

Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования

Васильев В.Г.,

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский Федеральный университет» (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, vgvasil2@yandex.ru

Ю.Г. Юдина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики развития Института педагогики, психологии и социологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский Федеральный университет» (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, yudish@mail.ru

Основная цель статьи – построение и обоснование рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека, поскольку это – фундамент для понимания содержания развивающего образования и создания новых современных образовательных технологий. Главная задача – теоретическое построение предмета исследования – структуры рефлексивного развития человека в возрастной динамике. Основными критериями оценки выступают логика и результаты исследований ведущих психологов, педагогов, философов. Исходный шаг для нас – экспериментально проверенная структура рефлексивного развития в младшем школьном возрасте В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, обозначенная как «определяющая рефлексия». Мы строим подобные структуры для других возрастов: подросткового, юношеского, студенческого как предтечи взрослости. Созданная структура рефлексивного развития в студенческом возрасте используется нами в экспериментах при подготовке учителей развивающего обучения в начальной школе, что может быть полезно и для других психолого-педагогических практик развития.

Ключевые слова: развитие, возраст, деятельность, теоретическое мышление, рефлексия, норма психического развития.

Для цитаты:

Васильев В.Г., Юдина Ю.Г. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Vasiliev V.G., Yudina Yu.G. The structure of reflective development of a person in the age dynamics as the basis of psycho-pedagogical design [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Для специалистов, ведущих подготовку учителей начальной школы, решение теоретической задачи обоснования и построения рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека создает фундамент для понимания содержания развивающего обучения в профессиональном образовании, открывает путь к психолого-педагогическому проектированию и экспериментированию.

В.В. Давыдов говорил о том, что усовершенствовать систему школьного образования можно только в том случае, если удастся разобраться в психолого-педагогических вопросах взаимосвязи таких понятий, как «знания», «мышление» и «развивающее образование». Это предполагает рассмотрение вопросов смежных с педагогикой и психологией гуманитарных наук – «философии, социологии и диалектической логики», изучающих понятия «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» [11, с. 30]. Этим и обеспечивается, на наш взгляд, успешность развивающего обучения на разных возрастных ступенях.

Суть теоретического мышления заключается в том, что «это особый подход человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития» [11, с. 66]. Как писал В.В. Давыдов, именно теоретическое мышление рассматривает «переходы, движение, развитие» от одного состояния объекта к другому за счет построения способа перехода на основе понимания «единства» различных состояний объекта. Теоретическое мышление, по В.В. Давыдову, есть «восхождение мысли от абстрактного к конкретному» и требует разворачивания таких мыслительных способностей, как «анализ, рефлексия и планирование» [11, с. 60].

Таким образом, нам необходимо понять связь сложно устроенного интегрирующего свойства профессионального мышления студента с такими его функциями или операциями, как анализ, планирование, рефлексия и обобщение.

Ниже мы рассмотрим динамическую структуру рефлексии, т. е. «реконструированной» [1] логики развития рефлексии ребенка от младшего школьного возраста к юношескому (студенческому) возрасту на основании теории периодизации детского развития [19]. Это становится возможным благодаря исследованиям В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, по результатам которых рефлексия понимается как психолого-педагогическая категория [11]. В нашей работе мы ставим перед собой задачу конкретизировать понятие «рефлексия» применительно к разным возрастам.

Прежде чем перейти к анализу и размышлениям о типах рефлексии в разных возрастах, приведем мнение В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман о значимости такой работы для полноценного проектирования формирующего эксперимента в младшем школьном возрасте. Это актуально и для формирующего эксперимента, направленного на развитие мышления студентов и основополагающей его характеристики – рефлексии. Авторы пишут: «Отсутствие пусть даже самых черновых представлений об условиях рефлексивного развития от начала к концу младшего школьного возраста оборачивается, с одной стороны, вынужденным эмпиризмом при планировании формирующих экспериментов, где мы движемся методом частного изобретательства все новых и новых кооперативных структур, а с другой — частичностью результатов формирования. И мы не видим возможности обнаружить эти условия, не имея предварительной, гипотетической схемы возникновения и смены интерпсихических форм учебной деятельности в ее развитии» [19, с. 25].

Младший школьный возраст

На основе анализа работы В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман о генезисе рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте мы можем обозначить следующие шаги для рассмотрения типов и динамики развития рефлексии по возрастам:

- 1) рассмотрение проектируемого итога каждого возрастного периода;
- 2) изучение достижений предыдущих возрастов как готовность к новому возрасту;
- 3) построение связей первого и второго сообразно логике развития субъекта в онтогенезе «через моделирование логики становления позиционных общностей из возраста в возраст» [19, с. 30].

