

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)

А. А. Майер, Е. Д. Файзуллаева

**РЕФЛЕКСИВНАЯ ПЕДАГОГИКА:
РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

Учебно-методическое пособие

Томск 2018

ББК 88.69 я 73
УДК 159.955.4:37.013.77
М-14

Печатается по решению
Учебно-методического совета
Томского государственного
педагогического университета

Майер, А. А.

М-14 Рефлексивная педагогика: развитие взрослых и детей в образовании : Учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Е. Д. Файзуллаева. – Томск : Издательство ТГПУ, 2018. – 232 с.

Представленное учебно-методическое пособие раскрывает рефлексивную природу образования и содержит достаточный теоретический и практический материал для формирования профессиональных компетенций педагога в области взаимодействия с детьми в образовании. Может быть рекомендовано для систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также для педагогов-практиков, работающих с детьми.

Адресовано студентам, магистрантам педагогических вузов, преподавателям и научным сотрудникам.

ББК 88.69 я 73
УДК 159.955.4:37.013.77

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва) *Б. Д. Эльконин*;

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь) *Л. В. Коломийченко*.

© Майер А. А., Файзуллаева Е. Д., 2018
© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2018

Содержание

Введение	4
I. Становление рефлексии субъектов в онтогенезе образования	11
1.1. Рефлексия ребенка	11
1.2. Рефлексия педагога	18
1.3. Рефлексивная природа образования: генезис событийности как принципа взаимодействия педагога с детьми	26
II. Детско-взрослая общность как источник рефлексивной педагогики.	33
2.1. Онтология со-бытийности	33
2.2. Совместная деятельность и общение: от теории к практике	44
2.3. Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза.	57
2.4. Технологии оптимального взаимодействия в образовании	64
2.5. Технология совместной деятельности в системе «Взрослый – ребенок – ребенок»	70
III. Концепция рефлексивной педагогики	86
3.1. Идея взаимного развития субъектов в рефлексивной педагогике	86
3.2. Фасилитация как продвижение развития субъектов в рефлексивной педагогике	91
3.3. Технологии фасилитации развития субъектов в образовании.	96
IV. Рефлексивные практики в образовании	105
4.1. Решение «задач на значение» и «задач на смысл» в образовательной работе с детьми	105
4.2. Технология развития рефлексивности детей старшего дошкольного возраста: «Решение “задач на смысл”»	121
4.3. Становление субъектности ребенка и взрослого	137
4.4. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога	163
Заключение	173
Список использованной литературы	175
Перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы.	184
ПРИЛОЖЕНИЯ	
1. Критерии качества фасилитации развития субъекта образования	210
2. Мифология детства	215
3. Программа саморазвития педагога	218
4. Образец технологической карты	222

Введение

Общество не может познать себя, не поняв закономерностей своего детства, и оно не может понять детства, не зная истории и особенностей взрослой культуры.

И. С. Кон

Данная работа представляет попытку внутринедагогической рефлексии: в кругу тех вопросов, которые являются открытыми. Открытость вопроса – повод обозначить широту нерешенных проблем и понять, что все они пересекаются в узловых (базовых) категориях педагогики. Все поле проблем педагогики необходимо вписывать в парадигмальную ревизию реальности: для того, чтобы наука могла осуществить системную рефлексию посредством индивидуального и коллективного сознания научного сообщества. Вариативность индивидуальной картины мира позволяет создать предпосылки построения системного видения науки в широте всех альтернатив: выход на меж- и метапарадигмальную рефлексию обозначает становление полипарадигмального статуса гуманитарной науки. Диалектика общего и единичного, статичного и динамичного положена в основу рассмотрения ключевых тем работы.

Основные проблемы, которые подняты в работе, касаются взаимодействия взрослого и ребёнка как ключевого акта в освоении культуры на пересечении личностных действий и смыслов субъектов. Осмысление миссии взрослого и траекторий развития ребёнка приводит нас к необходимости определения рефлексивной педагогики как событийной, действенной реальности, порождаемой в совместной деятельности педагога и обучающегося.

В современном мире происходит не просто активный процесс саморазвития детства, но этот процесс реально воздействует и на установки взрослого мира. Детство представляет собой обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых объективно ставятся задачи и цели взаимодействия детей со взрослыми, определяются направления деятельности в пространстве-времени детства

(В.В. Абраменкова, А.Г. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, В.Т. Кудрявцев, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.). Парадокс в том, что взрослое сообщество, способствуя формированию состояния детства, не учитывает его саморазвитие. Он может быть разрешен, если преодолеть предрассудки и штампы по отношению к детству, сложившиеся как в обществе, так и у педагогов, переориентировать их педагогическое мышление от взгляда на детство как счастливый и беспечный период жизни человека к принятию его как самоценного феномена (В.В. Абраменкова, Д.И. Фельдштейн).

Необходимость осмысления существующей практики с позиций эволюции теории, изменения требований и ожиданий общества ставят вопросы за пределами дошкольной педагогики и психологии, вопросы философского характера. В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденции». К их числу относятся следующие:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость образования как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность учащегося, обеспечение возможностей его самораскрытия.

Важнейшая черта современного образования – направленность на интеграцию и индивидуализацию ребёнка, что выражается не только в возможности приспособляться к ситуациям социальных перемен, но и активно осваивать их. Данные ориентиры к началу 90-х годов XX века получили международное признание в качестве рабочих ориентиров во многих программах ЮНЕСКО [29].

Выраженные тенденции развития образования находят свое отражение в многообразии подходов к образовательной работе с детьми дошкольного возраста [24], которые условно регламентируют процессы целеполагания (аксиологический и акмеологические подходы), целедостижения (личностно-ориентированный, личностно-деятельностный) и целеизмерения (компетентностный). В таблице 1 представлены эволюция и многовариантность подходов.

Таблица 1

Эволюция и многовариантность подходов в образовании

Аспект обучения	Цель обучения	Результат
Социально-педагогический	Воспитывающая	Социализация ребёнка
Гносеологический	Образовательная	Индивидуализация ребёнка
Психологический	Развивающая	Персонализация ребёнка
Акмеологический	Практическая	Универсализация педагога и ребёнка

Не менее ценным представляется использование в гносеологическом плане в классической структуре познания неклассических подходов в постижении миссии, смысла и назначения дошкольного образования для детства:

- герменевтического, в основе которого лежит понимание, признанное способом бытия, одним из этапов рефлексии, универсальной характеристикой, присущей любой человеческой деятельности (Л.П. Буюва, В. Дильтей, Г.Г. Гадамер, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, П. Рикер и др.);
- феноменологического, направленного на поиск смысла, который появляется на пересечении опытов различных людей и позволяет увидеть происходящее с позиции другого, его системы ценностей (Э. Гуссерль, М.К. Мамардашвили, М. Мерло-Понти, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.);
- синергетического, позволяющего не отождествлять рациональность с жестким знанием, принимать контекстность и многослойность мышления, допускать неоднозначность, вероятность и необратимость понятий самоорганизующейся системы по отношению к человеческому обществу (В.Г. Виненко, Л.Я. Зорина, И.А. Пригожин, Э.Г. Юдин).

Отдельным направлением гуманизации дошкольного образования выступает разработка и реализация гуманитарного подхода, представленного в деятельности Санкт-Петербургской научной школы (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, В.И. Логинова, Н.А. Ноткина и др.). Становление данного подхода связано с попыткой качественного анализа уникальной и специфической ситуации развития детства и ребёнка как субъекта специфических видов деятельности.

В развитии общества и человека, в культуре все более остро вырисовывается задача углубления познания детства. Мир детства – неотъемлемая часть культуры любого человеческого сообщества. В познании детства необходимо опираться на реальный смысл детства как особого состояния развития в обществе и как обобщенного

субъекта, противостоящего взрослому миру и взаимодействующего с ним на уровне субъект-субъектных отношений. В современном обществе институт образования выполняет те задачи, которые на других этапах развития общества выполняли несколько социальных институтов (например, семья, неформальные детские организации и объединения и т.д.).

Система образования является одним из важнейших факторов стабильности общества, социальным регулятором отношений между обществом и образовательным учреждением, ибо, как содержание образования формируется под влиянием общества, так и общество изменяется под влиянием образования. Дошкольное образование выступает в роли механизма (фактора, условия и т.п.), осуществляющего первоначальную дифференциацию общества, формирующего социальный статус человека, помогающего ему адаптироваться к разным социальным условиям.

Гуманизация образования как существующий ответ на кризисные явления в педагогике вообще и воспитании детей в частности обусловила интеграцию социогуманитарного знания и интенсивное включение психотехник в образовательный контекст взаимодействия взрослого и ребёнка. Субъектность в образовании становится ключевым пунктом его подлинной гуманизации, где раскрытие и реализация сущностных сил субъекта составляют основу человекообразования. Истинный смысл обновления образования заключается во взаимодействии субъектов – педагога, воспитателя – обучающего, воспитывающего и ребёнка – обучающегося, воспитанника. Диалектика позиций и ролей взаимодействующих сторон определяет сущностные черты современного образования.

Эволюция позиций педагога – ведущий, сведущий, ведомый комплементарна позициям обучающегося как субъекта – обучающийся, учащийся, учащий. Синхронизация данных позиций обусловлена, в первую очередь, таким феноменом как фасилитация, связанная с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании.

Личность педагога является предметом исследований на протяжении всей педагогической истории. Особенности влияния, качество воздействия и его результаты – первостепенные вопросы в анализе и оценке эффективности образования, а, следовательно, и развития детства. Декларируя приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов остаются на технократических позициях,

отличительным признаком которых является манипулятивный подход к детям. На этот факт указывали в свое время В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, В.Т. Кудрявцев, К.А. Шварцман и др.

Анализируя теоретические источники и работы, посвященные проблемам компетентности педагога и развития детства, мы обнаружили следующее противоречие: значимость педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога и для развития ребёнка подчеркивается в исследованиях по педагогике и психологии, но её изучение требует конкретизации – прежде всего теоретического обоснования роли педагогической рефлексии и ее психологических механизмов, определения психо- и педтехнологий её реализации во взаимодействии педагога и ребёнка.

Развитие субъекта в образовании является наименее исследованным дискурсом. Между тем механизмы развития субъектности в решающей мере оформляются именно в образовании. Важным представляется определить базовые тенденции развития в образовании, которое рассматривается как механизм, форма и средство становления субъектности. Аспект взаимодействия в образовании является центральным в изучении эффектов развития субъекта. Наиболее исследованным взаимодействием представлено в социально-психологическом, педагогическом и психологическом планах.

Наиболее полное отражение указанных тенденций представлено в работах И.А. Зимней, В.Е. Ключко, Г.Б. Корнетова, А.Ж. Кусжановой, В.В. Серикова, А.Б. Смирнова и др. Сердцевина образования находится на пересечении значений культуры и смыслов взаимодействующих субъектов – ребёнка и взрослого. Основная коллизия во взаимоотношениях указанных субъектов связана с различием миссии обучающегося (осмысление мира) и статусом обучающего (означивание/передача смыслов). Указанные позиции не совпадают по многим основаниям – генезису, сущности и результатам взаимодействия с культурой.

Историко-педагогический анализ показывает, что на сегодня достаточно четко заявили о себе три позиции в понимании роли и функции взрослого (учителя) в качестве организатора связи ребёнка с культурой (В.Е. Ключко) (цит. по: [72]).

Первая позиция представлена классической педагогикой, сформировавшейся в течение трех столетий на этапе индустриализации общества. В ней учителю отводилась роль транслятора культуры, «передатчика» знаний, а ученику пассивно-страдательного её «усваивателя». Упор на знания, а не на то, какой образ мира, какую картину мира эти

знания порождают – здесь обнаруживается основной порок в понимании функции учителя в традиционной (трансляционной) педагогике.

Вторая позиция учителя в системе «культура – учитель – ученик» стала формироваться с середины нашего века под воздействием гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Здесь учитель выступил в функции фасилитатора, человека поддерживающего и стимулирующего. Фасилитативная, личностно-центрированная педагогика, которая должна была реализовать идею осмысленного учения, не оправдала ожиданий по многим причинам. Но она распространилась (известна у нас как личностно-ориентированное обучение, педагогика поддержки) и способствовала изменению профессионально-педагогического мышления.

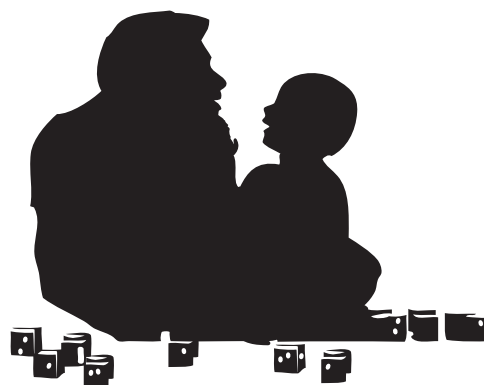
Третья позиция учителя заключается в том, что здесь учитель не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Он организует сам акт встречи ребёнка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребёнку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность. Вот почему третья позиция и есть позиция развивающего образования, реализуемая средствами смысловой педагогики. Культура не усваивается, она трансформируется в многомерный мир личности, тем самым расширяя и упорядочивая его.

Именно в рамках смысловой педагогики получает новое психологическое наполнение позиция и роль педагога: он рассматривается как антропотехник, работающий с сознанием другого человека. Назначение педагога в такой ситуации – это вписывание культуры в контекст жизненных смыслов ребёнка, в то время как традиционное образование связано с преобразованием смыслов ребёнка в соответствии со значениями культуры.

Если углублять представленные аналогии дальше, то мы увидим не только несовпадение позиций, вернее, их комплементарность, сколько новое понимание функций педагога и ребёнка. Актуальной ситуацией для педагога становится функция «перестать быть нужным ребёнку», то есть идеальный педагог – тот, которого перерос ребёнок, который перестал быть актуальным для ребёнка. Актуальной ситуацией для ребёнка становится функция освоения культуры и педагога как её матрицы. Совпадение функций педагога и ребёнка происходит в образовании при условии конструирования определенного пространства развития субъектов, обеспечивающего в режиме со-творчества результативность процессов развития, со-/взаимо- и само-развития.

Дилеммы «интер-интра», «персонализация-персонификация», «распредмечивание-опредмечивание», «интериоризация-экстериоризация» разрешаются только в области их пересечения, которая в образовании описывается терминами «со-бытийность», «со-творчество», «взаимовоздействие» и т.д.

Структура пособия представляет развернутое содержание рефлексии в педагогике. В первом разделе раскрыты общие вопросы становления рефлексии субъектов в онтогенезе образования: с позиций генезиса рефлексии ребёнка и педагога дана характеристика рефлексивной природе образования в аспектах развертывания событийности во взаимодействии педагога с детьми. Во втором разделе представлены этапы, направления и содержание становления детско-взрослой общности, определены технологии оптимального взаимодействия в образовании, раскрыта технология совместной деятельности в системе «Взрослый – ребёнок – ребёнок». Третий раздел посвящен концепции рефлексивной педагогики, основанной на идее взаимного развития субъектов в образовании и фасилитации, обеспечивающей продвижение развития субъектов. Четвертый раздел описывает рефлексивные практики в образовании – решение «задач на значение» и «задач на смысл» в образовательной работе с детьми, обеспечение становления субъектности ребёнка и взрослого в образовании.



I. Становление рефлексии субъектов в онтогенезе образования

1.1. Рефлексия ребенка

Ценностные основания дошкольного периода развития обусловлены тем, что в отличие от взрослых дети живут практически полностью в сегодняшнем дне, т.е. они живут действительно, а не виртуально. Именно в детстве ребёнок максимально свободен (открыт миру) и максимально зависим (в социальном плане) от взрослого. Двойственность позиции ребёнка в мире, выражающаяся в его адаптации-индивидуализации, интериоризации-экстериоризации, амплификации-симплификации и т.д. порождает вариативность и многополюсность развития. Такая вероятностная природа развития, стохастичность процессов становления личности и индивидуальности, формирования субъектности, роста и созревания индивида в детстве с необходимостью требуют осмысления развития как ценностного феномена и разработки технологий его сопровождения в образовании.

Интегрирующим звеном в дошкольном образовании может стать гуманитарный подход, который своими истоками уходит в герменевтику и понимающую социологию и психологию. Он служит источником интеграции представлений о детстве и системогенеза детства, что выражается в специфике качественного анализа и направленности на раскрытие уникальности ситуации развития детства в его собственном понимании и смысле (безотносительно ко взрослости как его антиномии).

Детство в науке трактуется как статус человека на определенной ступени его развития. Дошкольное детство в рамках культуротворческой функции связано с открытием мира в себе и себя в мире. Детство как социокультурный феномен – становление базиса человека в системе его качеств – жизненных сил ребёнка – (интеллектуальных, физических, волевых, нравственных, духовных, душевных) в процессе открытия мира в себе и себя в мире.

Образование выступает как организованная форма, механизм управления и сопровождения социализацией ребёнка в процессе освоения культуры, результатом чего выступает определенный уровень человекообразования как обретение качества субъекта, личности, индивидуальности на этапах адаптации, интеграции, индивидуализации. Именно в этом контексте важна трактовка современного образования как бытия смыслов, которое совершается как интерпретация (понимание)-сопереживание мира и себя (К.А. Абульханова-Славская, А.П. Валицкая, И.Н. Сиземская, А.Н. Славская, И.И. Сулима и др.).

В этой связи важным механизмом становления самосознания ребёнка в детстве является рефлексия, роль которой на каждом этапе детского развития опосредует смысловые новообразования и базовые психические и личностные приобретения.

В отечественной психологии, в культурно-исторической концепции развития, подробно исследованы возрастные аспекты, этапы, уровни, функции рефлексии (Л.С. Выготский, Е.Л. Горлова, Е.Е. Кравцова и др.). Традиционно в психологии считается, что рефлексия является приобретением младшего школьного возраста (по общепринятой в отечественной психологии возрастной периодизации). Тем не менее, 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. Кроме того, зарождающееся на ранних этапах осознание связано со становлением рефлексии.

Первые акты осознания у детей исследователи связывают с кризисом трёх лет, когда ребёнок начинает выделять себя как самостоятельно действующего субъекта. Центральным образованием у ребёнка 3 лет является «система Я» и рождаемая ею потребность действовать самому (требование ребёнка «Я сам»). И.Т. Димитров показал, что процессы самопознания в этот период осуществляются не во внутреннем, идеальном плане, а как оценка результатов своей практической деятельности. Это проявляется в виде гордости за свои достижения [26].

Л.Г. Бортникова считает, что именно в этот период наряду с феноменальным «Я» – объектом самопознания, появляется рефлексивное «Я», которое выступает по отношению к первому «социальным контролером», хотя между ними пока еще не сложился внутренний диалог [10]. Р. Бернс отмечал, что когда у ребёнка возникает способность к рефлексии и он начинает сознавать, как воспринимают его другие, тогда начинается складываться его «Я-концепция» [5]. Л.И. Божович писала, что ребёнок к 3 годам переходит от «существа, ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъекта». В этот период его познавательная деятельность направлена на самого себя, на осознание своих действий [7, с. 190].

Развитие рефлексии начинается на самых ранних этапах онтогенеза в процессах выделения ребёнком себя из окружающего мира (мира предметов и других людей). Исследование особенностей первых этапов онтогенеза сознания было направлено на выяснение того, могут ли дети раннего и дошкольного возраста осознавать цели и способы собственной деятельности [57]. Проведённое эмпирическое исследование показало, что в возрасте от 2,5 до 3,5 лет происходят значимые изменения в осознании детьми структурных компонентов собственной деятельности. Большинство детей уже к 2,5 годам способно осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленности поведения. В период от 2,5 до 3,5 лет у детей развивается осознание собственных действий в форме намеренного их воспроизведения в ситуации общения с взрослыми; решающие изменения в этом процессе происходят от 3 до 3,5 лет. Развитие осознания собственных действий связано с типом постановки цели: дети, которые словесно формулируют цель до начала действия или во время его выполнения, как правило, полностью или частично осознают собственные действия. Уровень осознания собственных действий связан у детей с уровнем выполнения действий: дети, демонстрирующие низкий уровень выполнения действия, значительно реже осознают собственные действия, чем дети, демонстрирующие высокий уровень выполнения действия. Было показано, что в 3,5–4,5 года дети начинают осознавать свои умения, в 4,5–5,5 – отдельные знания и лишь к концу дошкольного возраста (7 годам) – свои личностные качества.

Рефлексивность как качество человека возникает на этапе становления смыслового сознания. Это связано, в том числе, и с тем, что к семи годам ребёнок открывает для себя мир собственных переживаний, особый внутренний мир чувств. Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова

отмечают, что появление этого мира является важнейшим личностным новообразованием, влияющим на дальнейшее развитие ребёнка. В более раннем возрастном периоде ребёнок целиком и полностью находится во власти своих эмоций, его мышление слито с эмоциями, поведение дошкольника в целом ситуативно и подчинено тем эмоциям, которые вызывает та или иная ситуация. К концу дошкольного возраста эмоции перестают быть «однозначным определителем поведения ребёнка тогда, как они становятся предметом его сознания». Ребёнок обретает способность не только переживать, но и знать о своих переживаниях [45, с. 25-26].

Л.С. Выготский отмечал, что ребёнок 6 лет уже способен на смысловые переживания [19, с. 378]. Смысл (мотив) как предмет существует только тогда, когда он переживается (Эльконин Б.Д.) [103]. Именно в переживаниях ребёнка проявляется то, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей и как к ним относится, насколько принимает или отторгает [22].

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребёнка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции». В связи с этим Л.И. Божович выделяла тесную взаимосвязь рациональной, волевой и эмоциональной сторон личностного развития. При этом в дошкольном возрасте наблюдается слабое развитие когнитивного компонента, преобладание эмоциональной составляющей в образе самого себя, отражающей глобально-позитивное отношение ребёнка к себе, заимствованное из отношений с взрослыми. Только к концу дошкольного возраста это соотношение начинает несколько уравниваться [8; 30].

В младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для интенсивного развития когнитивного компонента. В новой ситуации развития возникает важная способность человека – действовать не только под влиянием наличной ситуации, но и вне её, в соответствии с принятой внутренней позицией. В рамках кризиса 7-ми лет происходит интенсивное развитие психики: ребёнок, обретая способность к «внутреннему раздвоению переживаний, где впервые понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение», овладевает механизмами регуляции своего поведения [19, с. 378]. Действие внутренней позиции обнаруживается «привнесением интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поведением» [18, с. 371]. Благодаря внутренней позиции переживания ребёнка приобретают смысл, возникают новые отноше-

ния к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. По мнению Л.И. Божович, внутренняя позиция определяется относительно устойчивой структурой мотивов, что обеспечивает чувственное внутреннее единство и организованность поведения: структурность, целостность восприятия окружающего и самого себя; обобщенность и осмысленность переживаний. Благодаря осмысленности переживаний возникает и новое отношение к себе [7; 8].

В онтогенезе развитие рефлексии как новообразования младшего школьного возраста тесно связано с новообразованием дошкольного возраста – воображением, которое является основой творчества. Е.Е. Кравцова прослеживает связь воображения с личностным развитием ребёнка: личность характеризуется активным преобразующим поведением, уникальностью, неповторимостью, способностью к самоанализу, рефлексии, имеет развитое самосознание; для адекватной самооценки, самосознания нужно ребёнку уметь взглянуть на себя со стороны, что связано с развитием воображения и общения [46]. Индивидуальная рефлексия – результат развития общения с другими людьми. Е.Л. Горлова прослеживает взаимодействие воображения и рефлексии: в онтогенетическом плане воображение выступает основой возникновения рефлексии, последняя, в свою очередь, влияет на развитие воображения. Воображение обеспечивает рефлексии надситуативную позицию, где ребёнок не зависит от конкретной ситуации и может сделать ее предметом анализа, исходя из особой внутренней позиции – высшего уровня развития воображения [23].

Е.Е. Кравцова раскрывает становление рефлексии в дошкольном возрасте и выделяет три этапа:

1. В общении формируется выделение позиции другого, отличной от собственной.
2. В совместной деятельности происходит согласование своей и партнерской позиции – «рефлексия в действии».
3. Происходит переход от «рефлексии в действии» к «собственной рефлексии» (учет позиции партнера, изменение собственной позиции) [47].

Г.А. Цукерман выделяет особый тип рефлексии, возникающий уже у шестилетних детей – *определяющую* рефлексию. В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман рассматривают *определяющую* рефлексию в качестве индивидуальной способности ребёнка устанавливать границы собственных возможностей, «знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею)» [84, с. 31]. Описывая норму готовности к школе, т.е. идеальное начало

младшего школьного возраста, авторы указывают на необходимость построения такой детской общности, где каждый ребёнок чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими!) справиться с любой задачей. Эта общность рассматривается как групповой субъект, организованный по типу детского симбиоза. Здесь рефлексия, по мнению авторов, может носить только групповой характер. Авторы также выделяют *сравнивающую* рефлексию – возможность ребёнка сравнивать себя с другими, находить своё место в однородных рядах на основании возникающих оценочных шкал [84, с. 33].

Обобщая различные мнения и подходы к изучению рефлексии, отметим, что все исследователи, так или иначе, по поводу этого феномена употребляют такие понятия как осмысленность, осознанность, самопознание, самосознание, понимание. В связи с этими процессами указывается и дальнейший эффект – переход человека в «новое качество», появление определённых личностных новообразований.

Формирование рефлексии в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека. На каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику, формы и виды проявления, непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития. 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 [28]. Онтогенетические уровни рефлексии обусловлены развитием других психических функций, т.е. онтогенетические уровни рефлексии детерминированы степенью развития сознания и психики в целом.

В развитии рефлексии условно можно выделить следующие основные онтогенетические стадии, которые в зависимости от индивидуальных особенностей психического развития могут сдвигаться (основанием для предполагаемого деления могут служить так называемые кризисные точки в развитии личности): от рождения до 1 года; от 1 года до 3-х лет; от 3 до 7 лет; от 7 до 12 лет; от 12 до 14 лет; от 14 до 18 лет; в дальнейшем процесс развития рефлексии продолжается, приобретая новую возрастную специфику [28]. Переход от одного онтогенетического этапа к другому не означает механической смены и последовательности стадий. Каждая стадия рефлексии детерминирована с одной стороны, соответствующим уровнем развития психики

личности в целом, и, с другой стороны, результатами развития предыдущих стадий рефлексии. Таким образом, между всеми стадиями рефлексии всегда сохраняется глубокая внутренняя преемственность, что позволяет рассматривать онтогенез рефлексии как постепенно разворачивающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции [28, с. 23]. Н.В. Дорофеева также отмечает, что наряду с тенденцией к интегративности всех сфер самосознания в процессе онтогенеза наблюдается тенденция их дифференциации.

Процесс самопознания человека, в котором формируется самооценка и развивается способность к оцениванию вообще, чрезвычайно сложен. Н.В. Дорофеева этот процесс описывает следующим образом [28]. Благодаря взаимодействию ребёнка с предметами внешнего мира, усложняющимися взаимоотношениями с взрослыми происходит совершенствование способов взаимосвязи ребёнка с окружающим миром. Именно деятельность самого ребёнка, различные формы его активности в предметном освоении мира и в общении выступают основными факторами развития у него самопознания, вначале в смутных недифференцированных, а затем во всё более адекватных, расчленённых формах.

Процесс самопознания сопряжен со сферой переживаний. В переживаниях проявляется собственное отношение человека к познаваемому в себе. В результате разнообразного опыта переживаний различных эмоциональных состояний, чувств у развивающегося человека складывается обобщенное эмоционально-ценностное отношение к самому себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая, в свою очередь, включается в систему регуляции поведения в форме саморегулирования [28, с. 21-22]. Н.В. Дорофеева указывает на то, что в реальной жизнедеятельности личности рефлексия всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения. При этом каждая из «составляющих» рефлексии имеет свою онтогенетическую линию развития, свои как возрастные, так и индивидуальные динамические особенности.

Благодаря рефлексии самосознание обеспечивается обратной связью, при помощи которой человек может оценивать намеченную цель, корректировать её, предполагать возможный результат и последствия

для себя и окружающих, проявлять волевой компонент при оценке своих возможностей в преодолении трудностей. Рефлексия, таким образом, связана с произвольным управлением человеком своим поведением [10].

Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания [35].

Итак, важным механизмом становления самосознания ребёнка в детстве является рефлексия, роль которой на каждом этапе детского развития опосредует смысловые новообразования и базовые психические и личностные приобретения. Становление и развитие рефлексии в онтогенезе обеспечивает перестройку смысловой структуры сознания и постепенно рефлексия становится личностным действием, интегрированным элементом самосознания ребёнка.

1.2. Рефлексия педагога

Коммуникативная природа деятельности педагога предполагает развитость таких качеств как эмпатия и рефлексия, их взаимодействие обеспечивают творческую направленность профессии и саморазвития субъекта труда. Как отмечает Карпов А.В. в статье «Рефлексия в структуре психических процессов» в современных исследованиях психических процессов наблюдается парадоксальная ситуация: когда с одной стороны, безоговорочно признается, что рефлексия не только, без сомнения, является одним из психических процессов, но и выступает наиболее сложным и комплексным среди них, но, с другой стороны, она практически никогда не включается в традиционно существующие таксономии и классификационные схемы психических процессов, не входит в их систематику, лежит «вне» и «за» (или – «выше») их общей системы. Выход из сложившейся ситуации, по мнению автора, состоит в смене исследовательских позиций, которые позволяют выделить рефлексию в особую группу психических феноменов – над психическими процессами, которая возникает как кумулятивный эффект функционирования последних. Назначение рефлексии состоит в возможности сделать объектом анализа само сознание субъекта. Значение рефлексии велико для сферы субъект-субъектных отношений, в частности управленческой и педагогической деятельности [38].

Таким образом, коммуникативная форма взаимодействия выступает основным механизмом развития рефлексии. Данное положение является ведущим при разработке групповых форм профессиональной подготовки и формировании профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Функционирование рефлексии как механизма работы самосознания обеспечивается понятийным мышлением, способностью личности вести внутренний диалог. В свою очередь, становление центральных функций и новообразований младшего школьного и подросткового возраста (произвольная память, абстрактное мышление, рефлексия и самосознание) формируют необходимые предпосылки для оптимизации образовательно-профессионального и профессионально-образовательного развития педагога дошкольного образования.

«Рефлексия – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [83, с. 372]. Педагогическая рефлексия определяется как обращенность сознания педагога на самое себя, учет представлений учащихся о деятельности педагога и представлений самого обучаемого о том, как педагог понимает деятельность студента [100, с. 178]. Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса, это попытка понять происходящее в себе и себя в происходящем путем самостоятельного обращения к самоанализу [17].

Исследователи Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов в рамках обоснования креативной педагогики и психологии распредмечивают педагогические способности рефлексивного уровня:

- 1) педагогическая интуиция;
- 2) импровизация;
- 3) готовность принимать решение с учетом способностей и интересов обучаемых;
- 4) готовность к инновационной деятельности в сфере образования, владение ее средствами [100, с. 201].

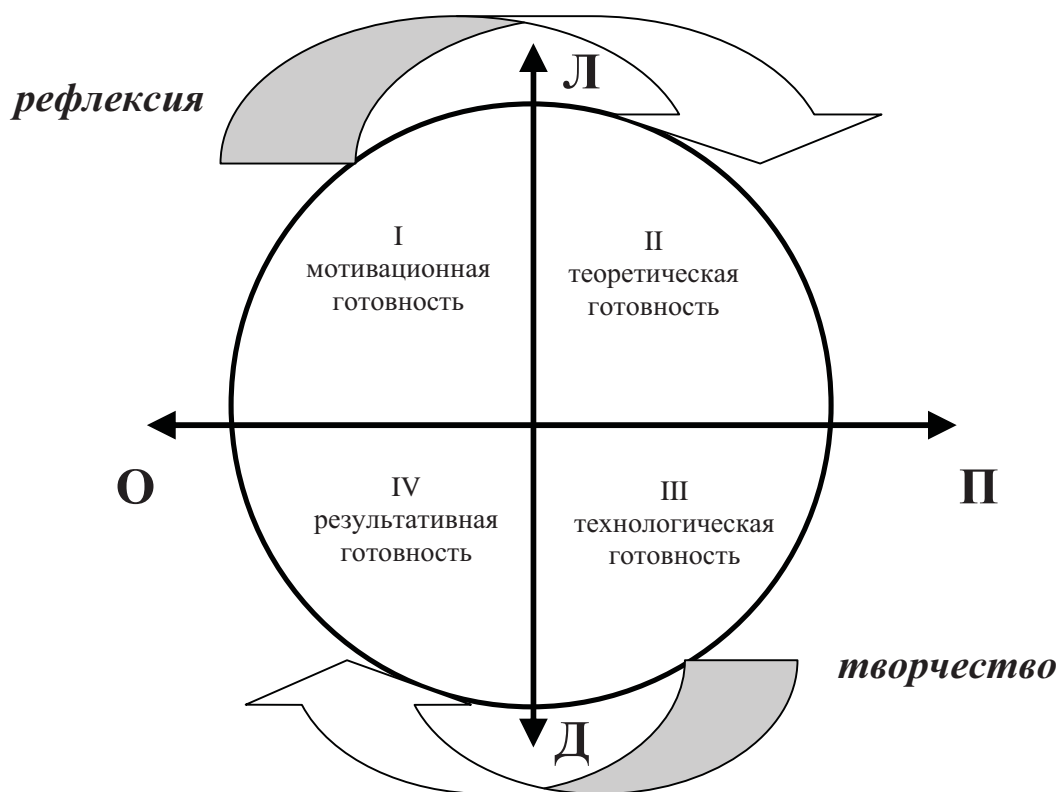
Рефлексивная природа деятельности педагога определяется формами взаимодействия и взаимосвязи субъектов образования, востребующими интеграцию, координацию, рефлексивный мониторинг действия субъектов как социальных существ (Э. Гидденс). Рефлексия педагога, как отмечают исследователи, эффективна в той мере, в какой он способен

понимать, принимать, содействовать действиям других [100, с. 201]. Она тесно связана с эмпатией, идентификацией и антиципацией.

В онтологическом плане педагогическая рефлексия выступает как средство становления мира человека в профессии (трансформации ценностно-смысловых составляющих образа профессии и профессионала как детерминант формирования образа /стиля профессиональной деятельности и общения). Педагогическая профессия требует от педагога постоянного саморазвития, самосовершенствования в рамках воспроизводства культуры, рефлексия же обеспечивает возможность открытия новых смыслов как предпосылки адекватного воспроизводства ценностей и характеризует содержательно-результативную сторону формирования профессиональной компетентности педагога. Рефлексия как основной механизм саморазвития направлена на фиксацию субъектом текущих и итоговых изменений (достижений), а также прогнозирование хода формирования профессиональной компетентности.

В соответствии с генезисом механизмов творчества и рефлексии, персоногенезом их развития (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, В.И. Слободчиков) можно заключить, что творчество в процессе профессиональной подготовки сдвигается с начала (цели) на конец (результат) и определяет эффективность достижения результата (продуктивность деятельности), а рефлексия преобразуется в состояние, обеспечивающее креативность педагога. По нашему мнению, рефлексия может рассматриваться как обратный творчеству процесс (сдвиг с результата на цель): творчество становится процессом, а рефлексия состоянием, способствующим появлению и фиксации продуктов и результатов деятельности – сформированности профессиональной компетентности (рис. 1).

