффект вневходимости»;

- растущая чувствительность к состоянию другого, являющаяся признаком открытости к миру человеческих отношений;

- уменьшение реактивности в поведении и рост избирательности поведенческих актов;

– показано, что понимание детско-взрослого сообщества как открытой саморазвивающейся «совмещенной психологической системы» (Выготский Л.С.) существенно расширяет психологический инструментарий развития рефлексивности как внутренней активности человека.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что ее результаты вносят определенный вклад в решение одной из самых «закрытых» и трудных для психологического исследования проблем, каковой является проблема становления осмысленности сознания, а именно:

– рефлексивность показана как системный базис, своеобразно преломляющий (гармонизирующий) как индивидуальные, так и совместно-распределенные усилия, направленные на становление осмысленности, обеспечивая тем самым выход ребенка к пониманию смысла своих действий;

– интериоризация показана как процесс, разворачивающийся не внутри одного субъекта (извне вовнутрь), а как производная двух процессов (персонализации и персонификации), идущих одновременно и встречно между ребенком и взрослым.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в работе дошкольных образовательных структур разного уровня. Разработанная модель психолого-педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, выступающего в качестве совмещенной психологической системы, где возможности ребенка усиливаются возможностями взрослого в процессе решения “задач на смысл”, используется в образовательной практике ряда дошкольных структур г. Томска. Разработаны диагностические карты, используемые при работе с детьми.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечены исходной методологической обоснованностью исследования; разнообразием исследовательских приемов, применением комплекса методов и методик, адекватных поставленной цели, задачам, предмету и логике исследования; репрезентативностью экспериментальной выборки; использованием методов математической статистики при обработке эмпирических данных и проведением качественного анализа полученных результатов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Рефлексивность является значимым условием гармонизации процесса становления смыслового сознания.
2. Решение “задач на смысл” может рассматриваться как способ гармонизации становления смыслового сознания. Он обеспечивает совместное рефлексивно-коммуникативное действие, обладающее порождающим эффектом: интеркоммуникация, в которой осуществляется смыслопостижение, является условием становления

интракоммуникации, т.е. перехода в диалог человека с самим собой, позволяющего ему выйти к «означению» смысла, перевода его из эмоциональной формы в рациональную.

3. Совместное 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, что и оправдывает специально организованные условия, создающие пространство зоны ближайшего развития.

Апробация работы. Результаты исследования докладывались на различных семинарах, конференциях: XV Школе гуманитарного управления и исследования в образовании (Томск, 2005); Городской научно-практической конференции «Инновационные процессы в системе современного дошкольного образования» (Томск, 2005); XI Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза образовательных инноваций» (Томск, 2006); XI Международной тьюторской конференции «Сопровождение процессов индивидуализации в образовании и управлении» (Томск, 2007); IV научно-практической конференции «Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении с приоритетным направлением» (Томск, 2008); Пятой Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы модернизации общего и профессионального образования» (Томск, 2008); XIII Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: инновационное содержание элитного образования» (Томск, 2008); V научно-практической конференции педагогов ДООУ г. Томска по теме «Инновационная деятельность в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях как механизм управления качеством дошкольного образования: опыт, проблемы, перспективы» (Томск, 2009); Всероссийском семинаре «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» (Москва, 2009); VI Региональном фестивале педагогических идей и инновационных разработок (Томск, 2010); а также на методических семинарах для педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений (Томск, 2005–2010), на методических семинарах-практикумах для слушателей ТОИПКРО (Томск, 2008–2010), в процессе опытно-экспериментальной работы в ряде образовательных учреждениях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, 10 приложений, содержащих 9 таблиц. В тексте содержится 17 таблиц, 7 рисунков. Библиографический список включает 239 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность работы, определены цель, объект, предмет, задачи, методы и методики исследования, сформулирована гипотеза исследования. Раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, достоверность полученных результатов и сфера их применения, определены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Становление смыслового сознания в сензитивный период» рассмотрены подходы к определению смыслового сознания как предмета психологических исследований в контексте представлений об уровне природы сознания; рассмотрены подходы к изучению рефлексии в психологии; рассмотрены понятия «смысловое сознание», «рефлексия», «рефлексивность», «задача на смысл», «гармонизация процессов становления смыслового сознания». Представлены результаты исследований зарубежных (Берк Л., Валлон А., Доналдсон М., Дюркгейм Э., Жане П., Колберг Л., Кюлевинд Г., Леви-Брюль Л., Левин К., Пиаже Ж., Селигман М., Селман Р., Франкл В., Фрейд З., Фромм Э. и др.) и отечественных ученых (Андреева А.Д., Асмолов А.Г., Божович Л.И., Бортникова Л.Г., Братусь Б.С., Вересов Н., Вилюнас В.К., Выготский Л.С., Галажинский Э.В., Давыдов В.В., Дорофеева Н.В., Запорожец А.В., Захарова А.В., Зинченко В.П., Знаков В.В., Карпов А.В., Ключко В.Е., Колмогорова Л.С., Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Краснорядцева О.М., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Лисина М.И., Мареев С.Н., Моргунов Е.Б., Насиновская Е.Е., Неверович Я.З., Недоспасова В.А., Новоселова С.Л., Рубинштейн С.Л., Семенов И.Н., Слободчиков В.И., Смирнова Е.О., Спиркин А.Г., Степанов С.Ю., Стеценко А.П., Столин В.В., Субботский Е.В., Тихомиров О.К., Узнадзе Д.Н., Улыбина Е.В., Филиппова Е.В., Хаккарайнен П., Холмогорова В.М., Цукерман Г.А., Чеснокова И.И., Эльконин Б.Д., Эльконин Д.Б., Эльконинова Л.И., Якобсон С.Г. и др.)