В соответствии с данной логикой для младшего школьного возраста В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман рассматривают следующую норму психического развития к концу младшего школьного возраста – «образование позиции учащегося» (рис. 1).

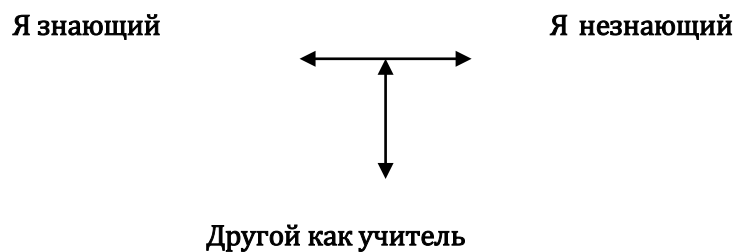


Рис. 1. Норма психического развития к концу младшего школьного возраста

«Другой как учитель» понимается нами как посредническая функция учителя. В младшем школьном возрасте «Я знающий» у Г.А. Цукерман представлен как «Я как школьник», а «Я незнающий» – это «Я как учащийся».

Основным психологическим механизмом построения таких отношений является «определяющая рефлексия как индивидуальная способность ребенка», формула которой – «я знаю, что знаю, и я знаю, что я не знаю» [19, с. 35].

Основанием для формирования определяющей рефлексии является позиция посредника – взрослого «Другого как учителя / как умельца». В этом смысле рефлексия в младшем школьном возрасте есть продукт совместной с педагогом остановки в действии ребенка (практическом, учебном), анализа ситуации, обнаружения разрыва и поиска способов его преодоления. Таким образом, определяющая рефлексия позволяет ребенку обнаруживать границу собственного знания/незнания и работать с ней в ситуации решения учебных задач сначала при кооперированном действии, а затем, в случае освоения, при индивидуальном действии ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что исследование В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман конкретизирует понятие «рефлексия» применительно к младшему школьному возрасту. Авторами вводится термин «определяющая рефлексия» как такой тип рефлексии, который возможно развивать в младшем школьном возрасте в процессе «постановки и решения с детьми учебных задач» (по В.В. Давыдову).

Подростковый возраст

Можно ли продолжить предложенную В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман логику решения задачи рефлексивного развития для подросткового возраста? Что в этом случае мы должны считать проектируемой нормой психического развития к концу подросткового возраста? Как это может быть представлено через «логику развития общностей» [19, с. 30].

Анализ исследований и психолого-педагогической литературы позволяет обозначить следующие существенные характеристики подросткового развития.

1. В работах Д.Б. Эльконина говорится о том, что подросток любит говорить про себя, заполняет личные анкеты, ориентирован на интимно-личностное общение, строит доверительное общение о своих качествах и личных характеристиках, что помогает ему самому представлять и удерживать собственный внутренний мир [23].

2. Подростки «планируют замыслы, но не соотносят с тем, как это будут делать», замыслы больше завязаны на внеучебной жизни, либо их в школе нет. К.Н. Поливанова подчеркивает, что «проектные формы деятельности в школе становятся актуальны, поскольку как раз и позволяют соотносить два плана: план замысла и план реализации» [14, с. 22]. Особую роль приобретает отношение смысловой и практической составляющих действий подростка и его построение во взаимодействии со взрослым.

3. Б.Д. Эльконин пишет о том, что в данном возрасте происходит «онтологическая децентрация» [24], подростку трудно становится одновременно замышлять и организовывать, трудно удержать две позиции, следовательно, на протяжении подросткового возраста формируется умение смотреть с двух точек зрения одновременно.

4. Ж. Пиаже говорит о становлении формально-логического мышления, что проявляется в том, как подростки начинают представлять себе точки зрения других людей, координировать и сопоставлять разные точки зрения на события, в том числе и в условном залоге [13].

5. Г.А. Цукерман отмечает важность в учебной работе в подростковом возрасте строить переход от ведения устной коммуникации к письменной коммуникации, которая требует удержания диалога во внутреннем плане, а не только во внешне представленном плане [20].

6. С.В. Ермаков, А.В. Белоконова, Ю.Г. Юдина, опираясь на проведенный ими анализ успешных художественных образовательных практик в подростковом возрасте, обращают внимание на то, что: «в образовательном пространстве должны быть созданы условия, позволяющие подростку:

- полагать собственный замысел; специфика художественных практик предполагает единство замысла результата и образа собственного действия;
- обнаруживать связь собственного замысла с контекстом восприятия и адресатом произведения, во всяком случае, видеть возможного адресата;
- экспериментировать со связью замысла и способов своего действия (опробовать это действие, корректировать его и трансформировать первоначальный замысел-идею)» [2, с. 243].