Данное положение можно проиллюстрировать в логике становления профессиональной компетентности: рефлексия педагога рассматривается нами как основа творчества, как механизм, позволяющий субъекту зафиксировать продукт, оценить его новизну и определить перспективы развития; при этом творчество может быть определено как способ существования педагога в профессии. Рефлексивные практики обеспечивают целостное представление человека о собственной субъектной природе, личности и индивидуальности и позволяют определить перспективы целостного преобразования своего мира путем выхода за пределы собственной личности и самодоотраивания на основе механизмов самоорганизации и саморегуляции.



Примечание: Л – личность; Д – деятельность; О – объект; П – предмет.

Рис. 1. Логика соотношения творчества и рефлексии в процессе становления профессиональной компетентности педагога

Требования педагогической профессии (постоянное саморазвитие, самосовершенствование, воспроизводство культуры и продуцирование социально-педагогических ценностей), востребуют креативные и рефлексивные способности специалиста как условие открытия новых смыслов. Технологии формирования профессиональной компетентности разрабатываются адекватно ее содержанию и реализуются на стратегическом уровне мотивационной программно-целевой психологии управления, тактическом уровне рефлексивного управления, инициирующего процессы соуправления и самоуправления педагогов в профессиональной деятельности.

В основе эффективных технологий образовательной деятельности и подготовки педагога к труду лежат активные методы обучения (контекстное, проблемное), инициирующие рефлексивно-творческие процессы в групповых и индивидуальных формах [2; 6; 9; 14; 25].

Оперативным механизмом, востребующим самоуправленческие функции, выступает рефлексия педагога, основанная на самооценке субъектом процесса собственного развития в профессии и результатов образовательной деятельности.

Актуализация креативных и рефлексивных процессов профессионализации в рамках групповых и индивидуальных форм образовательной деятельности создает предпосылки для продуктивной деятельности педагога и обеспечивает качественные результаты в аспекте ценностных и смысловых новообразований в образе мира субъекта. Ценность коллективных форм работы обосновывается во многих психолого-педагогических исследованиях по проблемам использования активных методов обучения, организации сотворчества, соорганизации (Г.Н. Прозументова).

Результаты совместной деятельности имеют непреходящее значение для развития коллектива, группы, личности. Известно, что групповые формы обучения способствуют формированию личностных новообразований: адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции»; эффектов совместной деятельности: благоприятный психологический климат, навыки социального взаимодействия; а также групповые формы работы позволяют получить качественную обратную связь как для управляющей системы, так и для самого субъекта взаимодействия. Опыт социального, группового взаимодействия формирует адекватные представления субъекта о самом себе и позволяет действовать ему в соответствии с ожиданиями референтной группы, значимого социального окружения. Этот аспект позволяет решать задачи социальной защиты педагогов и оптимизировать механизмы саморазвития в профессии – творческое мышление, позитивное переструктурирование.

Механизм творческого мышления, по мнению Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, Н.Г. Алексеева (1982), как способ конструктивной саморегуляции и саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации составляет конфликт интеллектуальных содержаний и рефлексивно осмысленных и отчужденных личностных содержаний.

Рассмотрение современных направлений анализа мышления педагога позволяет понимать педагогическое мышление как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности в профессиональной деятельности. Генетически исходной единицей в процессе формирования творческого педагогического мышления является преобладающий (надситуативный) уровень обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации. Результаты

исследований позволяют говорить, что сформированное педагогическое мышление характеризуется такими «ядерными» качествами как креативность, дивергентность, рефлексивность, саногенность, конструктивность. Психологический анализ этих и других качеств позволяет отметить доминирование либо функциональных, деятельностных (ситуативных), либо личностных (надситуативных) компонентов (М.М. Кашапов).

Интегративным качеством педагогического мышления может выступить умение педагога обнаруживать проблемность в решаемой ситуации. Установлено, что ситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется совершенствованием предметно-методических составляющих образовательного процесса, а надситуативный – ориентирован на актуализацию нравственного, духовного пласта этого процесса.

К условиям реализации надситуативного уровня проблемности исследователи относят особенности: организационной формы; цели; содержания учебно-воспитательного процесса; сформированности рефлексии; использование диалога в педагогической деятельности; решения педагогических задач, полностью не определенных (со скрытым вопросом); имитации ошибок и неточностей для поиска их детьми; поиска и анализа всех возможных вариантов решения педагогической проблемной ситуации; создания педагогических ситуаций, требующих высказывания мнения, суждения, оценки или рецензирования.

По данным О.Н. Ракитской, Е.М. Григорьевой, А.А. Зверевой только 18% педагогов обладают абнотивностью (под абнотивностью понимается способность педагога установить, принять и поддержать творческий потенциал в ученике). Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы». Надситуативный уровень педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность; быстрая обучаемость; развитое воображение; включение исследуемого объекта в новую систему связей; высокий творческий потенциал; стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления [39].

Другим механизмом самораскрытия творческого процесса является позитивное переструктурирование своего опыта (Р. Ассаджолли). Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности:

- а) переструктурирование знания или с его достраивание;
- б) осуществление выхода за пределы исходной системы знаний.

Представление данных механизмов саморазвития может быть наглядно представлено в рамках модели профессиональной компетентности педагога зарубежных авторов, что позволяет по-новому рассмотреть феномены компетентности и саморазвития в педагогической профессии. Предложенная модель включает такие этапы и компоненты как массовая практика, индивидуальный опыт, его осмысление (рефлексия) и окончательная концептуализация предложенной модели (смыслообразование) [108]. Для иллюстрации данной модели соотнесем ее компоненты с этапами формирования профессиональной компетентности педагога (рис. 2).

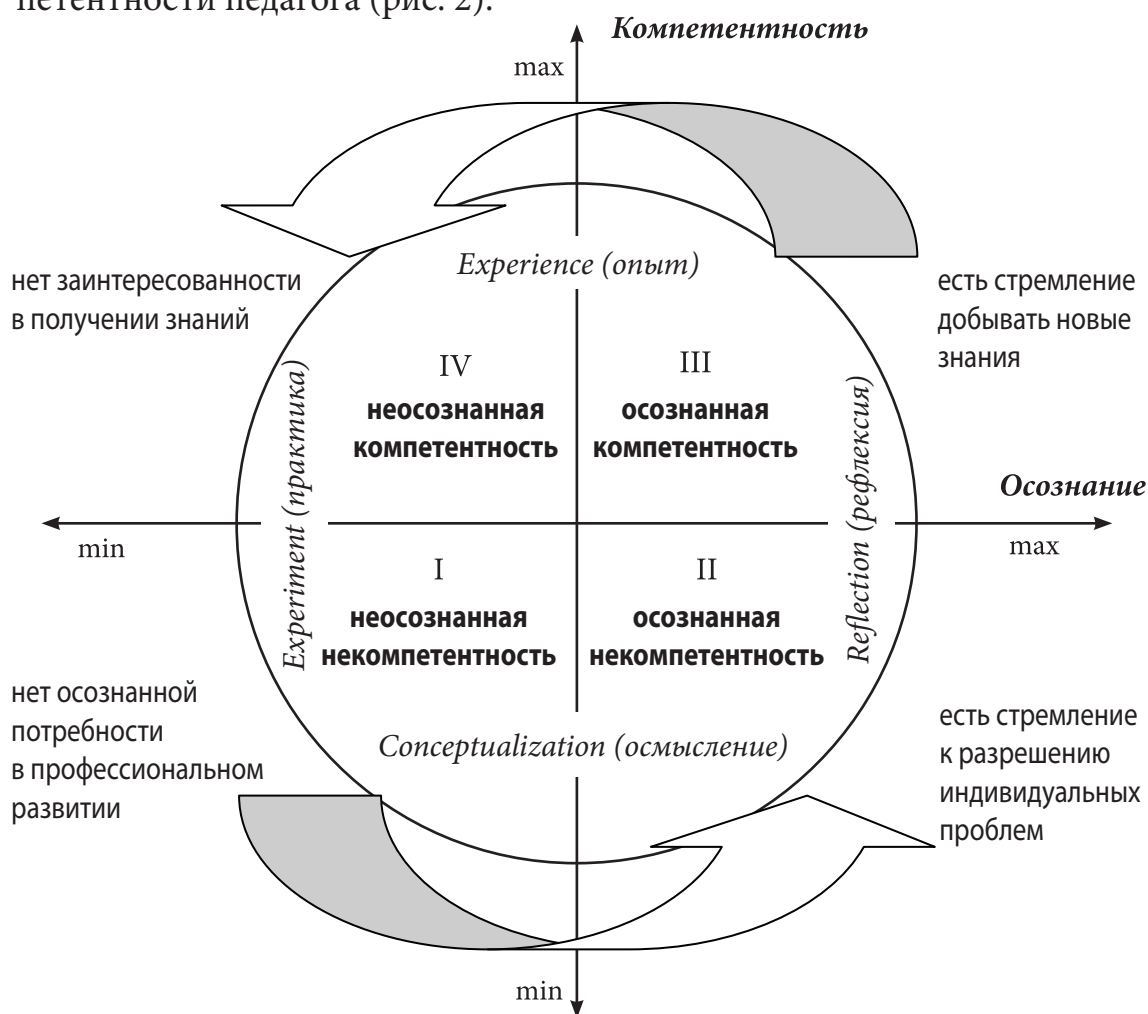


Рис. 2. Логика формирования профессиональной компетентности педагога

Развернутое представление модели позволяет отметить ряд ее недостатков. В частности, авторы не обозначают начала и конца формирования профессиональной компетентности, отмечая, что этот процесс может начинаться с любого представленного этапа и компонента. Мотивация как основополагающий элемент профессионализации педагога не находит должного отражения в рассматриваемых блоках профессиональной компетентности. Авторы отмечают, что концептуализация (осмысление) является результатом профессиональной подготовки и сформированности профессиональной компетентности педагога.

По нашему мнению, мотивационные компоненты профессиональной деятельности педагога напрямую связаны с аспектами смыслообразования и сопровождают формирование профессиональной компетентности, а точнее, являются ее имплицитной основой на всем протяжении этого процесса. Это косвенно подтверждается позицией авторов: главная цель в подготовке педагога – помочь осознать, то есть сформировать мотивацию, а затем помочь приобрести, то есть сформировать компетентность. Следовательно, психологический компонент профессионализации существует в неразрывном единстве с процессуально-деятельностным и результативным компонентами профессиональной компетентности педагога. Безусловная ценность в позиции авторов заключается в том, что ими выделены компоненты и этапы формирования профессиональной компетентности педагога, установлена логика, следуя которой возможно достичь высоких показателей её сформированности.

Творчество является непременным условием существования в профессии, что обусловлено самой природой педагогического труда. Оно обеспечивает продвижение субъекта от цели до результата преимущественно процессуально-деятельностными средствами его развития. Педагог, реализуясь средствами своей деятельности, обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате как создании объективно или субъективно нового продукта [100, с. 217]. На примере исследования инновационной деятельности, с опорой на позиции В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [82], авторы приходят к выводу, что «инновационная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия – осмысление личностью собственной поисково-творческой деятельности; креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество [100, с. 217].

Большое значение для рефлексии структуры инновационной деятельности имеет соотношение творчества и профессионализма, профессиональной компетентности. Профессиональные характеристики педагога, с одной стороны, детерминированы определенными требованиями, нормами, с другой стороны, творческо-инновационная деятельность может рассматриваться как сверхнормативная активность педагога, позволяющая выходить ему за рамки регламентаций и предписаний. Сущностные характеристики профессиональной компетентности базируются на опыте творчества педагога и востребуют нетривиальные механизмы, обеспечивающие развитие и реализацию человеческих «само». Идеальным результатом и критерием творческого развития выступает творческая индивидуальность педагога как неповторимое, состоятельное образование, регламентирующее собственный путь самоосуществления.

Таким образом, сущность и содержание педагогической деятельности востребуют рефлексивные способности педагога в процессе осмысления и переосмысления, анализа и самоанализа реалий образовательной практики и собственных установок и ценностей в профессии. Включение рефлексии в творческий процесс труда педагога позволяет не только перестраивать свою деятельность адекватно изменяющейся образовательной ситуации и контексту педагогического взаимодействия, но и формировать личностные установки в профессии.

1.3. Рефлексивная природа образования: генезис событийности как принципа взаимодействия педагога с детьми

Осмысление образовательной практики приводит нас к пониманию тенденций изменения образовательных моделей, в основе которых лежит та или иная стратегия взаимодействия педагога с детьми. Представим общий взгляд на эволюцию взаимодействия в образовании в контекстах событийности и рефлексивной природы педагогической деятельности.

В эволюции образовательных практик в работе с детьми дошкольного возраста можно выделить ряд этапов.

Первоначально дошкольное образование реализовывалось технологиями присмотра и ухода за детьми в целях удовлетворения первоначальных витальных потребностей. Речь шла скорее о поддержании детей на уровне адаптации к существующим условиям, стабилизации

отношении с окружающим миром посредством минимального обучения. Мерой качества социализации ребёнка выступала степень его адаптации к миру.

Следующий этап становления системы отражают технологии обеспечения в целях создания условий для удовлетворения базовых потребностей жизнеобеспечения и жизнедеятельности ребёнка. Технологии поддержки и помощи, возникающие позднее определяют целевой ориентир образования на интеграцию детей, акцентируют внимание на самостоятельности ребёнка: его способности решать поставленные задачи, самостоятельно удовлетворять разносторонние потребности. Мерой качества социализации ребёнка выступала степень его интеграции в мире.

Наконец, разработка технологий сопровождения социализации в образовании, проектируемые и реализуемые на современном этапе, по-новому определяют целевые ориентиры дошкольного образования. Отход от нормирования развития ребёнка предполагает рассмотрение развития ребёнка в образовании как нормы.

Основным критерием дошкольного образования и ориентиром в обеспечении качества социализации становится прожитость возраста – те новообразования, которые ребёнок приобрел на определённом этапе развития. Источником новообразований в дошкольном возрасте является культурная среда, проецируемая на социальную ситуацию развития. Поэтому содержание культуры и процессы интериоризации и экстериоризации являются предметом нашего пристального внимания, когда мерой социализации выступает индивидуализированность ребёнка в мире и мира в себе.

Рассматривая образование как человекообразование, где центром выступает взаимодействие человека развивающего (педагога) и человека развивающегося (воспитанника), мы с опорой на исследования Г.Б. Корнетова выделяем три основных образовательных парадигмы, напрямую определяющие цель, содержание и результаты взаимодействия – авторитарную, манипулятивную, поддержки (табл. 2).

Условно мы назовем их «вчера, сегодня, завтра» дошкольного образования, так как, отказавшись от вчерашней – авторитарной, мы не пришли к завтрашней – гуманистической и не оказались в сегодняшней – манипулятивной. Рассмотрим это на примере следующей таблицы (представляем авторский вариант Г.Б. Корнетова, где жирным шрифтом выделены показатели, характерные для сегодняшнего дошкольного образования) [43].

Таблица 2

Особенности образовательных моделей

Параметры	Авторитарная	Манипулятивная	Поддержки
Цель	Усвоение системы ценностей, созданной предшествующими поколениями	Развитие личности ребёнка	Развитие индивидуальности личности, самоидентификации, самоопределения, самореализации
Проектирование целей	Определяет педагог из социального заказа плюс установок учителя	Определяет педагог с учетом интересов, возможностей ребёнка	Проектируется совместными усилиями воспитателя и воспитанника
Коррекция целей	Осуществляется императивами, лежащими вне ребёнка	Осуществляется с учетом индивидуальных особенностей ребёнка	Цели «выводятся» из состояния ребёнка при его участии и корректируются по мере его эволюции
Характер отношений	Субъект-объектный	Субъект-субъектный, субъект-объектный	Субъект-субъектный равноправных партнеров
Особенности взаимодействия	Воздействие учителя (субъекта) на ученика (объекта)	Опосредованное образовательной средой взаимодействие	Взаимодействие учителя и ученика как сотворцов образовательного процесса
Организация учебного процесса	Учитель конструирует пути и способы достижения образовательной цели	Учитель программирует развитие ребёнка через организацию	Учебный процесс ориентирован на актуальные, сиюминутные, спонтанные интересы
Позиция и роль учителя	Ведущий хранитель и транслятор культурных норм и ценностей	Организатор развития ребёнка; создает иллюзию его самостоятельности	Консультант; помощник в проявлении индивидуальности ребёнка, протраивании индивидуальной образовательной траектории
Позиция ученика	Ведомый	Вынужденная активность	Прозвольная активность
Интерес ученика	Создается учителем	Поддерживается Учителем	Возникает через осознание самого себя, своего потенциала, своей уникальности
Лозунг	«Делай как я»	«Помоги себе сам»	«Я вместе с вами»
Приоритеты	Авторитет педагога	Стремление не демонстрировать руководящую позицию	Индивидуальность ребёнка, ее интересы, возможности
Потенциал абс/%	4 / 36,4	5 / 45,5	2 / 18,1

Подсчёт частоты проявления той или иной парадигмы в дошкольном образовании позволяет нам увидеть место каждой из моделей во взаимодействии субъектов. Условное соотнесение базовых характеристик парадигмы образования и его современного состояния позволяет обозначить соотношение парадигм в следующей пропорции абсолютного (4/5/2) и процентного (36,4/45,5/18,1) соотношений.

Так, в дошкольном образовании существуют все три образовательные парадигмы одновременно: мы ближе к либеральной (манипулятивной) но с практическими элементами авторитарной и декларируемыми целями гуманистической.

Мы видим, что гуманистическая модель взаимодействия только начинает реализовываться, но для ее полноценного воплощения необходима работа по таким направлениям как проектирование и коррекция целей, организация учебного процесса и стимулирование интереса ребёнка.

В основе указанных изменений должна лежать перестройка педагогического взаимодействия: его гуманизация, равновесность и со-развитие. Данных результатов невозможно достичь без постижения многомерности и неравновесности мира детства, поливариантности образования детей и траекторий их развития.

Ниже мы представляем три ипостаси детства, которые раскрывают позиции общества по отношению к ребёнку и позиции детства в обществе.

Обозначенные ипостаси раскрыты по следующим основаниям:

- содержание развития с точки зрения преобладающей формы жизнепроявления;
- доминирующие факторы становления и раскрытия сущностных сил ребёнка;
- базис сопровождения развития ребёнка;
- особенности развития и его результаты.

Первая (исходная) ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство» (табл. 3).

Таблица 3

Адаптивное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Биогенез (жизнетворчество)	Биологическая форма существования человека	Опека, присмотр, признание, попечительство	Иницируются внешней (природной) средой	Адаптивное детство

Для данного этапа характерно существование нерасчлененного детства (недифференцированного по этапам, стадиям, фазам, уровням и т.д.).

Детство в данной эпохе симбиотично – это первоначальная форма взрослости. Окончание эпохи символизируется инициацией – посвящением во взрослую жизнь. Как правило, установленные рамки окончания детства условны и не связываются с самим ребёнком.

Вторая (переходная) ипостась связана с развитием детства как социальной формы существования человека, так называемое «интегрированное детство» (табл. 4). Речь идет о создании особого пространства социализации детства, которое сопровождается интеграцией наук, созданием целостной картины мира детства.

Таблица 4

Интегрированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Социогенез (социотворчество)	Социальная	Обеспечение и помощь	Иницируются обществом	Интегрированное детство

Вторая эпоха в эволюции детства связана с выделением детей в особую категорию, но по признаку ограниченности участия во взрослой жизни. Именно институализация специальных учреждений детства (образовательных, воспитательных) свидетельствует об изменении отношения общества к детям. Детство не становится самостоятельным периодом и объектом исследования, но выделяется обществом как этап до взрослости, требующий приложения специальных усилий, чтобы обеспечить взрослую жизнь.

И, наконец, третья эпоха детства, связана в первую очередь со спецификой возрастного развития ребёнка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализацией детства, как по признакам дифференциации наук, так и по особому статусу детства в жизни человека и в культуре человечества (табл. 5).

Таблица 5

Индивидуализированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Культурогенез (культуротворчество)	Культурная	Сопровождение, фасилитация	Иницируются личностью	Индивидуализированное детство

Здесь впервые систематизируются сведения о детстве как особом этапе и периоде развития человека, имеющем свои законы и достижения в развитии.

По аналогии с филогенезом и онтогенезом в концепциях Бюллера можно отметить, что детство в своем развитии на заре человечества исходило из ситуации адаптации, связанной с удовлетворением преимущественно витальных потребностей. Интегративное детство обретает свои черты через самостоятельное хронологическое выделение и ряд социально-экономических и культурно-бытовых признаков: на данном этапе удовлетворялись преимущественно социальные потребности. Наконец, индивидуализированное детство возникает в ситуации дифференциации мира детей и взрослых сначала по типу антиномии, затем по качественным отличительным признакам: это период удовлетворения индивидуальных потребностей, связанных с реализацией всех «само» ребёнка.

Не менее интересным для определения специфики детства следует считать возможность применения указанной модели не только в филогенезе детства, но и в его онтогенезе (персоногенезе). Тогда становятся доступными для изучения механизмы становления субъекта, личности и индивидуальности в процессе жизненного пути конкретного ребёнка. Именно здесь актуализируются механизмы (средства и формы) персоногенеза в процессе образования и взаимодействия со значимым взрослым.

В результате мы наблюдаем сужение пространства развития ребёнка и ограничение возможностей раскрытия его потенциала. В то время как ценность детства состоит в его безграничности: ребёнок становится ограниченным только при встрече со взрослым: не потому ли, что его достижения измеряются критериями взрослого мира?

Ценностные ориентиры развития могут быть реализованы в дошкольном образовании при условиях оптимального взаимодействия, которые наиболее полно раскрываются в гуманистическом подходе к пониманию человека как уникальной, открытой, интенциональной, амбивалентной системы, способной к самопознанию и саморазвитию.

Гуманистический подход базируется на понимании основных закономерностей социального развития человека:

1. Развитие человека осуществляется только в реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми.
2. Движущей силой социального развития является противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями его удовлетворения.

3. Стабильные периоды развития чередуются с нестабильными, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможность качественных новообразований.
4. Наиболее благоприятными условиями развития личности выступают: социальная поддержка, референтная группа и динамика потребностей личности.
5. На каждом этапе развития человек обладает особой чувствительностью – сензитивностью по отношению к тем или иным внешним воздействиям, способствующим формированию определенных новообразований.

Так круг условий, обеспечивающих эффективность педагогического взаимодействия, включает уровень развития субъекта и его внутренний мир, потребности, определяющие направленность и интенсивность взаимодействия, характер внешних воздействий от субъектов [3, с. 58–59].

Итак, развитие педагогического взаимодействия в эволюции образовательных практик приводит нас к пониманию тенденций и содержания становления событийности педагога и ребёнка. При этом событийность предполагает такое проявление общности, которое оформляется в совместных видах деятельности и общения и опосредуется личностными подструктурами, среди которых рефлексия занимает ведущее место.



II. Детско-взрослая общность как источник рефлексивной педагогики

2.1. Онтология со-бытийности

Многомерный мир детства в своем становлении предполагает опосредующее влияние взрослого мира и взаимодействие с пространством культуры, где совместная деятельность педагога и ребёнка, реализует принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания и создает основу для проектирования развития ребёнка в пространстве-времени детства. Детство в своем развитии может рассматриваться как полиакмеологическая система: каждая стадия развития помимо количественных показателей (этапы развития) характеризуется и качественно новыми приобретениями (уровнями развития). Следовательно, развитие в детстве – перманентный процесс восхождения ребёнка – преобразование своего акме в соответствии с возможностями и потребностями.

Любое движение в плане развития обусловлено рядом противоречий, которые могут в обобщенном виде сформулированы как разрыв между наличным и потенциальным уровнем развития ребёнка. Разрешение возникающих противоречий обусловлено преемственностью и непрерывностью развития: каждая предыдущая вершина – «акме» ребёнка – содержит условие и механизм достижения последующей вершины (схема 1).

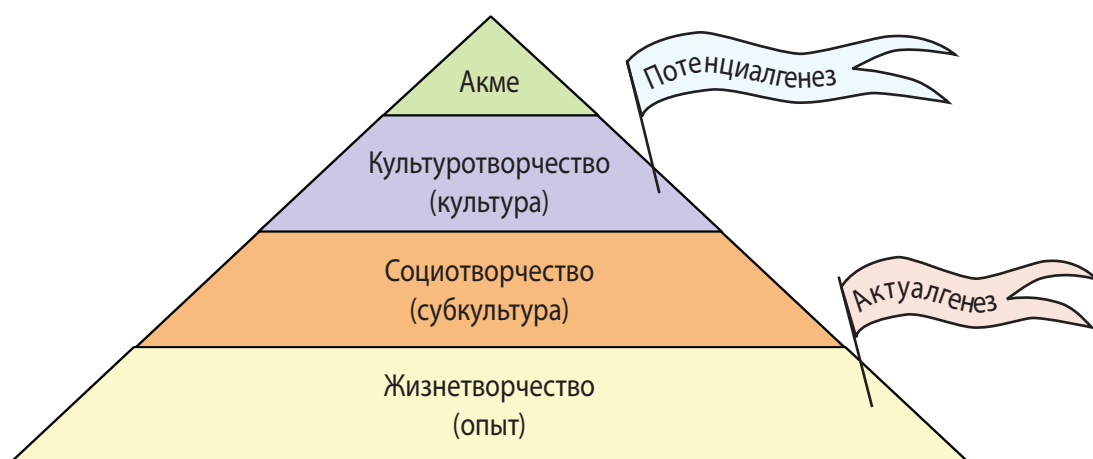


Схема 1. Диалектика развития «акме» в детстве

В сегментах пирамиды обозначены базовые приобретения ребёнка (уровни развития). В скобках на каждом из этапов развития ребёнка представлены те необходимые условия и механизмы, которые обуславливают переход на следующую стадию (этап и уровень) акме.

Таким образом, на каждой ступени фактически разрешается противоречие между актуальным уровнем развития ребёнка и его потенциальными возможностями:

- на первой стадии, характеризующейся как биологическая адаптация, базовым процессом в развитии ребёнка является жизнетворчество как творение биологической жизни в ее основных формах посредством удовлетворения витальных (жизненных) потребностей: приобретаемый опыт служит основанием перехода на следующую стадию развития;
- на второй стадии, характеризующейся как социальная адаптация и ее итог – интеграция, базовым процессом в развитии ребёнка является социотворчество как творение социальной жизни в ее основных формах посредством удовлетворения социальных (интерперсональных) потребностей: создаваемая субкультура служит основанием перехода на последующую стадию развития;
- на третьей стадии развития, характеризующейся как культурная индивидуализация, базовым процессом в развитии ребёнка является культуротворчество как творение культурной жизни в её основных формах посредством удовлетворения потребностей в признании и любви: присваиваемая культура служит средством реализации культуротворческой функции, обеспечивающей переход на последующую стадию развития;

- четвертая стадия развития определяет безграничные возможности самореализации ребёнка в детстве: это собственно накопленное и реализуемое акме человека, которое актуализируется в последующие периоды жизни.

Из схемы видно, что у ребёнка существует разрыв между зонами актуального и потенциального развития: в культурно-исторической парадигме средством его преодоления выступает посредническая миссия взрослого, выступающая как деятельность по сопровождению развития ребёнка.

Таким образом, акмеологические основания философии дошкольного образования трактуют возвращение детства как обеспечение естественного вставания ребёнка в культуру посредством её освоения, усвоения и присвоения в непосредственном взаимодействии со взрослым.



Схема 2. Акме-потенциалы и механизмы развития ребёнка

Взаимосвязь приведенных на схеме 2 компонентов реализуется следующим образом. Опыт ребёнка – наличный конструкт мироосвоения в процессе усвоения культуры и присвоения субкультуры. Субкультура детства – это механизм и форма освоения культуры, в потенциале содержащая способность к освоению мира. На пересечении указанных пространств – актуального, ближайшего и потенциального развития и находится ребёнок. Трёхмерность и трехфакторность существования детства заключается в его «вчера», «сегодня» и «завтра» – освоенном и осваиваемом мире.

Именно в этом заключается специфика детства, отличие ребёнка от взрослого, его «ахиллесова пята» и спасение: опрокинутость в будущее, актуальность в настоящем и неукорененность в прошлом.

Неизменным механизмом и формой развития ребёнка в детстве выступает образование, которое рассматривается как человекообразование (В.Е. Ключко).

Образование становится связующим звеном всех ипостасей детства и обуславливает их взаимопереход и интеграцию в результатах развития.

Медиаторная роль образования выражается в педагогической составляющей всех процессов в становлении и раскрытии сущностных сил ребёнка (интеллектуальных, волевых, физических, духовных и т.д.).

Целевые ориентиры дошкольного образования связаны с процессами инкультурации, имеющими первостепенное значение в обеспечении качества социализации детей. Содержание культуры, реализуемой в модели опыта и содержания образования, обеспечивает амплификацию возрастного развития и направлено на достижение проектируемых целей образования, касающихся целостного и разностороннего развития ребёнка дошкольного возраста. В результативном аспекте особое внимание необходимо уделять пространству развития дошкольного детства, когда закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребёнку как субъекту и личности быть успешным в основных видах деятельности, но и ключевые компетенции, которые являются основой успешности человека во взаимодействии с окружающим миром, залогом его продуктивной социализации.

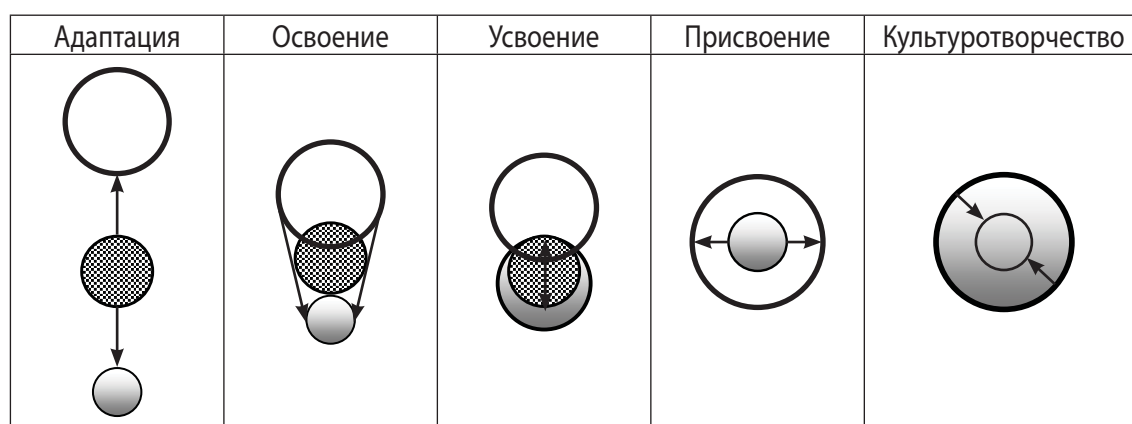
Культурология дошкольного образования связана с конструированием культуросообразного содержания образования, реализацией ценностных основ работы с детьми в контексте природосообразного образования.

В связи с этим особо актуализируется проблема образования и культуры, ибо социализированный человек – это продукт определенной культуры и в то же время ее творец. Снять острый конфликт между двумя обозначенными тенденциями, смягчить социальные последствия проводимых реформ, гармонизировать жизнь современного человека, гуманизировать все стороны его жизни и тем самым обеспечить стабильное развитие общества призвана система образования.

Поиск путей оптимизации содержания дошкольного образования, в то время, когда существуют рамочные требования и ориентиры к качеству дошкольного образования, приводит к необходимости разработки регионального компонента содержания образования в дошкольных образовательных организациях. Это отвечает таким тенденциям в образовании, как вариативность и стандартизация, индивидуализа-

ция и дифференциация. Отражением данной тенденции становится насыщение образовательных программ в области дошкольного образования социокультурным компонентом, где определено в качестве цели формирование социальной компетентности ребёнка («Истоки», «Расти счастливым», «Ознакомление детей с социальной действительностью», «Здравствуй мир», социально-личностное развитие («Познаю себя»)).

Культурогенез детства в образовании рассмотрен нами в русле культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского и его последователей. На следующей схеме (схема 3) показано как ребёнок, овладевая взрослым, перерастает его, и, овладев культурой, сам становится её творцом, субъектом в подлинном смысле этого слова.



Примечание: – ребёнок; – взрослый; – культура; – позиции и роли взрослого.

Схема 3. Стадии культурогенеза детства

На первом этапе становления субъектности ребёнка во взаимодействии с культурой при посредничестве взрослого ситуация адаптации связана с относительной обособленностью ребёнка, взрослого, культуры. Миссия взрослого состоит в организации педагогического воздействия, определяющего связь ребёнка и культуры при посредничестве взрослого. Такая позиция взрослого должна обеспечивать переход на следующий этап развития субъектности ребёнка.

Освоение культуры осуществляется ребёнком при посредничестве взрослого. На этом этапе начинает реализовываться принцип событийности, складываются особые детско-взрослые отношения, когда взрослый призван транслировать культуру в контексте миропонимания

ребёнка. Проекция культуры в ребёнка напрямую зависит от «величины» педагога – его способности транслировать культуру в соответствии с особенностями и возможностями ребёнка, что является условием достижения следующего этапа.

Усвоение культуры характеризует достигнутый и достигаемый уровень субъектности, когда ребёнок овладевает взрослым как представителем культуры. Взрослый на этом этапе обеспечивает ребёнку развитие на границах актуальной (нижняя граница пересечения мира ребёнка и мира культуры) и потенциальной (верхняя граница пересечения мира ребёнка и мира культуры) зон его развития. Тем самым он расширяет поле потенциальных возможностей ребёнка – что выражается в увеличении расстояния между актуальной и ближайшими зонами развития и становления субъектности ребёнка.

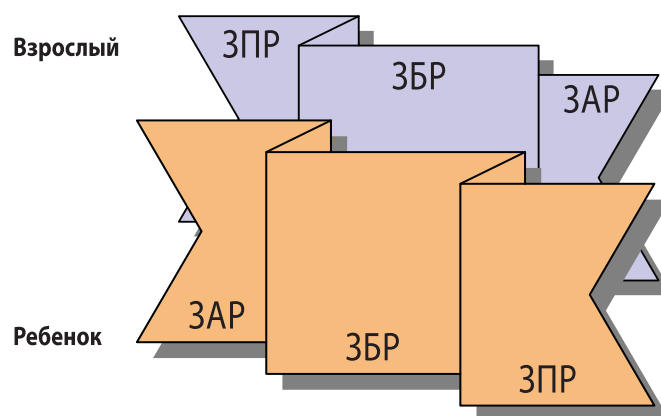
Присвоение культуры связано с репродукцией культурных образцов и вообще содержания культуры во всех сферах жизнеосуществления ребёнка: это этап собственно субъектности ребёнка, который взаимодействует с культурой непосредственно. Миссия взрослого состоит в фасилитации этого процесса – расширении поля самореализации, актуализации потенциала развития ребёнка как субъекта.

Культуротворчество характеризует высший уровень развития субъектности ребёнка и содержательно связан с созданием субъективно или объективно нового содержания культуры. Взрослый в этом случае призван расширять культурное содержание ребёнка, тем самым способствуя его саморазвитию.

Завершенность процессов становления субъектности и её качество напрямую зависят от характера фасилитации взрослыми развития ребёнка, то есть от уровня развития и эволюции педагогического взаимодействия в процессе сопровождения основных видов деятельности ребёнка. Сосредоточием всех аспектов рассмотренной философии дошкольного образования выступает общественный взрослый во всем многообразии позиций и ролей. Взрослый рассматривается нами как уполномоченный (обществом) по правам ребёнка.