В ходе проведенного теоретического исследования было выявлено, что к 21 веку в психологии сложилось устойчивое представление о сознании как системном многоуровневом образовании, имеющем смысловое строение. Несмотря на различные подходы в изучении сознания и разнообразные его определения, не вызывает сомнения то, что сознание является эквивалентом многомерного мира человека, который является становящимся, а не заданным раз и навсегда. Процесс становления сознания выглядит как закономерное усложнение его содержания – обогащение значениями, смыслами, ценностями. В этом процессе становления мира человека значимыми являются культура и другие люди, обеспечивающие взрослому человеку переход возможностей в действительность. В современной психологии подчеркивается порождающее (а не отражающее) свойство сознания, которое связано с созидательной активностью человека, его способностью к самостроительству. Благодаря этому человек на каждом этапе своего развития приобретает новые качества, важнейшими из которых является его субъектность и суверенность.

Субъектность в широком смысле означает наличие потребностей и способность спонтанной активности, подразумевающей, в отличие от реактивности, свободу выбора. Суверенность понимается как отношение человека к создаваемому им психологическому бытию, способность человека самостоятельно выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, т.е. самого себя строить. Таким образом, становление смыслового сознания следует рассматривать в контексте диалога, совместной деятельности и субъектной позиции.

Смысловое сознание рассматривается в рамках методологических построений, относящихся к становлению многомерного мира и возникновению системных качеств человека. Становление многомерного мира человека, возникновение системных качеств предметов, составляющих мир, происходит в строгой иерархии и субординации, что позволяет выделить этапы в становлении сознания (предметное, смысловое, ценностное сознание) (Клочко В.Е., 2005). В этом контексте смысловое сознание понимается как определенный этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребенком смыслов предметов, явлений, ситуаций. *Переход к смысловому сознанию* начинается примерно с 3-х лет. Особенностью этого периода является то, что предметный мир ребенка еще не переживается как реальность, и это не может обеспечить ребенку достаточную степень суверенности. В основе перехода ребенка от предметного сознания к смысловому находится собственная познавательная деятельность ребенка и деятельность взрослых, выполняющих функцию посредничества между ребенком и культурой. Смысловое сознание возникает тогда, когда смыслы появляются как качества предметов, что позволяет ребенку избирательно взаимодействовать с объективной реальностью. «Нечто», имеющее смысл, открывается ребенку как необходимое ему, способное удовлетворить его актуальную потребность. В связи с этим меняется мир ребенка, меняется его поведение и отношение к миру и другим.

Переходы от одной формы сознания к другой показывают динамичность и непрерывность процесса и отражают постепенные качественные изменения в становлении человека. Сам процесс становления – есть переход возможности в действительность. В этом процессе возможности ребенка усиливаются возможностями взрослого, что и представляет собой *развивающуюся совмещенную систему* (Клочко В.Е., 2005).

Становление рефлексии связано со становлением сознания. Понятие «рефлексивность» подчеркивает специфичность человеческого сознания. По В.П. Зинченко, рефлексивность является главной характеристикой сознания и представляет собой собственно сознание (осознание) человека как высший уровень сознания, который включает в себя самосознание, самооценку и саморегуляцию (Зинченко В.П., 2007). В.П. Зинченко отмечает особенность многоуровневого сознания – открытость сознания, которая, по его мнению, есть залог свободного, творческого и активно-деятельностного существования человека как вершителя собственной жизни.

Предпосылки рефлексии в качестве способности отделить себя от внешнего мира, вербально отразить собственные действия, состояния, дать определенную оценку складываются и могут проявляться уже в дошкольном возрасте. Л.Г. Бортникова считает, что именно в этот период, наряду с феноменальным «Я» – объектом самопознания, появляется рефлексирующее «Я», которое выступает по отношению к первому «социальным контролером», хотя между ними пока еще не сложился внутренний диалог (Бортникова Л.Г., 2003). Р. Бернс считает, что когда у ребенка возникает способность к рефлексии, и он начинает сознавать, как воспринимают его другие, тогда начинается складываться его «Я-концепция» (Бернс Р., 1986). Формирование рефлексии в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека. Как отмечает Н.В. Дорофеева, каждая стадия в развитии рефлексии имеет специфический уровень и свойственное для данного уровня своеобразие возможностей познания себя, способности к самооценке и саморегуляции деятельности и поведения (Дорофеева Н.В., 2007).

У дошкольников рефлексивность выражается в готовности и способности оценочно относиться к себе, к своим действиям, своим поступкам, а также готовность и способность ребенка оценочно относиться к действиям и поступкам других людей. Мы разделяем мнение Л.Г. Бортниковой, что умение выделять и оценивать свои чувства и состояния – показатель развитой рефлексии у детей (Бортникова Л.Г., 2003). Все связанные с этим понятием феномены (самонаблюдения, самоописания, самоощущения, самооценивания) указывают на обращенность человека к самому себе, своему опыту. Мы определяем степень обращенности человека к самому себе, своему опыту через категории «открытость» / «закрытость». Открытость 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 ребенка в специфическое взаимодействие с окружающими его людьми, в процессе которого ребенок учится понимать содержательные основания своих действий и действий других людей.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом процесса становления смыслового сознания, поскольку именно в этом возрасте начинается формирование мотивационной сферы, возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, возникают предпосылки к самоконтролю и саморегуляции (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.). В совместной деятельности с взрослым детям становится доступно решение “задач на смысл”, включающих в себя рефлексиию как действие, осуществляемое вовне. В этом случае рефлексия одновременно будет служить и открытию смысла данного предмета, явления, ситуации, и осознанию ребенком своего отношения к предмету, явлению, ситуации. “Задача на смысл” характеризуется А.Н. Леонтьевым как задача осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам,

явлениям и действиям (Леонтьев А.Н., 1977). 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 (Леонтьев Д.А., 2003).