Если обратиться к рассмотренной нами норме предыдущего возраста – младшего школьного возраста, то, обобщая вышесказанное, подросток, освоивший к концу младшего школьного возраста работу с отношением «Я как незнающий (учащийся)» – «Я как знающий (школьник)», к началу подросткового периода будет иметь потребность опробовать это освоенное им отношение в указанных выше контекстах.

Например, в социальных контекстах это опробуется с разными Другими – ровесник, учитель, родители, сосед, – чтобы обрести новые смыслы, обрести новое самочувствие.

А затем, в результате анализа и объективации смыслов, обнаружить, каких средств действия ему не хватает для дальнейшего взросления, перейти за их освоением в следующий возрастной этап.

Таким образом, в подростковом возрасте наблюдается переход от освоенной позиции учащегося в деятельности младшего школьного возраста к пониманию индивидуального смысла этой позиции в разного типа социальных взаимодействиях подростка. Принципиальная важность формирования способности такого удержания подростками двух планов собственного действия и переходов от одного к другому подтверждается представленными выше исследованиями.

На основании проведенного теоретического анализа литературы и подходов можно утверждать, что способность к пониманию сочетания в себе двух позиций – «замышлятеля» и «организатора» (по Б.Д. Эльконину) – является основной нормой психического развития в подростковом возрасте. Фактически, только к концу подросткового возраста на основе способности видеть «себя как Другого» формируется способность видеть себя в двух позициях как «замышлятеля» и как «организатора». Эта двойственность и задает идеальную форму взросления в подростковом возрасте. Сформированной рефлексивной способностью является определение возможностей (границ) того, где и как я могу сочетать в себе, а где не могу сочетать эти две позиции. Такую рефлексю мы называем позиционной.

Подростка интересует освоение и воспроизводство «отраженных на его возраст» социальных практик, существующих в культуре. И эта игра в социальные практики при посредничестве взрослого как реализатора приводит к формированию позиции «организатора» в игровой или «отраженной» социальной практике. «Другой как реализатор “отраженной” социальной практики» выполняет посредническую функцию для освоения подростком двух позиций.



Рис. 2. Норма психического развития к концу подросткового возраста

Юношеский возраст

Что происходит в юношеском возрасте? Что мы можем считать проектируемой нормой психического развития к концу юношеского возраста? Как конкретизируется понятие «рефлексия» применительно к юношескому возрасту?

В работе В.И. Слободчикова и Е.А. Исаева говорится о том, что «период юности – это период самоопределения, когда социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое самоопределение составляет основную задачу юношеского возраста». С приближающимся окончанием школы у юношей и девушек происходит «встреча»

идеальных жизненных планов и социальной реальности», они «отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор» [18, с. 74].

Авторы пишут о том, что «в целом, в юности реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по-своему, становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт» [17].

В работах Н.В. Васильевой, П.А. Сергоманова говорится о том, что юноши и девушки старшего школьного возраста переходят к планированию своего настоящего с точки зрения идеальной цели будущего [6]. Кризис юношеского возраста разрешается, если у юношей и девушек формируются реальные жизненные планы и притязания, соответствующие их возможностям. Тогда идеальной формой взрослости можно считать образ себя как будущего профессионала. И это рассматривается как явный показатель возрастного перехода и взросления от подросткового возраста к юношескому – подросток смотрит на будущее с точки зрения настоящего, а юноша смотрит на настоящее с точки зрения будущего.

Д.Б. Эльконин в своей периодизации ограничился возрастом 15–17 лет, в качестве ведущей деятельности которого он обозначает учебно-профессиональную деятельность. Развитие в юношестве им рассматривается как достижение «чувства взрослости», при условии, что юноша ставит перед собой задачи и путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. А самые актуальные в данный период – учебно-профессиональные задачи.

Таким образом, в юношеском возрасте содержанием развития становятся уже устоявшиеся социальные практики и виды деятельности. Включенность в эти практики является учебной, игровой для старшего школьника. Позиция организатора, освоенная в подростковом возрасте, позволяет им продуктивно двигаться. А посредником, по большому счету, должен становиться носитель нормы деятельности в той или иной социально значимой ставшей практике. Такого носителя можно называть Учителем-«Предметником». Такой учитель организационно и содержательно встроен в социальную практику, отличную от учебной, а предмет этой практики превращает в учебный предмет. В существующих школьных практиках такие учителя – редкость. Как правило, это представители вузов и научных организаций, берущих на себя ответственность за посредническую функцию между школьной и социальной практикой. Социальные роли и позиции такого посредника хорошо представлены в работе В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [17].