Миссия взрослого – перестать быть нужным ребёнку: прожить вместе с ним его потребности, перестать быть для него актуальным средством удовлетворения потребностей. Педагог – человек, дающий детские ответы на взрослые вопросы и взрослые ответы на детские вопросы. Ребёнок – тот, кто удивляется тому миру, благодаря чему сам способен удивлять этот мир.

Если мы посмотрим на следующую схему взаимодействия ребёнка и взрослого через призму соотношения зон развития каждого, то увидим существенное противоречие всякой образовательной работы с детьми. Сопоставление миссий ребёнка и взрослого в образовании с необходимостью приводит к сравнению ролей и позиций взаимодействующих субъектов. И здесь, по нашему мнению, кроется основная метафизическая трудность совместной деятельности ребёнка и взрослого. Как видим, зона потенциального развития ребёнка находится в пределах зоны актуального развития взрослого; а зона потенциального развития взрослого коррелирует с зоной актуального развития ребёнка. Единственная совпадающая область пересечения взаимодействующих субъектов – зона ближайшего развития.



Примечание: ЗАР – зона актуального развития; ЗБР – зона ближайшего развития; ЗПР – зона потенциального развития.

Схема 4. Соотношение пространств развития взаимодействующих в образовании субъектов

Разумеется, такое положение определённым образом детерминирует всю образовательную работу с детьми:

- во-первых, что касается зоны актуального развития ребёнка, педагогу необходимо прогнозировать актуальные потребности детей и быть способным становиться «выше себя на голову» при реализации этой задачи;
- во-вторых, что касается зоны ближайшего развития ребёнка, педагогу необходимо опережать возникновение затруднений у детей, с одной стороны, обеспечивать повышенный уровень сложности образования, с другой;
-

- в-третьих, что касается зоны потенциального развития ребёнка, педагогу необходимо иметь богатый арсенал средств педагогического воздействия в активе, что позволяет обеспечивать широту актуализации потенциала развивающегося субъекта, личности, индивидуальности ребёнка.

Следует признать, что успешность профессионального развития напрямую зависит от механизмов саморазвития педагога. Значимыми факторами, определяющими его профессионализацию становятся – объект воздействия (ребёнок как субъект взаимодействия) и предмет взаимодействия (опосредующая воздействие педагога на ребёнка культура).

Таким образом, в самом широком педагогическом смысле – **взрослый – уполномоченный по правам ребёнка**. В утилитарном смысле – педагог – человек, способный вписывать модель и содержание социокультурного опыта в картину мира ребёнка.

В приведенной ниже схеме (схема 5) показаны взаимосвязи основных структур педагогического процесса в дошкольном образовании (структуры личности, содержания образования, социального опыта).

Принцип человекообразности		
Природосообразность		Культуросообразность
	↓	
Модель объекта образования (ребёнка)	Модель опыта (Содержание образования)	Модель субъекта образования (взрослого)
Аффективно-волевая	Эмоционально-оценочное, мотивационно-ценностное отношение	Мотивационная
Когнитивная	Представления, знания	Теоретическая
Действенно-практическая	Опыт осуществления известных способов деятельности	Практическая
Рефлексивно-творческая	Опыт творческой деятельности	Результативная

Схема 5. Принцип человекообразности в дошкольном образовании

Представленные модели в своем взаимодействии требуют соблюдения как минимум трёх условий:

1. Разностороннее и целостное развитие ребёнка достижимо при условии сформированности основных компонентов в указанной логике и последовательности – аффективно-волевой, когнитивный, действенно-практический, рефлексивно-творческий.
2. Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие четырех компонентов в структуре, взаимосвязанных следу-

ющим образом: мотивационная готовность, теоретическая, практическая и результативная готовность.

3. Эффективность взаимодействия субъектов дошкольного образования обеспечена полноценным содержанием образования, репрезентирующим основные компоненты социокультурного опыта (И.Я. Лернер): эмоционально-оценочный и мотивационно-ценностный, представления и знания, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности.

Наконец, условием существования и развития указанной педагогической системы в совокупности трёх моделей – субъекта, объекта и предмета образования – является утверждение, что эффективность дошкольного образования может быть достигнута, если обеспечена полноценная реализация принципов культуросообразности и природосообразности в единстве указанных компонентов и систем.

Важнейшей составляющей антропологического подхода является изучение различия и сходства мира взрослых и детей. Мы постараемся увидеть данный аспект в аналогии «ребёнок-взрослый». Для начала несколько спорных утверждений: взрослый – общественный ребёнок; где перестает быть ребёнок, там начинается взрослый. Суть представленной ниже аналогии связана с рассмотрением базовых параметров развития субъекта в культурно-исторической парадигме: ведущего вида деятельности и общения, новообразования литического и критического периодов развития, центральной психической функции. Не углубляясь в содержание каждого свойства и характер связей между ними, представим указанные аналогии (табл. 6).

Таблица 6

Мир взрослых и детей: области соприкосновения

Ребёнок	Область пересечения	Взрослый
Живет игрой (готовится к жизни)	Игра	Отдыхает (от жизни)
Развивающееся воображение (на основе примитивной фантазии)	Воображение	Развитая фантазия (компенсация воображения)
Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты	Эмоции	Регулируемые аффекты и скупые эмоции
Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)	Общение	Внеситуативная общительность (со всеми, обо всем)
Становящаяся индивидуальная субъектность (индивидуальность) и внешняя цензура на социальную субъектность	Субъектность	Реализуемая социальная субъектность и внутренняя цензура на собственную индивидуальность

Взаимодействуя в процессе обучения, преподаватель и ребёнок проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая типы взаимодействия, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса. Единство достигается в том случае, если к концу «дошкольного детства» у ребёнка развилась способность «осознания» и «целеполагания» совместной деятельности, как основы учебной.

На примере развития сотрудничества взрослого и ребёнка Н.А. Горлова в работе «Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации» определяет типы взаимодействия, разработанные в рамках преобразующего обучения с ориентацией на культурно-историческую парадигму образования [24].

Автор с опорой на четырех компонентную модель содержания образования И.Я. Лернера (знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений) рассматривает опыт эмоционально-личностных отношений как первый тип учебного взаимодействия, преобразование опыта творческой деятельности – второй тип, обмен опытом осуществления способов деятельности, для закрепления возможных способов решения учебной задачи – третий тип, приобретение знаний о мире – четвертый тип [54]. Все четыре типа взаимодействия (табл. 7), реализующие технологию преобразующего обучения, определяют способы и характер совместных действий не только преподавателя и детей, но, что самое главное в личностно-деятельностном методе обучения, взаимодействие между детьми.

Таблица 7

Типология взаимодействия в преобразующем образовании

Типы взаимодействия	Позиция педагога	Путь воздействия	Особенность взаимодействия
Опыт эмоционально-личностных отношений	Организатор деятельности	Имитативный	Преподаватель не дает готового знания детям и не навязывает своего мнения, а проводит ознакомление детей с содержанием учебной задачи на эмоционально-личностном уровне
Преобразование опыта творческой деятельности	Стимулирует познавательную деятельность	Проблемный	Обмен опытом творческой деятельности между детьми при стимулирующей позиции преподавателя и выбор способа для решения поставленной задачи

Типы взаимодействия	Позиция педагога	Путь воздействия	Особенность взаимодействия
Обмен опытом осуществления способов деятельности	Направляет детей по пути репродуктивного взаимодействия в режиме «Ребёнок 2, Ребёнок 3, Ребёнок 4 – Ребёнок 1».	Интерактивный	Обмен опытом осуществления способов деятельности и преобразование способности ребёнка в способ, а умения – в навык.
Приобретение знаний о мире	Наблюдатель, направляет ребёнка по пути продуктивного взаимодействия на приобретение знаний о мире.	Информационный	Приобретение системных знаний в процессе познания смыслов и отношений, формирование «образа мира» в смысловой сфере личности ребёнка, т.е. «детской картины мира».

Достоинством указанной типологии является субъектная позиция ребёнка во взаимоотношениях со взрослым и сверстниками. Взаимодействуя между собой, принимая на себя то роль лидера («Ребёнок – Дети»), то роль подчиненного («Ребёнок 2, Ребёнок 3, Ребёнок 4 – Ребёнок 1»), или роль партнёра («Ребёнок 1 – Ребёнок 2»), ребёнок усваивает смысл сотрудничества, овладевает способностью брать на себя ответственность и проявлять самостоятельность.

В наиболее обобщенном виде характеристика этапов и уровней взаимодействия может быть представлена логикой становления субъектности и субъект-субъектных отношений. Когда инициальное воздействие субъекта на объект порождает начальную связь, обеспечивающую дальнейшее становление субъектности объекта воздействия. В свою очередь его ответное воздействие обеспечивает становление взаимовоздействия – предпосылки и условия перехода внешнего воздействия во внутреннее, которое, по сути, и является высшим уровнем в организации взаимодействия. Этот уровень можно обозначить как самовоздействие субъекта, что обеспечивает его инициативность, самостоятельность, активность, целенаправленность и осознанность в организации педагогического взаимодействия. Представленные сопоставления убедительно иллюстрируют взаимосвязь ипостасей человека в детстве и взрослости. Однако важнее увидеть различия:

основной дискурс представлен дифференцированным и интегрированным, становящимся и состоявшимся.

Рассмотрение трех ипостасей ребёнка (социальной, интерпсихической (социально-психологической) и интрапсихической – собственно психологической) позволяет соотнести их с тремя компонентами сущностных сил ребёнка (интеллектуальным (познавательным), деятельностным (практическим) и рефлексивным (творческим)) и соответствующими сферами приложения – управление (развитие), соуправление (со-развитие) и самоуправление (саморазвитие) (табл. 8).

Таблица 8

Пространство развития ребёнка в со-бытийном образовании

Ипостаси ребёнка	Сущностные силы	Виды управления
Социальная	Рефлексивные (творческие)	Управление (развитие)
Интерпсихическая (социально-психологическая)	Деятельностные (практические)	Соуправление (со-развитие)
Интрапсихическая	Интеллектуальные (познавательные)	Самоуправление (саморазвитие)

Таким образом, на практическом уровне рефлексивная педагогика может быть реализована в рамках совместной деятельности педагога и ребёнка, реализующей принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания и др. Руководствуясь событийным принципом, педагог проектирует развитие ребёнка в пространстве-времени детства. Такая деятельность позволяет выстроить особое игровое пространство, где дети разных возрастов реализуют свои возрастные потребности и получают возможность реализовывать и развивать личностные качества, необходимые им на следующем возрастном этапе. Иными словами, в игре перспективы ребёнка получают определенную материализованную форму.

2.2. Совместная деятельность и общение: от теории к практике

Понятие «совместная деятельность» является очень актуальным в современной дошкольной практике [98]. Это понятие давно используется в психолого-педагогической литературе. В психологии развития совместная деятельность – это деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. В социальной психологии совмест-

ная деятельность понимается как организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры [40].

Проблематика, связанная с изучением феномена совместной деятельности, была разнообразной. Разными исследователями в разное время изучались направления групповой активности, групповой деятельности, группового взаимодействия, коллективной деятельности, субъекта коллективной деятельности и т.д. В результате исследований были выявлены основные характеристики совместной деятельности.

К основным признакам совместной деятельности относится наличие:

- единой цели для участников деятельности;
- общей мотивации;
- объединения, совмещения индивидуальных деятельностей, образующих единое целое;
- разделения единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределения между участниками;
- согласования индивидуальных деятельностей участников, что предусматривает строгую последовательность операций в соответствии с заранее определённой программой и с учётом характеристик деятельности;
- управления совместной деятельностью;
- единого конечного результата в виде совокупного продукта;
- единого пространства и одновременности выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми [40, с. 226–227].

Психологическая структура совместной деятельности включает в себя следующие компоненты: общие цели, мотивы, действия и результаты.

Общая цель является центральным компонентом структуры совместной деятельности. Под целью понимается идеально представленный общий результат, которого стремится достигнуть общность индивидов (групповой субъект). Для достижения общей цели предполагается наличие более частных и конкретных задач. Коллективный субъект приближается к достижению общей цели путём поэтапного решения этих задач.

Общий мотив, побуждающий общность индивидов к совместной деятельности, является обязательным компонентом психологической структуры совместной деятельности.

Совместные действия также входят в структуру совместной деятельности и являются такими её элементами, которые направлены на выполнение текущих задач совместной деятельности.

Общий результат, полученный участниками совместной деятельности, является завершающим элементом в структуре совместной деятельности.

В психологии различают три *модели организации совместной деятельности*.

1 – каждый участник делает свою часть общей работы независимо друг от друга.

2 – общая задача выполняется последовательно каждым участником.

3 – одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными. Модель организации совместной деятельности зависит от условий деятельности, её целей и содержания.

Среди *основных характеристик субъекта совместной деятельности* выделяют целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированности), структурированность, согласованность, организованность, результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности условий жизнедеятельности.

Целенаправленность группового субъекта деятельности представлена в стремлении к основной цели.

Мотивированность как свойство группового субъекта деятельности характеризует активное, заинтересованное и действенное отношение к совместной деятельности.

Целостность (интегрированность) коллективного субъекта понимается как внутреннее единство составляющих его элементов. Целостность оценивается наличием функциональных связей между его членами (частота и интенсивность контактов между ними); уровнем функциональной взаимосвязанности; отношением числа совместно выполняемых функций к общему их числу; типом целостности коллективного субъекта, что определяется характером доминирующих связей между членами коллектива.

Структурированность также является важным свойством группового субъекта деятельности. Она означает чёткость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами коллектива, определённость его структуры. Показателями структурированности выступают доминирующие способы распределения функций (взаимное дополнение, подстраховка, дублирование и пр.), способы принятия ответственности за выполне-

ние функций в коллективе (концентрация, распределение ответственности), характеристики делового взаимодействия и др.

Согласованность – это гармоничное сочетание участников группы, взаимная обусловленность их действий. Параметром согласованности является характер (тип) согласования действий членов группы, который может оцениваться при помощи следующих показателей:

- доминирующий способ разрешения разногласий и противоречий;
- ведущая «зона» согласования действий участников группы;
- уровень конфликтности;
- типичные способы поведения её участников в конфликтных ситуациях и т.п.

Организованность коллективного субъекта деятельности означает упорядоченность, собранность, подчинённость определённому порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с заранее установленным планом.

Результативность является интегральным свойством коллективного субъекта деятельности и характеризуется способностью достигать совместного продукта, позитивного итога [40, с. 228-229].

В рамках возрастной и педагогической психологии совместная деятельность рассматривается как фактор личностного развития её участников. В работах В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова совместная деятельность представляется как учебное сотрудничество по решению одной общей задачи [75]. Учебное сотрудничество организуется в одно и то же время на одном общем пространстве, в процессе которого решаются исследовательские задачи.

С.И. Поздеева в рамках исследовательской работы Школы Совместной деятельности под научным руководством Г.Н. Прокументовой описала модель начальной школы как особой соорганизации взрослых и детей в образовательных пространствах разных типов совместного действия с направленностью на развитие открытого совместного действия [70].

В педагогике совместной деятельности [72] образовательная практика понимается как совместная деятельность взрослого (педагога) и ребёнка (ученика) как практика установления особых связей, имеющих характер воспитывающих, обучающих между взрослым и ребёнком [70, с. 178].

Г.Н. Прокументова в качестве основания разных моделей воспитания и разных моделей совместной деятельности между взрослым и ребёнком выделяет три типа связей [72]:

- нормативные связи, при которых взрослый использует принуждение и насилие (безличностная система воспитания);
- ценностные связи, где взрослый использует соподчинение (частично-личностная система воспитания);
- личностные связи, где взрослый использует взаимное дополнение (личностная система).

В зависимости от типа связи определяется и позиция взрослого-педагога по отношению к ребёнку: педагог-авторитарист, педагог-лидер, педагог-партнер. В соответствии с видом связи определяется и качество совместной деятельности. По типологии Г.Н. Прозументовой выделяют три типа совместных действий: закрытое, обращенное, открытое.

В нормообразующем или закрытом совместном действии взрослый выступает в качестве руководителя, а ребёнок – подчиненного. Образовательная практика в этом случае является практикой усвоения и исполнения норм (заданий, инструкций, требований). Педагог использует монологические приемы организации совместной деятельности (объяснение, демонстрация образцов, алгоритм, внешние контроль и оценка). В таком действии существует четкое разделение функций между педагогом и ребёнком.

В ценностно-образующем или обращенном совместном действии взрослый – лидер, а ребёнок – соисполнитель в решении общей задачи. Образовательная практика является практикой формирования ценностей совместной деятельности с использованием ситуаций успешного решения задач и достижений в совместной деятельности. В этом типе совместном действии педагог использует приёмы организации функционального диалога (создание проблемных ситуаций, провокационных моментов). В этом типе совместного действия происходит частичная передача полномочий ребёнку, которому дается возможность проявить свой интерес, высказывать свое мнение, задавать вопросы. В таком действии функции между педагогом и ребёнком распределяются, взаимно дополняются. Педагогом активно используется личный опыт ребёнка, он направляет ребёнка на поиск знания.

Личностно-образующее или открытое совместное действие характеризуется партнерскими отношениями между взрослым и ребёнком. Педагог создает опыт совместной деятельности, активизирует поисковую активность ребёнка, используя диалоговые формы организации образовательного пространства. Ребёнок становится полноправным субъектом совместного действия, он является соорганизатором дей-

ствия, имеет возможность проявлять свое отношение, интерес, самоопределяться, самореализоваться в этом действии, активно влиять на происходящее.

Взаимодействие в совместной деятельности проявляется в форме её организации, т.е. совместных действий, направленных на общий предмет труда. В процессе взаимодействия происходят взаимные влияния участников совместной деятельности. Действия одного человека обуславливают действия другого (или других) участников деятельности. Выделяют два аспекта применения взаимодействия в структуре совместной деятельности (А. Журавлев): предметно-направленные (или целевые) взаимодействия, которые, с одной стороны, вводятся в психологическую структуру совместной деятельности, а с другой стороны, они изменяют структуру индивидуальной деятельности её участников, подчиняя их общим целям и задачам. Таким образом, взаимодействие перестраивает выполняемую деятельность, которая перестаёт быть индивидуальной и становится формой совместной деятельности [15].

В контексте изучения взаимодействия обсуждается вопрос соотношения общения и деятельности. Существует две позиции по данному вопросу. Согласно одной – общение рассматривается как часть деятельности, согласно второй – общение принципиально отличается от деятельности, поскольку связывает субъект не с объектом, а с другим субъектом (Б.Ф. Ломов) [76].

Г.М. Андреева предлагает рассматривать общение и как аспект совместной деятельности, и как самостоятельный феномен. По мнению Б. Парыгина, общение и деятельность не являются тождественными явлениями, а соотносятся друг с другом как два взаимно перекрещённых круга. Таким образом, общение выступает и как условие или составляющая часть любой деятельности, в качестве специфической коммуникативной деятельности; и как социально-психологическое явление. Общение рассматривается как многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности [73]. Такие авторы, как Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, Г.М. Андреева, Е.В. Коротаева трактуют совместную деятельность через общение [75].

В процессе общения у участников совместной деятельности происходит эмоциональное восприятие друг друга, складываются взаимоотношения. В рамках гуманистической психологии в концепции А. Маслоу в структуре фундаментальных потребностей человека выделяется

аффилиативная потребность. Аффилиативная потребность – потребность в общении, в принадлежности к группе. Фрустрация потребности в общении ограничение возможности её реализации является стрессогенным фактором, особенно в раннем возрасте.

М.И. Лисина считала, что общение является одним из важнейших факторов общего психического развития ребёнка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми культурный опыт человечества и реализация ими прирождённой возможности стать представителями человеческого рода [71].

По М.И. Лисиной, общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного процесса. Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, а также задачей, которую оно решает. В состав действия, по мнению отечественного автора концепции общения, входят средства общения. Эти средства могут быть экспрессивно-мимическими, предметно-действенными и речевыми операциями. Первые выражают, вторые изображают, а третьи – обозначают то содержание, которое ребёнок стремится передать взрослому и получить от него.

Развитие общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет проходит как смена нескольких целостных форм общения. Формой общения, по М.И. Лисиной, называется деятельность общения на определённом этапе её развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам. Выделяются основные параметры:

- 1) *время* возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) *основное содержание потребности*, удовлетворяемое детьми в ходе данной формы общения;
- 4) *ведущие мотивы*, побуждающие ребёнка на определенном этапе развития к общению с окружающими взрослыми людьми;
- 5) *основные средства общения*, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребёнка со взрослыми.

В результате исследований были выделены четыре основные формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребёнка [84, с. 65]. Названия и основные параметры этих форм представлены в таблице 9.

Таблица 9

Содержание параметров форм общения

Название формы общения	Время появления	Содержание потребности	Мотивы общения	Средства общения
Ситуативно-личностная	1 – 6 месяцев	Внимание и доброжелательность взрослого	Личностные	Экспрессивно-мимические
Ситуативно-деловая	6 месяцев – 3 года	Сотрудничество со взрослым	Деловые	Предметно-действенные
Внеситуативно-познавательная	3 года – 5 лет	Уважение взрослого	Познавательные	Речевые
Внеситуативно-личностная	5 – 7 лет	Сопереживание и взаимопонимание взрослого	Личностные	Речевые

М.И. Лисина сформулировала положение о том, что общение является «сквозным» механизмом смены деятельности ребёнка. Взрослые наряду с тем, что являются для ребёнка не только носителем средств и образцов действия, но и уникальными личностями, воплощающими в жизнь свои индивидуальные мотивы и смыслы. Приобщиться к этим уровням ребёнок способен только совместно со взрослым посредством общения, через совместную деятельность и общие переживания. Мотивация, как и все психические функции «присваивается» благодаря закону интериоризации. Сначала как форма взаимодействия и сотрудничества между взрослым и ребёнком (как категория интерпсихическая), а затем как собственное, внутреннее достояние субъекта совместной деятельности (как категория интрапсихическая). Как отмечает Е.О. Смирнова, способ передачи новой мотивации имеет свою специфику, предполагающую как «активность присвоения» со стороны ребёнка, так и «активность отдачи» со стороны взрослого, его субъективную включённость в общение с ребёнком. В этом случае невозможно передать мотивацию (смыслы, ценности) в качестве новой информации, или через усвоение через подражание, или через демонстрацию образцов действий. Обсуждая психологию перевода ребёнка на более высокие смысловые и ценностные уровни, Е.О. Смирнова утверждает, что сами знаки (окружающие предметы, стимулы, речь, жесты и пр.) в своей натуральной форме не содержат ничего такого, что могло бы влиять на поведение и психику. Значение знаков в качестве психологических орудий, организующих поведение ребёнка и влияющих на его сознание, придаётся благодаря присутствию взрослого и специфике его взаимодействия с ребёнком. В результате чего

нейтральные стимулы превращаются в мотивы собственных действий ребёнка и в психологические орудия овладения собой. Знак всегда подразумевает действие конкретного человека и действие одного человека в отношении другого [85].

Таким образом, общение понимается нами как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата.

В образовательной практике особо выделяется такой вид общения как педагогическое. Существует несколько подходов к пониманию педагогического общения:

- профессиональное общение преподавателя с учащимся на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания) (А.А. Леонтьев);
- профессионально-педагогическое общение – это система приемов для реализации целей и задач педагогической деятельности и организации, направленности взаимодействия педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик);
- профессионально-педагогическое общение – это система взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров);
- свободное взаимодействие уникальных партнёров, когда каждый сам выбирает другого и соотносит себя с другим именно в своей и его особенности, неповторимости, единственности (М.С. Каган).

Педагогическое общение – профессиональное общение педагога с учащимися, а также с их родителями, имеющее определённые педагогические, в том числе и воспитательные, цели [36].

С.Л. Братченко выделил ряд установок человека на общение, некоторые из которых можно обнаружить и при общении взрослого и ребёнка [36, с. 36–37].

Диалогическая направленность – ориентация на равноправное общение, на сотрудничество педагога с детьми, на совместное творчество, взаимопонимание и взаимосодействие.

Авторитарная направленность – проявление эгоцентризма в общении, стремление педагога быть понятым учащимися при полном игнорировании проблем, наличие ригидных авторитарных установок.

Манипулятивная направленность – утончённая форма эгоцентризма с ориентацией на собственную выгоду за счёт интересов партнёра общения, стремление понять партнёра с тем, чтобы использовать его в личных целях, в тоже время нежелание раскрываться самому.

Индифферентная направленность – отсутствие выраженной ориентации педагога в сфере общения, безразличие к проблемам учащегося и к своему общению, установка на сугубо деловые отношения.

На наш взгляд, наиболее эффективной формой педагогического общения является диалогическая направленность. Для детей раннего и дошкольного возраста большое значение имеют применяемые взрослым речевые и неречевые формы общения. Среди речевых форм выделяют монолог и диалог. Направленный диалог называется беседой. Именно эта форма является наиболее продуктивной во взаимодействии взрослого и ребёнка.

В структуру речевого общения входят [92, с. 10–12]:

1) значение и смысл слов, фраз; важную роль играет точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и её доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонаций;

2) речевые звуковые явления – темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция; наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи;

3) выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении – смех, хмыканье, плач, шёпот, вздохи и др.; разделительные звуки – кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки вокализации – «хм-хм», «э-э-э» и др.

Наиболее распространёнными из неречевых средств общения являются жесты, сочетаемые с мимикой. Они отражают динамическую сторону общения.

Жест – это движение, передающее психическое состояние говорящего или думающего про себя человека. Выделяют пять групп жестов [92, с. 17-18]:

1. Жесты-иллюстраторы – это жесты-сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т.е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций»); кинетографы – движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т.е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

2. Жесты-регуляторы – это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. Жесты-эмблемы – это своеобразные заменители слов или фраз в общении (например, сжатые вместе руки по манере рукопожатия на уровне груди означают во многих случаях «здравствуйте», а поднятые над головой – «до свидания»).

4. Жесты-адапторы – это специфические привычки человека, связанные с движениями рук (почёсывания, подёргивания отдельных частей тела; касания, пошлёпывания партнёра; поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой).

5. Жесты-аффлекторы – жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица определённые эмоции.

Мимика – это динамическое выражение лица в данный момент общения. К неречевым средствам общения относится и взгляд, особенно в сочетании с мимикой. Использование своеобразных вербальных и невербальных средств определяет «почерк» общения.

В таблице 10 представлены характеристики наиболее типичных стилей педагогического общения [36]. Педагогическое общение является существенной составляющей совместной деятельности в образовательном процессе. Следует отметить, что главный сущностный признак деятельности – это активность субъекта деятельности: воздействие взрослого на процессы психического развития ребёнка и реальная деятельность самого субъекта. При этом процесс самого развития зависит от того, как эта деятельность будет осуществлена.

Таблица 10

Характеристики стилей педагогического общения

Стиль общения	Описание
Демократический	Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребёнком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В своей работе такой педагог стимулирует умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, даёт понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Стиль общения	Описание
<i>Авторитарный</i>	<p>Педагоги с авторитарным стилем общения проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к детям, они значительно чаще используют запреты и ограничения в отношении детей, злоупотребляют отрицательными оценками; строгость и наказание – основные педагогические средства. Авторитарный воспитатель ожидает только послушания; его отличает большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношении детей, создавая тем самым неблагоприятные условия для воспитания дошкольников. Авторитарность педагога часто является следствием недостаточного уровня психологической культуры, с одной стороны, и стремлением ускорить темп развития детей вопреки их индивидуальным особенностям – с другой. Причем, педагоги прибегают к авторитарным приемам из самых благих побуждений: они убеждены в том, что, ломая детей и добиваясь от них максимальных результатов здесь и сейчас, скорее можно достигнуть желаемых целей. Ярко выраженный авторитарный стиль ставит педагога в позицию отчуждения от воспитанников, каждый ребёнок испытывает состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Это происходит потому, что такие педагоги, недооценивая развитие у детей таких качеств, как инициативность и самостоятельность, преувеличивают такие их качества, как недисциплинированность, лень и безответственность.</p>
<i>Либеральный</i>	<p>Для либерального воспитателя характерны: безынициативность, безответственность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог «забывает» о своих прежних требованиях и через определенное время способен предъявить полностью противоположные, им же самим ранее данным требованиям. Склонен пускать дело на самотек, переоценивать возможности детей. Не проверяет выполнение своих требований. Оценка детей либеральным воспитателем зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные оценки, в плохом – негативные. Все это может привести к падению авторитета педагога в глазах детей. Однако такой воспитатель стремится ни с кем не портить отношений, в поведении ласков и доброжелателен со всеми. Воспринимает своих воспитанников как инициативных, самостоятельных, общительных, правдивых.</p>

Одним из важнейших факторов, определяющих эффективность и качество совместной деятельности, является коммуникация (её формы и содержание).

В таблице 11 представлены варианты коммуникативных форм общения взрослого с ребёнком. Эти варианты определяются сочетанием вербальных и невербальных компонентов, которые могут иметь характер как побуждающих, так и ограничивающих взаимодействие взрослого и ребёнка.

Коммуникативные формы взаимодействия взрослого и ребёнка

Характеристики общения	Ограничивающие (запрещающие) действия/ примеры коммуникативных форм	Побуждающие действия/ примеры коммуникативных форм
Вербальные характеристики	<ul style="list-style-type: none"> – интонация громкая или раздражённая, эмоционально окрашенная; – негативная реакция; – резкая, озлобленная речь; – импульсивность в речи; – командный, угрожающий, повышенный тон; Примеры: Ты не видишь куда идешь!?	<ul style="list-style-type: none"> – мягкая, доброжелательная интонация; – спокойный тон, приятный, нежный голос; – четко, понятно сформулированное сообщение ребёнку; – эмоциональна отзывчивость. Примеры: Помоги мне, пожалуйста. Давай поиграем вместе.
	Не трогай, только что всё убрали! Нельзя! Хватит плакать! Как лялька ведешь себя!	Давай сделаем что-нибудь. Как ты думаешь? Давайте посмотрим, что у нас лежит на полу? Где они должны лежать? Давайте уберём на место. Что бы ты выбрал? Что у тебя в руках?
Невербальные характеристики	<ul style="list-style-type: none"> – запрещающие действия (например, вытянутый указательный палец); – строгий, злой взгляд; – сердитое или индифферентное выражение лица; – губы плотно сжаты, скрежет зубами; – жесты идут сверху вниз, рубящие; – взгляд исподлобья, жёсткий, брови опущены вниз, глаза прищурены; – руки и плечи напряжены; – взгляд сверху вниз, взрослый стоит "над ребёнком"; – угрожающие позы: замахивания рук, резкие жесты, руки на поясе или скрещены на груди. 	<ul style="list-style-type: none"> – открытая поза: руки открыты ладонями вверх, взрослый наравне с ребёнком, присел, контакт "глаза в глаза"; – глаза спокойные; – уголки губ приподняты вверх, улыбка; – мягкое, радостное, приветливое выражение лица; – мягкая, спокойная, доброжелательная интонация; – взрослый наравне с ребёнком, присел, контакт "глаза в глаза"; – мягкие, спокойные, искренние жесты; – поглаживание по голове, спине, рукам.

Приведённые выше характеристики коммуникативных форм могут послужить основанием для анализа профессиональной педагогической деятельности, что позволит педагогам влиять на качество образовательной деятельности, своевременно корректируя свой стиль общения с воспитанниками.

2.3. Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза

Для психического развития ребёнка наиболее важна его совместная деятельность со взрослым [13]. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского [20], именно в ней формируются все специфически человеческие психические процессы.

В совместной деятельности со взрослым ребёнок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить ещё не может, что образует зону ближайшего развития ребёнка. Зона ближайшего развития – это потенциальные возможности ребёнка, это такой уровень психического развития, при котором ребёнок самостоятельно не может осуществить определённых заданий, но он может их выполнить при помощи взрослого. Зона ближайшего развития диагностируется по уровню сложности задач, которые ребёнок осуществляет в сотрудничестве со взрослым [16; 20].

Отметим, что зона актуального развития диагностируется задачами такого уровня сложности, которые ребёнок может выполнить самостоятельно. Переход от одной зоны актуального развития (ЗАР-1) к новой зоне актуального развития (ЗАР-2) осуществляется благодаря механизму интериоризации.

Закон интериоризации (закон перехода функций извне внутрь) был сформулирован Л.С. Выготским. Согласно этому закону, каждая психическая функция, прежде чем стать внутренним средством сознательной деятельности проходит внешнюю стадию, осуществляемую в рамках совместных видов деятельности [20]. Этот процесс осуществляется в зоне ближайшего развития в процессе осуществления совместной деятельности взрослого и ребёнка по решению конкретных образовательных задач.

Доля участия ребёнка в его совместной деятельности со взрослым закономерно растёт с возрастом. В конечном итоге (по достижении взрослости) в его индивидуальной деятельности может полностью воспроизводиться содержание целостной совместной деятельности.

Процесс интериоризации относится к отдельным действиям, к психическим функциям и к деятельности в целом. Закон интериоризации распространяется на ситуации обучения, как интеллектуальным действиям, так и социальным умениям [95].

Составными компонентами совместной деятельности являются взаимодействия (интеракции) между участниками этой деятельности, но не любые, а детерминированные направленностью на общий предмет, т.е. предметно направленные взаимодействия.

Одно из положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского говорит о том, что человек овладевает собственной природой посредством психологических орудий – знаков, в качестве которых выступают язык, жесты, иные культурные средства. Именно в совместной деятельности заключён образовательный потенциал, поскольку именно в ней ребёнок овладевает разнообразными психологическими орудиями, равно, как и орудиями – культурными средствами по освоению различных видов деятельности.

Изучение влияния общения, совместной деятельности на развитие ребёнка в отечественной психологии выделилось в самостоятельную исследовательскую линию (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.). На основании данных этих исследований была признана важность коммуникативного взаимодействия взрослого и ребёнка, его решающая роль в психическом и личностном развитии ребёнка. В отечественной психологии взрослый рассматривается как посредник между миром культуры и ребёнком. В процессе общения и взаимодействия устанавливаются определенные отношения между ребёнком и взрослым, в рамках которых передается культурный опыт. За взрослым признана роль носителя человеческой культуры – необходимого источника развития ребёнка. Та система отношений ребёнка с взрослыми, в которую ребёнок вступает в каждый возрастной период, обуславливает социальную ситуацию развития (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б. и др.), которая определяет характер развития ребёнка [20, с. 152].

М.И. Лисина и её сотрудники в своих исследованиях показали, что специфической особенностью общения ребёнка и взрослого является его предмет – другой человек, выступающий в качестве партнера по общению [56].

Согласно Б.Д. Эльконину, взрослый, являясь посредником между ребёнком и миром культуры, выполняет специфическую функцию экранирования [103]. Ссылаясь на эксперименты А.В. Запорожца

и М.И. Лисиной по изучению субъективной «ткани» действия, в которых изучался переход от неощущаемости к ощущаемости вегетативных реакций, Б.Д. Эльконин указывает на специфический эффект – возникновение у испытуемого ощущения себя. Этот эффект возникал в тех случаях, когда течение реакций как бы выносилось на своеобразный «экран», который работал как отражатель и усилитель неощущаемого: либо испытуемый видел их динамику (видел свою плетизмограмму), либо эта динамика кодировалась через динамику тактильных ощущений (нажатие на руку) или через звуковые изменения. Благодаря этому внутреннее движение ощущалось, «переживалось».