Смысл, который приобретает для ребенка та или иная жизненная ситуация, то или иное событие, которые с ним происходят или могут произойти, связан с доминированием у ребенка *эгоцентризма* (центрации ребенка на себе) или с его способностью к *децентрации* (способностью увидеть себя глазами других людей, умением поместить себя на позицию другого). По мнению Т.И. Пашуковой, между познавательным эгоцентризмом, выявленным в экспериментах Ж. Пиаже, и социальным эгоцентризмом существует связь через общий психологический механизм. В обоих случаях человек оказывается не в состоянии встать на чужую точку зрения, т.е. децентрироваться (Пашукова Т.И., 1984). По мнению ряда исследователей (Андреева А.Д., 2007; Доналдсон М., 1985; Недоспасова В.А., 1972; Уайт Б., 1982; Филиппова Е.В., 1976; Эльконинова Л.И., Никитина И.Я., 2006; Эльконин Д.Б., 1989 и др.) эгоцентризм ребенка дошкольного возраста не является статичным психологическим образованием. Очевидна его высокая чувствительность к изменению различных параметров социальной ситуации развития. Способность к преодолению эгоцентрической позиции проявляется уже в младшем дошкольном возрасте и расширяется по мере развития представлений ребенка о себе, окружающем пространстве, социальных отношениях и мотивационно-нравственных представлений (Андреева А.Д., 2007). Ряд зарубежных исследований показал способность детей интерпретировать поведение «других», осознавать их намерения (Astington, 2001; Schult, 1999; Joseph, 1998; Rotenberg, Simourd & Moore, 1989). Исследования (Dodge & Price, 1994) показали, что легко осуществляют эти интерпретации те дети, которые находятся в гармоничных отношениях с взрослыми и со сверстниками.

В дошкольном возрасте складываются первичные этические инстанции, которые в дальнейшем определяют личностные особенности человека и его отношение к другим людям. Исследования Ж. Пиаже показали, что особенности моральных суждений у детей связаны не только с их интеллектуальным уровнем, но и с позицией взрослого (принуждения или сотрудничества, кооперации) (Пиаже Ж., 2006). Многие данные подтверждают вывод Пиаже о том, что нравственное понимание поддерживается когнитивной зрелостью, постепенным высвобождением из-под контроля взрослых и взаимодействием с ровесниками (Берк Л.Е., 2006). В ряде исследований (Bussey, 1992; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985) был обнаружен гораздо больший потенциал нравственных возможностей маленьких детей, чем предполагалось ранее.

В дошкольном возрасте складывается отношение к другому, которое основывается на двух началах: объектном (предметном) и субъектном (личностном) (Лисина М.И., 1997; Смирнова Е.О., Холмогорова В.М., 2003).

В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой может быть только субъектом общения и обращения. Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы сопричастности (сопереживание, сорадование, содействие) (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М., 2003). Таким образом, характер отношения к другому служит основанием проявления разных форм межличностных отношений (проявления агрессии, направленность на сотрудничество и пр.).

Переходы от одного уровня сознания к другому могут протекать стихийно, например, когда ребенок самостоятельно «выходит» к смыслам предметов. В другом случае становление очередного уровня сознания, усложнение многомерного мира ребенка *гармонизируется* адекватным участием взрослых. В.Е. Ключко отмечает, что прежде чем проявиться в аффективно-смысловой форме, смысл существует в культуре в своей идеальной форме. Выход к культуре через взрослого – это не просто ознакомление ребенка с ней, не просто трансляция человеческого опыта. Культура трансформируется в многомерный мир личности (Ключко В.Е., 2005), причем адекватная трансформация смыслов из культуры предполагает специально организованную деятельность взрослых. По нашему мнению, этому будет способствовать *гармонизация* процессов становления смыслового сознания.

В понятие «гармонизация» вложена идея полноты, внутренней согласованности, целостности, объединения и взаимосвязи элементов, их соорганизованности в едином целом. Гармонизация процессов становления смыслового сознания, на наш взгляд, предполагает открытость этих процессов и сопровождается расширением, усложнением ценностной компоненты. Гармонизация в данном случае – это сведение к некоторому единству, системе или интеграция: открытости в мир (природный и социальный); открытости в культуру (растущие возможности ребенка персонифицировать смыслы и ценности, пребывающие в культуре); открытости к самому себе, своему опыту. Способ гармонизации, таким образом, представляет собой решение “задач на смысл”, переход от индивидуальных смыслов к ценностям в процессах децентрации.

Во второй главе «Варианты проявлений смыслового сознания при решении “задач на смысл” детьми разных возрастных групп» дается характеристика методов и методик исследования, сбора и анализа эмпирических данных; обосновывается их выбор; описываются исследовательские процедуры; приводится типизация полученных эмпирических данных; приводятся определенные показатели восприятия детьми ситуаций, предлагаемых ими способов решения ситуации, их способности оценить поведение участников ситуации. В работе реализовывался идеографический подход, позволивший приблизиться в исследовании изучаемого нами феномена в его целостности – так, как он представлен в реальной жизни.

В данном исследовании целью формирующего эксперимента явилась организация особого коммуникативного пространства, основанного на совместной деятельности взрослого и ребенка по решению “задач на смысл”. Эти условия мы определяем как психолого-образовательные возможности развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте.

Для изучения динамики развития рефлексивности было организовано лонгитюдное исследование, в процессе которого в виде описаний ситуаций собирались данные – наблюдаемые проявления (вербальные, эмоциональные, поведенческие) у детей из экспериментальной группы в течение трех лет. Записи велись каждым взрослым самостоятельно по определенному стандарту: ситуация описывалась феноменологически, так, как она была увидена педагогом, без его комментариев и обобщений (Прозументова Г.Н., 2005). Педагоги отмечали ситуации, связанные с взаимоотношениями детей в группе, реакции на что-либо, особенности поведения в разных ситуациях, характер игр и т.д. В дальнейшем изучалась динамика изменений в поведении ребенка путем применения контент-анализа.