Освоенные в подростковом возрасте позиции «замышлятеля» и «организатора» в отраженных (игровых) социальных практиках, в юношеском возрасте позволяют осваивать эти же позиции, но уже в реальных социальных практиках. В результате чего может быть сформирована идеальная форма видения себя как профессионала (профессиональное самоопределение и выбор). Можно считать, что старший школьник переходит от человека, «играющего» в практику, в человека, разбирающегося и принимающего нормы той или иной реальной социальной практики. Рефлективную способность в этом возрасте мы называем рефлексией, «определяющей норму» или «нормирующей» (рис. 3).

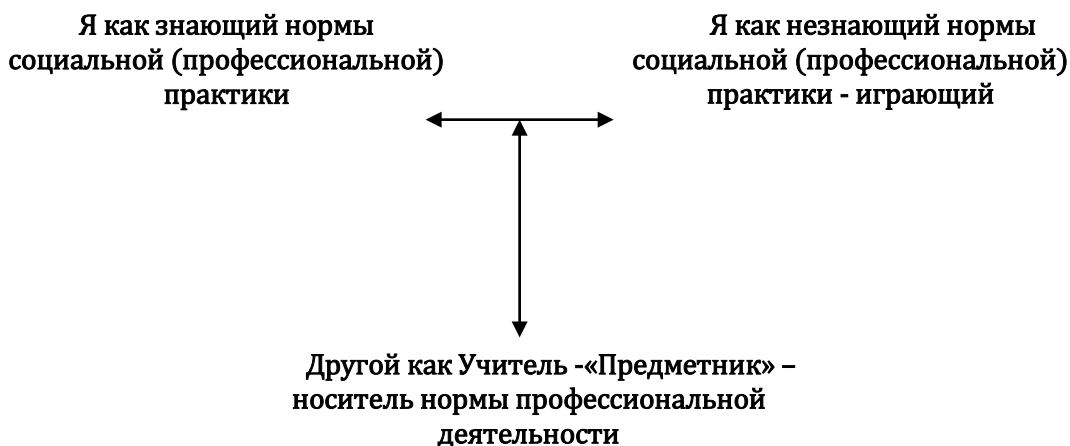


Рис. 3. Норма психического развития в юношеском возрасте

Студенческий возраст

В XXI в. мы наблюдаем активные перемены в социально-экономическом развитии страны, что влечет за собой и перемены в системе отношений человека и системы образования. Как пишет П.Г. Щедровицкий, основным «инвестором в сфере образования становится сам человек, который получает доход от правильно сделанных в себя вложений, включая и правильное использование бюджетных и корпоративных денег» [21, с. 137].

Человек становится автором своей индивидуальной образовательной программы развития, успешность реализации которой обеспечивает его профессиональное будущее. В условиях решения таких стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [22].

В.Г. Васильев высказал гипотезу о том, что основным новообразованием развития всех детских возрастов, включая студенческий возраст с 18 до 23 лет, при переходе во взрослую жизнь является способность человека самому определять свою ведущую деятельность и создавать для этого соответствующие сообщества [5].

В связи с этим появляются правомерные вопросы: каково содержание развития современных студентов? какие способности должны быть развиты до, в процессе и после получения ими профессионального образования?

Поиск ответов на поставленные вопросы приводит нас к гипотезе о развитии определенных форм мышления и к теории развивающего обучения. Анализ опыта внедрения в стране Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования показывает, что система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с задачей развития универсальных способностей детей справляется успешно [10].

Внедрение развивающего обучения в основной школе, проводимое под научным руководством Б.Д. Эльконина, показывает его продуктивность в достижении образовательных результатов и более высшего порядка.

Таким образом, в связи с успешностью достижения образовательных результатов для нас возникает прямой вопрос: переносима ли и как система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на образование в профессиональной школе, особенно при подготовке современных педагогов развивающего обучения?

Для ответа мы вновь, по В.В. Давыдову, должны разобраться во взаимосвязи таких понятий, как «знание», «мышление» и «развивающее образование», понятие «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» применительно к студенческому возрасту [11].