Б.Д. Эльконин отмечает три функции экрана – отображение, усиление, возвращение. Благодаря этим трём функциям и возникает самоощущение у человека. Б.Д. Эльконин развивает эту идею: «Понятно, что в жизни человека первыми и основными экранами являются другие люди, но не просто «другие» и не просто «люди», а другие люди как экранирующие, осуществляющие сложное пробно-поисковое действие отображения, усиления и возвращения. Именно такие *действия* составляют сущность интимно-личностного общения, именно они являются строительными лесами со-бытия (Слободчиков В.И.), со-присутствия, со-переживания и т.п.» [104, с. 45]. Б.Д. Эльконин также указывает на то, что «экранность – это не свойство, присущее людям и вещам, а их возможная функция» [104, с. 45].

В качестве единицы развития Б.Д. Эльконин определяет совокупное действие, в котором строится экранирование и посредством экранирования – человеческое самообнаружение. При этом следует отметить, что действия и речь взрослого являются по отношению к действиям и речи ребёнка идеальными формами, задающими направление их онтогенеза [34].

В связи с этим подчеркивается активность самого человека, подчеркивается его субъектное начало. «Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, *но и строит себя*» [20, с. 1028]. Б.Д. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, отмечал, что порождение человеком формы своего поведения определяет субъектность [103, с. 9].

Это связано с взаимоотношением идеальной и реальной форм. Б.Д. Эльконин пишет: «Итак, идеальная форма, по Л.С. Выготскому, существует как культура, работает как стимул-средство или знак, т.е. как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные, как бы вне действующего человека

сложившиеся формы поведения. Человек *овладевает* своим поведением, заново его порождая. Порождающий своё поведение человек становится его *субъектом*» [103, с. 9].

Б.Д. Эльконин считает, что «“точка встречи” идеальной и реальной форм специфична и знаменательна тем, что в ней *возникает субъект поведения*. Кроме того, указание на субъекта и субъектность предполагает *конструирование* (теоретическое и экспериментальное) *взаимоперехода реальной и идеальной форм*» [там же, с. 9]. О возникновении субъекта, по Б.Д. Эльконину, можно говорить лишь тогда, когда «выражен и объективирован сам *сдвиг, переход* от натуральной к культурной форме, к *превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя*» [103, с. 10].

В психологии существует понятие «совмещённая психологическая система». В качестве таковой Л.С. Выготский называл систему «мать и дитя», в которой первоначальная совмещённость на биологическом, физиологическом уровнях переходит на уровень психологический. Это очень тонко сориентированная и настроенная друг на друга система, обладающая физическими и психическими параметрами. В образовательной практике в качестве совмещённой психологической системы выступают взрослый и ребёнок («Взрослый – Ребёнок») в процессе совместной деятельности. Признаками системы являются целостность, взаимосвязность всех её частей и образование надсистемных интегративных качеств. Эта совмещённая психологическая система «Взрослый – Ребёнок» имеет свою динамику развития. Рассмотрим её в соответствии со стадиями развития совместной деятельности ребёнка с другими.

На первой стадии развития совместной деятельности, в период младенчества, возникает эмоциональная совместность в диаде «Взрослый – Ребёнок». Положительно окрашенные эмоциональные отношения приводят к положительному отношению ребёнка к миру. В период новорожденности и младенчества между взрослым и ребёнком существует наиболее тесная и физическая, и психологическая взаимосвязь. В это время взрослый удовлетворяет все жизненно важные потребности ребёнка. Он полностью организует, контролирует процессы жизнедеятельности ребёнка, и ребёнок полностью зависим от взрослого. Непосредственно-эмоциональное общение является основным видом совместной деятельности взрослого и ребёнка, в процессе которой происходит обмен эмоциями с помощью интонации, мимики, жестов, речи, происходит телесный контакт. У ребёнка возникают первые формы воз-

действия на взрослого в виде голосовых, двигательных и других реакций ребёнка, которые приобретают характер эмоционально активного призыва. Ребёнок своими реакциями «сигналит» о своих потребностях. Взрослый реагирует на них своим вниманием, проявлением заботы. Установление некоторых ритуалов во взаимодействии взрослого и ребёнка вносят организующее начало в систему «Взрослый – Ребёнок».

На ранний дошкольный возраст приходится вторая стадия развития совместной деятельности. В период раннего детства ребёнок приобретает некоторую степень самостоятельности. В это время ребёнок начинает ходить, осваивает речь, появляются первые слова, развиваются действия с предметами. Это стадия предсотрудничества со сверстниками. На этой стадии проявляется детский эгоцентризм. Характеристика детской игры – игра рядом. В этот период ребёнок становится менее зависимым от взрослого, тем не менее, он ещё несамостоятелен. Ребёнка многое интересует, он активно осваивает предметный мир, и взрослый служит проводником ребёнка в окружающий его мир. Освоение мира ребёнком невозможно без взрослого. Именно он открывает ребёнку на этом этапе значения предметов, объектов, явлений. И на этом этапе развития сознания (предметного сознания, по В.Е. Ключко) [41] ребёнок осваивает речь, значения слов, которые обозначают окружающие его предметы и объекты. Задача взрослого на этом этапе – наблюдать за ребёнком, отслеживать проявления его любознательности, направлять его активность на постижение значений, отвечая на вопрос: «Что (или кто) это? Как это называется?».

На этом этапе исчезает ситуация полной слитности ребёнка и взрослого, вместо этого появляются двое: ребёнок и взрослый. Содержание совместной деятельности на этом этапе – усвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Развивается новая форма общения – ситуативно-деловое общение. В психологической системе «Взрослый – Ребёнок» контакт ребёнка со взрослым опосредуется предметом и действиями с ним. Одной из важных характеристик, определяющих качество системы «Взрослый – Ребёнок» является открытость. Открытость можно в данном случае рассматривать как взаимообращённость взрослого и ребёнка. С одной стороны, это проявления инициативности со стороны ребёнка по отношению к взрослому, стремление привлечь его внимание к себе, требование от взрослого соучастия в своих делах, эмоциональность отношения к взрослому, чувствительность к его действиям, оценкам, перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого. С другой стороны,

это чувствительность взрослого к «сигналам» ребёнка, готовность и способность организовать взаимодействие, как в виде делового сотрудничества, так и в виде эмоционального, ситуативно-личностного общения.

Младший дошкольный возраст является переходным к следующей стадии развития совместной деятельности. Кризис трёх лет ярко проявляет всё более возрастающую тенденцию к самостоятельности, утверждение собственного «Я». Ребёнок начинает различать «Я» и «не-Я» (другие). Психологическая напряжённость в системе «Взрослый – Ребёнок» снимается за счёт грамотно организованных ситуаций взаимодействия со стороны взрослых. Отделение ребёнка от взрослого способствует перестройке отношений в системе.

Третья стадия развития совместной деятельности приходится на средний дошкольный возраст. Важной характеристикой социальной ситуации развития на этой стадии является появление потребности общения со сверстниками. В этом возрасте появляется совместное действие между детьми. Появляется интерес к партнёру по игре и элементы сотрудничества. Активно происходит физическое, умственное, речевое, социальное развитие ребёнка. В этом возрасте ведущим средством общения становится речь. Общение со взрослым разворачивается на основе увеличивающейся самостоятельности дошкольника. Сотрудничество взрослого и ребёнка носит характер внеситуативно-познавательного общения (М.И. Лисина). Таким образом, система «Взрослый – Ребёнок» усложняется и появляется система «Ребёнок – Ребёнок», в которой отношения между детьми опосредованы участием взрослого.

Четвёртая стадия развития совместной деятельности характерна для старшего дошкольного – младшего школьного возраста. На этой стадии появляется полноценная игра между сверстниками, возникают «играющие коллективы», в которых существует общность требований, согласованность действий, элементы сотрудничества. Сверстник начинает выступать не только как средство успешности совместной деятельности (в системе «Ребёнок – Ребёнок»), но и как её цель. Появляется чувство «мы». Это означает, что меняется специфика взаимоотношений взрослого и ребёнка. На этапе дошкольного детства (от 3 до 7 лет) ребёнок начинает постигать смыслы предметов, явлений, ситуаций. Наступает сензитивный период становления смыслового сознания [41].

Внешне это выглядит, как возросшая речевая, физическая активность ребёнка. Он задаёт много вопросов, главным из которых является вопрос «почему». И то, что многими взрослыми воспринимается

как стремление к деструкции – ребёнок разбирает игрушки, кусает предметы, людей и т.п. во многих случаях является проявлением познавательной направленности ребёнка. Взрослый помогает ребёнку открывать смыслы предметов, явлений, ситуаций в процессе взаимодействия, обустроенного специальным образом. В системе «Взрослый – Ребёнок» происходят изменения. Ребёнок становится ещё более самостоятельным на фоне стремления к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Уровень психического, умственного, речевого развития повышается, и ребёнок решает посильные интеллектуальные и социальные задачи. Процесс развития обусловлен специально организованным процессом обучения. В дошкольном детстве появляется определённое отношение к себе и своим возможностям, которое опосредовано отношением к ребёнку взрослого. Ребёнок во многом ориентирован на взрослого. Взрослый, в свою очередь, предъявляет ребёнку определённую систему ожиданий, требований. Ребёнок стремится получить эмоциональную оценку взрослого (ласку, одобрение, похвалу). И это влияет на преобладание личных мотивов в общении со взрослым. Постепенно в процессе совместной деятельности у ребёнка формируются и общественно значимые мотивы. К старшему дошкольному возрасту, дети в процессе совместной деятельности осваивают различные формы сотрудничества. В младшем школьном возрасте эти формы получают своё дальнейшее развитие.

Пятая стадия развития совместной деятельности – подростковый возраст. Шестая стадия – ранний юношеский возраст. На этих стадиях человек обретает всё большую независимость от взрослых. Мотивацией совместной деятельности подростка является желание «быть вместе с другими сверстниками». Взрослый выступает в качестве организатора коллективной познавательной деятельности. Педагоги-воспитатели формулируют общие цели совместной деятельности, регламентируют её, выступают источниками информации. В раннем юношеском возрасте взрослый помогает воспитаннику ориентироваться в окружающем мире. Кроме того, с 10 лет начинается сензитивный период становления ценностного сознания [41]. И в задачи взрослого входит открытие ценностных оснований жизнедеятельности человека.

На ранних этапах онтогенеза ценности, образно говоря, были «на плечах» взрослого, и взрослый в процессах взаимодействия с ребёнком, другими людьми демонстрировал ценностное отношение к окружающему миру, обучал ребёнка нравственным основам жизнедеятельности.

В тот период ребёнок не мог полностью постичь суть общечеловеческих ценностей. Но он мог освоить нормы и правила, принятые в человеческом обществе. Для того чтобы это знание было осмысленным, взрослый помогает ребёнку в процессах смыслопостижения [95]. Это помогает развитию ценностно-смысловой сферы в периоды подростничества и юношества.

Таким образом, мы можем наблюдать усложнение системы «Взрослый – Ребёнок» на каждом этапе онтогенеза. Это обусловлено изменениями как в самих системах «Ребёнок» и «Взрослый», так и во взаимоотношениях и взаимосвязях между ними. На каждом этапе мы имеем усложнение (процессы развития, появления новообразований) как у детей, так и у взрослых. Появляются новые знания, умения, качества, поведенческие формы, происходят открытия себя и мира. Совместная деятельность играет роль системообразующего фактора и тоже проходит ряд усложнений и изменений. В результате чего появляется тенденция к самоорганизации и саморазвитию такой сложной системы как «человек».

2.4. Технологии оптимального взаимодействия в образовании

Организация совместной деятельности взрослого и ребёнка рассматривается нами в контексте реализации трёх основных научных принципов – системности, развития и целевого детерминизма.

Принцип системности в его первоначальном варианте пропагандировался Л.С. Выготским, который настаивал на том, чтобы анализировать все психологические явления не по элементам (которые могут не обладать свойствами целого), а по единицам, отражающим качества целого «как в капле воды».

Принцип развития выражается в историчности взгляда на психические особенности человека.

Принцип детерминизма следует из идеологии объективной науки, которая требует установления причинно-следственных связей, которые бы позволяли не только изучать уже произошедшее, но и предсказывать события будущего. Принцип целевого детерминизма ориентирует исследователя на предполагаемый будущий результат и его учёт при планировании и осуществлении деятельности в актуальном режиме времени.

Организация совместной деятельности взрослого и ребёнка будет эффективна при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- реализация демократичного (открытого) стиля взаимодействия взрослого и ребёнка;
- поэтапность осуществления совместной деятельности взрослого и ребёнка в соответствии с законом интериоризации (Л.С. Выготский);
- осуществление индивидуализации воспитательно-образовательного процесса;
- осуществление принципов системности, развития, целевого детерминизма.

Реализация демократичного (открытого) стиля взаимодействия взрослого и ребёнка способствует положительному фону совместной деятельности взрослого и ребёнка. Открытые действия взрослого служат образцом поведенческих и вербальных моделей для ребёнка, который усваивает формы взаимодействия путём подражания. Также этот стиль общения инициирует интеракцию ребёнка – такие формы обращённости ребёнка на взрослого, в которых он активен, инициативен, открыт к контакту. Различим «открытые» и «закрытые» типы реагирования ребёнка.

«Открытые» типы реакций – реакции, направленные на взаимодействие: физические – смотрит на человека, использует поддерживающие жесты (дружеское похлопывание, поглаживание, объятия и т.п.), подаёт руку или предмет, приближается, обменивается игрушками, приглашает, уступает место и пр.; вербальные – использует речевые выражения, обозначающие просьбы, приглашения, предложения («посмотри», «дай, пожалуйста», «помоги», «уступи», «возьми», «давай будем делать...»), вопросы, направленные на выявление сути, причины («зачем ты это сделал?», «почему ты взял?», «как это произошло?» и т.п.) или объяснения («это случилось, потому что...?») и т.п.; эмоциональные – реагирует, демонстрируя симпатию, проявляет эмпатию (улыбка, смех, выражения заинтересованности, удивления, сорадования, сопереживания, сочувствия и пр.).

«Закрытые» типы реагирования – реакции, не направленные на взаимодействие: физические – не смотрит в сторону другого человека, в ответ на его действия, отходит в сторону, отгораживает своё пространство игры, делает жесты, означающие ограничение (закрывает рукой свои предметы, показывает границу, дальше которой нельзя продвигаться и т.п.), использует жесты, демонстрирующие нежелание

взаимодействовать (сжимает кулаки, размахивает руками, закрывает руками уши, глаза и т.п.), убирает свои вещи, прячет их, отодвигает и т.п.; вербальные – речь отсутствует, либо использует речевые выражения, обозначающие угрозу, требование («уйди», «не трогай», «отдай», «я тебя сейчас стукну» и т.п.); эмоциональные – реагирует, демонстрируя антипатию или индифферентное отношение (мимика отсутствует, кривит рот, закатывает глаза, всхлипывает, плачет, показывает язык и т.п.).

Педагог стремится к проявлению у ребёнка «открытых» типов реагирования при совместной деятельности.

Для реализации индивидуализации воспитательно-образовательного процесса берутся во внимание возрастные и индивидуальные особенности ребёнка (уровень его развития (зоны актуального развития по каждому направлению воспитательно-образовательной деятельности), особенности реагирования на режимные моменты, предпочитаемые виды деятельности, любимые игрушки и пр.). Для каждого ребёнка ставятся конкретные образовательные задачи, которые определяются воспитателями в процессе общения с родителями, наблюдения за детьми и определения уровня развития тех или иных умений детей.

Организация совместной деятельности взрослого и ребёнка представлена в виде технологии, в которой отражены следующие блоки:

- этапы совместной деятельности взрослого и ребёнка – мотивационный, организационный, закрепляющий этапы;
- расположение в пространстве (лежа на ковре, сидя за столом, во время прогулки и т.д.);
- форма и содержание коммуникации «Взрослый – Ребёнок» (проблемная ситуация, беседа, диалог; использование речевых моделей: «посмотри, как я делаю, и повтори за мной», «сделай как я», «какой ты молодец» и т.д.);
- предметно-развивающая среда (наличие пособий, игр, оборудования и др.);
- ожидаемый промежуточный результат (планируемые поведенческие, вербальные, эмоциональные проявления ребёнка, например, «ребёнок проявляет любопытство, интерес, задает вопросы, отказывается, уходит» и т.п.);
- реальное поведение ребёнка в процессе деятельности (реальные поведенческие, вербальные, эмоциональные проявления ребёнка, например, «ребёнок отвлекается, не проявляет интереса, смотрит с интересом, задает вопросы, покраснел» и т.д.);

- взаимодействие с родителями и другими педагогами, специалистами (определение конкретных видов деятельности, типов заданий и субъектов, включенных в воспитательно-образовательный процесс с целью расширения опыта ребёнка, отработки и закрепления навыков и умений в других пространствах жизнедеятельности и т.д.).

Целостность, связность и системность организованной совместной деятельности отражена в технологической карте. В процессе взаимодействия с ребёнком взрослый последовательно реализует следующие этапы: мотивационный, организационный, закрепляющий.

Мотивационный этап является важным этапом в совместной деятельности. В начале организованной совместной деятельности по решению конкретной образовательной задачи взрослый «строит образ “идеального”» – показывает ребёнку примеры осваиваемого умения, культурные формы (кушать ложкой, застёгивать одежду на пуговицы, вежливо попросить мяч и пр.). Этот этап предполагает разнообразные формы демонстрации культурных форм (демонстрация образца самим взрослым, совместное наблюдение за другим человеком, просмотр видеоматериалов и т.п.). Задача данного этапа – проявить у ребёнка интерес к предлагаемому виду деятельности и выработать положительное отношение к взаимодействию со взрослым.

Организационный этап является основным и содержит несколько последовательно реализуемых шагов:

1. Совокупное действие, которое сопровождается комментарием взрослого для максимально точного введения ребёнка в действие. С этой целью взрослый «совмещается» с ребёнком (например, берёт предмет рукой ребёнка, одновременно держа руку ребёнка в своей). Выполняя синхронно действия совместно с ребёнком, как один человек, взрослый тем самым вводит в опыт ребёнка осваиваемое умение. Ребёнок в этом случае занимает пассивно-активную, ведомую позицию. Он «проживает» действия, которыми руководит взрослый. Через такое участие взрослого он получает «образ» выполнения действий, в том числе их последовательность.

2. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. Взрослый показывает ребёнку образец действия, ребёнок подражает его действиям. Деятельность осуществляется по образцу (действия взрослого) с комментариями взрослого по поводу каждого действия.

3. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. Осуществление совокупных действий, когда взрослый начинает

действие, побуждая тем самым ребёнка к совместному выполнению. Он словами и поддерживающими жестами и действиями помогает ребёнку осуществлять необходимые действия. Хвалит ребёнка.

4. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. Ребёнок выполняет действия по освоенному образцу в присутствии взрослого. Взрослый оказывает поддерживающую функцию. Ребёнок выполняет и комментирует свои действия (этап громкой речи). Взрослый следит за их последовательностью и при необходимости помогает ребёнку, поддерживает его похвалой, жестами, взглядом и другими средствами.

5. Совместная деятельность взрослого и ребёнка. Ребёнок выполняет действия по освоенному образцу в присутствии взрослого. Ребёнок практически самостоятельно выполняет действия, комментирует шёпотом (этап тихой речи). Взрослый следит за его действиями, поддерживает его похвалой, жестами, взглядом и другими средствами.

6. Совместная деятельность взрослого и ребёнка. Взрослый вводит средство-опору для того, чтобы ребёнок мог самостоятельно осуществлять контроль своих действий, без ориентации на взрослого. Средство-опора – это плакат, серия картинок, на которой в схематичном виде указано формируемое умение (действия, их последовательность). Взрослый знакомит ребёнка с этим средством, вместе они обсуждают то, что изображено на картинках, связывают это с опытом выполнения подобных действий ребёнком. Затем ребёнок выполняет усваиваемые действия с опорой на это средство. Взрослый поддерживает ребёнка словами, жестами и другими средствами.

На *закрепляющем (заключительном) этапе* происходит закрепление приобретаемых умений и навыков ребёнком, их автоматизация. С этой целью взрослый вводит в опыт ребёнка выполнение усваиваемых действий в разнообразных жизненных пространствах и обстоятельствах. Для этого он привлекает других взрослых, с которыми контактирует или проживает ребёнок.

Эффективность осуществляемой деятельности обеспечивается реализацией принципов системности, развития, целевого детерминизма. Это нашло отражение в связности всех элементов образовательной среды (объектные элементы: пространство, предметы; субъектные элементы: участники образовательного процесса). Для достижения намеченных результатов взрослый организует процесс взаимодействия с ребёнком, используя разнообразные средства – предметы, объекты,

в качестве которых могут быть игрушки, картинки, книги с иллюстрациями, видеосюжеты и пр.

Взрослый, заранее планируя взаимодействие с ребёнком, определяет пространство, соответствующее поставленной задаче. Это может быть и пространство игровой комнаты, умывальник, прихожая, прогулочная площадка и т.п. Также взрослый определяет количество участников совместной деятельности и их расположение – на ковре, за столом; рядом, друг напротив друга и т.п.

На каждом этапе организованной совместной деятельности с целью допущения большей самостоятельности ребёнка взрослый определяет собственную позицию в пространстве в соответствии с решаемой задачей и уровнем освоения ребёнком умения. Так, на этапе совокупного действия взрослый максимально физически приближен к ребёнку, фактически слит с ним в процессе выполнения осваиваемых действий. На последующих этапах взрослый всё более дистанцируется от ребёнка, расширяя пространство его самостоятельного выполнения действий, сопровождая в одном случае поддерживающими совместными действиями (взрослый начинает, ребёнок продолжает), в другом случае – комментариями действий ребёнка, их оценку, и поддерживающими жестами, взглядом, в третьем случае. Само присутствие взрослого обеспечивает психологическую поддержку ребёнка. С целью достижения большей самостоятельности ребёнка взрослый передаёт ему функцию контроля выполнения действий путем введения средств-опор. После автоматизации осваиваемого умения взрослому достаточно подать сигнал (выразить просьбу, сделать указание, жестом пригласить и т.п.), чтобы «запустить» необходимую реакцию ребёнка на выполнение необходимой деятельности, проявления нужного умения.

В приложении 4 представлен образец технологической карты совместной деятельности взрослого и ребёнка по решению конкретной образовательной задачи, которую обозначил взрослый, исходя из зоны актуального развития ребёнка и определив зону ближайшего развития.

Оптимальное взаимодействие в образовательном процессе опирается на субъектность всех участников процесса и представлено в виде целостного системного образования, имеющего свои элементы, этапы и динамику. При осуществлении процесса интериоризации происходит становление конкретного умения, качества ребёнка. Расширение мест включения ребёнка, актуализирующих осваиваемое умение, качество (различные пространства, обстоятельства) и опыта общения и взаимодействия с разными людьми, ожидающими проявления этого

умения, качества у ребёнка, создаёт возможность для появления соответствующей компетентности ребёнка.

2.5. Технология совместной деятельности в системе «Взрослый – ребенок – ребенок»

Методологическим основанием данной технологии является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. По Л.С. Выготскому следует различать две линии психического развития ребёнка – натуральную и культурную. В процессе совместной деятельности взрослого и ребёнка происходит овладение ребёнком системами знаков. Знак – средство воздействия, с одной стороны, на другого человека, с иной стороны – на самого себя, где язык выступает главной знаковой системой. Первоначальная форма существования знака – внешняя. Вследствие поэтапной интериоризации он превращается во внутреннее средство самоорганизации человека в процессах взаимодействия [20].

Проблематика взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми является для психологии одной из важных и привлекающих внимание исследователей [13; 88; 95-96; 107].

Вопросы педагогического взаимодействия только начинают масштабно исследоваться в дошкольном образовании, тогда как сама область взаимодействия в педагогике изучена достаточно полно: с позиций взаимосвязи субъектов образования (Е.В. Коротаева), их деятельности и общения (И.А. Зимняя), взаимного воздействия (С.Я. Ромашина, В.В. Пономарева), развития (А.В. Петровский) и обогащения (Е.Ф. Широкова).

В основе педагогического взаимодействия лежит прямое или косвенное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную связь (С.А. Смирнов). Взаимобусловленность педагогического взаимодействия является его важным системным признаком. Исходя из данной позиции, следует определить, с одной стороны, инварианты педагогического взаимодействия, с другой – вариативные модели сопряжения субъектов дошкольного образования.

Для начала определимся с основными понятиями. Дошкольное образование рассматривается нами как управляемый контекст развития ребёнка дошкольного возраста в процессах обучения и воспитания, организуемых взрослыми (педагогами и родителями) с целью разностороннего и целостного развития детей. При этом взрослый как субъект образования – это человек, который, благодаря опыту, подготовке и собственному развитию, способен развивать ребёнка посредством

организации познавательной деятельности последнего по освоению культуры. Ребёнок как субъект образования – это активно растущая и развивающаяся личность, способная познавать мир и себя в нем с помощью взрослого.

В данных определениях изначально заложена имманентная связь со-бытийности, творчества, развития взрослого и ребёнка как активных, познающих субъектов. Формами подобной связи выступают совместная деятельность и общение взрослого и ребёнка, а механизмами ее реализации являются функции, реализующие позиции и роли субъектов.

Следовательно, педагогическое взаимодействие может рассматриваться как цель, содержание, технология и результат в дошкольном образовании.

С точки зрения цели, педагогическое взаимодействие – это основа успешности в образовании, поскольку взаимодействие является необходимым условием решения актуальных проблем и поставленных задач.

С точки зрения содержания, педагогическое взаимодействие определяет объём совместной деятельности, необходимой для решения задач обучения и воспитания, и те социально-психологические эффекты деятельности и общения, которые усиливают или, наоборот, ослабляют развивающий эффект образования (фасилитация, ингибция, рефлексия, эмпатия и др.).

С точки зрения технологии, педагогическое взаимодействие – это равноактивное, динамично сменяющееся (или все-таки сменяющееся?) и чередующееся воздействие субъекта на объект. Следует подчеркнуть, что всякое взаимодействие состоит из ряда воздействий. Воздействие – это целенаправленное действие. Всякое целенаправленное действие предполагает субъект его осуществления и объект – область приложения физических и духовных сил субъекта.

С точки зрения результата, педагогическое взаимодействие – это взаимные изменения в субъектах, определяемые частотой, содержанием и интенсивностью взаимных воздействий. Как правило, в образовании такие эффекты описываются в понятиях «развитие», «взаиморазвитие», «саморазвитие».

Итак, анализ педагогического взаимодействия позволил определить его многогранность и спроектировать определённую структуру, включающую субъект и объект воздействия, способы их взаимосвязи, детерминированные целью и задачами, принципами, содержанием и технологиями дошкольного образования, что обеспечивает запланированный результат.

Отметим два, на наш взгляд, важных аспекта этого вопроса.

Первый заключается в том, что при обучении детей совместной деятельности взрослый выступает посредником, который демонстрирует поведенческую и вербальную модель, «выращивает» систему знаков, которые становятся опорой для конструктивного взаимодействия ребёнка с другими детьми.

Второй аспект обсуждаемого вопроса связан с тем, что на ранних этапах развития ребёнка происходит выделение позиции другого как отличной от своей; согласование в совместной деятельности своей роли и роли другого; перестройка своих действий с учётом действий партнера.

Выделим этапы в работе взрослого (В) с ребёнком (Р) в процессе совместной деятельности с использованием дидактической игры.

Рассмотрим поэтапное взаимодействие в системах

«В – Р» – взрослый – один ребёнок,

«В – Р – Р» – взрослый – два ребёнка, подгруппа детей,

«Р – Р» – самостоятельная игра детей.

1 этап осуществляется в системе «В – Р». Взрослый знакомит ребёнка с игровым пособием. Даёт ему возможность потрогать, рассмотреть, изучить каждую деталь. При необходимости взрослый отвечает на вопросы ребёнка, побуждая его перейти к активному освоению пособия, удовлетворяя не только любопытство к новому предмету, но и познавательную потребность.

В связи с этим, взрослый демонстрирует функциональные возможности игрового пособия. Задавая вопросы, создавая проблемные ситуации разного уровня сложности, взрослый вовлекает ребёнка в поисковую деятельность. В процессе взаимодействия взрослый знакомит ребёнка с игровыми правилами и организует деятельность пробы.

На этом этапе ребёнок занимает позиции: «исследователя», «ученика», «игрока». Задача взрослого на данном этапе – ввести в опыт ребёнка игровые действия, предусмотренные данным пособием. Взаимодействуя в паре со взрослым, ребёнок усваивает игровые правила и правила пользования данным игровым пособием. Кроме того, взрослый предоставляет ребёнку возможность самостоятельно использовать игровое пособие, ставя конкретные задачи.

2 этап осуществляется в системе «В – Р – Р». Совместная деятельность осуществляется взрослым и двумя или несколькими детьми (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Взрослый организует сотрудничество с двумя

детьми. Возможны следующие варианты включения детей во взаимодействие.

1 – один ребёнок уже имеет опыт использования данного пособия, умеет выполнять задания разных видов и уровней. Второй ребёнок недостаточно опытен. Первый ребёнок в этом случае становится в позицию «наставника» и при участии взрослого оказывает посильную помощь товарищу, если возникает такая необходимость.

2 – оба ребёнка довольно опытны в пользовании данного пособия. Взрослый помогает им наладить сотрудничество. В этом случае взрослый помогает наладить коммуникацию между детьми: наладить первый контакт, договориться об очередности, согласовать желания. Интересы с учетом желаний и интересов обоих игроков, проговариваются правила, инструкции. Затем взрослый организует пробы, в процессе чего доля участия взрослого постепенно уменьшается. Взрослый может оказывать помощь при необходимости – выступать в роли арбитра или помощника, консультанта.

На этом этапе ребёнок занимает позиции: «игрока», «партнёра», «наставника», «помощника». Задача взрослого на данном этапе – ввести в опыт ребёнка помимо игровых действий действия социальные, направленные на развитие сотрудничества у детей и умение делать одно дело сообща, развитие понимания того, что индивидуальный вклад обогащает общее дело и влияет на общий результат.

3 этап осуществляется в системе «Р – Р». Совместная деятельность осуществляется двумя или несколькими детьми самостоятельно (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Дети пользуются игровыми пособиями самостоятельно. При необходимости обращаются к взрослому за разъяснениями или в спорных ситуациях. На этом этапе дети могут занимать все выше обозначенные позиции: «игрока», «партнёра», «помощника», а также «учителя», «наставника», «ведущего», «организатора игры».

Представленные этапы с точки зрения эволюции взаимодействия педагога и ребёнка могут быть детализированы в условиях полисубъектного взаимодействия в дошкольном образовании. К субъектам дошкольного образования мы относим педагогов, родителей и детей. Обращаясь к возможностям комбинаторики, включающей операции с элементами определенного множества, спроектируем систему педагогического взаимодействия в дошкольном образовании. Для этого построим следующие модели:

- единичного взаимодействия: П-Р-р (педагог – родитель – ребёнок);
- множественного взаимодействия: ПП-РР-рр (педагоги – родители – дети);
- смешанного (единичного/множественного) взаимодействия: П/ПП-Р/РР-р/рр (педагог/и – родитель/и – ребёнок/дети).

Комбинаторика позволяет спроектировать все возможные модели педагогического взаимодействия в дошкольном образовании, используя представленные схемы (табл. 12).

Таблица 12

**Вариативность и содержание моделей педагогического взаимодействия
в дошкольном образовании**

Вариативность моделей		Содержание и форма моделей
П-Р-р	педагог – родитель – ребёнок	Консультация, индивидуальная работа
р-Р-П	ребёнок – родитель – педагог	Презентация ребёнком своей работы
Р-р-П	родитель – ребёнок – педагог	Поздравление педагога
П-р-Р	педагог – ребёнок – родитель	Мастер-класс работы педагога с ребёнком (для родителя)
р-П-Р	ребёнок – педагог – родитель	Поздравление с Днем матери
Р-П-р	родитель – педагог – ребёнок	Подготовка к именинам ребёнка
П-р	педагог – ребёнок	Индивидуальная работа с ребёнком
р-П	ребёнок – педагог	Демонстрация успешности ребёнка в присутствии педагога
П-Р	педагог – родитель	Беседа с родителем
Р-П	родитель – педагог	Беседа с педагогом
Р-р	родитель – ребёнок	Совместное выполнение творческой работы
р-Р	ребёнок – родитель	Выполнение домашнего задания
р-р	ребёнок – ребёнок	Игра (самостоятельная)
Р-Р	родитель – родитель	Взаимоконсультация родителей
П-П	педагог – педагог	Взаимоконсультация педагогов
П-Р-рр	педагог – родитель – дети	Экскурсия педагога и родителя с детьми
р-РР-П	ребёнок – родители – педагог	Конкурс с участием ребёнка и семьи
П-рр-Р	педагог – дети – родитель	Открытое занятие с элементами тренинга
рр-П-Р	дети – педагог – родитель	Ролевая игра
РР-П-р	родители – педагог – ребёнок	Изучение ситуации индивидуального развития ребёнка с привлечением родителей-экспертов

Вариативность моделей		Содержание и форма моделей
ПП-Р-р	педагоги – родитель – ребёнок	Совместная работа педагога и специалиста с семьей
рр-Р-П	дети – родитель – педагог	Репетиция праздника
РР-р-П	родители – ребёнок – педагог	Обучающий мастер-класс для педагога
ПП-р-Р	педагоги – ребёнок – родитель	Консилиум по вопросам индивидуального развития ребёнка
р-ПП-Р	ребёнок – педагоги – родитель	Экспертиза взаимодействия ребёнка и родителя
Р-ПП-рр	родитель – педагоги – дети	Экспертиза взаимодействия родителя и ребёнка
П-РР-р	педагог – родители – ребёнок	Индивидуальные обучающие занятия педагога с семьей
р-Р-ПП	ребёнок – родитель – педагоги	Обучающий семейный мастер-класс для педагогов
Р-рр-П	родитель – дети – педагог	Родитель проводит занятие, игру, прогулку с детьми при пассивной роли воспитателя
П-р-РР	педагог – ребёнок – родители	Обучающий мастер-класс педагога и ребёнка для родителей
р-П-РР	ребёнок – педагог – родители	Ребёнок даёт открытое занятие с педагогом для родителей
Р-П-рр	родитель – педагог – дети	Родитель проводит занятие совместно с педагогом
П-рр	педагог – дети	Занятие
рр-П	дети – педагог	Участие педагога в ролевой игре
РР-р	родители – ребёнок	Взаимопосещение семей
р-ПП	ребёнок – педагоги	Презентация ребёнком своей работы
П-РР	педагог – родители	Презентация педагогом своих профессиональных достижений
РР-П	родители – педагог	Собрание, проводимое родителями
ПП-р	педагоги – ребёнок	Консилиум
Р-ПП	родитель – педагоги	Презентация родителем своей работы/проекта
Р-рр	родитель – дети	Мастер-класс родителя с детьми
рр-Р	дети – родитель	Включение родителя в детскую игру
РР-р	родители – ребёнок	Решение конфликтной ситуации ребёнка
р-РР	ребёнок – родители	Сольное выступление ребёнка

На первом месте при раскрытии содержания педагогического взаимодействия мы ставим непосредственно субъекта воздействия – инициальное звено педагогического взаимодействия. На втором и третьем местах располагаем участников педагогического взаимодействия, которые изначально выступают в качестве объектов воздействия и посредством воздействия субъекта занимают позицию субъектов взаимодействия.