Метод срезов использовался в начале исследования при изучении возрастных особенностей решения “задач на смысл” (по методике «Картинки») детьми разных возрастных групп (среднего и старшего дошкольного и младшего школьного возрастов) и на завершающем этапе исследования. Был проведен сравнительный анализ данных в этих трех возрастных группах детей с разным опытом решения “задач на смысл”.

Метод экспертных оценок применялся для выявления наиболее характерных поведенческих проявлений детей по показателю «открытость»/«закрытость».

Проективные методики в данном исследовании выступали в качестве “задачи на смысл”, предъявляемой ребенку в процессе беседы. При этом ребенок сталкивается не с реальным конфликтом, а с проблемной ситуацией, представленной в проективной форме (на картинке, в незаконченных историях и пр.). Решение такого рода задач предполагает постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенные обстоятельства. Смысловые характеристики сознания изучались через выявление у ребенка умения объяснять ситуации (отвечать на вопросы «почему?», «зачем?»), давать оценку поведению обсуждаемого персонажа и объяснять свое суждение. Учитывались содержательные характеристики рассуждений детей. Использование методик «Понятливость» и «Картинки» позволило выявить наличие у ребенка стремления к самостоятельности в решении проблемных задач, способность к нахождению им адекватных способов решения. По методике «Картинки» была возможность выяснить понимание ребенком предъявляемой ему ситуации, то, что видит ребенок в первую очередь, какой смысл он вкладывают в обсуждаемый с ним материал. По методике «Картинки» также выявлялись стратегии решения задачи, выбираемые детьми, их способность дать оценку поведению персонажей, тип этой оценки. По методике «Незаконченные истории» определялось

доминирование объектного, предметного или личностного начала у ребенка. Первое будет указывать на преобладание доминирующего эгоцентризма. Второе – на тенденции к децентрации при взаимоотношениях с другими. Для целей исследования проективные методики были нами модифицированы в части инструкции и интерпретации результатов.

Обработка результатов, полученных в ходе применения различных методик, осуществлялась как качественно, так и количественно. Для обработки эмпирических данных использовались первичные методы статистического анализа; однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, ранговый дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса с применением критериев Краскела-Уоллиса и хи-квадрат (χ^2); t-критерий Стьюдента. Обработка эмпирических данных проводилась при помощи компьютерной версии «Статистического пакета для социальных наук» SPSS 13.0. и пакета «Statistics».

Выборку составили 289 детей от 4 до 10 лет с нормой психического и физического развития, посещающие образовательные учреждения г. Томска и г. Салавата. При сравнении показателей по основным исследуемым признакам у двух групп респондентов (из г. Томска и г. Салавата) достоверных различий выявлено не было, что позволило нам объединить всех участвующих в исследовании детей в общую выборку испытуемых.

Во второй главе также приводится описание исследования, направленного на изучение особенностей решения “задач на смысл” у детей разных возрастных групп, в котором приняли участие 188 детей дошкольного возраста и 45 учеников младших классов образовательных учреждений г. Томска и г. Салавата. 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. Для изучения динамики в онтогенезе выделенных аспектов решения “задач на смысл” был проведен сравнительный анализ данных по методике «Картинки» в трех возрастных группах. В результате применения дисперсионного анализа были обнаружены значимые различия в трех возрастных группах (дети среднего дошкольного возраста (60 чел.), дети старшего дошкольного возраста (128 чел.), дети младшего школьного возраста (45 чел.)). Среди показателей, существенно влияющих на возникновение того или иного варианта решений детьми “задач на смысл”, были выделены следующие: *восприятие* (целостность – фрагментарность; чувствительность к состоянию другого – нечувствительность к состоянию другого) и *оценка* (открытость – закрытость; чувствительность к состоянию другого – нечувствительность к состоянию другого).

В результате эмпирического и теоретического исследования нами были выделены следующие варианты решения “задач на смысл” детьми дошкольного возраста: *ситуативный*; *эгоцентричный*; *группоцентричный*; *нормоцентричный*; *ценностноцентричный*.

Таблица 1

Варианты решения “задач на смысл” детьми дошкольного возраста

Вариант	Характеристика варианта (основной диагностический признак)	Дополнительные диагностические признаки, поведенческие стратегии
Ситуативный	Ситуацию видит крайне узко, фрагментарно. Поведение аффективно. Не «видит» смысла, не понимает происходящего, действует реактивно, импульсивно в ответ на «раздражающий фактор», «задача на смысл» не решается. Оценка отсутствует.	Не осознает свои действия, не может дать отчета о них ни самостоятельно, ни при помощи взрослого; оценка происходящего отсутствует; поведение импульсивное. <u>Применяет стратегии:</u> стратегия, основанная на агрессии; апелляция к властным структурам; стратегия, центрированная на «я»; стратегия, основанная на пассивности.
эгоцентричный (вариант центрации на себе)	Ситуацию видит нецелостно, не во всей связи ее «элементов». Смысл происходящего сводит к удовлетворению своих желаний, интересов, потребностей; действует, активно защищая собственные интересы. Оценка свернута, содержательное основание отсутствует.	Действия могут осознаваться, но ребенок затрудняется дать о них отчет, объяснить, почему так поступил; оценка произошедшего свернута, повторяется описание того, что произошло с выгодной для себя точки зрения; может давать оценку с применением определенной характеристики другого человека («так делает, потому что он плохой» и т.п.) или с точки зрения возможных будущих последствий («меня мама наругает» и т.п.). Поведение характеризуется то импульсивностью, то некоторой избирательностью. <u>Применяет стратегии:</u> стратегия, центрированная на «я»; стратегия, основанная на агрессии (иногда скрытой и отсроченной); апелляция к властным структурам.
группоцентричный (вариант центрации на своем ближайшем окружении)	Ситуацию видит нецелостно, не во всей связи ее «элементов». Смысл происходящего сводит к защите интересов «своей» группы, ближайшего окружения («я и мой товарищ», «я и	Действия могут осознаваться, но ребенок затрудняется дать о них отчет, объяснить, почему так поступил; оценка произошедшего свернута, повторяется описание того, что произошло с выгодной для себя точки зрения; может давать оценку с применением определенной