В психолого-педагогической литературе подчеркивается особая важность развития мышления студентов как основы их будущей профессиональной деятельности. В.В. Рубцов ставит задачу формирования нового учителя с соответствующим мышлением и компетенциями, без которого все реформы по модернизации педагогического образования, а также введение стандартов обесцениваются и не смогут достичь своих целей [16].

В.А. Гуружапов вводит понятие «профессиональное мышление» студента – будущего психолога, рассматривает соответствующие ему субъекты и объекты развития, а также виды профессиональной деятельности. В.А. Гуружапов пишет о том, что современный психолог «при оказании психологической помощи должен мыслить многопозиционными отношениями, складывающимися в современном образовании, поскольку только совместными усилиями педагогов, психологов, социальных работников, юристов, медиков и родительской общественности можно добиваться нужного результата. Тогда становится понятным, зачем психологу надо иметь опыт учета позиционных отношений еще в студенческие годы» [9, с. 6].

О.А. Шиян подчеркивает необходимость развивать у студентов диалектическое мышление, поэтому содержание и методы обучения должны быть структурированы за счет введения позиционных отношений внутри учебных дисциплин [9]. Это подтверждается работами М. Каминской, В.Г. Васильева, Ю.Г. Юдиной, А.М. Новикова, где говорится о позиционном действии современного педагога: теоретик-исследователь, методист-проектировщик, управленец, практический психолог [4; 12; 25; 26].

В возрасте от 18 до 25 лет – возраст студенчества – мы уже не можем рассматривать только учебно-профессиональную деятельность как ведущую, но должны понимать, что она продолжает оставаться актуальной наряду с решением других задач взросления – личностного и жизненного самоопределения.

Согласно подходу М.Р. Гинзбурга, личностное самоопределение играет решающую роль и становится основанием жизненного и профессионального самоопределения юношей и девушек. Автор рассматривает личностное самоопределение как основание жизненного и профессионального и выделяет «четыре характеристики самоопределения:

- связь самоопределения с ценностями;
- потребность в самоопределении (представление о смысле собственной жизни);
- устремленность в будущее;
- связь самоопределения с выбором профессии» [8, с. 43–52].

Согласно теории Р. Селмана, в юношеские годы индивид может перейти к еще более «высокому и абстрактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц – общественной

перспективы» [15, с. 324]. В связи с этим Р. Селман рассматривает социальное самоопределение как задачу юношеского (студенческого) возраста. Но это предельно высокая планка развития: юноши и девушки могут достигать эту стадию, т. е. стадию высокого уровня перспективы, включающей в себя большое количество переменных, учитывая требования социальной системы и общественной перспективы. Тогда работа с высоким уровнем перспективы составляет ту «зону ближайшего развития» для юношей и девушек (студентов), в которой они не могут действовать самостоятельно в силу высокого уровня абстракции и мышления, но могут действовать в кооперации с другими – своими ровесниками и взрослыми людьми.

Отсюда следует, что задача взросления в студенческом возрасте предполагает способность удерживать и координировать несколько позиций для самоопределения в мире:

- себя как успешного *человека* в современном мире;
- себя как успешного *студента – будущего профессионала* того или иного уровня в той сфере, в которой он получает образование;
- себя как успешного *общественного деятеля*.

Подчеркнем, что только в студенческом возрасте впервые предстоит прямая встреча юношей и девушек с миром взрослости, в то время как в других возрастах она была опосредована встречей с ближайшим для ребенка «идеальным взрослым» – тоже еще ребенком из следующего возрастного периода. Таким образом, противоречие между образом себя и культурной формой взрослости особенно актуализируется и требует своего разрешения именно в студенческом возрасте. При этом идеальная цель будущего, с точки зрения указанных выше авторов, в студенчестве становится уже тройственной и в этом смысле труднодостижимой без организации специальной кооперации с другими по поводу анализа условий и ресурсов ее достижения.

В.Г. Васильевым и Д.А. Богдановым высказывается гипотеза о том, что ведущей деятельностью в данном возрастном периоде является инновационная деятельность – деятельность по созданию нового [3]. В подтверждение этому авторы приводят примеры из истории, описывающие, что многие культурно значимые события совершались молодыми и культурно значимые продукты создавались молодыми.

Анализ современной ситуации также доказывает тот факт, что большая часть новаций привносится в общество и в культуру молодежью. В таком случае, акт развития в студенческом возрасте – это стремление и достижение идеальной формы успешности в его опережающем существующее общество понимании.

Таким образом, интегрирующей целью студенческого возраста является достижение успешности в создании Нового, в том числе и себя – как *нового взрослого*, современного *человека* и как *профессионала* будущего того или иного уровня.