Мы отдаем себе отчет в некоторой виртуальности и условности представленных моделей, однако отметим, что без использования всех возможных элементов и комбинаций эффективность педагогического взаимодействия резко снижается. В частности, использование традиционных форм взаимодействия (вопросно-ответной, фронтальной, репродуктивной), когда инициальная роль взрослого не предполагает активизации субъектной позиции ребёнка, ведет к развитию дисциплинарной образовательной модели и авторитарному стилю работы с детьми.

Данные модели могут послужить ориентиром для расширения вариативности педагогического взаимодействия, разработки новых направлений участия семьи в жизни детского сада и воспитании детей, оценки эффективности педагогического взаимодействия в дошкольном образовании.

В исследованиях [95] также было выявлено, что для взаимодействия детей дошкольного возраста характерными являются следующие проявления:

- аффективная слитность с ситуацией;
- закрытость к состоянию другого;
- стереотипность реакций; неосознанные формы реагирования;
- неконструктивные варианты решений ситуаций, несущих выгоду самому ребёнку;
- несамостоятельность решения ситуации;
- неспособность дать оценку поведения участникам обсуждаемых ситуаций.

В соответствии с этим, на наш взгляд, общей целью работы взрослого с дошкольниками является обучение детей совместной деятельности, в процессе которой происходит переход от неосознанных форм реагирования к осознанным.

Опишем разработанный нами подход, который был реализован в практике ряда дошкольных образовательных учреждений г. Томска.

Обучение детей совместной деятельности первоначально организуется как серия занятий с двумя детьми и взрослым (психологом или педагогом) [96]. Задача каждого занятия состоит в ведении в опыт каждого ребёнка определённых социальных действий: *договаривание, согласование желаний, интересов, соблюдение очередности, оказание помощи товарищу при выполнении задания*. Также в процессе занятий дети попадают в ситуации *выбора*. Взрослый демонстрирует детям культурные формы адекватного взаимодействия, показывает и разъясняет конструктивные способы взаимодействия, направляет детей на эффективное взаимодействие, основанное на внимательном отношении к другому, учёта не только своих интересов и желаний, но и интересов и желаний другого ребёнка.

Сначала дети просто попадают в общее пространство, при этом выполняют задания индивидуально. В дальнейшем задача усложняется – пространство деятельности становится общим, и задание становится общим. Это требует от детей усвоения определённых способов совместного действия, которые им и показывает взрослый. При этом дети попадают в проблемную для них ситуацию. С одной стороны, ребёнку интересно то, что предлагает взрослый (интересная игра), с другой стороны, ребёнку необходимо выполнить определенные условия, только при соблюдении которых возможна игровая деятельность. В организованном таким образом взаимодействии ребёнок вынужден искать новые способы, так как старые, сложившиеся поведенческие стереотипы (отобрать, всегда быть первым, используя свою силу или всегда уступать более сильному, пожаловаться на другого ребёнка, подражаться и т.п.) в новых условиях оказываются неприемлемыми в силу выдвигаемых взрослым условий взаимодействия. Этот момент способствует обращённости ребёнка на взрослого, так как именно взрослый является носителем культурных норм и образцов эффективного взаимодействия. Принимая предложенные и продемонстрированные взрослым культурные формы эффективного взаимодействия, ребёнок получает новый социальный опыт. Под руководством и контролем взрослого им отрабатываются и закрепляются новые социальные действия. В течение ряда занятий одно и то же действие «отыгрывается» с разными партнерами. Тем самым ребёнок получает возможность взаимодействия с разными партнерами, благодаря чему возможна смена его позиций в совместной деятельности (ведущий – ведомый, активный – пассивный, лидер – подчиненный – равноправный). В итоге происходит обогащение социального опыта ребёнка.

В дальнейшем полученный опыт закрепляется другими взрослыми в повседневной практике, в обыденной жизни детей. Взрослый организует ситуации совместной деятельности посредством предложений совместных игр, совместного выполнения заданий на занятиях, групповых работ. Внедряет проектные виды деятельности, требующие от детей применения конкретных социальных умений (умения договориться, согласовать свои интересы и желания, умения уступить, распределить обязанности, выполнять вместе одно дело на общей территории и пр.).

Описание совместной деятельности.

Занятие 1

1. В игре участвуют взрослый и два ребёнка. Взрослый показывает детям несколько пособий. Пособия разложены на отдельном столе. Он предлагает каждому ребёнку выбрать для себя пособие. Дети подходят и выбирают каждый для себя. Затем они садятся за стол и начинают выполнять индивидуальные задания, осуществляя виды деятельности, предусмотренные данным пособием.

2. Как правило, кто-то из детей выполняет свое задание быстрее, а кто-то испытывает затруднения. (Либо следует подбирать пары детей таким образом, чтобы один из них был более умелым в данном виде деятельности). Тогда взрослый обращает внимание более успешного ребёнка на то, что его товарищ испытывает затруднения. Либо на обращение менее успешного ребёнка по поводу того, что у него не получается, взрослый адресует обращение за помощью к более успешному ребёнку. Он говорит: *«Посмотри, (называет ребёнка по имени), твой товарищ (имя другого ребёнка), не может справиться. Давай ему поможем»*. Взрослый организует взаимодействие детей путем инициирования их обращений друг к другу, вопросов о характере помощи, согласования действий друг друга с использованием культурных речевых форм (*«Тебе показать?... Разреши, я тебе помогу... Тебе нужно подсказать?... и т.п.»*). Взрослый следит за тем, чтобы успешный ребёнок направлял действия товарища, оказывал ему сильную помощь, а не собирал вместо него его картинку. После того, как работа закончена, взрослый хвалит обоих детей за то, что они успешно выполнили задание. Отмечает то, что один из ребят оказывал помощь своему товарищу, хвалит его за это. Он также хвалит и другого ребёнка за то, что он конструктивно принимал эту помощь.

3. Взрослый предлагает ребятам выбрать новое пособие для себя. Дети выбирают и занимаются ими. Если возникает необходимость, то взрослый вновь организует взаимодействие детей по оказанию помощи менее успешному ребёнку. В конце занятия взрослый хвалит детей за то, что они хорошо выполняли задания и помогали друг другу.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности каждый ребёнок выполняет индивидуально свое задание, но *находятся они рядом, сидя за одним столом. Таким образом, в поле зрения детей находится его товарищ.* Взрослый расположен напротив детей, он осуществляет контроль, следя за выполнением их действий, координацию их совместных действий в случае оказания помощи менее успешному ребёнку. Так же осуществляются **занятия 2 и 3**, с условием, что *меняются партнеры детей* таким образом, чтобы *каждый ребёнок побывал в роли менее успешного, более успешного и равноправного партнера.*

Занятие 4

1. В игре участвуют взрослый и два ребёнка. Взрослый предлагает детям выбрать пособие. Он предлагает на выбор два. Он спрашивает у каждого о том, какое пособие он бы предпочел. Если дети выбирают разные, то взрослый дает им их, и дети начинают самостоятельно играть. Если же возникли «наложения», т.е. оба ребёнка одновременно решили собирать одно и то же, то взрослый предлагает им договориться об очередности пользования этим пособием. Он предлагает выбрать один из культурных способов мирного решения этой проблемы: 1 – один из ребят уступает другому и берет себе второе пособие, а после они обмениваются; 2 – по считалочке определяем того, кто первым будет играть с этим пособием, соответственно другому достается второе, а затем меняемся; 3 – одновременно вместе пользуемся одним пособием, а потом также играем совместно и со вторым.

Дети определяются со способом выбора. В дальнейшем взрослый координирует действия детей в зависимости оттого, что они выберут. Если дети выбирают индивидуальную деятельность, то занятие сценируется также как и в занятиях 1–3. Если дети выбирают совместную деятельность, то взрослый помогает им определиться с очередностью теми же способами (уступить, по считалочке). Затем он координирует действия детей, осуществляет контроль за соблюдением очередности, согласованности их действий при сборе одной картинки.

2. Если дети выполняли задание индивидуально, то, после его выполнения взрослый предлагает детям обмениваться пособиями. Дети

обмениваются и далее выполняют задания индивидуально. Если возникает необходимость в оказании помощи, то взрослый организует взаимодействие детей аналогично тому, как это происходило в занятиях 1–3.

Если дети выбрали изначально совместную деятельность, то взрослый сценирует вторую часть занятия таким же образом, как проходила первая часть занятия.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности каждый ребёнок имеет возможность выполнять задание индивидуально или совместно с другим ребёнком. Дети находятся рядом, сидя за одним столом. В зависимости от того, какой выбор сделают дети, взрослый сценирует дальнейшее их взаимодействие.

Занятие 5 и 6 проводятся аналогично, при этом происходит смена партнеров. Партнеры подбираются таким образом, чтобы дети могли попасть в ситуацию *разного выбора и осуществления разных сценариев взаимодействия*.

Занятие 7

1. В игре участвуют взрослый и два ребёнка. Взрослый предлагает детям использовать одно пособие вдвоём, при этом он говорит детям об условии: выполнять одно задание совместно. Взрослый предлагает выбрать каждому ребёнку детали, которыми он будет пользоваться. Дети определяются. Пособие располагается посередине стола. Дети начинают выполнять задание сообща. Взрослый следит за тем, чтобы дети выполнили свои действия точно в соответствии с заданием, учитывая действия другого и очередность, поощряет их похвалой. Когда дети выполнили собственные необходимые в рамках задания действия, взрослый обращает внимание на то, что они выполняли задание сообща. Осуждает совместно с ними их участие в общем деле. Так дети совместно выполняют несколько заданий, предусмотренных игровым пособием. Взрослый все меньше направляет их действия, наблюдая за выполнением задания. В конце совместной деятельности хвалит ребят за то, что они так дружно вместе играли, друг другу уступали.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности ребёнку приходится выполнять заданное условие: *пользоваться одним пособием вместе с товарищем*, а не одному, как он привык и уже хорошо умеет это делать. Ещё одно условие – *соблюдение очередности, которое обязывает ребёнка удерживать свои побуждения выполнять действия*

одному, игнорируя товарища. Взрослый одинаково относится к детям как к равноправным партнерам, поддерживая и хваля обоих. Он обращает внимание на то, что ребёнок сдержал своё спонтанное действие во время хода другого, хвалит его за то, что он дал возможность сходить товарищу. Также всячески со стороны взрослого поощряется выполнение очередности детьми, их внимательное отношение к тому, что делает партнер, проявление заинтересованности в действиях товарища и в том, чтобы общее задание было выполнено правильно. Если у одного из детей возникают затруднения, то взрослый помогает ему наводящими вопросами, обращается с предложением помочь, предлагает другому ребёнку помочь товарищу.

Подобным образом проводятся последующие **8 и 9 игровые занятия** с детьми. Пары детей-партнеров меняются. Таким образом, *у ребёнка расширяется опыт взаимодействия с разными детьми (лидирующими, более активными или, наоборот, более пассивными; старше по возрасту или младше).*

Занятие 10

1. В занимательной деятельности участвуют 3–4 детей и взрослый. Взрослый предлагает детям выбрать пособия для игры. На столе лежат пособия разного вида. Взрослый сообщает детям, что *им надо выбрать одно для того, чтобы сделать совместно одно задание.*

Дети подходят к столу и определяются с выбором пособия. При необходимости взрослый помогает им – напоминает о культурных формах *согласования интересов*: каждый из детей говорит о своих предпочтениях, все участники занятия выслушивают каждого, потом ребята договариваются, при этом либо кто-то уступает, либо используют считалочку, либо голосуют.

2. Когда ребята определились с выбором пособия, они располагаются либо за столом, либо на коврик. Затем они договариваются о том, какое задание они будут выполнять. При этом используются те же культурные формы согласования интересов: каждый из детей говорит о своих предпочтениях, все участники занятия выслушивают каждого, потом ребята договариваются, при этом либо кто-то уступает, либо используют считалочку, либо голосуют.

3. Когда задание определено и дети приступают к деятельности, задача взрослого состоит в наблюдении за действиями детей, оказании им содействия при возникновении спорных моментов. Взрослый

при необходимости осуществляет координирование действий детей, следит за тем, чтобы все дети участвовали в выполнении общего задания, чтобы каждый мог проявить себя в совместной деятельности.

Комментарий: данное занятие требует от детей соблюдения ряда условий: *согласования интересов всех участников игрового занятия и соблюдение принятых договоренностей.* Дети осваивают культурные формы согласования интересов: каждый из детей говорит о своих предпочтениях, все участники занятия выслушивают каждого, потом ребята договариваются, при этом либо кто-то уступает, либо используют считалочку, либо голосуют.

Занятия 11 и 12 сценируются аналогичным образом. Подбираются партнеры таким образом, чтобы каждый ребёнок побывал в роли активного, пассивного, равноправного партнера по игре.

С **занятия 13** постепенно количество партнеров увеличивается. Для этих целей используются разнообразные игровые пособия.

На следующем этапе в свободной игровой деятельности взрослый предлагает детям игры, подразумевающие согласование действий, выбор ведущего или первого ходящего, скоординированность действий, выполнение игровых условий и правил (например, игры-ходилки, досуговые игры, в которых игроки поочередно выполняют необходимое действие, совместное конструирование и т.п.). Для этих целей организуется **Игротека**.

В процессе свободной игровой деятельности дети осуществляют: *выбор игровых пособий для самостоятельной игры; выбор партнера, партнеров для совместной игры; выбор сюжета игры; согласование интересов, желаний игроков; распределение обязанностей, ролей среди участников игры; соблюдение очередности при выполнении игровых заданий; согласование действий участников игры; оказание помощи товарищу, испытывающему затруднения при выполнении игрового задания; обращение к взрослому в случае необходимости за информацией, помощью.*

Для ведения мониторинга развития совместной деятельности педагог может использовать технологическую карту (табл. 13), в которой фиксируются в качестве результатов ожидаемое и реальное поведение каждого ребёнка.

Технологическая карта организации совместной деятельности в системе «Взрослый – ребёнок – ребёнок» (пример)

Этап	Пространство, расположение субъектов и предметов	Коммуникация		Предметно-развивающая среда, средства-«помощники»	Ожидаемое поведение ребёнка	Реальное поведение ребёнка (примеры)
		Слова	Действия			
Образ идеального, работа с мотивацией	Групповая комната; дети смотрят презентацию (видео)	Обращение к детям, предложение посмотреть как можно совместно интересно играть	Показ образцов совместной деятельности детей (видео сюжет); в качестве варианта мультипликационных фильмов с соответствующим сюжетом.	Телевизор или медиа-комплект	Проявление интереса, задаёт вопросы	Саша: смотрит с интересом Петя: отвлекается, вертит в руках игрушку...
Демонстрация образца	Групповая комната, стол, стул, педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, предложение посмотреть как можно совместно играть одной игрушкой, пособием.	Демонстрация материалов, предлагаемых для игры. Демонстрация модели поведения совместно с помощником	Пособия «Собери картинку» (от 2-х до 10 шт.); мозаика, пазлы и другие игровые пособия для совместной игры	Проявляет интерес, подражает действиям взрослого	Саша: подражает взрослому, задает вопросы... Петя: смотрит на Сашу, пытается повторять...
Совместное выполнение действия со взрослым	Групповая комната, стол, стул, педагог садится напротив детей, пособие располагается на «нейтральной» территории перед детьми	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем и взрослым	Выбор пособия. Распределение очереди. Поочередное выполнение задания	Пособия «Собери картинку» (от 2-х до 10 шт.); мозаика, пазлы и другие игровые пособия для совместной игры	Проявление интереса к предложению взрослого, выполнение задания	Саша: контактирует, слушает инструкцию, выполняет адекватно... Петя: смотрит на взрослого, адекватно реагирует на инструкцию, временно испытывает замешательство...

Продолжение табл. 13

Этап	Пространство, расположение субъектов и предметов	Коммуникация		Предметно-развивающая среда, средства-«помощники»	Ожидаемое поведение ребёнка	Реальное поведение ребёнка (примеры)
		Слова	Действия			
Каждый ребёнок делает, взрослый комментирует	Групповая комната, стол, стул, педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем	Выбор пособия. Распределение очереди выполнения задания	Пособия «Собери картинку» (от 2-х до 10 шт.); мозаика, пазлы и другие игровые пособия для совместной игры	Проявление интереса к действиям товарища, переживание положительных эмоций	Саша: проявляет доброжелательность, интерес к товарищу, пытается помочь при возникающих затруднениях, обращается к взрослому за помощью при необходимости, демонстрирует понимание того, что делает... Петя: смотрит на Сашу, поддерживает его инициативу, при затруднениях замыкается, молчит, на предложения помочь, кивает головой, помощь принимает, улыбаётся при успешном выполнении задания...
Дети выполняют совместно, взрослый наблюдает и при необходимости оказывает поддержку	Групповая комната, стол, стул, педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем	Выбор пособия. Распределение очереди выполнения задания	Пособия «Собери картинку» (от 2-х до 10 шт.); мозаика, пазлы и другие игровые пособия для совместной игры	Проявление интереса к действиям товарища, переживание положительных эмоций;	Дети играют более слажено, Саша более инициативен, Петя – «ведомый», но действует адекватно поставленной задаче. Эмоционально реагируют на происходящее, ко взрослому обращаются редко...

Окончание табл. 13

Этап	Пространство, расположение субъектов и предметов	Коммуникация		Предметно-развивающая среда, средства-«помощники»	Ожидаемое поведение ребёнка	Реальное поведение ребёнка (примеры)
		Слова	Действия			
Дети действуют самостоятельно, взрослые находятся рядом	Групповая комната, стол, стул, педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем	Выбор пособия. Распределение очередности. Поочередное выполнение задания	Пособия «Собери картинку» (от 2-х до 10 шт.); мозаика, пазлы и другие игровые пособия для совместной игры	Проявление интереса к действиям товарища, переживание положительных эмоций	Дети хорошо работают в паре, эмоциональный фон – нейтрально-положительный, при успешном выполнении задания выражают положительные эмоции. Правила взаимодействия усвоены, действия слажены, действуют слажено, подбадривают друг друга. Саша проявляет большую активность в контактах. К взрослому обращаются взглядом, ожидая поддержки и оценки своих действий...
					комментирует действия свои и товарища, оказывает поддержку при необходимости	



III. Концепция рефлексивной педагогики

3.1. Идея взаимного развития субъектов в рефлексивной педагогике

Субъектность в образовании становится ключевым пунктом его подлинной гуманизации, где раскрытие и реализация сущностных сил субъекта составляют основу человекообразования. Истинный смысл обновления образования заключается во взаимодействии субъектов – педагога – обучающего и ученика – учащего. Диалектика позиций и ролей взаимодействующих сторон определяет сущностные черты современного образования. Эволюция позиций педагога – ведущий, сведущий, ведомый комплементарна позициям обучающегося как субъекта – обучающийся, учащийся, учащий. Синхронизация данных позиций обусловлена, в первую очередь, таким феноменом как фасилитация, связанная с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании.

Категория субъектности в педагогике только получает свое развитие во многом благодаря социологическим и психологическим исследованиям (С.И. Григорьев, А.В. Петровский). Философское понимание данной категории сводится к фокусу самости человека и его способности изменяться, изменяя мир: субъект – тот, кто творит себя сам. Субъектом человек становится тогда, когда существует баланс между интериоризацией и экстериоризацией (Б.Г. Ананьев). Для субъекта характерны такие признаки как свобода, ответственность, квази-творчество (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), сознательность, активность и целеустремленность. Человек становится субъектом, когда вступает в диалог с другим человеком (М.М. Бахтин).

Таким образом, субъект – мыслящая, действующая личность, человек, способный управлять собственной активностью (поведением, деятельностью, общением, развитием). К признакам субъекта К. Роджерс относит способность четко видеть цель, средства для достижения цели, видеть результат и корректировать свою деятельность, быть человеком многопараметрического существования.

Философские категории деятельности и субъекта, диалектика их взаимодействия в психологии отражается как принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн).

«Человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет и корректирует ее. В то же время сама деятельность формирует человека как субъекта» [32, с. 102]. Диалектика распрямления и опредмечивания сущностных сил человека (К. Маркс), интериоризации и экстериоризации (Л.С. Выготский) позволяет понять источник, механизм и направленность изменений в структуре деятельности и личности педагога [32].

В 80-е годы XX столетия появилась работа К. Роджерса «Свобода учиться», в которой впервые был психологически обоснован человекоцентрированный подход к образованию. К. Роджерс, отмечая в качестве одного из недостатков традиционной системы обучения недооценку самого учащегося, его активности, предлагает организовать само преподавание как активизацию, облегчение (фасилитацию) процесса обучения. Согласно К. Роджерсу (цитируется по А.Б. Орлову), учитель осуществляет гуманизацию образования, руководствуясь следующими положениями [67]:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.
2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.
3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.
5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.
6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и понимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия!
8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.
9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.
10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

Очевидно, что многие из этих принципов, например доверие к ученикам, 4-й, 6-й принципы соотносятся с теми положениями, которые отмечал в свое время П.Ф. Каптерев, а именно: «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения».

Рассматривая принципы традиционной и гуманистической «центрированной на мире детства парадигмы», которые были сформулированы А.Б. Орловым на основе анализа основных положений К. Роджерса [67], приведем их сопоставительную характеристику, представленную в работе И.А. Зимней «Педагогическая психология» [32].

Принцип субординации в традиционной парадигме – мир детства – это часть мира взрослых, его несамостоятельный придаток, часть, неравноценная целому и подчинённая ему.

Принцип равенства в гуманистической парадигме – мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга.

Принцип монологизма в традиционной парадигме – мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей. Содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям.

Принцип диалогизма в гуманистической парадигме – мир детства так же, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием..., взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс...».

Принцип произвола в традиционной парадигме – мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей, мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. Он никак и никогда не воздействовал на него.

Принцип сосуществования в гуманистической парадигме – мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный

суверенитет: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.

Принцип контроля в традиционной парадигме – контроль мира взрослых, рассматриваемый как необходимый элемент обучения и воспитания, обеспечивал принудительную ассимиляцию мира детства миром взрослых.

Принцип свободы в гуманистической парадигме – мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства (кроме охраны жизни и здоровья), предоставить миру детства выбрать свой путь.

Принцип взросления в традиционной парадигме – развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов. Нарушение процесса – аномалия.

Принцип соразвития в гуманистической парадигме – развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости, цель развития человека – гармонизация внешнего и внутреннего «Я».

Принцип инициации в традиционной парадигме – существование границ между миром взрослых и детства, перевод человека из одного в другой мир.

Принцип единства в гуманистической парадигме – мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных (имеющих границы перехода) миров, они составляют единый мир людей.

Принцип деформации в традиционной парадигме – мир детства всегда деформирован вторжением взрослых и принцип принятия в гуманистической парадигме – человек должен приниматься другими людьми таким, каким он есть, безотносительно к нормам, оценкам взрослости и детскости.

Выделенные А.Б. Орловым принципы гуманистически ориентированной парадигмы образования подчеркивают взаимоуважение взрослого и ребёнка, принятия ребёнка как ценности, учет особенностей мира детства. Эти принципы лежат в основе формирования достоинства человека [48, с. 420]. В таблице 14 приведено сравнение принципов традиционной и гуманистической парадигм образования.

**Сравнение принципов
традиционной и гуманистической парадигм образования**

ТРАДИЦИОННАЯ	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
<i>Принцип субординации</i>	<i>Принцип равенства</i>
мир детства – часть мира взрослых, его несамостоятельный придаток	мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека
<i>Принцип монологизма</i>	<i>Принцип диалогизма</i>
мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей. Содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям.	мир детства так же, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием..., взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный "учебно-воспитательный процесс"
<i>Принцип произвола</i>	<i>Принцип сосуществования</i>
- мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей, мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. Он никак и никогда не воздействовал на него	мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.
<i>Принцип контроля</i>	<i>Принцип свободы</i>
контроль мира взрослых, рассматриваемый как необходимый элемент обучения и воспитания, обеспечивал принудительную ассимиляцию мира детства миром взрослых	мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства (кроме охранения жизни и здоровья), предоставить миру детства выбирать свой путь
<i>Принцип взросления</i>	<i>Принцип соразвития</i>
развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. движение детей по созданной миром взрослых "лестнице" возрастов.	развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости, цель развития человека – гармонизация внешнего и внутреннего "Я".
<i>Принцип инициации</i>	<i>Принцип единства</i>
существование границ между миром взрослых и детства, перевод человека из одного в другой мир.	мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных {имеющих границы перехода) миров, они составляют единый мир людей.
<i>Принцип деформации</i>	<i>Принцип принятия</i>
мир детства всегда деформирован вторжением взрослых	человек принимается другими людьми таким, каким он есть, безотносительно к нормам, оценкам взрослости и детскости

3.2. Фасилитация как продвижение развития субъектов в рефлексивной педагогике

Анализируя теоретические источники и работы, посвященные проблемам компетентности педагога и развития детства, мы обнаружили следующее противоречие: значимость педагогической фасилитации в профессиональной деятельности педагога и для развития ребёнка подчеркивается в исследованиях по педагогике и психологии, но её изучение требует конкретизации – прежде всего теоретического обоснования роли педагогической фасилитации, определения психо- и пед-технологий ее реализации во взаимодействии педагога и ребёнка.

Под социальной фасилитацией понимаются повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за её действиями [73].

Под педагогической – усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счёт особого стиля общения и личности педагога [31].

Под психологической фасилитацией понимается процесс снятия барьеров на пути развития личности, создание ситуации успеха, безопасности, облегчение жизнепроявлений человека.

Источниками формирования фасилитации являются взаимодействия в процессе совместной деятельности и общения, социально-психологические механизмы восприятия и отражения активности человека, механизмы саморазвития и самореализации личности.

Фасилитация как условие – обеспечивает эффективное взаимодействие в процессе обучения и воспитания, позволяет преодолевать коммуникативные барьеры между людьми.

Фасилитация как результат – зона потенциального (после ближайшего) развития человека, при условии взаимного развития взаимодействующих личностей (например, педагога и ребёнка).

Фасилитация как процесс – развивающее консультирование, стимулирование, воодушевление, вдохновение, актуализация, инициация, поддержка.

Фасилитация как результат – устранение педагогом ограничений, препятствующих творческим проявлениям ребёнка, взрослого, помощь в обретении уверенности во взаимоотношениях с окружающими, признание права ребёнка на ошибку, снятие барьеров и предоставление свободы выбора и действий.

Фасилитация как продукт – накопительный эффект совместной деятельности и общения (по типу «Одна голова хорошо, а две – лучше»), видимый результат совместных усилий, удовлетворяющий всех участников, отражающий вклад каждого и иллюстрирующий достижения всех.

Свойства фасилитатора – способность открыто выражать и транслировать собственные мысли и переживания в межличностном общении, ассертивность, толерантность, эмпатия, развитая рефлексия.

Социально-психологический план фасилитации предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других. В присутствии фасилитатора человеку легче действовать активно, раскованно и эффективно. Очевидно, что эффект фасилитации возникает при положительном отношении людей друг к другу. Такие отношения складываются между друзьями; любящими родителями и детьми; квалифицированными педагогами и наиболее способными учениками и т.д.

Статус фасилитатора – эффект воздействия, если человек является для другого человека (группы) авторитетным, референтным, признанным.

Технологии фасилитации – это предложение разных процедур, игровых ситуаций, в процессе которых участники делают выводы:

- советы, рекомендации, диагностика (выявление проблем); разработка и внедрение решений;
- технология GROW: Gool – Постановка цели, Reality – Анализ реальности, Options – Разработка вариантов действий, Will – Утверждение воли к действию;
- помощь в постановке проблемы, определении целей и задач, плана действий, анализ результатов работы;
- консультирование, поддержка, создание условий для творчества, эмпатийное слушание, обзорная информация, наводящие вопросы, советы;
- снятие барьеров и преград;
- развитие готовности принять и оказать помощь в нужной ситуации;
- посредничество, актуализация позиций и чувств клиента;
- содействие презентации субъекта;
- выработка общего решения, переформулирование возмущения в желания, мозговой штурм;
- инспирация, активизация, вмешательство.

Установки фасилитации – принятие (безоценочное, уважительное отношение к другому, открытость (способность принимать окружаю-

щее, чувствительность к новому, готовность к самоизменениям), конгруэнтность (рефлексивность, эмпатийность, совпадение внутренних состояний).

Формы фасилитации – взаимодействие, воздействие, диалог, косвенное влияние.

Функции фасилитации – стимулирование и актуализация, иницирование и воодушевление, помощь и поддержка.

Существуют различные определения фасилитации. Мы остановимся на основных аспектах – психологическом, социальном, педагогическом.

Фасилитация этимологически имеет латинское происхождение (*facil* – лат., ср. исп. – [упрощать]; [способствовать], [ускорять], [стимулировать]). Слово «фасилитация» в английском языке встречается нечасто и почти исключительно в психологическом контексте – как производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать [79].

Википедия определяет фасилитацию как средство мотивирования группы, способ ведения группы к выработке решения. Фасилитация не призвана управлять дискуссией, но она помогает контролировать процесс.

Фасилитатор – нейтральный лидер, который делает процесс более легким и эффективным. Фасилитация – это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала.

Фасилитация (англ. *facilitate* – облегчать, помогать) – облегчение взаимодействия внутри группы, процесс оказания помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижения соглашения к взаимному удовлетворению участников.

Фасилитация – одновременно процесс и группа навыков, позволяющих эффективно организовать обсуждение сложной проблемы или спорной ситуации и без потерь времени выполнить все пункты повестки собрания или совещания.

Успешная фасилитация включает:

- предварительную подготовку,
- планирование
- конструктивный подход.

Смысл проведения фасилитации состоит в том, что задачи, стоящие перед группой, без помощи фасилитатора не были бы решены или были бы решены не все, не полностью или не оптимальным образом.

Понятие «фасилитатор». Определения понятия «фасилитатор» тоже предлагаются различные.

Фасилитатор – не заинтересованный в итогах обсуждения, не представляющий интересы ни одной из присутствующих групп и не участвующий в прениях специалист, который отвечает за качественное выполнение повестки дня.

Фасилитатору требуются определенные навыки и тип поведения, набор средств и методов, необходимых для работы. Цель фасилитатора – поддерживать группу, чтобы выполнить стоящую перед ней задачу. В итоге участники группы четко формулируют понятные всем выводы и решения.

Фасилитатор – это тренер или ведущий серии встреч, который организует, направляет, стимулирует и оптимизирует процесс поиска информации, её обработки и решения на её основе поставленной перед группой задачи. В процессе фасилитации тренер не применяет свои схемы действия, не использует свой стереотип восприятия, не излагает свой взгляд на проблему и не предлагает свой способ решения.

Фасилитаторы удерживают встречу во временных рамках и помогают точно выдерживать четкую повестку дня, умеют добиться того, чтобы их слушали, создают ощущение активного общения, конструктивно излагают проблемы, подводят итоги и ищут аргументы. Опытный и успешный фасилитатор умеет сохранять беспристрастность, создавать возможности для конструктивного диалога между всеми участниками.

Фасилитация – это разработка мероприятия и контроль самого процесса, в ходе которого участники собрания смогут успешно достичь поставленных целей. Во время фасилитации для получения результата должны использоваться правильные методы, а члены команды активно генерировать полезную информацию, обмениваться ею, а впоследствии использовать её, принимать успешные решения и воплощать их в жизнь, достигая тем самым, желаемого результата.

И фасилитатор, и модератор организуют работу в группе и направляют её к достижению поставленной цели. Есть мнение, что модератор должен в большей степени владеть предметной областью, в которой ведется обсуждение и больше вмешиваться в процесс, чем фасилитатор, цель работы которого ограничивается побуждением к действию и соблюдением регламента обсуждения.

Хороший фасилитатор может отличить плохое решение, родившееся во время дискуссии, от перспективного, открывающего хорошие

перспективы взаимодействия родителей и педагогов. Он может распознать решение, содержащее скрытые проблемы, от решения, которое будет работать на коллектив в целом и педагогический и родительский. Не каждый педагог, даже очень опытный, может стать хорошим фасилитатором, потому что здесь требуется совсем другой набор навыков.

Тони Манн приводит 5 пунктов, на которые важно обратить внимание педагогу, использующему технологии фасилитирования.

1) Фасилитаторы не связаны с предметными знаниями, иными словами, *они не должны быть экспертами в теме* дискуссии, мозгового штурма, совещания и т.п.

Эффективность фасилитатора зависит от его владения форматом, в котором проходит встреча, от его владения процессом. Хорошие фасилитаторы понимают, как управлять группами, и какие модели, инструменты и техники использовать для того, чтобы получить нужный результат. Формат – это способ структурирования и организации группы для выполнения конкретной задачи. Процесс – это комбинация разных моделей и техник, которые используются, чтобы добиться выработки решения.

2) Фасилитатор *должен быть креативной личностью* и уметь брать на себя риски. Он должен быть готов к шагу за пределы комфортной зоны для создания новой техники или адаптирования инструмента, который бы подошел ситуации.

3) Хороший фасилитатор *умеет реагировать быстро*. Группа может сбиться с пути в поиске решения трудного вопроса, фасилитатор для того и нужен, чтобы запустить в группе процесс по поиску решения.

4) Фасилитатор должен оставаться *открытым к изменениям* и стрессоустойчивым.

5) Не полагайтесь на узкоспециализированные знания, гораздо эффективнее станет широкий кругозор. Нужно аккумулировать множество аналогий и метафор, которые помогут в управлении дискуссией [111].

Фасилитация, как приём является искусством задавать вопросы.

Каждый вопрос открывает для участников собрания возможность использовать новые грани собственного педагогического опыта и знаний.

Эффективная фасилитация предполагает долгий процесс, который может привести к раскрытию потенциала всех участников группы в полном объеме.

Фасилитировать – значит «сделать легким». Тот, кто фасилитирует – облегчает другим принятие решений. Фасилитатор продумывает процедуры и формат мероприятий, которые дают возможность родителям накопить совместные знания, структурировать их, затем выбрать курс действия, который поддерживался бы совместными и обоюдными решениями, а также обязательствами по отношению друг к другу.

Фасилитатору необходимо наблюдать со стороны за происходящим и анализировать процесс, обращая внимание на небольшие нюансы в поведении участников, которые очень часто прерывают плавный ход дискуссии на собрании.

Фасилитация в глубоком смысле означает – раскрытие настоящих человеческих качеств у присутствующих. В связи с этим, задача фасилитации – помочь отдельным участникам найти гармонию в отношениях с образовательным учреждением, а также с самими собой, поэтому для эффективного проведения фасилитации, ведущий мероприятия должен хорошо знать процесс и обладать соответствующими навыками [97].

Таким образом, для понимания фасилитации важно подчеркнуть следующие аспекты.

1. Фасилитация – это косвенное содействие, ненаправленное действие, скрытое воздействие специалиста (тренера) на процесс групповой работы.
2. Фасилитация – это вовлечение всех и каждого в групповую деятельность, гибкое и оперативное управление данным процессом на основе создания ситуаций успеха и свободы самовыражения.
3. Фасилитация приводит к эффективным результатам, благодаря совмещению усилий всех участников группы, что позволяет получить не только общий результат, но и создать атмосферу доверия и свободы в группе.

3.3. Технологии фасилитации развития субъектов в образовании

Представители гуманистической психологии считают, что педагог, стремящийся к личностно-ориентированному обучению, должен придерживаться таких правил:

1. Демонстрировать доверие.
2. Помогать участникам процесса формулировать цели, стоящие перед группами и индивидом.