	<p>мой братик», «я и моя мама» и т.п.); действует, активно защищая «собственнические» интересы: проявление дружелюбия, заботы об одних, отвержение, агрессия по отношению к другим. «Свои» оцениваются как положительные с точки зрения удовлетворения своих потребностей («товарищ со мной играет, дает свои игрушки», «мама мне готовит еду, покупает одежду» и пр.). Оценка свернута.</p>	<p>характеристики другого человека («так делает, потому что плохой» и т.п.) или с точки зрения возможных будущих последствий («меня мама наругает» и т.п.). Поведение характеризуется то импульсивностью, то некоторой избирательностью. <u>Применяет стратегии:</u> стратегия, центрированная на «я»; стратегия, основанная на агрессии (иногда скрытой и отсроченной); апелляция к властным структурам.</p>
<p>нормо-центричный (вариант центрации на норме)</p>	<p>Ситуацию видит более полно, учитывает многие ее «элементы» (люди, место, обстоятельства). Смысл происходящего понимает, может учитывать интересы разных людей, а не только принадлежащих к «своей» группе, учитывает статус ребенка («младший», «старший», «Сашин брат», «девочка», «бабушка» и т.п.). При решении ситуации ориентируется на общепринятую социальную норму, пытается соответствовать принятым правилам («девочкам надо уступать», «малышей нельзя обижать», «бабушка старенькая, ей надо подать» и пр.). Другой человек выступает не как средство удовлетворения своих потребностей, а как «элемент» социума.</p>	<p>Действия осознаются, ребенок может дать отчет о них, объяснить свое поведение. Оценка дается с точки зрения нормы («можно/нельзя», «правильно/неправильно» и т.п.), ссылки на авторитетное мнение («моя мама так говорила», «Мария Петровна сказала, что надо так делать» и т.п.). Оценка может быть не развернутой, а шаблонной, т.е. ребенок просто ссылается на норму и руководствуется ею в своем поведении. В других случаях ребенок может осознавать, почему необходимо сделать так, а не иначе, он может дать объяснение, ссылаясь на собственный опыт, опыт других людей, пример из культуры. Поведение избирательное. <u>Применяет стратегии:</u> апелляция к властным структурам; стратегия, основанная на агрессии; стратегия, основанная на пассивности; стратегия, основанная на компетентности.</p>

	Оценка может быть как свернутой, так и развернутой, имеющей содержательное основание.	
ценностно-центричный (вариант центрации на ценностях)	Ситуацию видит в ее полноте, во взаимосвязи многих «элементов» ситуации. Смысл происходящего понимает. Может учитывать интересы разных людей, посмотреть на ситуацию с разных сторон (как минимум с двух). Учитывается контекст ситуации («до того, как это произошло, он его дразнил» и т.п.). В решении руководствуется ориентацией на общечеловеческие ценности (дружба, доброта, справедливость, уважение, забота и пр.), соотнесение с «идеальным». Оценка происходящего развернута, имеет содержательное основание, осознанное ребенком, присвоенное им.	Действия осознаются, ребенок может дать отчет о них, объяснить свое поведение и поведение других. Оценка дается развернуто, ребенок рассуждает о происходящем. Оценка основана на понимании ребенком не только социальной нормы, но и адекватности ее применения в том или ином случае. Норма соотносится с ценностными компонентами, делается выбор («он хоть и маленький, но он его обидел, поломал его постройку» и т.п.). Ребенок может рассматривать разные возможные варианты решения, вступает в обсуждение ситуации. Поведение избирательное. <u>Применяет стратегии:</u> стратегия, основанная на компетентности.

В третьей главе «Изучение динамики развития рефлексивности как условия гармонизации процессов становления смыслового сознания» дано описание модели психологически оправданного взаимодействия ребенка и взрослого в рамках совместно-распределенной деятельности. 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. Эта коммуникация осуществляется в виде решения “задачи на смысл”, которая выступает как особый вид рефлексии (Леонтьев Д.А.). Постановка “задачи на смысл” имеет определенную этапность. Взрослый организует рефлексивное пространство посредством построения “экранов”, “зеркал” ритуализированным

способом в рефлексивно-коммуникативном совокупном действии (термин предложен Б.Д. Элькониным). При постановке “задачи на смысл” и совместном поиске ее решения взрослый своими действиями расширяет границы восприятия ребенком ситуации, он показывает ребенку целостность ситуации, связывает фрагменты, полученные от всех участников ситуации, объективирует ситуацию. Взрослый дает обратную связь, благодаря которой открывает свою позицию. Он осуществляет равенство коммуникативных позиций партнеров, регулирует их, способствует открытости коммуникативных позиций детей. Взрослый совместно с детьми обсуждает причины тех или иных действий участников ситуации. Он помогает ребенку найти смысл его действий, обозначая действия определенным образом. Прежде, в реальной ситуации, ребенок реагировал непосредственно (импульсивно), известным ему способом (уже сложившимся поведенческим стереотипом), он не оценивал ситуацию, свое состояние, тем более не оценивал состояние другого и ситуацию с точки зрения другого. В рефлексивном круге при обсуждении этой ситуации взрослый, посредством слов, жестов, мимики, поз – своих и других участников беседы, создает ему возможность увидеть свои действия, действия других, проявить свое понимание произошедшего. Посредством построения особого коммуникативно-рефлексивного действия у ребенка появляется опыт отделения себя от отношения к своему поведению, что в дальнейшем способствует появлению определенных личностных новообразований (отделения себя от своего поведения, избирательность поведения). Посредством предъявления культурного образца (идеального) через сказку, исторический или собственный пример, художественное произведение взрослый задает перспективу движения ребенка в его личностном становлении. С ребенком обсуждаются возможные варианты решения задачи, ориентируясь на совершенные образцы из культуры. В результате происходит как бы «надстройка» к ситуации, изменение взгляда ребенка на ситуацию. Изменяется восприятие ситуации ребенком, себя в ситуации, вследствие чего происходит переориентация его поведения, когда на месте импульсивности появляется избирательность.