Возникает вопрос о том, в каком виде деятельности студентов – юношей и девушек – могут формироваться указанные выше качества самоопределения?

Мы должны рассматривать такой вид деятельности, в котором будут решаться задачи достижения интегрирующей цели развития в студенческом возрасте.

Основная задача профессионального образования – это не только освоение известной нормы профессиональной деятельности, но и ее преобразование через испытание практикой. Всякий раз освоенная норма должна быть испытана практикой, подвержена критике, переосмыслена с целью постановки задач преобразования практики и создания новой нормы [7, с. 96]. Социальное и профессиональное «значение преобразования и создания новых норм» [7, с. 94] требует организации сообразных этой задаче видов деятельности. По П.Г. Щедровицкому, организация деятельности – это одна

из основных функций мышления. В студенческом возрасте участие в организации деятельности и становление такой функции могут осуществляться только в коллективно-распределенной форме деятельности. Мы считаем, что такая деятельность может называться коллективной формой мыследеятельности, в силу того, что фактическим результатом такой деятельности (новообразованием) является способность к построению и творению нового.

Обобщая вышесказанное, мы полагаем, что в студенческом возрасте «созидающая» или нормотворческая рефлексия как индивидуальная способность юноши и девушки становится той способностью, которая позволит им действовать на границах старого и нового мира, преобразовывать, изменять и расширять эти границы (рис. 4). Здесь Другой, удерживающий пределы и границы культурной нормы, выполняющий посредническую функцию, – это субъект, способный рефлексивно удерживать границы культурной нормы и возможные пределы ее преодоления.

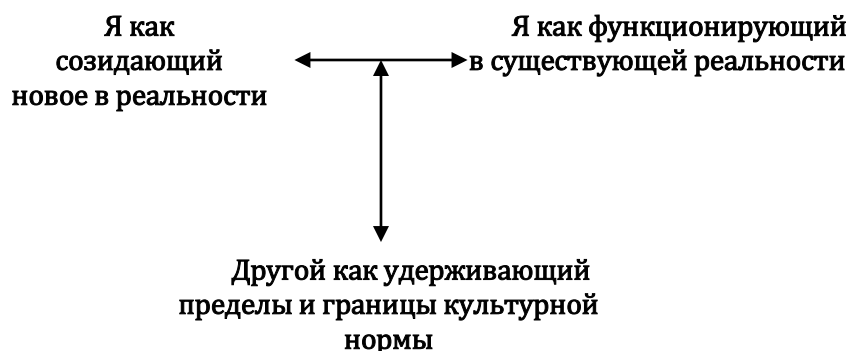


Рис. 4. Норма психического развития в студенческом возрасте

Выводы

По результатам проведенного нами психолого-педагогического анализа и теоретически обоснованного мысленного эксперимента мы полагаем в динамике взросления и развития человека становление следующих взаимосвязанных форм рефлексии. *Определяющая* рефлексия в младшем школьном возрасте, *позиционная* рефлексия – в подростковом возрасте, *нормирующая* рефлексия в юношеском возрасте и *созидающая*, или нормотворческая, рефлексия – в студенческом возрасте. В каждом из возрастов особую роль играет посредническая функция Другого – Идеального Взрослого, который для того или иного возрастного этапа задает границы выбора взрослеющего человека между актуальными его потребностям и представленными в его жизнедеятельности позициями.

Введенная в статье структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике предоставляет возможность эффективно проектировать и внедрять в практику психолого-педагогического образования в вузе теоретически обоснованные технологии развития студентов, что только и может позволить достичь высоких целей развития студентов – будущих практиков развития.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3–8.
2. *Белоконова А.В., Ермаков С.В., Юдина Ю.Г.* Образовательные условия инициации и поддержки продуктивного действия подростка в художественно-эстетических практиках // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании: Материалы 18-й научно-практической конференции/ Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. С. 243–255.
3. *Васильев В.Г., Богданов Д.А.* Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: Материалы 17-й международной конференции/ Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 186–189.
4. *Васильев В.Г.* Концепция прикладного бакалавриата // Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: Коллективная монография / Под ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 22–32.
5. *Васильев В.Г.* О дидактической проблематике профессионального образования // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: Сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. П.А. Сергоманова. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 108–112.
6. *Васильева Н.П.* Динамика юношеского возраста: Учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2007. 157 с.
7. *Верaksa Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81–92.
8. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
9. *Гуружапов В.А.* Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Проблемы психологии высшей школы. 2008. № 2. С. 5–8.
10. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Концепция российского начального образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Электронный ресурс] // Москва: Московская Интернет Компания, 2003. URL: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept/> (дата обращения: 28.03.2014).
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
13. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1994. 680 с.
14. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 20–26.
15. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Под ред. Ф. Райс. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
16. *Рубцов В.В.* Реформа педобразования не терпит промедления // Вести образования. 2010. № 8. С. 47–67.
17. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основные ступени развития субъектности человека [Электронный ресурс] // Москва: Московская Интернет Компания, 2008. URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (дата обращения: 20.03.2014).

18. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.

19. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

20. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО, 2010. 432с.

21. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 156 с.

22. *Щедровицкий П.Г.* Меняется запрос к системе образования [Электронный ресурс] // Москва: Национальный фонд подготовки кадров, 2003. URL: [http:// www.eureka.net.ru/ewww/promo/19622.html](http://www.eureka.net.ru/ewww/promo/19622.html). (дата обращения: 27.03.2014).

23. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. *Эльконин Б.Д.* Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) . М.: МАРО, 2000. 24 с.

25. *Юдина Ю.Г.* К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: Материалы 17-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: ККИПК, 2011. С. 148–154.

26. *Юдина Ю.Г.* Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учеников 5-7 классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск: КГПУ, 2005. 22 с.

The Structure of Reflective Development of a Person in the Age Dynamics as the Basis of Psychopedagogical Design

Vasiliev V.G.,

PhD in Physics and Mathematics, Professor, Chair of General and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian Federal University", Krasnoyarsk, Russia, vgvasil2@yandex.ru

Yudina Yu.G.,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Developmental Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian Federal University", Krasnoyarsk, Russia, yudish@mail.ru

The main purpose of this article is to construct and justify a working hypothesis of the structure of the "reflection" concept in the age dynamics of human development. This is the foundation for understanding the content of developmental education and the creation of new modern educational technologies. The main task is developing a theoretical construct of the research object – the structure of reflective human development in the age dynamics. The main criteria are the logic and results of studies by leading psychologists, educators, philosophers. The first step for us is experimentally proven framework of the reflective development in middle childhood of V.I. Slobodchikov and G.A. Zuckerman, named as "defining reflection". We build such structures for other ages: teen, youth, student age, as forerunners of adulthood. We use the established structure of the reflective development in student's age is used in experiments during developmental education teachers' training in elementary school, which may be useful also for other psychological and pedagogical development practices.

Keywords: development, age, activity, theoretical thinking, reflection, normal mental development.

References

1. Alekseev N.G. Zametki k sootnosheniiu mysledeiatel'nosti i soznaniia [Notes to the relation of mental activity and consciousness]. *Voprosy metodologii [Questions of methodology]*, 1991, no. 1, pp. 3–8.
2. Belokonova A.V., Ermakov S.V., Yudina Y.G. Obrazovatel'nye usloviia initsiatsii i podderzhki produktivnogo deistviia podrostka v khudozhestvenno-esteticheskikh praktikakh [Educational conditions of initiation and support productive action teenager in artistic and aesthetic practices]. *Pedagogika razvitiia: posrednicheskaiia funktsiia i posrednicheskoe deistvie v obrazovanii: Materialy 18 nauchno-prakticheskoi konferentsii [Pedagogy development: mediating function and mediating action in education: Proceedings of the Eighteenth scientific conference]*. Khasan B.I., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii federalnyi universitet, 2012, pp. 243-255.