3. Исходить из того, что у каждого участника есть мотивация ко взаимодействию.
4. Выступать для участников источником опыта.
5. Обладать эмпатией – способностью понимать, чувствовать внутреннее состояние, личность другого и принимать его.
6. Быть активным участником группового взаимодействия.
7. Открыто выражать свои чувства в группе, уметь придать личностную окраску преподаванию.
8. Владеть стилем неформального общения с участниками группы.
9. Обладать положительной самооценкой, проявлять эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [79].

Из представленной в таблице 15 структуры очевидна связь фасилитации с социально-психологическими качествами личности, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию с воспитанниками, содействуют ребёнку в определении и совершенствовании его отношения к себе, другим людям, окружающему миру.

Таблица 15

Структура фасилитации педагога

Объект	Предмет			
	Понять	Простить	Принять	Структуры личности
Они	Активное эмпатическое слушание	Доверие	Конгруэнтность	Направленность
Мы	Понимание	Толерантность	Безоценочное принятие	Компетентность
Я	Открытость	Безусловное позитивное отношение	Рефлексия	ПВК, ПЗиЛК (новообразования)

Таким образом, сущность фасилитации в образовании заключается в облегчении учения, создании предпосылок для осмысленного отношения обучающегося к познанию окружающего мира. В таблице 16 представлен диапазон ролевого репертуара современного педагога.

Диапазон ролевого репертуара современного педагога [93]

Роль	Функции		
Инструктор	Закрепление обучения	Наблюдение за деятельностью субъекта	Поиск возможностей для развития субъекта
Наставник	Адаптация новичка	Помощь на протяжении всего периода обучения	Советы и помощь субъекту в ситуации затруднения, чего-либо непонятного
Фасилитатор	Облегчение, снятие барьеров в обучении	Помощь группе начать работать в команде с учетом точки зрения и индивидуальной активности каждого	Вдохновение, поддержка, «заражение»
Консультант	Руководство субъектом в ситуации неблагоприятного воздействия условий, напрямую не связанных с условиями его деятельности	Оценка опыта и навыков, необходимых для действий в неблагоприятных ситуациях	Поддержка и сопровождение клиента в сложной ситуации
Агент изменений	Участие в реализации принципов развития, ценностей, представлений и процессов в группе	Сопровождение индивидуальных изменений в указанном контексте	Заключение социальных контрактов, достижение договоренностей с участниками сделок
Ассессор	Оценка индивидуальных качеств	Наблюдение и осуществление обратной связи в процессе оценивания	Экспертная позиция, оценка рисков и перспектив

Фасилитаторская работа состоит из следующих этапов:

- 1) определить проблему;
- 2) выявить вызвавшие её причины;
- 3) установить критерии для оценки решений;
- 4) генерировать альтернативные решения;
- 5) оценить решения;
- 6) выбрать лучшее;
- 7) выработать план действий по реализации решения по схеме:
пункт плана – его цель – начало и конец работы по выполнению – ресурсы – ответственный за выполнение;
- 8) осуществить действия по плану;
- 9) оценить результаты работы (и роль в них фасилитации).

Фасилитация формируется на пересечении эмпатийного и рефлексивного начал, связана с проявлением творчества и креативности субъекта образования.

Инструменты фасилитатора:

1. Внимание (участники также иногда пытаются им управлять, но у них меньше прав, чем у ведущего).
2. Коммуникации (вербальные/невербальные):
 Вербальные: вопросы (закрытые/открытые), высказывание своего отношения к...; утверждения; метафоры (используется, в том числе, для снятия остроты вопроса).
 Невербальные: взгляд, мимика, жесты, позы; прояснение (описание) – я вижу, что ты сейчас сидишь так-то... это значит что ты..?
3. Правила, рамки (организационные инструменты).
4. Разделение ответственности с группой (возвращать группу к цели, напоминать о ней, но не «тащить» группу на себе).
5. Задания, деление группы (можно дробить группу на мини-группы или пары; также можно делать, если группа очень большая). Это способствует нарастанию энергии группы.

Полноценная реализация ролевого репертуара позволяет достигать высоких эффектов фасилитации. Они выражаются в качестве особых кумулятивных (накопительных, благодаря взаимодействию) достижений:

1. Высокая эффективность и плотность взаимодействия, поскольку общение выступает как цель, мотив и средство познания.
2. Формирование направленности на успех (ситуация комфорта, безопасности, успеха).
3. Формирование новообразований (собственно показателей фасилитации).
4. Установка на самостоятельность и проявление творческой активности.

Фасилитативный репертуар педагога представлен в таблице 17.

Таблица 17

Фасилитативный репертуар педагога

Роль	Цель	Средства	Результат
Фасилитатор	Организовать работу в группе, направить ее к достижению цели.	Предоставление средств для того, чтобы группа сама нашла решение	Облегчение групповых процессов, расширение границ самостоятельности

Роль	Цель	Средства	Результат
Консультант	Помощь клиенту в осуществлении прогрессивных изменений	Советы, рекомендации, диагностика (выявление проблем); разработка и внедрение решений.	Достижение максимально качества решения проблемы при соблюдении финансовых и временных ограничений.
Коуч	Способствовать максимальному продвижению клиента к своей цели	Технология GROW: goal – постановка цели, reality – анализ реальности, options – разработка вариантов действий, will – утверждение воли к действию.	Ускоряет процесс продвижения клиента к цели, формулировка и выбор альтернатив.
Тьютор	Создать образовательную среду для максимально самостоятельного получения субъектом опыта в удобном для него режиме	Помощь в постановке проблемы, определении целей, плана действий, анализ результатов работы. Консультирование, поддержка, создание условий для творчества, эмпатийное слушание, обзорная информация, наводящие вопросы, советы	Создание комфортной среды, активизирующей творчество и самостоятельность
Тренер	Обеспечить контакт между участниками группы, для принятия ими решения; помочь им найти себя, свои цели и способы их достижения	Снятие барьеров и преград; развитие готовности принять и оказать помощь в нужной ситуации	Навыки само- и взаимооценки; закрепление чувства радости от совместного труда и творчества
Медиатор	Посредничество в сложной ситуации, восстановление способности к диалогу, конструктивному взаимодействию	Посредничество, актуализация позиций и чувств клиента; содействие презентации субъекта; выработка общего решения, переформулирование возмущения в желания, мозговой штурм	Выход из конфликтной ситуации, который устроит все стороны.
Модератор	Организовать работу в группе и направить ее к достижению цели.	Инспирация, поддержка, активизация, вмешательство	Интенсификация групповых процессов, оптимизация результата

Для раскрытия достоинств фасилитации воспользуемся приведённой ниже таблицей 18.

Таблица 18

Плюсы и минусы фасилитаторской позиции

Достоинства (+)	Недостатки (-)
<ul style="list-style-type: none"> • Обращение к личному опыту участников • Активность участников • Сочетание теории и практики • Взаимообогащение опыта участников • Возможность использовать новый опыт • Легкость восприятия, усвоения • Творчество участников • Возможность достройки личности участников • Многообразие точек зрения • Взаимопонимание участников • Шлифовка мастерства ведущего 	<ul style="list-style-type: none"> • Низкая возможность вносить готовую структуру в опыт • Сужено изложение теории • Сложно соблюсти временные рамки • Большие затраты труда тренера при подготовке • Сложность точного планирования • Высокие энергозатраты ведущего и т.д.

Для понимания общего механизма практического решения задач в технологии фасилитации рассмотрим отличительные особенности фасилитативного обучения по таким параметрам как цели и задачи обучения, содержание, организация деятельности, особенности взаимодействия участников, форма организации взаимодействия, роли и последовательность действий, результаты групповой работы (табл. 19).

Таблица 19

Модели традиционного и фасилитативного обучения

Показатели	Традиционное обучение	Фасилитативное обучение
Цели и задачи	стандартный набор точно поставленных целей и задач, конкретизированных для всех участников	широко поставленные цели, которые затем модифицируются группой
Содержание	содержание – наиболее важный элемент. Составленное по многочисленным источникам, точное и ориентированное на знание содержание доносится посредством раздаточных материалов, слайдов и стандартных презентаций	содержанию придается меньшая важность, чем процессу. Содержание обеспечивается различными имеющимися ресурсами, включая текущие знания и опыт участников
Деятельность	деятельности придается меньшая важность, чем содержанию. В случае дефицита времени традиционные педагоги пропускают упражнения или сокращают время на них	деятельность считается самым важным фактором успешного обучения. Учебная деятельность требует от участников сбора, генерации, обработки и применения содержания

Показатели	Традиционное обучение	Фасилитативное обучение
Взаимодействие	требуется интенсивное взаимодействие между участниками и учебным содержанием	требуется интенсивное взаимодействие между участниками
Профессиональная подготовка	делается акцент на навыках презентации и последовательного изложения учебного материала	делается упор на виды деятельности, позволяющие группе учиться у самой себя
Общий дизайн	дизайн содержания и видов деятельности predetermined и последовательно претворяется в жизнь	первоначальный дизайн рассматривается как предлагаемый «ремень безопасности». Финальный дизайн органично эволюционирует по ходу сессии
Роль	традиционные педагоги в основном дают массу стандартизированного содержания	фасилитаторы основываются на сотрудничестве членов группы
Вопросы участникам	включается стандартный набор вопросов. Эти вопросы (на которые у презентатора есть Правильные Ответы) используются для контроля направленности презентаций и дискуссий.	фасилитатор часто задает открытые вопросы. Участникам предлагается дать свои собственные ответы
Восприятие обучающихся	все обучаемые должны иметь какие-то предварительные навыки (как необходимое условие обучения). Различия в стилях обучения признаются, акцент делается на лингвистическом и логическом интеллекте	текущая группа обучаемых и стили их обучения predetermined выбор содержания и видов деятельности
Вопросы от участников	вопросы от участников обычно не поощряются или даже откладываются. Традиционный педагог на вопросы участников использует стандартные ответы	вопросы от участников поощряются, используются для изменения направления презентаций, дискуссий. Фасилитатор поощряет коллективный поиск ответа
Последовательность	традиционные педагоги придерживаются единой иерархичной последовательности содержания презентации	фасилитаторы модифицируют последовательность в соответствии с потребностями и предпочтениями участников
Результат	эффективное усвоение и использование на рабочем месте	эффективное усвоение и лучшее исполнение на рабочем месте

Такое поведение педагога позволяет ему создать определённое пространство решения проблемы, перенести акцент действия на участников и занять позицию содействующего, но не решающего, т.е. фасилитатора.

Посмотрим на этапы развития ситуации и действия педагога в контексте индивидуально-ориентированного подхода на примере технологии работы социального педагога с детьми с осложненным поведением (Н.Е. Щуркова). Представленная технология иллюстрирует возможности перестройки взаимодействия педагога с детьми на основе принципов понимания, прощения и принятия ребёнка как полноценного субъекта собственной жизни и совместной деятельности с педагогом (табл. 20).

Таблица 20

Алгоритм фасилитативного поведения педагога

Этапы	Действия	Содержание
Возникновение проблемы	Не удивляться	Попытаться понять суть произошедшего с разных позиций (с позиций другого, со своей позиции, с позиции «мы»)
Вербализация проблемы (ее определение)	Присоединиться; обрисовать предметный и социальный результат произведенного, чтобы помочь субъекту осознать, осмыслить происходящее; представить иной образец поведения	Описание создавшейся ситуации в результате действий субъекта (родителя, ребёнка) (« <i>видишь(те) ли, мы хотели, а теперь нам не удастся хорошо выполнить задуманное... И мы теперь...</i> »)
Социальная перцепция (восприятие проблемы)	Констатация происходящего, четкая расстановка акцентов в проблеме	Социальная оценка случившегося (« <i>люди поняли и договорились, что лучше... В обществе принято, чтобы... Такое случается, но обычно тогда...</i> »)
Диспозиция участников проблемы	Апеллировать к самосознанию субъекта, дать возможность объяснить происшедшее	Вопрос субъекту о его состоянии и намерениях (« <i>что ты(вы) думаешь(те) по этому поводу?.. Как ты (вы) считаешь (те), теперь всем...?</i> »);
Содействие	Помочь в защите от негативных внешних воздействий, попытки оправдать случившееся серьезными причинами;	Предложение помощи (« <i>помощь нужна? Моя помощь? Или к коллегам обратишься(тесь)?</i> »)
Закрепление успеха	Создать неожиданное педагогическое решение	Выражение общего удовлетворения и положительное подкрепление (« <i>рад(а), что всё завершилось достойно... Люблю мужественных людей, умеющих исправлять обстоятельства...</i> »)

Так достигается необходимый эффект присутствия педагога и инициация самостоятельного действия субъекта в образовании.

Таким образом, технологии фасилитации развития субъектов образования определяют богатую палитру методов, форм и средств организации педагогического взаимодействия с учетом возможностей педагога, индивидуальных особенностей обучающихся и реализуемых в педагогическом взаимодействии задач.



IV. Рефлексивные практики в образовании

4.1. Решение «задач на значение» и «задач на смысл» в образовательной работе с детьми

Решение задач можно рассматривать как способ жизнедеятельности. В жизни человек всегда включен в разнообразные ситуации, требующие от него определенных действий, то есть нахождения конкретного способа решения задачи (выхода из сложившейся ситуации, реагирования на неё).

В раннем детстве ребёнок постигает суть вопросов «Кто это?», «Что это?». Освоение окружающей среды у ребёнка происходит с присвоением значений. Ребёнок при помощи взрослого решает так называемые «задачи на значение».

Предметный мир открывается человеку в значениях, которые находятся в познанных объективных связях предметного мира, в различных системах. Таким образом, восприятие мира человеком, – это процесс, в результате которого образуется не просто совокупность образов, сочетание воспринимаемых объектов, предметов окружающего человека мира, а многомерный образ мира. *Значения*, по мысли А.Н. Леонтьева, существуют, прежде всего, в языке, который является их носителем. Значения определяются общественной деятельностью. По мысли А.Н. Леонтьева, «в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [50, с. 176]. Система значений создает возможности для контакта, для совместной деятельности.

Значения позволяют установить связь человека с миром общественных отношений и общественно-исторический опыт интегрировать в систему индивидуального, выходя за рамки непосредственного восприятия в актуальном времени. А.Н. Леонтьев указывает на две функции значения – в качестве объектов сознания человека и, вместе с тем, в качестве способов и «механизма» осознания, т.е. функционируя в процессах, презентующих объективную действительность [там же, с. 179]. То есть, фактом осознания что-то может стать только в процессе означивания.

Значения предстают в понятиях и отражают объективные свойства предметной действительности. Значения, взятые в их процессуальном аспекте, выступают в деятельности человека как совокупность операций, которые можно передавать другому человеку как способы действий в мире и способы познания этого мира. *Смысл* как единица индивидуального сознания содержит значение, и сознание развивается как движение значений. Смысл шире значения, это «значение, опосредованное мотивом». Именно поэтому смысл, как составляющая сознания, выражает его пристрастность, единство чувства и разума» [74, с. 55–56]. В психологии смысл определяется как категория объективно-субъективная. А.Н. Леонтьев писал: «Смысл в нашем понимании есть всегда смысл *чего-то* и для *кого-то*, – смысл определенных воздействий, фактов, явлений объективной действительности для конкретного, живущего в этой действительности субъекта» [51, с. 96]. Смысл можно было бы определить, если синтезировать различные точки зрения, как отношение субъектного опыта к объектам действительности, благодаря чему субъект связывается с объективным миром (реально существующим либо отражённым в вербальном или невербальном виде) [74, с. 55].

Поэтапное становление сознания связано с особенностями становящегося образа мира. Что значимо для ребёнка в данный момент? Что он предпочитает? На что направлена его активность?

В современной психологии (теории психологических систем) выделяют *предметное, смысловое и ценностное* сознание. В качестве основания *предметного* сознания выступает предметный мир, «наполненный цветом и звуками, категоризированный значениями». Далее этот предметный мир превращается в *реальность*, наполненную смыслами, переживаемую человеком в её данности ему (здесь и сейчас)» [41, с. 105]. Мир человека обретает смысловые измерения и происходит становление *смыслового* сознания. Смысловое сознание тесным образом

связано со сферой потребностей ребёнка. «Что мне потребно в этой ситуации? Что я могу актуализировать «здесь и сейчас»?» – таковы скрытые вопросы этого периода развития сознания ребёнка. А внешне ребёнок активно задает вопросы взрослым, по поводу которых Л.С. Выготский отмечал, что это всегда вопросы о смысле предметов. Особенность смыслового сознания, как отмечает В.Е. Ключко, заключается в его неустойчивости по сравнению с ценностным сознанием взрослых. «В ценностном мире взрослых вещи, предметы не исчезают после удовлетворения индивидуальных потребностей в них – они осознаются в своей отнесенности к другим людям, имеющим аналогичные потребности, к тем, кто произвел эти предметы, к себе самому, который будет нуждаться в них завтра» [там же, с. 149]. Таким образом, *ценностное сознание* – это уже уровень актуализации возможностей. «Что мне понадобится завтра? Что значимо не только для меня, но и для других людей?» – таковы внутренние вопросы, соответствующие этому уровню сознания. Как пишет В.Е. Ключко: «Ценностные координаты мира человека делают его соизмеримым с другими людьми, с самим собой завтрашним, ещё не ставшим, ещё только возможным, полагающим открывающуюся для него действительность пространством для развития, т.е. жизни» [41, с. 105]. 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).

Предметное сознание определяется нами как определённый этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребёнком значений предметов, объектов, освоении их функций. И сензитивный период становления предметного сознания приходится на возрастной период раннего детства. В это время взрослый выступает для ребёнка представителем Культуры и открывает ребёнку предметы так, как они представлены в Culture (ложка – предмет для принятия пищи, носки – это элемент одежды и их одевают на ступни, пирамидка – это игрушка и у неё есть кольца – такие круглые и различные по размеру и цвету предметы, которые надо нанизывать через это отверстие на палочку и т.п.). В совместной деятельности со взрослым на этом этапе ребёнок осваивает многие действия с предметами, их значение и назначение для того, чтобы быть адекватным в том обществе, которому он принадлежит.

Смысловое сознание понимается нами как определённый этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребёнком смыслов предметов, явлений, ситуаций. В общем «движении» ребёнка смысловое сознание занимает промежуточный этап между предметным и ценностным сознанием. Когда мир человека обретает смысловые измерения – происходит становление смыслового сознания. Выделяя этапы в становлении форм сознания, следует отметить, что *переход к смысловому сознанию* начинается примерно с 3-х лет. Особенностью этого периода является то, что предметный мир ребёнка ещё не переживается как реальность, и это не может обеспечить ребёнку достаточную степень суверенности. Поведение тесно связано с потребностями ребёнка. В основе перехода ребёнка от предметного сознания к смысловому находится собственная познавательная деятельность ребёнка и деятельность взрослых, выполняющих функцию посредничества между ребёнком и культурой. Смысловое сознание возникает тогда, когда смыслы появляются как качества предметов, что позволяет ребёнку избирательно взаимодействовать с объективной реальностью. «Нечто», имеющее смысл, открывается ребёнку как необходимое ему, способное удовлетворить его актуальную потребность. В связи с этим меняется мир ребёнка, меняется его поведение.

Переходы от одной формы сознания к другой показывают динамичность и непрерывность процесса и отражают постепенные качественные изменения в развитии человека. Сам процесс становления – есть переход возможности в действительность. В этом процессе возможности ребёнка усиливаются возможностями взрослого, что и представляет собой *развивающуюся совмещенную систему* (Клочко В.Е.) [41].

На наш взгляд, 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, складываются предпосылки к самоконтролю и саморегуляции (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.).

А.Н. Леонтьев считал, что сознание формируется в результате решения 2-х задач:

1. Задачи познания реальности (что сие есть?);
2. Задачи на смысл, на открытие смысла (что сие есть для меня?).

Последняя задача, т.е. «задача на смысл», – есть труднейшая задача. В своём общем виде – это «задача на жизнь» [52, с. 184-187]. «Задача

на смысл» характеризуется А.Н. Леонтьевым как задача осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям и действиям [49]. Особенности процесса становления смыслового сознания, на наш взгляд, связаны с особенностями решения ребёнком «задач на смысл». 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 [53].

В основе перехода к смысловому сознанию лежит собственная деятельность ребёнка и деятельность взрослых, выступающих посредниками между ребёнком и культурой. В ряде исследований показано, что в определенных случаях ребёнок может самостоятельно выходить к смыслам предметов путем решения «задач на смысл» в манипулятивной, игровой деятельности в процессах мышления, доступного ребёнку [41–42]. Ребёнок также может приписывать, угадывать смысл предмета, в результате чего «предмет, существовавший до этого «в себе и для себя» открывается для ребёнка как некая реальность, существующая «для него»...» [41, с. 148]. Также посредством вопросов, адресованных взрослым, ребёнок открывает смысл предметов. Открытие же смыслов явлений, ситуаций непременно связано с взаимодействием с взрослыми. В совместной деятельности с взрослым детям становится доступно решение «задач на смысл», включающих в себя рефлексивное действие, осуществляемое вовне. По сформулированному Л.С. Выготским закону интериоризации (закон перехода функций извне внутрь), каждая психическая функция, прежде чем стать внутренним средством сознательной деятельности, проходит внешнюю стадию, осуществляемую в рамках совместных видов деятельности [20]. Таким образом, рассматривая рефлексивный процесс, можно создавать такие условия, когда ребёнок совместно с другими (детьми и взрослыми) будет проявлять свое отношение, состояние и пр. по поводу какого-либо предмета, явления, ситуации. В этом случае рефлексия одновременно будет служить и открытию смысла данного предмета, явления, ситуации, и осознанию ребёнком своего отношения к предмету, явлению, ситуации.

По нашему мнению, смысл, который приобретает для ребёнка та или иная жизненная ситуация, то или иное событие, которые с ним происходят или могут произойти, связан с доминированием *эгоцентризма* у ребёнка или его способностью к *децентрации*. Эгоцентризм

мы рассматриваем как факт центрации ребёнка на себе. Обратный эгоцентризму феномен – децентрация (способность увидеть себя глазами других людей, умение 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 [68].

Э. Фромм рассматривал феномен эгоцентризма в широком плане формирующихся у человека фундаментальных жизненных позиций: модуса обладания и модуса бытия. Он связывал возникновение этих разноплановых модусов с историей развития человечества (начиная с библейских историй о первых людях). По Э. Фромму, самое большое и неправильное, «греховное», достижение человечества – это существование людей как разделённых, изолированных эгоистических существ, ориентация на модус обладания. Он называет это состояние «тюрьмой своего эгоцентризма» [99, с. 192]. Э. Фромм отмечает, что ориентация на бытие является огромной потенциальной силой человеческой натуры. Он также отмечает, что «большинству людей присущи обе тенденции (в каждом человеке живут и обладательные, и экзистенциальные черты), и какая из них победит – зависит от характера общества» [99, с. 302].

Феномен эгоцентризма был выявлен в исследованиях Ж. Пиаже, изучавшего особенности детского мышления в начале XX века. Ж. Пиаже рассматривал эгоцентризм (неспособность дошкольника встать на позицию другого) как основную характерную черту, отвечающую за незрелость мышления ребёнка. Исследования Ж. Пиаже показали, что ребёнок, находящийся на дооперациональной стадии (от 18 месяцев до 7 лет), практически не способен к децентрации (т.е. не способен встать на точку зрения другого человека, представить себе, как видят другие то, что видит он сам). По мнению Ж. Пиаже, эгоцентризм носит тотальный характер, оказывает влияние на все сферы мыслительной деятельности ребёнка.

В исследованиях более позднего периода показано, что эгоцентризм у детей может не носить тотальный и доминирующий характер. Д.Б. Эльконин предполагал, что корни децентрации находятся в сюжетно-ролевой игре. Он считал, что принятие на себя роли другого человека в игре уже предполагает децентрацию, так как требует от ребёнка действий в соответствии с принятой ролью, согласования точек зрения всех участников игры [105].

Б. Уайт экспериментально показал, что у хорошо развитых детей от 3 до 6 лет уже имеется способность к децентрации [94]. Похожие данные приводит М. Доналдсон [27]. Эксперименты, проведённые ею с детьми от 3,5 до 5 лет, показали, что 90 % детей этого возраста демонстрируют способность учитывать точку зрения другого человека. В отличие от экспериментальных исследований Ж. Пиаже, её задания не были лишены мотивационного аспекта, что способствовало пониманию ребёнком предложенной ему проблемы.

А.Д. Андреева изучала психологические особенности становления способности детей 3–7 лет к децентрации. Систематические наблюдения за детьми от 2 до 7 лет показали, что уже детям младшего дошкольного возраста доступны самые простые формы децентрации (на уровне непосредственного восприятия ситуации). Старшие дошкольники демонстрируют способность принять точку зрения другого человека в условиях межличностного взаимодействия [1].

Таким образом, по мнению ряда исследователей, эгоцентризм ребёнка дошкольного возраста не является статичным психологическим образованием. Очевидна его высокая чувствительность к изменению различных параметров социальной ситуации развития. Специально организованное исследование (Андреева А.Д.) показало, что эгоцентризм дошкольника не имеет тотального характера, определяющего все сферы его мыслительной деятельности. Способность к преодолению эгоцентрической позиции проявляется уже в младшем дошкольном возрасте и расширяется по мере развития представлений ребёнка о себе, окружающем пространстве, социальных отношениях и мотивационно-нравственных представлений.

По экспериментальным данным, первым в онтогенетическом плане проявлением децентрации (зафиксированным уже в младшем дошкольном возрасте), является способность к самоузнаванию. Позже, на границе младшего и среднего дошкольного возраста, появляется способность к децентрации в сфере пространственных представлений. В среднем дошкольном возрасте появляется способность к децентрации в отношении социальной роли. В старшем дошкольном возрасте – способность к преодолению эгоцентрической позиции в сфере мотивационно-нравственных представлений. В исследованиях также было установлено, что наибольшие трудности дошкольники испытывают в понимании мотивов поведения другого человека, оценивая его поступки с точки зрения упрощенной нравственной нормы. Экспериментальная задача (сюжетный рассказ о ребёнке, помогавшем маме

и нечаянно разбившем вазу) оказалась практически недоступной для младших дошкольников (только 7,7 % детей смогли дать правильную интерпретацию предложенной им ситуации). Около половины детей в возрасте от 3,5 до 4,5 лет способны правильно интерпретировать предложенную им ситуацию. 92,9 % детей от 5 до 5,5 лет продемонстрировали способность преодолеть эгоцентризм стороннего наблюдателя и осознать ситуацию с точки зрения героя рассказа [1].

Ряд зарубежных исследований показал способность детей интерпретировать поведение «других», осознавать намерения. Так, в раннем детстве происходит углубление понимания, преднамеренности человеческого поведения, его осмысленной направленности на достижение той или иной цели. К 2-летнему возрасту дети говорят «буду», «моё», «хочу» для того, чтобы объявить о своих будущих поступках. Вскоре они начинают использовать осознание целенаправленности своих действий для самозащиты. В возрасте между 2,5 и 3 годами осознание целенаправленности достигает и поведения «других». Дошкольник приобретает сензитивность к поведенческим признакам, которые помогают ему определить степень произвольности действия. Примерно в 4-летнем возрасте дети оценивают намерение как внутренне психическое состояние, отличное от других психических состояний и от результатов действий. Старшие дошкольники уже обладают некоторым знанием о том, что намерения могут быть замаскированы. Но не все дети одинаково точно интерпретируют намерения «других». Установлено, что те из них, кто находится в гармоничных отношениях со взрослыми и со сверстниками, легко осуществляют эти интерпретации. Высокоагрессивные дети часто видят враждебность там, где её нет [4, с. 736–737].

Приведённые выше исследования показывают, что дети, приобретая на втором году жизни осознанное представление о себе, также начинают овладевать некоторой способностью к принятию позиции другого человека.

Роберт Селман провёл исследование, в процессе которого выявил стадии принятия позиции «другого». Данные лонгитюдного и межвозрастного исследований, проведённых Р. Селманом, говорят о том, что сначала дети обладают ограниченным знанием о возможных мыслях и чувствах других людей. С течением времени они всё глубже осознают тот факт, что разные люди могут понять одно и то же событие совершенно по-разному. Вскоре они приобретают способность «встать на место другого» и размышлять по поводу того, каким образом «дру-

гой» может рассматривать их собственные мысли, чувства и поведение. И, наконец, они могут одновременно оценивать точки зрения двух людей, сначала с удобной позиции стороннего наблюдателя, а затем – ориентируясь на социальные ценности (Gurucharri & Selman, 1982; Selman, 1980) [4, с. 740–742]. Ряд исследований показал, что прогресс в способности к принятию позиции требует дополнительных когнитивных и социальных способностей (Keating & Clark, 1980; Krebs & Gillmore, 1982; Walker, 1980). Также был установлен факт, что до 6-летнего возраста дети не осознают факта влияния предшествующего знания на способность к обработке новой информации. Было обнаружено, что в период между 6 и 8 годами дети осознают, что предшествующие убеждения людей опосредуют их суждения. Примерно в этом возрасте появляется осознание того, что два человека способны по-разному интерпретировать одну и ту же двусмысленную информацию (Miller, 2000) [данные по: 4, с. 743]. Как справедливо отмечает Л. Берк, навыки принятия позиции «другого» помогают детям жить в ладу с окружающими. «Когда мы принимаем в расчёт точку зрения другого человека, мы одновременно более эффективно реагируем на его нужды. Индивидуумы, способные легко принимать позиции других людей, особенно часто демонстрируют эмпатию и симпатию и лучше, чем менее способные, находят эффективные способы поведения в сложных социальных ситуациях (Eisenberg, Murphy & Shepard, 1977; Marsh, Serafica & Varenboim, 1981) [данные по: 4, с. 745].

Е.О. Смирнова, обсуждая связь межличностных отношений и самосознания, говорит о том, что в отношении человека к другим людям всегда проявляется его Я. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе [87].

М.И. Лисина и её ученики разработали подход к анализу образа себя. Согласно этому подходу, самосознание человека включает два уровня – ядро и периферию (субъектную и объектную составляющие). В центральном образовании (ядре) содержится непосредственное переживание себя как субъекта, как личности. В нём берет начало *личностная* составляющая самосознания, которая обеспечивает человеку переживание постоянства, тождества самого себя, целостное ощущение себя как источника своей воли, своей активности. В отличие от этого, периферия включает частные, конкретные представления субъекта о себе, своих способностях, возможностях и особенностях. Периферия образа себя состоит из набора конкретных и конечных

качеств, которые принадлежат человеку и образуют *объектную (или предметную)* составляющую самосознания [56]. Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова считают, что то же субъектно-объектное содержание имеет и отношение к другому человеку. С одной стороны, можно относиться к другому как к уникальному субъекту, обладающему абсолютной ценностью и не сводимому к своим конкретным действиям и качествам, а с другой – воспринимать и оценивать его внешние поведенческие характеристики (наличие у него предметов, успехи в деятельности, его слова и поступки) [87].

Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах – объектном (предметном) и субъектном (личностном). В первом типе отношений, по мнению Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам. Его Я уникально, не имеет подобия, обладает абсолютной ценностью. Он может быть только субъектом общения и обращения. Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы сопричастности (сопереживание, сорадование, содействие). Предметное начало задает границы собственного Я и подчеркивает его отличие от других и обособленность, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих преимуществ.

В реальных отношениях людей эти два начала не могут существовать в чистом виде и постоянно «перетекают» одно в другое. «Главную проблему человеческих отношений составляет эта двойственность положения человека среди других людей, в которой человек слит с другими и изнутри приобщён к ним и в то же время постоянно оценивает их, сравнивает с собой и использует в собственных интересах. Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребёнка к себе и к другому» [87, с. 9].

Феномен эгоцентризма (центрации на себе), проявляющегося во взаимоотношениях с окружающими, можно описать следующим образом. Эгоцентричный ребёнок проявляет низкий интерес к другим детям, неадекватные реакции на успехи другого (протест против его достижений, злорадство при его неудачах), неспособность бескорыстно поделить с другими, помочь в чем-либо. В мире и других людях такой ребёнок видит, прежде всего, себя и отношение к себе. Другие

люди выступают для него как обстоятельства его жизни, которые либо мешают достижению его целей, либо пытаются нанести ему вред, либо не уделяют ему должного внимания и т.д. У такого ребёнка явная фиксированность на себе, что не позволяет ему во всей полноте и целостности увидеть другого, пережить чувство связи и общности с ним. Доминирует предметное, объектное начало. Психологами отмечается, что характерный для детского возраста эгоцентризм, проявляющийся в особенностях поведения ребёнка, с возрастом порой имеет тенденцию превращаться в *личный эгоцентризм*, препятствуя достижению социальной зрелости. В дальнейшем он выражается в неспособности ребёнка или подростка учитывать мнения, желания и потребности других людей, в гипертрофированной уверенности в собственной правоте, непогрешимости собственной точки зрения. Это благоприятствует развитию *социального инфантилизма* – наличия таких жизненных установок, при которых ребёнок избегает принятия ответственных решений в значимых для себя ситуациях, возлагая ответственность за результат на других людей [89, с. 95].

Работа с таким ребёнком предполагает формирование способности видеть и понимать других, открывать определенные смыслы при взаимоотношениях детей, опирающиеся на общечеловеческие ценностные основания. Это в дальнейшем будет проявляться в качестве чувствительности (проявления внимания) к другому ребёнку (человеку): способности видеть и понимать другого человека, проявлять интерес к нему, проявлять адекватные реакции на успех или неуспех другого и ориентировать ребёнка на просоциальное поведение. Активное социально одобряемое поведение называется *просоциальным*. Важным моментом является отсутствие внешнего контроля. Предполагается, что совершающий действия с целью помочь или принести пользу каким-либо людям не рассчитывает на награду [65, с. 319].

Просоциальное поведение связано с нравственным развитием. Психологами доказано, что дошкольный возраст является периодом интенсивного морально-нравственного развития ребёнка. В этот период складываются первичные этические инстанции, которые в дальнейшем определяют личностные особенности человека и его отношение к другим людям. Как отмечает Е.О. Смирнова, становление внутренних этических инстанций происходит по нескольким линиям. Во-первых, это развитие морального сознания; во-вторых, становление моральной саморегуляции поведения; в-третьих, развитие нравственных чувств [86].

Существо морали, по Е.О. Смирновой, состоит в оценке человеческого поведения, в предписании или запрещении конкретных действий и поступков. Мораль имеет социально-общественный характер, она определяется социальными причинами, а потому всегда частична и относится к определённой группе (социальной, национальной, религиозной и пр.). Мораль имеет своё выражение в определённом своде правил, законе, который предписывает или запрещает конкретные формы поведения. Моральное поведение побуждается стремлением соответствовать некоторому образцу, и направлено на себя (самоутверждение и самооценку). Другой человек при этом воспринимается в свете представлений человека о себе, его оценок и потребностей, то есть через его «Я».

Нравственность, в отличие от морали, по Е.О. Смирновой, имеет всеобщий, универсальный и безусловный характер. Нравственность не может быть выражена в конечных и конкретных формах поведения. Нравственное поведение направлено на других людей и выражает особое отношение к ним, которое основано на таком восприятии другого, в котором он выступает не как обстоятельство жизни человека, но как самоценная и самодостаточная личность [86, с. 270–274].