Экспериментальную группу составили 15 детей с 4-х до 7-ми лет, посещающих разновозрастную группу в течение 4 лет. Для изучения динамики процесса становления смыслового сознания (и, соответственно, динамики развития рефлексивности у детей) был предпринят контент-анализ дневниковых записей и проведен сравнительный анализ содержаний записей по трем возрастным диапазонам: 4 – 5, 5 – 6, 6 – 7 лет одной и той же группы детей, участвующих в эксперименте. Нами были выделены категории анализа, которые конкретизируются в типах поведения, вербальных и невербальных проявлениях детей. 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.); В: Закрытость в мир (природный и социальный) (отсутствие направленности на контакт, низкая чувствительность

к окружающим людям, предметам, направленность на себя и пр.); 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.); D: 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.); E: 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.); F: 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.).

По результатам контент-анализа дневниковых записей были выявлены следующие тенденции. В возрастном диапазоне 4 – 5 лет категории с характеристикой «открытость» составляют 50 % (0.5). Наиболее представленной является категория А (при сравнении в долях ее показатель 0.23). Менее представленной в этом возрасте оказалась категория Е (0.06). Также выраженной оказалась категория В (0.3). 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.

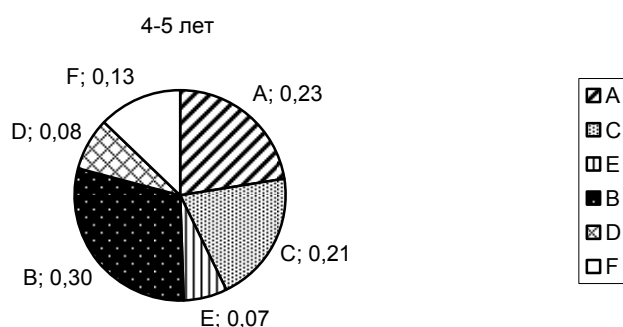


Рис. 1. Соотношение проявленности категорий А, В, С, D, Е, F (в долях) у детей 4 – 5 лет экспериментальной группы

В этой же группе детей спустя год (в возрастной период от 5 до 6 лет) происходит увеличение доли категорий с характеристикой «открытость». Их совокупный показатель составил более 50 % (0.76). Увеличилась доля категории А (0.4). Произошло и увеличение доли категории Е (0.12). По характеристике «закрытость» наиболее выраженной оказалась категория В (0.15). Эти тенденции связаны, на наш взгляд, во-первых, с возрастными закономерными изменениями в области когнитивного, речевого, социального

развития; а во-вторых, с последствиями той специально организованной в группе деятельности по решению “задач на смысл”, которая предполагает обращенность к окружающим ребенка другим людям и к самому себе.

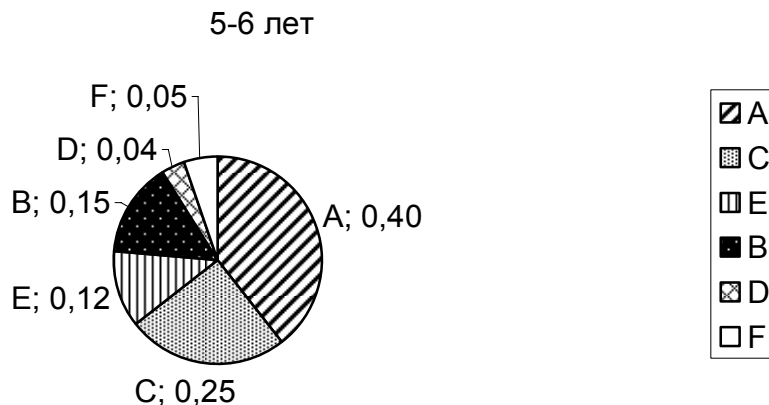


Рис. 2. Соотношение проявленности категорий А, В, С, D, Е, F (в долях) у детей 5 – 6 лет экспериментальной группы

В этой же группе детей в возрастной период от 6 до 7 лет происходит еще большее нарастание по характеристике «открытость». Совокупный показатель категорий с этой характеристикой составил большую часть (0.92). Еще больше увеличилась доля категории А (0.5). Произошло дальнейшее увеличение доли категории Е (0.19). Совокупная доля категорий с характеристикой «закрытость» в этот возрастной период составила менее 10 % (0.08). Эти тенденции в первую очередь мы связываем с организацией условий для получения детьми опыта решения “задач на смысл”, а во вторую очередь – с возрастными закономерными изменениями в области когнитивного, речевого, социального развития.

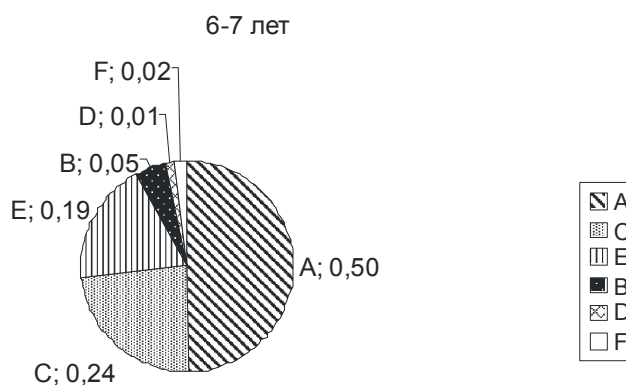


Рис. 3. Соотношение проявленности категорий А, В, С, D, Е, F (в долях) у детей 6 - 7 лет экспериментальной группы

На рисунке 4 представлена обобщенная картина соотношения категорий А, В, С, D, E, F по возрастным периодам. Наглядно представлена картина увеличения категорий по характеристике «открытость» и уменьшения категорий по характеристике «закрытость».