3. Vasil'ev V.G., Bogdanov D.A. Vosproizvodstvo dvizhushchikh sil innovatsionnoi ekonomiki v professional'nom obrazovanii [Reproduction of the driving forces behind innovation economy in vocational education] *Pedagogika razvitiia: dvizhushchie sily i praktiki razvitiia: Materialy 17-i mezhdunarodnoi konferentsii [Education Development: Driving forces and development practice: Proceedings of the 17th International Conference]*. Khasan B.I., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii federalnyi universitet, 2011, pp. 186-189.
4. Vasil'ev V.G. Kontsepsiia prikladnogo bakalavriata [Concept applied baccalaureate]. Opyt, problemy i perspektivy v prikladnom bakalavriate psikhologo-pedagogicheskogo napravleniia: Kollektivnaia monografiia [Experience, Problems and Prospects in the application of psycho-pedagogical bachelor Destinations collective monograph]. Smolyaninova O.G., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii Federalnyi universitet, 2011, pp. 22-32.
5. Vasil'ev V.G. O didakticheskoi problematike professional'nogo obrazovaniia [About didactic issues of vocational education]. *Sovremennaia didaktika i kachestvo obrazovaniia: obespechenie novykh standartov. Sbornik statei i stenogramm 3 Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii [Modern didactics and quality of education: providing new standards. Collection of articles and transcripts of the Third All-Russian Scientific Conference]*. Sergomanova P.A., ed. Krasnoyarsk: KKIPK PPRO, 2011, pp.108-112.
6. Vasil'eva N.P. Dinamika iunosheskogo vozrasta: Ucheb. Posobie [Dynamics of adolescence: Textbook]. Krasnoyarsk: Sibirskii Federalnyi Universitet, 2007. 157 p.
7. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podkhod [Personality and culture: structural dialectical approach]. *Peremeny [Change]*, 2000, no. 1, pp.81-92.
8. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniia [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1994, no. 3, pp. 43-52.
9. Guruzhapov V.A. Problema razvitiia professional'nykh kompetentsii budushchikh spetsialistov [The problem of the development of professional competencies of future specialists]. *Problemy psikhologii vysshej shkoly [Problems psychology of higher education]*. Moscow, 2008, no. 2, pp. 5-8.
10. Davydov V.V., Repkin V.V. Kontsepsiia rossiiskogo nachal'nogo obrazovaniia (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) [Concept of the Russian primary education (system El'konin - Davydov)]. Moscow: Moskovskaja Internet Kompanija, 2003. Available at: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept> (Accessed 28.03.2014).
11. Davydov V.V. Teoriia razvivaiushchego obucheniia [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1998. 544 p.
12. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoi deiatel'nosti [Methodology of educational activity]. Moscow: Publ «Ehgvess», 2005. 176 p.
13. Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Prosveshhenie, 1994. 680 p.
14. Polivanova K.N. Psikhologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta [Psychological content of adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1995, no 1, pp. 20-26.
15. Rais F. Psikhologiya podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta [Psychology teenage and youthful age]. Rajs F., ed. Sankt-Petersburg: Piter, 2000. 624 p.
16. Rubtsov V.V. Reforma pedobrazovaniia ne terpit promedleniia [Pedobrazovaniya reform is urgent]. *Vesti obrazovaniya [Conduct education]*, 2010, no. 8, pp. 47-67.
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovnye stupeni razvitiia sub"ektnosti cheloveka [Main stages of development of human subjectivity]. Moscow: Moskovskaja Internet Kompanija,

2008. Available at: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (Accessed 20.03.2014).

18. Slobodchikov V.I., Isaeva N.A. Psikhologicheskie usloviia vvedeniia studentov v professiiu pedagoga [Psychological conditions of introducing students to the profession of the teacher]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 4, pp.72-80.

19. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Genezis reflektivnogo soznaniia v mladshem shkol'nom vozraste [Genesis of reflective consciousness in the early school years]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 3, pp. 25-36.

20. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoiatel'nosti [Development of educational autonomy]. Moscow: OURO, 2010. 432 p.

21. Shchedrovitskii P.G. Ocherki po filosofii obrazovaniia [Essays on the Philosophy of Education]. Riga: Pedagogicheskii centr «Experiment», 1993. 156 p.

22. Shchedrovitskii P.G. Meniaetsia zapros k sisteme obrazovaniia [Request changes to the education system]. Moscow: Nacionalnyi fond podgotovki kadrov, 2003. Available at: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/19622.html> (Accessed 27.03.2014).

23. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

24. El'konin B.D. Tseli, sodержanie i organizatsionnye formy podrostkovoii shkoly (po itogam seminarov) [Objectives, content and organizational forms of teenage school (at the seminars)]. Elkonin B.D., ed. Moscow: MARO, 2000. 24 p.

25. Iudina Iu.G. K probleme razrabotki urovnevoi modeli lichnostno-professional'nykh kompetentnostei pedagoga [On the problem of the development of student-level model of professional competence of teachers]. *Pedagogika razvitiia: dvizhushchie sily i praktiki razvitiia: Materialy 17-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Education Development: Driving forces and development practice: Proceedings of the Seventh All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Hasan B.I., ed. Krasnoyarsk: KKIPK, 2011, pp. 148-154.

26. Iudina Iu.G. Pedagogicheskoe obespechenie stanovleniia individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriii uchenikov 5-7 klassov. Avtoref. diss. kand ped. nauk. [Pedagogical maintenance of becoming individual educational trajectories of students 5-7 classes. Ph. D. (Education) Thesis]. Krasnoyarsk: KGPU, 2005. 22 p.