Таким образом, нравственное поведение направлено на другого человека, оно выражает особое отношение к нему как самостоятельной и уникальной личности. Нравственное поведение характеризуется бескорыстностью (человек не ждёт ничего взамен) и универсальностью (не зависит от конкретной ситуации). В то время как моральное поведение побуждается стремлением соответствовать некоторому образцу, и направлено на самоутверждение, подкрепление своей моральной самооценки (человек хочет выглядеть «хорошим» в глазах другого значимого человека и положительно им оценённым). Другой при этом выступает как средство утверждения моих достоинств или как предмет моей оценки в зависимости от того, что он для меня сделал или не сделал [86, с. 273–274].

В отечественной психологии развитие морального поведения изучалось в ряде исследований С.Г. Якобсон, В.Г. Щура, Е.В. Субботского, Л.И. Божович, Т.Е. Конниковой, Н.А. Ветлугиной и др. Было выявлено, что моральное поведение развивается на основе моральной саморегуляции, которая осуществляется посредством представлений ребёнка о моральных эталонах и его способности к моральной оценке своих поступков. Моральное поведение опосредуется моральными нормами и становится произвольным. Его основными мотивами являются

стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки [86].

Нравственное поведение в отличие от морального является непосредственным и непроизвольным. Оно основано на нравственных чувствах (сопереживании, эмпатии, вчувствовании в другого). Его мотивом становятся переживания другого человека, которые проявляются через сопереживание. Исследование развития нравственных чувств в дошкольном возрасте в работе Е.О. Смирновой и В.Г. Утробиной показало, что имеются существенные различия в решении проблем и в отношении к сверстнику у детей на разных этапах дошкольного возраста. Так, у младших дошкольников было зафиксировано значительное количество просоциальных действий при общем индифферентном отношении к другому ребёнку. То есть моральный смысл ситуации 3-летним детям не был доступен, сверстник не волновал. Главным для них были ситуативные игровые интересы и требования взрослого.

Перелом в этическом развитии и в отношении к сверстнику наблюдался у детей в 4–5 лет. Спокойно-индифферентное отношение к сверстнику сменяется напряжённым вниманием к нему: дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и эмоционально реагируют на оценку взрослого. Часто дети проявляют хвастовство, зависть, начинают конкурировать, демонстрируют свои преимущества. Исследователями отмечается рост количества и остроты детских конфликтов. Эти факты, по мнению исследователей, говорят о качественной перестройке в моральном сознании и в отношениях к сверстнику. Теперь сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой и это сравнение направлено на противопоставление себя и другого. Потребность в признании становится главной и «закрывает» потребности и состояния другого ребёнка. К 6 годам, по наблюдениям исследователей, вновь значительно возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлечённость в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. К 7 годам снижается острота и напряжённость конфликтов дошкольников.

Многие факты этого исследования свидетельствуют о том, что просоциальные действия старших дошкольников совершаются не только и не всегда из стремления выполнить моральную норму, поддержать собственную положительную оценку или получить положительную оценку взрослого. Изученные факты свидетельствуют о том, что меняется восприятие сверстника, появляется желание помочь, уступить

бескорыстно, то есть ровесник стал для ребёнка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью. Именно такое восприятие и является основой нравственных чувств (сопереживания и сорадования) и нравственного поведения ребёнка [86].

Исследования Ж. Пиаже показывают, что особенности моральных суждений у детей связаны не только с их интеллектуальным уровнем, но и с позицией взрослого (принуждения или сотрудничества, кооперации) [69]. Многие данные подтверждают вывод Ж. Пиаже о том, что нравственное понимание поддерживается когнитивной зрелостью, постепенным высвобождением из-под контроля взрослых и взаимодействием с ровесниками [4]. С другой стороны, по мнению Л. Берк, некоторые аспекты теории Ж. Пиаже недооценивают нравственные возможности маленьких детей. Например, к возрасту 4 лет дети чётко понимают разницу между двумя преднамеренными формами поведения, связанными с нравственными аспектами: правдивостью и лживостью. Было обнаружено, что дети одобряют, когда люди говорят правду, и не одобряют, когда лгут, даже в тех случаях, когда ложь остаётся необнаруженной (Bussey, 1992) [данные по: 4, с. 773]. А к 7 годам, т.е. ранее, чем это можно было ожидать по данным Ж. Пиаже, дети объединяют свои суждения о лжи и правде с просоциальными и антисоциальными намерениями. Кроме того, Л. Берк ссылается на исследования понимания маленькими детьми авторитета, которые показали, что дети не относятся к взрослым с безусловным уважением, как это предполагал Ж. Пиаже. Дошкольники оценивают определённые действия, такие как нанесение ударов или воровство, как неправильные, независимо от мнений авторитетных лиц. Л. Берк указывает, что когда 3- и 4-летних детей просят объяснить их собственное мнение, они выражают большую озабоченность нанесением вреда другим людям, чем подчинением предписаниям взрослых (Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985) [данные по:4, с. 773].

Идеи Ж. Пиаже расширил и углубил своими исследованиями Л. Колберг. Колберг выделил 6 стадий нравственного понимания. Он считал стадии неизменными и универсальными, той последовательностью шагов, через которую все люди проходят в определённом порядке. Каждая новая стадия, по Колбергу, строится на мышлении предыдущей, это ведёт к более логическому последовательному и нравственно адекватному понятию справедливости. Каждую стадию он видел как организованное целое – качественно отличную структуру

нравственной мысли, которую человек применяет в широком спектре ситуаций [110].

Стадии нравственного понимания по Колбергу:

Доконвенциональный уровень. На этом уровне нравственность контролируется извне. Дети воспринимают правила авторитетных лиц, а действия оценивают с точки зрения их последствий. Образы действия, которые заканчиваются наказанием, рассматриваются как плохие, а приводящие к награде – как хорошие.

Стадия 1. Ориентация на наказание и подчинение. На этой стадии детям сложно рассматривать две точки зрения в нравственной дилемме, в результате чего они игнорируют намерения людей и концентрируются на страхе перед авторитетным лицом и избегании наказания как причины для нравственного поведения.

Стадия 2. Ориентация на полезную цель. Дети начинают осознавать, что в случае нравственной дилеммы у людей могут быть различные перспективы. Сначала это понимание очень конкретно. Они видят правильное действие как проистекающее из эгоизма. Обоюдность понимается как равный обмен – «ты сделал это для меня, и я сделаю это для тебя».

Конвенциональный уровень. На этом уровне индивидуумы продолжают считать следование социальным правилам важным, но уже не с точки зрения эгоистических причин. Они считают, что активное сохранение существующей социальной системы обеспечивает позитивные человеческие отношения и общественный порядок.

Стадия 3. Ориентация на «хороший мальчик» – «хорошая девочка», или нравственность межличностного взаимодействия. Желание соблюдать правила, потому что они обеспечивают социальную гармонию, изначально возникает в контексте близких личных связей. Индивидуумы, находящиеся на этой стадии, проявляют желание поддерживать привязанность и одобрение друзей и родственников, будучи «хорошим человеком» (вежливым, отзывчивым, полезным и т.п.). Способность рассматривать отношения между двумя людьми с точки зрения беспристрастного стороннего наблюдателя способствует формированию этого нового подхода к нравственности. На этой стадии индивидуум понимает идеальную обоюдность так, как она сформулирована в «золотом» правиле.

Стадия 4. Ориентация на поддержание общественного порядка. На этой стадии индивидуум способен учитывать более широкую

перспективу – перспективу, касающуюся общественных законов. Нравственный выбор больше не зависит от близких связей с другими людьми. Появляется убеждение, что правила должны реализовываться в единой, равноправной манере для всех, у каждого члена общества есть личная обязанность поддерживать их. Есть стойкое убеждение, что законы не могут быть нарушены ни при каких обстоятельствах, поскольку они имеют жизненно важное значение для обеспечения общественного порядка.

Постконвенциональный уровень. На этом уровне индивидуумы выходят за пределы безусловной поддержки правил и законов своего собственного общества. Нравственность определяется ими при помощи абстрактных принципов и ценностей, которые применяются к любым ситуациям и обществам.

Стадия 5. Ориентация на социальное соглашение. На этой стадии индивидуумы рассматривают законы и правила как гибкие инструменты для содействия целям человека. Они могут представить себе альтернативы имеющемуся общественному порядку и придают особое значение законным методам интерпретации и изменения закона. Когда законы согласуются с правами индивидуума и интересами большинства, каждый человек следует им благодаря ориентации на социальное соглашение – свободное и добровольное участие в системе, потому что она приносит людям гораздо больше хорошего, чем ситуация, когда система отсутствует.

Стадия 6. Ориентация на универсальный нравственный принцип. Это – самая высокая по уровню стадия, на которой правильное действие определяется самостоятельно избранными нравственными принципами сознания. Эти принципы действуют для всего человечества независимо от закона и социального соглашения. Эти ценности представляют собой абстрактные, а не конкретные нравственные правила (например, в христианстве – Десять заповедей). Люди, находящиеся на 6 стадии, обычно ссылаются на эти принципы как учитывающие на равноправной основе требования всех человеческих существ и уважение чести и достоинства каждого человека.

Таким образом, можно заключить, что уже дети дошкольного возраста обнаруживают большой потенциал понимания ситуаций взаимодействия, применения адекватных случаям способов действий,

исходя из разных оснований, учитывая общепринятые моральные нормы и нравственные ориентации. Они способны проявлять нравственное поведение, обнаруживать моральный смысл ситуации.

Переходы от одного уровня сознания к другому могут протекать стихийно, например, когда ребёнок самостоятельно «выходит» к смыслам предметов. Как отмечает Д.Б. Эльконин, познание органически включено в жизнь ребёнка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности. «Конечно, этим путём ребёнок очень многое узнаёт. Мы, взрослые, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он знания, ни того, как под нашим руководством он начинает выделять эти знания. Ведь это взрослые задают ребёнку вопросы: «Пластелин мягкий или твёрдый?», «Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?» и т.д. Подобные вопросы, задаваемые взрослым детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов» [106, с. 360]. Ребёнок, реализуя свою познавательную потребность, обращается с вопросами к взрослому. Когда взрослые игнорируют его вопросы, не активизируют и не направляют его познавательную активность, опыт ребёнка будет обеднен, «мерность» мира ребёнка окажется снижена. В другом случае становление очередного уровня сознания, усложнение многомерного мира ребёнка идет не стихийно, а *гармонизируется* адекватным участием взрослых, и тогда происходит полноценное «наполнение» мира ребёнка. «Прежде чем проявиться в аффективно-смысловой форме, смысл существует в культуре в своей идеальной форме. Выход к культуре через взрослого – это не просто ознакомление ребёнка с ней, не просто трансляция человеческого опыта. Культура трансформируется в многомерный мир личности» [41, с. 149]. Таким образом, адекватная трансформация смыслов из культуры предполагает специально организованную деятельность взрослых, в процессе которой будет осуществляться переход от индивидуальных смыслов к ценностям в процессах децентрации.

4.2. Технология развития рефлексивности детей старшего дошкольного возраста: «Решение “задач на смысл”»

Все понятия, описывающие феномен рефлексии (самосознание, осмысление, понимание и др.), обнаруживают такую характеристику как «открытость» и прежде всего открытость к самому себе, своему опыту. Открытость есть антоним замкнутости, закрытости. И это качество

является важной характеристикой самоорганизующихся систем. Человек в теории психологических систем понимается как открытая, все время усложняющаяся, самоорганизующаяся система [21; 41-42]. Онтогенетическое развитие рассматривается как процесс становления «человеческого в человеке», по ходу которого человек выходит на новые ступени суверенности, становясь все более открытой системой. Открытость – характеристика человека как сложной самоорганизующейся системы, указывающая на взаимосвязь, взаимодействие с другими системами (окружающим миром, другими людьми, информацией). Появление у ребёнка открытости к самому себе, к собственному опыту связано с вовлечением ребёнка в специфическое взаимодействие с окружающими его людьми (взрослыми и детьми), в процессе которого ребёнок научается понимать содержательные основания своих действий и действий других людей. Это взаимодействие основано на понимании детско-взрослого сообщества как открытой самоорганизующейся совмещенной системы. Специфика данного взаимодействия заключается в совместном решении взрослого и ребёнка (детей) «задач на смысл», где решение «задачи на смысл» выступает способом рефлексии (по Д.А. Леонтьеву) [53].

Исходя из принятого в системной антропологии понимания рефлексии как существенного звена в механизме формирования осмысленности сознания, можно заключить, что:

- рефлексивность является тем общесистемным базисом человека, который позволяет гармонизировать как индивидуальные усилия ребёнка, направленные на постижение смыслов явлений и предметов, входящих в его жизненное пространство, так и усилия значимых других, пытающихся обеспечить выход ребёнка 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.

В качестве специально организованного условия, создающего пространство зоны ближайшего развития, является наличие особого коммуникативного пространства, в котором у ребёнка имеется возможность проявлять свое понимание обсуждаемого материала (рассказать, как он его видит, что он выделяет в первую очередь, как он оценивает и на каком основании, какой способ поведения он предлагает для раз-

вития событий). Это коммуникативное пространство создается компетентными взрослыми, которые: «улавливают» ситуации напряжения и переводят их для ребёнка в «задачи на смысл»; осуществляют совокупное рефлексивно-коммуникативное действие, в процессе чего помогают ребёнку осознать себя в своём опыте и соотнести свои действия с культурными образцами, предъявляемыми взрослым. Это условие, на наш взгляд, являются решающим в развитии рефлексивности.

Таким образом, основным условием появления, проявления и развития рефлексивности у ребёнка является организация особого рода коммуникации между детьми и взрослыми, во время которой ребёнок имеет возможность проявлять своё отношение, состояние и пр. по поводу какого-либо предмета, явления, ситуации и благодаря этому открывать для себя смысл предмета, явления, ситуации.

Особенностью этой коммуникации является то, что педагоги используют *открытый* тип взаимодействия, при котором происходящие ситуации не «сворачиваются» посредством речевых клише («сам виноват», «разбирайтесь сами», «не жалуйтесь» и пр.), а разворачиваются в беседу, в процессе которой взрослый создает возможность ребёнку осознать происходящее с разных позиций, найти адекватный способ решения ситуации.

В своё время Д.Б. Эльконин ввел понятие «совокупное действие», обозначающее не просто совместное действие, а действие, осуществляемое ребёнком с взрослым, когда взрослый начинает действие, ребёнок его продолжает, затем вновь действует взрослый. Это действие совершается на высоких уровнях координации взаимодействия, «подхватывания» действия другого [105]. Две посреднические задачи решает взрослый в таком взаимодействии. Первая – создать условия для инициирования ребёнком обращения к взрослому и в процессе взаимодействия «причастить другого своей жизни», задать своё видение, предъявить своё видение ситуации с определенной позиции, дать ребёнку возможность это почувствовать. Вторая – понять «взгляд» ребёнка на ситуацию, соотнести и сопоставить своё видение и видение ребёнка, найти то, что может связать две позиции, оформить идею как позицию, с которой видна реальность [102, с. 66–67]. Именно в таком взаимодействии, понятом как форма взаимообращения, форма соотнесения «взглядов» детей и взрослых, на наш взгляд, возможна постановка перед ребёнком «задачи на смысл», и возможно способствование нахождению им способов её решения. Предполагается определенная этапность работы с ребёнком по решению «задачи на смысл». В основе

взаимодействия – совокупное рефлексивно-коммуникативное действие. В виде примера приведем этапность решения «задачи на смысл», в качестве которой выступает жизненная конфликтная ситуация:

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

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

3. Вовлечение детей в обсуждение ситуации, предоставление детям возможности рассказать о том, что произошло. Взрослый откликается на обращение ребёнка (детей). Или сам «входит» в ситуацию путем вопросов, предложением оказать поддержку, помощь. Взрослый создает возможность для высказывания каждому ребёнку. Следит за тем, чтобы говорящего выслушали. Поддерживает беседу путем вопросов, уточнений, предположений.

4. Обсуждение эмоционального состояния каждого ребёнка-участника ситуации. Взрослый спрашивает каждого о том, какое у него состояние, какое чувство он сейчас переживает. Взрослый обращает внимание детей на то, как в данный момент каждый из них выглядит. Он описывает то, что выражают лица, позы детей. Привлекает к этому процессу детей. Спрашивает у каждого ребёнка: «*Что ты видишь?*», «*Как ты думаешь, что сейчас он переживает?*», «*Какое у него состояние?*». Выдвигает предположения о переживаемом состоянии ребёнка. Спрашивает у ребёнка о том, так ли это.

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

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

7. «Разворачивание» ситуации с разных позиций, «точек зрения», учитывая взгляды каждого участника ситуации.

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

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

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

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

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

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

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

На наш взгляд, при совместном решении «задачи на смысл», которое реализуется в описанных выше шагах, взрослый выполняет важные действия с точки зрения перспективы развития ребёнка (обогащения его многомерного мира). Реализация этих действий составляет его особую психолого-педагогическую компетенцию: взрослый постоянно ориентирует ребёнка в явлениях, событиях и их причинах, в том, что с ним происходит, что при этом происходит с другими и пр. Психологическая составляющая этой компетенции заключается в следующем. 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 её решения взрослый своими действиями расширяет границы восприятия ребёнком ситуации, он показывает ребёнку целостность ситуации, связывает фрагменты, полученные от всех участников ситуации, объективирует ситуацию. Взрослый даёт обратную связь, благодаря

которой открывает свою позицию. Он осуществляет равенство коммуникативных позиций партнеров, регулирует коммуникативные позиции партнеров, способствует открытости коммуникативных позиций детей. Взрослый совместно с детьми обсуждает причины тех или иных действий участников ситуации. Он помогает ребёнку найти смысл его действий, обозначая действия ребёнка определенным образом. Прежде, в реальной ситуации ребёнок реагировал непосредственно (импульсивно), известным ему способом (уже сложившимся поведенческим стереотипом), он не оценивал ситуацию, своё 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 своё понимание произошедшего. Пособие построения особого коммуникативно-рефлексивного действия у ребёнка появляется опыт отделения себя от отношения к своему поведению, что в дальнейшем способствует появлению определенных личностных новообразований (отделения себя от своего поведения, избирательность поведения).

Процесс экранирования, т.е. реализация трех функций «экрана» (отображение, усиление, возвращение) происходит на выделенных нами этапах совокупного действия при решении «задачи на смысл». Взрослый при помощи различных средств (например, схемы, вопросов) восстанавливает «обратную связь» между участниками ситуации, делает возможным ее отображение. Акцент в беседе на переживаниях детей, их состояниях (эмоциональный компонент) является реализацией функции усиления. Возвращение предполагает переход к новому этапу – поиску новых средств решения ситуации. В качестве эффекта процесса экранирования проявляются эмоциональные изменения участников ситуации, и происходит дальнейшее развитие ситуации. Следует отметить, что функцию «экрана» в некоторых случаях осуществляет сообщество людей – взрослый (педагог) и другие дети. Экранирование может иметь и такую форму, когда ребёнком в коммуникативном акте отражаются эффекты, действия других детей. Рефлексия осуществляется в этом совокупном действии, когда ребёнок через других начинает видеть наличное с разных точек зрения.

Посредством предъявления культурного образца (идеального) через сказку, исторический или собственный пример, художественное произведение взрослый задает перспективу движения ребёнка в его

личностном становлении. С ребёнком обсуждаются возможные варианты решения задачи, ориентируясь на совершенные образцы из культуры. В результате происходит как бы «надстройка» к ситуации, изменение взгляда ребёнка на ситуацию. Изменяется восприятие ситуации ребёнком, себя в ситуации, вследствие чего происходит переориентация поведения ребёнка, когда на месте импульсивности появляется избирательность.

В организованном таким образом коммуникативном процессе происходит становление субъектного и личностного действия ребёнка. Совокупное действие по решению «задачи на смысл» направлено на активизацию процесса осознания ситуации, своего понимания ситуации, понимания себя в ситуации. Совместно с другими людьми (взрослым и детьми) ребёнок приобретает опыт поиска адекватных эмоциональных и поведенческих способов реагирования в различных ситуациях согласно культурным образцам. Благодаря тому, что ребёнок активно включен в практическую деятельность (обсуждение, проигрывание ситуаций), он *сам* с помощью взрослого и старших товарищей вырабатывает адекватные способы поведения в различных ситуациях. Ребёнок осуществляет личное действие по открытию смысла ситуации, явления, получает опыт порождения им смысла, который образуется в процессе установления связей с миром, культурой, самим собой.

Посреднические действия взрослого способствуют появлению новой позиции ребёнка, благодаря которой он получает возможность влиять на ситуацию, создавать новые её формы. Появляется и оценочный аспект – способность осознать и оценить ситуацию, явление, поведение участников ситуации и себя в ней в соответствии с определенными принятыми эталонами (идеальным). При этом взрослый способствует тому, чтобы ребёнок-участник коммуникации центрировался не только на себе, своих переживаниях, своем восприятии ситуации, явления, но и на партнере, на самом коммуникативном процессе, на решаемой задаче. Проявление взрослым ценностного отношения к детям-партнерам по коммуникации способствует и изменению отношения ребёнка к партнеру: с объектного на субъектное (ценностное). Это способствует его личностному становлению, выражающемуся в появлении децентрации и суверенизации.

Феноменология решения «задач на смысл» детьми 5–7 лет

Для определения вариантов решения детьми «задач на смысл» приведем описание некоторых ситуаций, которые были представлены ребёнку (детям) как «задача на смысл».

Ситуация 1 (описана Файзуллаевой Е.Д., психологом).

«Придя в группу, я увидела, что дети (три мальчика – Давид (5 лет), Игорь (5 лет), Кирилл (5 лет)) в приёмной что-то обсуждали. Я спросила у них, что случилось, и они ответили, что Дима З. (6 лет) укусил Даниила С. (5,5 лет). Мы прошли в группу, и я пригласила ребят обсудить это совместно. Видно было, что Дима З. переживал. Он вздыхал, вид у него был поникший, плечи опущены, голос тихий (притом, что Дима – активный мальчик, занимающий в группе лидирующее положение). Тем не менее, он принял участие в обсуждении. Я попросила участников случившейся ситуации рассказать о том, что произошло. Первым рассказал Давид: *«Я всё видел, Даниил стоял, а Дима подошёл сзади и укусил его за плечо...»*. Дима сказал: *«Я подошёл и укусил»*. На мой вопрос, почему он укусил Даниила, Дима затруднялся дать ответ, не мог ничего объяснить. Он перебирал пальцы рук, голова была опущена, при разговоре он смотрел на меня, лицо его выражало недоумение. Дима: *«Я укусил не из-за чего...»*. Тогда я предложила ему варианты: *«Ты хотел обидеть, наказать Даниила за что-то или попробовать, как это бывает, когда кусаешь кого-то?»* Дима сказал, что хотел попробовать. Он выглядел растерянным. У меня сложилось впечатление, что только сейчас он начинает понимать всё, что произошло, что он сделал что-то плохое.

Во время обсуждения Давид (очевидец произошедшего) вёл себя очень возбуждённо. Видно было, что он очень эмоционально переживает произошедшее. Он подскакивал с места, лицо его было взволнованным. Он восклицал: *«Он подошёл и просто так Даниила укусил! Разве можно человека кусать, тем более просто так?! Ему же больно»*. Давид слушал то, о чём мы говорили с Димой, и когда Дима молчал, он пытался рассказать о том, что произошло (в тот момент Давид играл рядом и стал свидетелем случившегося). Он сразу подошёл к Даниилу, погладил его, проявил сочувствие. А потом он стал обсуждать это с другими детьми, играющими рядом. Мальчики ушли в приёмную, где я их и застала.

Кирилл тоже был свидетелем ситуации. Он также, как и Давид, очень эмоционально отнёсся к произошедшему. При этом он говорил: *«Кусаться же нельзя, тем более что мы играем вместе всегда. Зачем кусать кого-то? Надо просто рядом играть спокойно»*.

Когда я спросила самого Даниила о том, что произошло, он недоумённо пожал плечами и тихим голосом сказал, что он стоял и смотрел, как ребята строят гараж, а тут Дима подошёл сзади и укусил его за плечо.

Я спросила о том, что он почувствовал. Даниил пожал плечами. Я стала уточнять: *«Тебе было больно, неприятно, обидно?»* Даниил сказал, что было больно. Тогда я спросила: *«А что ты сделал после этого?»* Даниил сказал, что ничего не делал, так и стоял. На вопрос, как он думает, почему Дима так сделал, Даниил тоже не смог ничего сказать. То есть он никак не отреагировал на несправедливый акт агрессии со стороны более сильного товарища. Казалось, так бы всё это и прошло незамеченным, если бы не бурная реакция других детей по поводу Диминого поступка. Сам Даниил никак не мог объяснить, что он пережил. После моих предположений, сказал, что ему теперь обидно».

Аналитический комментарий. Разбирая данную ситуацию с мальчиками, я отчётливо видела, что у этих четверых ребят проявилось разное отношение к происходящему. Причём, у непосредственных участников ситуации (Димы и Даниила) понимание ситуации было недостаточным. Они затруднялись вербально описать то, что случилось, что они переживали при этом, почему это произошло. В то время как свидетели ситуации отнеслись к произошедшему более эмоционально.

Характерные особенности высказываний Давида, его переживания по поводу пострадавшего друга, показывают, что он отнёсся к ситуации как к несправедливой и незаслуженной по отношению к Даниилу. *«Он ведь никого не трогал, а только смотрел, а Дима подошёл и просто так укусил его прямо в плечо!»* При этом Давид оценивает поведение Димы с точки зрения допустимости или недопустимости такого поведения по отношению к человеку. *«Разве можно человека кусать, тем более просто так?!»* Эта ситуация вызвала у Давида яркое аффективное переживание, хотя его непосредственно она не касалась. Он проявил эмпатию по отношению к товарищу, проявил сочувствие. Видно было, что Давид понимает то, что Даниилу больно и неприятно. *«Ему же больно».* Решая эту ситуацию, Давид пожалел Даниила и решил заступиться за незаслуженно обиженного человека хотя бы тем, что начал обсуждать это с другими детьми. Несмотря на то, что в группе в этот момент были воспитатель и помощник воспитателя, мальчики для обсуждения ушли в приёмную, проявив тем самым тенденцию к самостоятельности.

Кирилл тоже эмоционально отнёсся к произошедшей ситуации. Но обсуждал он её с точки зрения нормы. *«Кусаться же нельзя, тем более что мы играем вместе всегда. Зачем кусать кого-то? Надо просто рядом играть спокойно».* Наличие в его речи слов «надо, нельзя» указывают на это. Он не обсуждает состояние потерпевшего ребёнка.

Видно, что он не согласен с поведением Димы, он оценивает его как «неправильное». Так же как и Давид, он оказывал поддержку Даниилу, гладил его по голове, спине, при этом посматривал в мою сторону. У меня сложилось мнение, что он хотел поддержки своих действий с моей стороны.

Аналитическое обобщение. Таким образом, в одной и той же ситуации мы обнаруживаем три разных способа реагирования. Один – «закрытый», когда ребёнок не может никак эмоционально отреагировать. С одной стороны, он «закрывает» в себе какую-либо реакцию, возможно из-за страха перед более сильным и активным товарищем, совершившим по отношению к нему акт физической агрессии. Ребёнок ведёт себя пассивно, даже отстранённо, несмотря на то, что он непосредственный участник ситуации. С другой стороны, у второго ребёнка (в случае Димы) – та же «закрывать», но уже связанная с боязнью понести наказание со стороны взрослого. Свои переживания по поводу произошедшего Дима (зачинщик ситуации) не проявляет, поскольку так и не смог осознать, что он сделал по отношению к другому человеку. Он действовал под влиянием каких-то своих внутренних побуждений, не вполне им осознанных. Цель его поступка – агрессия по отношению к другому как проба. При этом Дима не подумал о том, что будет испытывать мальчик, которого он кусал. То есть, он действовал сугубо из своих интересов и непосредственных побуждений.

Другой способ реагирования в данной ситуации – «открытый». Давид хорошо понял суть происходящего, оценил ситуацию, исходя из ценностного отношения к человеку, понимая, что испытывает пострадавший мальчик. Также Давид стал решать эту ситуацию вербальным способом, обсуждая Димин поступок. В дальнейшем, обсуждая причины такого поступка, Давид предположил, что, «...наверное, Дима хотел поиграть, но мог бы и попросить». Таким образом, Давид демонстрирует способность развёрнуто рассуждать, предполагать варианты поведения.

Кирилл продемонстрировал другой способ реагирования. С одной стороны, он эмоционально отреагировал на происходящее и показал тем самым, что он понимает несправедливость Диминого поступка и сочувствует Даниилу. Но оценивает происходящее Кирилл с точки зрения нормы, регулирующей поведение детей и идущей от взрослых.

Ситуация 2 (из беседы психолога Файзуллаевой Е. с выпускником разновозрастной группы Русланом Ф. (7,2 лет), учеником 1 класса начальной школы).

«Руслан: Мы с ребятами сегодня на перемене были. Мальчики стали так играть – они дразнили охранника и убежали. А я просто по коридору ходил.

Елена: А почему ты не дразнил и не убегал?

Руслан: Но ведь человеку же неприятно, когда его дразнят, тем более он на работе.

Елена: Но ведь мальчикам весело было?

Руслан: Да.

Елена: А тебе разве не хотелось повеселиться?

Руслан: Но это же неправильный способ. Так нельзя веселиться – другому человеку плохо делать, а самому хорошо.

Елена: Что было дальше?

Руслан: Мальчики убежали, а охранник меня схватил и стал ругать, зачем мы его дразним и убегаем.

Елена: Ты испугался?

Руслан: Нет, он ведь ошибся, я же его не дразнил.

Елена: Что ты сделал?

Руслан: Я ему сказал, что я не бегаю и его не дразню, а просто так хожу.

Елена: Ты разозлился на охранника?

Руслан: Нет, он ведь ошибся, перепутал меня с другими мальчиками.

Елена: А на мальчиков, ведь из-за них тебе досталось?

Руслан: Нет, хотя они неправильно делали, я им потом сказал, что охраннику было неприятно, но они, наверное, не подумали об этом...»

Аналитический комментарий. Из беседы с Русланом видно, что он вполне адекватно воспринимает ситуацию, способен понять чувства и переживания разных людей (мальчикам весело из-за придуманной ими игры, охраннику – неприятно, ведь его отвлекают от работы и ему не нравится, что его обзывают). Он может рассуждать, принимая во внимание не только собственную точку зрения, но и мнение другого. При этом оценивает поведение ребят, не только учитывая общепринятую норму, но разделяя убеждение, что другой человек достоин уважительного отношения. Это убеждение основано на общечеловеческих ценностях.

Аналитическое обобщение. Таким образом, в этой обсуждаемой ситуации мы обнаруживаем «открытый» способ реагирования. Ребёнок показывает полноту восприятия ситуации, учитывает позиции всех её участников, способен рассуждать об их переживаниях. Он обнаруживает способность оценить ситуацию не только с точки зрения

нормы, но и понимания человеческого состояния. Человек в восприятии Руслана выступает как самоценность.

Вывод. Таким образом, мы обнаруживаем разные способы реагирования детей близкого возраста на одну и ту же ситуацию. Основаниями для такого разного поведения детей является различное понимание ими произошедшего, разная степень осознания собственных мотивов и мотивов других участников, различие в умении оценить последствия произошедшего, откликнуться на переживания другого человека, обратив внимание на его эмоциональное состояние. Кроме того, у детей обнаруживаются разные основания для оценивания поведения участников ситуаций: с точки зрения собственного желания, «своей выгоды», или с точки зрения соблюдения социальной нормы, или моральных норм человеческого взаимоотношения, или ориентации на общечеловеческие ценности. Обнаруживается это посредством их поведенческих реакций, среди которых можно выделить реакции «открытого» и «закрытого» типов.

«Открытые» типы реакций – реакции, направленные на взаимодействие: физические – смотрит на человека, использует поддерживающие жесты (дружеское похлопывание, поглаживание, объятия и т.п.), подаёт руку или предмет, приближается, обменивается игрушками, приглашает, уступает место и пр.; вербальные – использует речевые выражения, обозначающие просьбы, приглашения, предложения («посмотри», «дай, пожалуйста», «помоги», «уступи», «возьми», «давай будем делать...»), вопросы, направленные на выявление сути, причины («зачем ты это сделал?», «почему ты взял?», «как это произошло?» и т.п.) или объяснения («это случилось, потому что...») и т.п.; эмоциональные – реагирует, демонстрируя симпатию, проявляет эмпатию (улыбка, смех, выражения заинтересованности, удивления, со-радования, сопереживания, сочувствия и пр.).

«Закрытые» типы реагирования – реакции, не направленные на взаимодействие: физические – не смотрит в сторону другого человека, в ответ на его действия, отходит в сторону, отгораживает своё пространство игры, делает жесты, означающие ограничение (закрывает рукой свои предметы, показывает границу, дальше которой нельзя продвигаться и т.п.), использует жесты, демонстрирующие нежелание взаимодействовать (сжимает кулаки, размахивает руками, закрывает руками уши, глаза и т.п.), убирает свои вещи, прячет их, отодвигает и т.п.; вербальные – речь отсутствует, либо использует речевые выражения, обозначающие угрозу, требование («уйди», «не трогай», «отдай»,

«я тебя сейчас стукну» и т.п.); эмоциональные – реагирует, демонстрируя антипатию или индифферентное отношение (мимика отсутствует, кривит рот, закатывает глаза, всхлипывает, плачет, показывает язык и т.п.).

Кроме того, обнаруживается разное умение детей рассказать о своём опыте, вербально и эмоционально передать своё отношение к произошедшему, дать объяснение произошедшему, оценить. Именно эти по своей сути рефлексивные умения, на наш взгляд, указывают на определённую степень осознания своего опыта ребёнком, степень осмысленности того, что он пережил, что наблюдал.

Разные типы реагирования детей (табл. 21) могут указывать на их способность успешно или неуспешно решать социальные проблемы, что может быть обусловлено обучением (например, путём оперантного научения – сопровождения «хорошего» поведения ребёнка с помощью подкрепления в форме одобрения, вознаграждений). То, что позволяет нам судить об уровне развития смыслового сознания, связано с рефлексивными умениями детей отнестись к произошедшему и проявить своё понимание, выразить своё отношение (физически, вербально, эмоционально). Именно рефлексивный компонент является главенствующим в определении уровня развития смыслового сознания.