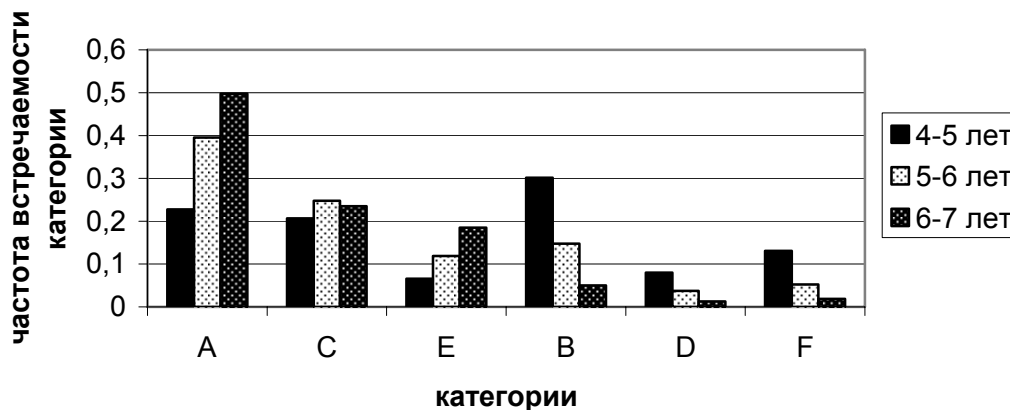


Рис. 4. Соотношение категорий А, В, С, D, E, F по трем возрастным периодам

Эти данные были проверены статистически методом рангового дисперсионного анализа Краскела – Уоллиса с применением соответствующего критерия. В результате были установлены достоверные различия по признаку «открытости – закрытости» в исследуемых нами возрастных группах по всем категориям, кроме категории С.

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.), переход от форм непосредственного реагирования на действия, слова детей к опосредованным способам действий относительно конкретных обстоятельств, появление избирательного поведения. 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. Наряду с этим происходит «дистраивание» детьми непосредственно наблюдаемой ситуации своими предположениями о переживаниях участников ситуации, о возможных причинах того или иного поведения, о 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.

При изучении особенностей рефлексивности у детей с разным опытом решения “задач на смысл” в сензитивный период становления смыслового сознания в результате сравнительного анализа с использованием t-критерия Стьюдента были выявлены достоверные различия по ряду показателей в

различных возрастных группах детей с разным опытом решения “задач на смысл”.

Дети, получившие опыт решения “задач на смысл”, обнаруживают способность более целостно воспринимать ситуации, предлагать более конструктивные решения, предполагающие взаимодействие, не имеющие выраженную тенденцию к агрессии. Данные показывают, что, начиная со среднего дошкольного возраста, дети, имеющие опыт решения “задач на смысл”, способны давать развернутые, обоснованные оценки поведению участникам обсуждаемых ситуаций ($t = -3,19$; $p = 0,0021$). В старшем дошкольном возрасте у этих детей в оценке больше открытости, меньше формализованности, шаблонности ($t = -4,20$; $p = 0,0000$). Они, по сравнению со своими сверстниками, обнаруживают большую чувствительность по отношению к состоянию другого ($t = -3,47$; $p = 0,0013$), что указывает на их способность проявлять сочувствие, умение учесть состояние, позицию другого человека. Дети, имеющие опыт решения “задач на смысл”, проявляют большую чувствительность и ценностное отношение к другому человеку, чем их сверстники, не имеющие данного опыта.

Для нашего исследования был важен тип участия взрослых в жизни ребенка (определенный способ взаимоотношений взрослого и ребенка, ключевыми характеристиками которого являются открытость или закрытость взаимоотношений). Открытый способ взаимоотношений с ребенком: взрослые включены в процесс становления личности ребенка, т.е. активно поддерживают его, обсуждают разного рода ситуации, своевременно и адекватно реагируют на его поведение посредством бесед, разъяснений и т.п. Закрытый способ взаимоотношений с ребенком: взрослые мало заинтересованы тем, что происходит с ребенком (каков его мир), круг забот сужен до физического ухода (обеспечить едой, одеждой, развлечениями и т.п.). Сложные ситуации с детьми практически не обсуждаются, чаще всего «закрываются» поведенческими стереотипами, вербальными шаблонами («ты наказан», «сам виноват», «я с ним разберусь», «ты еще мал», «делай, как знаешь», «мне некогда» и т.п.).

В исследовании по изучению влияния факторов «семейная среда» и «образовательная среда» на становление смыслового сознания приняло участие 25 детей 6 – 7 лет.

Изучение влияния факторов «семейная среда» и «образовательная среда» на становление смыслового сознания показало, что наибольшее влияние оказывает именно образовательная среда. При исследовании характеристик этой среды было получено больше значимых различий при сравнении разных групп детей (из сред «открытого», «смешанного» и «закрытого» типов). У детей из сред «открытого» типа было обнаружено более полное и целостное восприятие ситуаций. У детей из сред «закрытого» типа проявилась фрагментарность восприятия (U-критерий = 27; $p = 0,0046$). Больше всего значимых различий было обнаружено при выявлении умения давать оценку. Так, дети из сред «открытого» типа проявили свое умение давать оценку происходящему, в то время как дети из сред другого типа с трудом справлялись

с этой задачей (U -критерий = 37,5; p = 0,0200). Дети из сред «открытого» типа способны дать развернутую оценку поведению всех участников ситуации, имеющую содержательное основание (U -критерий = 14; p = 0,0003). Основанием для оценки выступают ссылки на моральные нормы взаимодействий людей, в ряде случаев – ориентация на общечеловеческие ценности. В процессе рассуждений эти дети обращали внимание на переживания участников ситуаций, задумывались о возможных последствиях произошедшего. Способность детей из сред «открытого» типа более осмысленно относиться к происходящему проявилась и в их поведении: проявление инициативности при контактах, умение обсуждать ситуации, высказывать свое отношение к происходящему, проявление неконфликтности и направленности на взаимодействие с другими (детьми и взрослыми). Дети из сред других типов не обнаружили таких умений.

В Заключении представлены следующие **выводы**:

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие общие **выводы**:

1. Гармонизация процесса становления смыслового сознания свидетельствует об усложнении мира ребенка, проявляющегося в более сложных формах взаимодействия со средой: открытости в мир природный и социальный; открытости в культуру (растущие возможности ребенка персонифицировать смыслы и ценности, пребывающие в культуре); открытости к самому себе, своему опыту;

2. Среди выявленных вариантов решения детьми «задач на смысл» (ситуативный; эгоцентричный («центрация на себе»); группоцентричный («центрация на своём ближайшем окружении»); нормоцентричный («центрация на норме»); ценностноцентричный («центрация на ценностях»)) гармонизированными являются те варианты, в которых проявляются:

- переход от фрагментарного восприятия ситуации к более целостному;
- переход от аффективной слитности с ситуацией к отстраненному, осмысленному ее восприятию;
- переход от закрытости к состоянию другого к проявлениям чувствительности к состоянию другого;
- переход от стереотипных реакций к избирательному поведению;
- переход от неконструктивных вариантов решений ситуаций, несущих выгоду самому ребенку к выбору конструктивных вариантов вербальных и продуктивных решений;
- переход от несамостоятельного решения ситуации к проявлениям тенденции к самостоятельному решению ситуаций;
- 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;

- переход от неспособности дать оценку поведения участникам обсуждаемых ситуаций к появлению способности давать содержательную оценку происходящему;
- переход от неосознанных форм реагирования к осознанному отношению к происходящему.

Выделенные характерные особенности процесса становления смыслового сознания свидетельствуют, на наш взгляд, об усложнении мира ребенка, проявляющегося в более сложных формах взаимодействия со средой и способствующих его выходу на новые ступени суверенности.

3. Основой процесса решения “задачи на смысл” дошкольниками является рефлексивно-коммуникативное действие, которое не сводится к прямой трансляции смыслов, а предполагает специально-организованные условия, создающие пространство зоны ближайшего развития.

4. Опыт совместного с взрослым решения “задач на смысл” на сензитивном этапе становления смыслового сознания влияет на развитие рефлексивности ребенка, что выражается в более полном понимании ими смысла явлений, ситуаций, умения осознать свои переживания и действия, переживания и действия других. Это проявляется в более целостном восприятии ребенком ситуаций, его умения давать содержательную обоснованную оценку происходящему.

5. Особенности среды, в которой ребенок постоянно находится, напрямую влияет на становление его сознания. При изучении вкладов факторов «образовательная среда» и «семейная среда» на процесс становление смыслового сознания было обнаружено, что наибольшее влияние на процесс становления смыслового сознания оказывает именно образовательная среда. «Открытость» или «закрытость» среды, в которой ребенок постоянно находится, напрямую влияет на становление его сознания, что проявляется в его поступках, имеющих или не имеющих просоциальную направленность.

Эти факты свидетельствуют в пользу того, что направленная работа по решению “задач на смысл”, в первую очередь, влияет на развитие рефлексивности ребенка как его внутренней активности при проживании действительности.

Таким образом, можем заключить, что рефлексивность является значимым условием гармонизации процессов становления смыслового сознания на сензитивном этапе.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

Публикации в журналах, рекомендованных ВАК:

1. Файзуллаева Е. Д. Решение “задач на смысл” как способ развития рефлексии на сензитивном этапе становления смыслового сознания // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 24–31 (0.5 п.л.).

2. Файзуллаева Е. Д. Изучение особенностей решения “задач на смысл” детьми разных возрастных групп // Вестник ТГУ. – 2010. – № 333. – С.145–148 (0.2 п.л.).

3. Краснорядцева О. М., Файзуллаева Е. Д. Психолого-образовательные возможности развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 76–82 (0.4 п.л.).

Публикации в других научных изданиях:

4. Файзуллаева Е. Д. От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника // Переход к открытому образовательному пространству : в 2 ч. Ч.1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой ; Том. Межрегион. ин-т обществ. наук. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С.139–151 (0.75 п.л.).

5. Файзуллаева Е. Д. Феномен смыслового напряжения и понимания: родители и педагоги // Переход к открытому образовательному пространству : в 2 ч. Ч.1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой ; Том. Межрегион. ин-т обществ. наук. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 313–322 (0.6 п.л.).

6. Файзуллаева Е. Д. Решение “задач на смысл” как способ развития рефлексивности у дошкольников // Сборник по материалам Пятой Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы модернизации общего и профессионального образования». – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2008. – С.186–190 (0.3 п.л.).

7. Файзуллаева Е. Д. Образовательная инновация как рефлексивное действие взрослых и детей // в кн. «Переход к открытому образовательному пространству. Часть 2. Типологизация образовательных инноваций» / Под ред. Г.Н.Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – С.266–281 (0.9 п.л.).

8. Файзуллаева Е. Д. Организация совместных видов деятельности детей как условие становления субъектного (личностного) отношения к Другому // Психолог в детском саду. – 2009. – № 4. – С.77–91 (1.2 п.л.).

Подписано к печати 20.10.2010 г.
Формат 60x84_{1/16}. Печать ризография.
Бумага офсетная № 1.
Гарнитура «Таймс».
Тираж 100 экз. Заказ № 822.

Тираж отпечатан в типографии «Иван Фёдоров»
634026, г. Томск, ул. Розы Люксембург ,115 стр. 1
Тел. (382-2)-40-71-24, тел./факс (382-2)-40-79-55
E-mail: mail@if.tomsk.ru