Таблица 21

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 осознаёт свои действия, не может дать отчёта 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 её «элементов». Смысл происходящего сводит к удовлетворению своих желаний, интересов, потребностей; действует, активно защищая собственные интересы.	Действия могут осознаваться, но затрудняется дать о них отчёт, объяснить, почему так поступил; оценка произошедшего свёрнута, повторяется описание того, что произошло с выгодной для себя точки зрения; может давать оценку

Вариант	Характеристика варианта (основной диагностический признак)	Дополнительные диагностические признаки, поведенческие стратегии
	Оценка свёрнута, содержательное основание отсутствует.	с применением определённой 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> <ul style="list-style-type: none"> • стратегия, центрированная на «я»; • стратегия, основанная на агрессии (иногда скрытой и отсроченной); • апелляция к властным структурам.
Группо-центричный (вариант центрации на своём ближайшем окружении)	Ситуацию видит нецелостно, не во всей связи её «элементов». Смысл происходящего сводит к защите интересов «своей» группы, ближайшего окружения («я и мой товарищ», «я и 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, даёт свои игрушки», «мама мне готовит еду, покупает одежду» и пр.). Оценка свёрнута.	Действия могут осознаваться, но затрудняется дать о них отчёт, объяснить, почему так поступил; оценка произошедшего свёрнута, повторяется описание того, что произошло с выгодной для себя точки зрения; может давать оценку с применением определённой 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> <ul style="list-style-type: none"> • стратегия, центрированная на «я»; • стратегия, основанная на агрессии (иногда скрытой и отсроченной); • апелляция к властным структурам.
Нормоцентричный (вариант центрации на норме)	Ситуацию видит более полно, учитывает многие её «элементы» (люди, место, обстоятельства). Смысл происходящего понимает, может учитывать интересы разных людей, а не только принадлежащих к «своей» группе, учитывает статус ребёнка («младший», «старший», «Сашин брат», «девочка», «бабушка» и т.п.).	Действия осознаются, может дать отчёт о них, объяснить своё поведение. Оценка даётся 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 развёрнутой, а шаблонной, т.е. ребёнок просто ссылается на норму и руководствуется

Вариант	Характеристика варианта (основной диагностический признак)	Дополнительные диагностические признаки, поведенческие стратегии
	<p>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. Оценка может быть как свёрнутой, так и развёрнутой, имеющей содержательное основание.</p>	<p>ею в своём поведении. В других случаях ребёнок 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.</p> <p><u>Применяет стратегии:</u></p> <p>апелляция к властным структурам;</p> <ul style="list-style-type: none"> • стратегия, основанная на агрессии; • стратегия, основанная на пассивности; • стратегия, основанная на компетентности.
<p>Ценностно-центричный (вариант центрации на ценностях)</p>	<p>Ситуацию видит в её 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 с ориентацией на общечеловеческие ценности (дружба, доброта, справедливость, уважение, забота и пр.), соотнесение с «идеальным». Оценка происходящего развёрнута, имеющая содержательное основание, осознанное ребёнком, присвоенное им.</p>	<p>Действия осознаются, может дать отчёт о них, объяснить своё поведение и поведение других. Оценка даётся развёрнуто, ребёнок рассуждает о происходящем. Оценка основана на понимании ребёнком не только социальной нормы, но и адекватности её 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.). Ребёнок может рассматривать разные возможные варианты решения, вступает в обсуждение ситуации.</p> <p>Поведение избирательное.</p> <p><u>Применяет стратегии:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • стратегия, основанная на компетентности.

Выделим характерные особенности, указывающие на развитие рефлексивности у детей дошкольного возраста:

- переход от аффективной слитности с ситуацией к отстраненному, осмысленному её восприятию (сначала ребёнок находится «внутри» ситуации, не осознает себя, свои реакции, он поглощён собственными переживаниями; затем ребёнок способен «выйти»

- за пределы ситуации, осознать свои действия, соотнести их с действиями других, обнаружить смысл происходящего);
- переход от закрытости к состоянию другого к проявлениям чувствительности к состоянию другого (сначала ребёнок не обращает внимание на эмоциональные состояния участников ситуации, не задумывается об их переживаниях, он полностью поглощен своими ощущениями и переживаниями; затем ребёнок начинает замечать выражения лиц других людей, их действия и осмысленно относиться к этому – приписывать им определенное значение, выражая догадки об их эмоциональном состоянии, возможных переживаниях);
 - переход от стереотипных реакций к избирательному поведению (сначала ребёнок реагирует на происходящее определенными сложившимися реакциями, однотипно повторяющимися в разных ситуациях (жалоба, угроза, уход, уступка и т.п.); затем ребёнок первоначально демонстрирует «стоп»-реакцию и начинает избирательно применять разные способы поведения, адекватные случаю);
 - переход от неконструктивных вариантов решений ситуаций, несущих выгоду самому ребёнку к выбору конструктивных вариантов вербальных и продуктивных решений (сначала ребёнок «закрывает» ситуацию уходом, угрозой, агрессией; затем он расширяет ситуацию, «достраивает» её через объяснение, обсуждение, предложение, добиваясь выгоды для всех участников ситуации);
 - переход от «закрытых» форм реагирования, ухода от позитивного взаимодействия к появлению направленности на взаимодействие с другим (сотрудничество), отсутствие агрессивных тенденций по отношению к другому ребёнку (сначала ребёнок реагирует аффективно (например, плачет), агрессивно (например, отталкивает или вырывает игрушку или угрожает – замахивается или выкрикивает угрозы); затем ребёнок вербально сообщает о своём желании, намерении, выражает просьбу, готовность к определенным уступкам, тем самым согласовывает свои намерения с намерениями другого человека);
 - переход от неспособности дать оценку поведения участникам обсуждаемых ситуаций к появлению способности давать содержательную оценку происходящему (сначала ребёнок либо вовсе не способен дать оценку, либо дает формальную оценку-шаблон, опираясь на услышанные речевые клише, распространенные

в его среде речевые обороты; затем ребёнок способен рассуждать о возможных причинах поведения людей, о последствиях, учитывать обстоятельства произошедшего, он способен задумываться о переживаниях участников ситуации и на основании этого давать более полную оценку их поведения, ориентиром для оценивания выступают осознанные и понятые ребёнком моральные нормы человеческих взаимоотношений, общечеловеческие ценности);

- переход от неосознанных форм реагирования к осознанному отношению к происходящему (сначала ребёнок не может обсудить происходящее, демонстрирует «закрытые» формы (молчит, уходит, не может рассказать о произошедшем, вербально выразить своё состояние и пр.); затем ребёнок вступает в обсуждение происходящего, он способен вербально проявить своё состояние, своё отношение к происходящему, объяснить то, как он понял ситуацию и почему это произошло, почему он поступил так, а не иначе, объяснить поведение других детей, соотнести произошедшее с другим собственным опытом, примером из культуры).

Выделенные характерные особенности процесса развития рефлексивности свидетельствуют, на наш взгляд, об усложнении мира ребёнка, проявляющегося в более усложнённых формах взаимодействия со средой, способствующих его выходу на новые ступени суверенности и его субъектности.

4.3. Становление субъектности ребенка и взрослого

Субъект – (от лат. *subjectus* лежащий в основе) индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности. Субъектность – это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, это высший уровень развития человека, проявляющийся в активном преобразовании окружающего мира и самого себя в соответствии с собственными намерениями (Е.Н. Волкова, В.В. Давыдов, В.В. Знаков, И.А. Липчанская, С.В. Мазова, Т.А. Ольховая, Г.А. Цукерман).

По мысли О.К. Тихомирова, психика является не отражением реальности, а её порождением [цит. по: 41, с. 5]. В связи с этим подчеркивается активность самого человека, подчеркивается его субъектное начало. «Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, *но и строит себя*» [20, с. 1028]. Б.Д. Эльконин, развивая

идеи Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, отмечал, что порождение человеком формы своего поведения определяет субъектность [103, с. 9]. Это связано с взаимоотношением идеальной и реальной форм. Б.Д. Эльконин пишет: «Итак, идеальная форма, по Л.С. Выготскому, существует как культура, работает как стимул-средство или знак, т.е. как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные, как бы вне действующего человека сложившиеся формы поведения. Человек *овладевает* своим поведением, заново его порождая. Порождающий своё поведение человек становится его *субъектом*» [там же]. Б.Д. Эльконин считает, что ««точка встречи» идеальной и реальной форм специфична и знаменательна тем, что в ней *возникает субъект поведения*. Кроме того, указание на субъекта и субъектность предполагает *конструирование* (теоретическое и экспериментальное) взаимоперехода реальной и идеальной форм» [там же]. О возникновении субъекта, по Б.Д. Эльконину, можно говорить лишь тогда, когда «выражен и объективирован сам *сдвиг, переход* от натуральной к культурной форме, к *превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя*» [там же, с. 10]. В.Е. Ключко дополняет: «Мир каждого человека уникален и составляет то, что является собственно человеческим в человеке его самость, его существенную характеристику. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им создается, конструируется и, в конечном счёте, человек таков, каков его мир. Суверенная личность отличается от других тем, что несёт ответственность за его порядок и качество. Она способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из неё основания для сохранения и развития своего многомерного мира, т.е. самой себя» [41, с. 140–141].

Субъектность как характеристика человека подразумевает, прежде всего, активность, деятельность человека. Человеческая активность состоит в изменении обстоятельств и в самоизменении. В качестве признаков человеческой активности выступают осознанность, целенаправленность, предметность, орудийность, преобразующий характер и ценность (смысл) для человека и окружающих.

Становление субъектности ребёнка

Признаки активности в детстве: реактивные действия ребёнка на внешние стимулы, произвольность, торможение, выражение желаний и потребностей; переход простых одноактных движений в сложную

деятельность – игру, рисование, учение; по мере овладения мыслительной деятельностью; выражается в подражательных, исполнительских и самостоятельных действиях.

Субъектность подразумевает и способность человека к волевым действиям, самоорганизации (способность к внутренней мотивации, самоконтролю, самооценке, самоанализу), самодетерминации (собственная способность быть причиной самого себя).

Развитие субъектности в раннем возрасте начинается с выделением себя и различением «Я» и «не-Я», появлением познавательной активности и собственного познавательного отношения к действительности. На этапе дошкольного детства субъектность проявляется в появлении саморегуляции и освоении общественных способов действий. Ребёнок способен сам замыслить необходимое для решения поставленной задачи действие. Он способен действовать как субъект при появлении мотивации, овладении способами необходимых видов деятельности, мобилизации ресурсов для реализации этих видов деятельности.

В связи с этим актуализируется вопрос волевой регуляции поведения ребёнка дошкольного возраста. По мнению ряда авторов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Иванников) проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности. И вопрос развития произвольности и волевого поведения в отечественной детской психологии рассматривался как основной линией развития личности ребёнка.

Сущностной характеристикой и произвольности и воли является осознанность.

По Л.С. Выготскому, в основу развития личности положено овладение собственным поведением, что достигается за счёт освоения ребёнком орудий – средств (знаков). Основная функция знаковых средств состоит в объективации собственного поведения человеком. Поэтому согласно Л.С. Выготскому, волевое и произвольное поведение опосредованно знаком и субъективно представлено в сознании, т.е., осознанно. Наиболее универсальной системой знаковых средств выступает речь. Поэтому центральной линией развития произвольности у Л.С. Выготского является развитие речевого опосредования. Речь, по мысли Л.С. Выготского, выступает средством, при помощи которого ребёнок оказывается способным к овладению своим поведением, относясь к себе самому как бы со стороны, т.е. как к объекту. И речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования

собственных действий и поведения [18, т. 6, с. 24]. Таким образом, слово делает действие человека свободным, осознанным и произвольным. Но речь не является единственным средством осознания своего поведения и овладения им. В качестве такого средства могут выступать образцы, способы действия, правила. Д. Б. Эльконин, развивая положения Л.С. Выготского, связывал становление произвольного поведения со способностью действовать по образцу, заданному в наглядной или идеальной форме, когда действие становится опосредованным нормами и правилами поведения и когда впервые для ребёнка возникает вопрос о том, «как надо себя вести». Сравнение с образцом и есть осознание своего поведения, личное сознание, формирование которого неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

По мысли С.Л. Рубинштейна, «становление воли – это становление субъекта, способного к самоопределению» [81, с. 592].

Выделяют две формы волевого действия: простой и сложный волевые акты. Описывая эти формы, С.Л. Рубинштейн отмечает: «В простом волевом акте побуждение к действию, направленному на более или менее ясно осознанную цель, почти непосредственно переходит в действие, не предваряемое сколько-нибудь сложным и длительным сознательным процессом; сама цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, её осуществление достигается посредством привычных действий, которые производятся почти автоматически, как только дан импульс.

Для сложного волевого акта <...> существенно прежде всего то, что между импульсом и действием вклинивается опосредующий действие сложный сознательный процесс. <...> В сложном волевом действии можно выделить 4 основные стадии или фазы:

- 1) возникновение побуждения и предварительная постановка цели;
- 2) стадия обсуждения и борьба мотивов;
- 3) решение;
- 4) исполнение» [там же, с. 594].

Таким образом, «...всякое подлинно волевое действие является избирательным актом, включающим сознательный выбор и решение» [там же, с. 595].

Для ребёнка младшего и среднего дошкольного возраста возможны простые волевые действия. Например, ребёнок увидел мяч и захотел его взять. Что он предпринимает? Он начинает движение в сторону мяча (идет, протягивает руки, берет его). Если усложнить ситуацию

для ребёнка, например, удерживать его, то он будет устремляться в сторону мяча, тянуть к нему руки, просить, эмоционально проявлять свое желание. Воля будет представлена через это желание ребёнка. Кроме того, ребёнок может проявлять «отрицательное» желание, например, отказываться от чего-либо, демонстрируя это аффективно (очень эмоционально).

У старшего дошкольника волевые проявления усложняются. Ребёнок оказывается способным не только на реактивные действия, но и на действия избирательные. Приведем пример из практики.

Ситуация (описана Файзуллаевой Е.Д., психологом).

Утром в группе находились Кирилл (6 лет 2 мес.) и Тая (3 года). (Тая недавно перешла в разновозрастную группу из второй младшей группы. Кирилл посещает разновозрастную группу с трех лет.) Воспитатель с детьми ушли на занятия по физкультуре. Кирилла привели позже, и он остался в группе. А Тая отказалась идти со всеми на физкультурное занятие. В группе с ними находился педагог-психолог, которого дети хорошо знали.

Кирилл достал из своего рюкзака машинки и прочие игрушки, разместился на коврик, занят игрой. Тая стоит поодаль, наблюдает за ним. Медленно подходит к мальчику и плюёт на него. Кирилл возмущённо вскрикивает и машинально замахивается на Таю зажатой в кулак рукой. Выглядит удивлённым и возмущённым. Останавливается, медленно опускает руку и одновременно поворачивает голову в сторону взрослого. Произносит: «И что?». При этом на лице выражение недоумения. Педагог делает вид, что не видел только что произошедшую ситуацию. Спрашивает: «Что такое, Кирилл?». Кирилл поднимается, подходит к взрослому и эмоционально говорит, показывая на Таю: «Ну, я сидел, играл. Тая подошла и плюнула на меня!». Взрослый: «И что?». Кирилл: «Что мне делать? Плюнуть?». Тая стоит на том же месте, неподалеку, смотрит на педагога и Кирилла. Взрослый обращается к Кириллу: «Посмотри на Таю». Кирилл смотрит на девочку. Взрослый: «Кириш, а ты помнишь, что Тая только несколько дней как перешла в вашу группу от малышей? Как ты думаешь, что она переживает?». Кирилл: «Ей скучно?». Взрослый: «Ей три года, у неё здесь ещё нет друзей. Она только учится быть с вами. Представь, ты такой большой и плюнешь на неё в ответ. Чему Тая научится? Что здесь можно плевать?! Ребята придут с занятия, и она будет плевать на всех. Каково это будет?». Кирилл смотрит на Таю, на педагога, улыбается и говорит: «Нет, плевать нельзя, это неприятно». Педагог: «Да. Тебе же сейчас

это не понравилось?». Кирилл: «Не понравилось». Взрослый: «Если плюнешь, то покажешь, что это можно. Как ты думаешь, что она хочет?». Кирилл: «Поиграть?». Педагог одобрительно кивает. Кирилл вздыхает. Поворачивается в сторону Таи, подходит к ней и берёт за руку. Тая не сопротивляется. Кирилл подводит её к игровому уголку и говорит: «Вот тут девочки играют. Смотри, тут “больничка”, вот “парикмахерская”». Оставляет девочку, отходит. Тая начинает рассматривать коробки с игровым наполнением. Берёт одну, переносит на коврик, открывает и начинает доставать предметы. Кирилл возвращается к своим игрушкам. Разворачивается в сторону Таи. Периодически посматривает на нее. Девочка берёт куклу и играет с игрушками вплоть до прихода детей и воспитательницы в группу. Кирилл также всё время был занят своим делом, но периодически посматривал на девочку. В какой-то момент, когда дети были увлечены своими занятиями, педагог-психолог подошла к Кириллу, присела возле него и, приобняв, сказала: «Смотри, как Тая играет хорошо. Как думаешь, ей уже не скучно?». Кирилл утвердительно машет головой. Педагог пожимает руками плечи мальчика со словами: «Как ты ей здорово помог!». Отходит на своё место.

Аналитический комментарий. Из описания ситуации можно выделить следующие действия ребёнка старшего дошкольного возраста: *возмущённо вскрикивает* (реактивное действие); *машинально замахивается на Таю зажатой в кулак рукой* (реактивное действие); *выглядит удивленным и возмущенным* (непосредственные эмоциональные проявления); *останавливается, медленно опускает руку и одновременно поворачивает голову в сторону взрослого; произносит: «И что?»; на лице выражение недоумения* («стоп»-реакции, избирательные действия).

В данных поведенческих и эмоциональных проявлениях виден переход от непосредственного реагирования к осознанному поведению. То есть ребёнок, несмотря на спонтанные проявления (возмущение, удивление, желание «дать сдачи» в ответ на обидные действия), останавливает сам себя. Что лежит в основе этой «стоп»-реакции? Думаем, что её определяют несколько моментов: присутствие взрослого и его авторитет (как носителя нормы, «блюстителя порядка и нормы»); осведомлённость ребёнка о правилах поведения, знание норм («плевать на другого нельзя», «обижать другого нехорошо», «драться – это плохо», «обижать малышей нехорошо», «мальчики с девочками не дерутся» и т.п.); осознание себя как старшего («образца для подражания», «более умелого, знающего правила и их соблюдающего»); осознание себя в движении («сейчас как дам ей, будет знать!») и осознание того,

что желание не соответствует нормам, которые приняты в группе (а норму «напомнило» присутствие взрослого). Таким образом, внутри ребёнка происходила борьба личностных и общественных мотивов, осуществлялся сложный волевой акт. Дальнейший сценарий событий указывает на «работу» ребёнка с ситуацией: обращение к взрослому как авторитетному товарищу за помощью, а не как к «властной инстанции» (в этом случае он обратился бы к педагогу с жалобой, обращением наказать обидчицу); вступление в диалог со взрослым (обсуждение происходящего и совместный поиск правильных действий, соответствующих данным обстоятельствам); определение своей позиции в ситуации («я – старший, знающий как надо себя вести» (более социально компетентный)); выполнение конструктивных действий, направленных на пользу другого ребёнка, а не против него (досадить ему, отомстить, наказать); осуществление контроля за ситуацией (с целью не допустить «неправильных» действий со стороны Таи по отношению к себе и проявление интереса к её занятиям).

Этот поступок Кирилла был обусловлен взаимодействием с педагогом-психологом, который так «развернул» ситуацию, что она стала образовательной для мальчика. Педагог не стал директивно вмешиваться в происходящее, а занял позицию наблюдателя, отнюдь не пассивную и не равнодушную (что соответствует открытому педагогическому стилю). Он помогал Кириллу самому открыть смысл происходящего и выбрать дальнейшие действия, соответствующие общепринятым правилам и нормам поведения. При этом педагог помогал ребёнку видеть не только самого себя в данной ситуации, он способствовал тому, чтобы Кирилл «увидел» Таю (что она переживает, чего ей хочется). Для ребёнка старшего дошкольного возраста эта задача доступна, так как он имеет опыт и может опираться на него, предполагая, что может переживать и желать другой ребёнок в подобных обстоятельствах. Эти действия педагога способствуют проявлению децентрации (как противоположной эгоцентризму), и, как следствие, появлению и проявлению эмпатии.

Аналитическое обобщение. Открытое взаимодействие взрослого и ребёнка в сложных для дошкольника ситуациях самоопределения способствует:

- переходу от фрагментарного восприятия ситуации к более целостному;
- переходу от аффективной слитности с ситуацией к отстранённому, осмысленному её восприятию;

- переходу от закрытости к состоянию другого к проявлениям чувствительности к состоянию другого;
- переходу от стереотипных реакций к избирательному поведению;
- переходу от неконструктивных вариантов решений ситуаций, несущих выгоду самому ребёнку, к выбору конструктивных вариантов вербальных и продуктивных решений;
- переходу от «закрытых» форм реагирования, ухода от позитивного взаимодействия к появлению направленности на взаимодействие с другим (сотрудничество), отсутствие агрессивных тенденций по отношению к другому ребёнку;
- переходу от неспособности дать оценку поведения участникам обсуждаемых ситуаций к появлению способности давать содержательную оценку происходящему;
- переходу от неосознанных форм реагирования к осознанному отношению к происходящему [94].

Это и будет проявлением субъектности ребёнка, способного к осуществлению сложного волевого акта, действия.

Формирование произвольности является одной из основных задач педагога, работающего с детьми дошкольного возраста. Появление произвольного поведения часто считается признаком воспитанности и психологической зрелости ребёнка.

Как работает педагог, формируя произвольность? Один из критериев проявления произвольного поведения можно обнаружить уже в раннем возрасте. Это выражается в выполнении ребёнком указаний взрослого. Обобщенно модель взаимодействия в системе «взрослый – ребёнок» по формированию произвольности можно представить следующим образом. Взрослый обозначает для ребёнка задачу, даёт образец выполнения и, подражая, ребёнок выполняет её в соответствии с заданным образцом (физическое упражнение, техника изображения узора, использование орудия труда (карандаша, ножниц и т.п.). Повторяя то, что демонстрируется взрослым, ребёнок «подстраивает» собственный организм под заданный образец. Произвольное движение возникает при обнаружении ребёнком своего организма, т.е. тогда, когда ребёнок выполняет заданное действие осознанно. Он может затормозить движение или продолжить его. Исправить положение пальцев, рук, осанки и т.п. Примером такого действия выступают игровые упражнения по типу «Раз, два, три, замри!». Чередую состояния активности и покоя, ребёнок регулирует свой организм, влияет на него. Есть ли в этом присутствие воли?

Этот вопрос является ключевым, поскольку для педагогической деятельности важным моментом является постановка цели. Так какова цель педагогического действия? Формирование произвольности или воспитание воли ребёнка? Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует установить различие между двумя этими процессами.

В культуре существует два основных подхода к определению понятий «произвольность» и «воля». Один подход связан с рассмотрением сущности этих понятий в связи с овладением человеком своим поведением и развитием саморегуляции, а второй – со становлением мотивационной сферы человека [84]. В контексте первого подхода характеристиками волевого и произвольного поведения полагаются осознанность или сознательность. Волевое и произвольное поведение противопоставляется импульсивному, неосознаваемому поведению. Осознанность своего поведения предполагает наличие некоторого средства, при помощи которого человек может «работать с ситуацией», т.е. выйти из субъективного переживания себя в ней, объективировать её, сделать предметом анализа и оценки. В контексте второго подхода воля определяется как причина активности человека (в связи с наличием у него различных побуждений). В процессе развития у человека появляется развитая иерархия мотивов, среди которых есть устойчивые, сильные мотивы, подчиняющие себе другие.

«Волю, – считает Е.О. Смирнова, – можно представить как наличие устойчивых и осознанных желаний или мотивов поведения, которые подчиняют себе остальные. <...> Произвольность вслед за Выготским, нужно понимать как *способность владеть собой*, своей внешней и внутренней деятельностью». «Развитие воли, исходя из этого, будет заключаться в становлении собственных желаний или “волений” ребёнка, их определенности и устойчивости. <...> Развитие произвольности заключается в овладении средствами, позволяющими осознать своё поведение и управлять им». При этом, как отмечает Е.О. Смирнова, «процесс становления волевого и произвольного поведения имеет единую направленность, которая заключается в преодолении побудительной силы ситуативных воздействий и стереотипных реакций и в становлении способности *самостоятельно определять свои действия и управлять ими*» [84, с. 264-265].

Итак, мы определили, что природа волевого действия связана с наличием внутренней мотивации у ребёнка. Его личное побуждение порождает волевое действие, направленное на решение задачи, которую ребёнок воспринимает как свою. Его поведение характеризуется

избирательностью, конкретной направленностью. Мотив по решению задачи находится не «на плечах» педагога, а «внутри» самого ребёнка.

В то время как корни произвольности находим во внешней стимуляции ребёнка, в наличии внешнего побуждения. Ребёнок в данном случае имеет позицию подчинения, он – исполнитель, а не автор своего действия. Взрослый ставит задачу. Мотив по её решению не присвоен ребёнком, он внешний, исходит от взрослого, который побуждает ребёнка к действиям разными стимулами: убеждением, сюрпризными моментами, собственным авторитетом.

Рассмотрим это на примерах. Вот типичная задача, которую приходится решать взрослым практически ежедневно – наведение порядка в групповой комнате после игры. Произвольное поведение мы сможем обнаружить тогда, когда взрослый ставит перед ребёнком задачу и просит (или требует) убрать игрушки на свои места. Где находится мотив для ребёнка? В данном случае – вовне. Это требование, указание он может воспринять как насилие. Понимание того, что в комнате должно быть чисто, что все вещи должны лежать на своих местах, может быть чуждо для ребёнка. У него еще отсутствует такое понятие как «порядок». Ребёнок берёт одну игрушку, вещь за другой, использует их по собственному усмотрению, и как только они теряют для него актуальность, откладывает их и переключается на что-то другое. То, что игрушки лежат не на своих местах, – знает пока только взрослый. Потому что взрослый «держит» всю картинку, и правило порядка усвоено им давно как элемент культуры, как социальная норма. Привитие данного правила (нормы) ребёнку является задачей взрослого как посредника между миром культуры и миром ребёнка. Первый шаг к этому – положительная мотивация и организация совместной деятельности по формированию необходимой привычки. Убирать за собой вещи на место – это культурная привычка. Формирование произвольности у ребёнка будет связано с ознакомлением с правилом порядка и выполнением его в соответствии с указанием взрослого, который это правило ребёнку явил и напоминает о его выполнении. При этом желание ребёнка может не совпадать с требованием взрослого, таким образом происходит подавление его воли. Хотя внешне ребёнок подчиняется правилу и выполняет просьбу, указание взрослого.

А когда появится волевое действие? Оно появится тогда, когда ребёнок усвоит смысл происходящего. Когда уборка игрушек станет не только привычкой, сформированной взрослым, но потребностью ребёнка содержать вещи в порядке. Это довольно сложная педагогическая

задача. Чаще всего взрослые ограничиваются первым этапом – этапом формирования произвольности, т.е. этапом принуждения, подавления воли. И это – закрытый стиль педагогического общения. Какова модель воспитания воли?

Эту модель мы могли бы представить следующим образом. Взрослый показывает ребёнку «идеальное» – в виде аккуратно расставленных книг, игрушек, вещей на полках, коробках и пр. Он обращает внимание на удобство пользования вещами, когда точно знаешь, где конкретная вещь находится. Для того чтобы ребёнок обнаружил смысл этого, необходимо проиграть с ним разные ситуации «порядка» и «беспорядка». Важно, чтобы ребёнок ввел в свой опыт эту практику, прожил её, «пощупал», «рассмотрел». Это позволит ему обнаружить различие между двумя качествами вещей – вот «вещь в порядке», а вот «вещь в беспорядке». Кроме того, он сможет связать эти два качества вещей с последствиями. В первом случае – удобно пользоваться, красиво выглядит. Во втором – неудобно пользоваться, неаккуратно выглядит. Конечно, постичь это различие ребёнок сможет лишь с помощью взрослого, который будет создавать ситуации, демонстрирующие ребёнку то или иное качество и состояние вещей. Важным в данном случае является появление направленности ребёнка на осмысление реальности. И обнаружение собственного отношения к данному различию. Для этого взрослый осуществляет коммуникативно-рефлексивное действие – обсуждает с ребёнком то, что происходит, побуждает к активности не только внешней, но и внутренней. Вопросами («Тебе как больше нравится?», «Тебе как удобнее пользоваться вещами в этом или в этом случае?» и т.п.) взрослый стимулирует ребёнка производить анализ, сравнение, т.е. думать о том, что он видит и что он и взрослый делают. Таким образом, у ребёнка появляется осознанность происходящего. Но такую же осознанность мы обнаруживаем и при произвольном действии. Выполняя то или иное указание взрослого, ребёнок может следовать данной ему инструкции и осознанно, т.е. целенаправленно выполнить поставленную задачу. Но в случае волевого действия задача не дается ребёнку напрямую и не формулируется конкретное указание со стороны взрослого, т.е. директивно. В этом случае взрослый побуждает ребёнка выйти на этап самоорганизации, когда ребёнок сам себе может поставить задачу и приняться за её решение.

Это принципиальное различие между произвольным и волевым действием связано не только с осознанием выполняемого действия, но и с его осмыслением (смыслом данного действия). Этот важный

воспитательный момент во взаимодействии взрослого и ребёнка и является ключевым при «выращивании» волевого действия. Обнаружение смысла, понимание того, зачем надо убирать вещи, будут способствовать появлению положительной мотивации, идущей от самого ребёнка. Это та задача, которую, прежде всего, необходимо решать педагогу: работать с внутренней мотивированностью ребёнка (как проявлением его желания). А то, что делается по желанию, а не по принуждению, всегда будет иметь положительную эмоциональную окраску. Когда ребёнок ориентирован не на внешнее поощрение со стороны взрослого (похвала, награда, любой «социальный бонус») или стремление избежать наказания, а на внутренне чувство удовлетворения потребности, реализации собственного желания, тогда мы имеем дело с волей.

Если ребёнок отказывается убирать вещи – это тоже проявление его воли, желание «наоборот» – нежелание. В данном случае ребёнок не видит смысла того, что ему предлагают сделать. Нет смысла – нет внутренней мотивации, следовательно, нет желания. Уговоры, угрозы, убеждения – эти инструменты воздействия на ребёнка часто используются в педагогической практике. И если в итоге ребёнок выполнил то, о чем его попросили или приказали сделать, то мы имеем дело с подавлением его воли, а значит – с насилием. Полученный результат не следует считать педагогической удачей, скорее всего – это педагогический провал.

Терпеливое объяснение, подкрепленное собственным примером, введение в опыт ребёнка практических действий и рефлексия этого опыта позволят «вырастить» волевое действие. Принуждение и наличие внешней мотивации сформируют зависимо-послушный тип человека, демонстрирующего подчинение, пусть даже основанное на произвольности.

Схема перехода от произвольного действия к волевому

Ребёнок проявляет произвольное поведение, обусловленное внешней мотивацией (мотив «на плечах» взрослого, ребёнок не владеет смыслом ситуации, выполняет просьбу, указания взрослого, действует осознанно, но без внутреннего желания). Взрослый воздействует на ребёнка («В → Р»), а ребёнок, в свою очередь, осуществляет действия с предметами по инструкции, указанию взрослого («Р → П»). Предмет чужд ребёнку, неактуален для него в том процессе, к которому его побуждает взрослый (рис. 3).

Взаимодействуя со взрослым, ребёнок открывает значение предмета, смысл деятельности с ним и постигает себя: «зачем мне это надо, для чего я это делаю, насколько мне это интересно» и т.п. Мотив (М) становится «общим достоянием» – он вынесен вовне и явлен ребёнку в виде возможных достижений, результатов, последствий для ребёнка и других. Взрослый мотивирует новую деятельность, делает её аффективно значимой. Ребёнок действует осознанно, происходит процесс смыслообразования, актуализация предмета как средства конкретных достижений ребёнка (рис. 4).

При взаимодействии со взрослым ребёнок действует избирательно по отношению к предмету в соответствии с собственным желанием, которое становится комплексным. В нём усложненный образ себя как успешного, знающего и выполняющего правила, приносящего пользу для себя и других. Таким образом и сам предмет приобретает побудительную силу. Он предстает средством самореализации и конкретных достижений. Взрослый поддерживает ребёнка своим присутствием, поощрением, оценкой его действий. В дальнейшем, когда данный предмет становится мотивом собственных действий ребёнка, независимо от присутствия взрослого, можно констатировать появление волевого поведения ребёнка (рис. 5).

Обсуждаемый вопрос воспитания воли ребёнка напрямую связан с «выращиванием» детских компетенций как

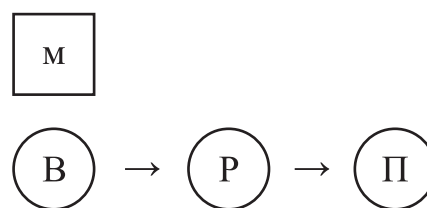


Рис. 3. Произвольное действие ребёнка при внешней мотивации, идущей от взрослого

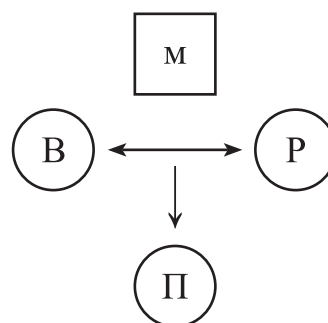


Рис. 4 Совместное действие ребёнка и взрослого, принятие мотивации в процессах смыслообразования

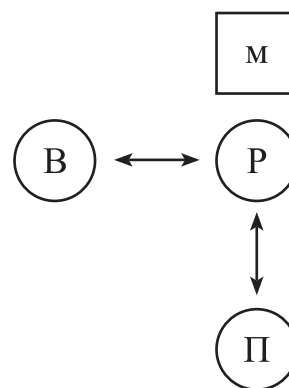


Рис. 5. Самостоятельное волевое действие ребёнка при внутренней мотивации

Примечание к рис. 3–5:
В – взрослый; Р – ребёнок;
П – предмет; М – мотив.

образовательных результатов. Качество образовательной практики можно определять проявлением активности ребёнка по освоению культуры в процессах взаимодействия со взрослыми, степенью проявления его субъектности, в основе которой лежат волевые процессы.

Давая характеристику сознательному, волевому (произвольному) действию, Е.О. Смирнова отмечает, что ему противостоит действие вынужденное, навязанное, независимое от самого субъекта. К таким действиям можно отнести многочисленные органические реакции, условные и безусловные рефлексy, подсознательные влечения, то есть, все действия, источник которых лежит вне сознания субъекта и не зависит от него). В таблице 22 приведены показатели, указывающие на проявления произвольности поведения ребёнка в двигательной, эмоциональной, коммуникативной сферах.

Описывая сущность волевого поведения, Л.И. Божович указывала на то, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально ценных целей.

В исследованиях Л.С. Славиной и Т.В. Ендовицкой было установлено, что переход от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, в которой находится ребёнок, к поведению произвольному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, «вклиниваясь» между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию исследований этой ситуации и организации поведения в соответствии с ее пониманием. Представление о воле как о произвольной (т.е. регулируемой во внутреннем плане) мотивации было развито и конкретизировано В.А. Иванниковым. Волевым действием он обозначает действие, сознательно принятое к осуществлению по собственному решению человеком с намеренно созданным дополнительным побуждением (торможением) к нему. Следовательно, необходимость волевой регуляции возникает при недостатке побуждения к действию. В.А. Иванников выделяет волевую регуляцию как личностный уровень произвольной регуляции побуждения к действию, принятому человеком к исполнению, но лишённому побуждения к нему. И воля есть произвольное управление своими побуждениями и смыслами.

Показатели произвольности поведения детей дошкольного возраста

В двигательной сфере	В эмоциональной сфере	В сфере общения	В поведении
<ul style="list-style-type: none"> • Умение произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении. • Умение различать и сравнивать мышечные ощущения. • Умение определять соответствующий характер ощущений (напряжение- расслабление, тяжесть-легкость и др.), характер движений, сопровождающих эти ощущения (сила-слабость, резкость-плавность, темп, ритм). • Умение менять характер движений, опираясь на контроль своих ощущений. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умение произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения, которые он испытывает. • Умение различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, беспокойно, удивительно, страшно...). • Умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие. • Умение «воспроизводить» произвольно и подражательно или по заданному образцу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умение улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния. • Умение сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать – почувствовать его эмоциональное состояние). • Умение отвечать адекватным чувствам (т.е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения). 	<ul style="list-style-type: none"> • Умение определять конкретные цели своих поступков. • Умение искать и находить, выбирая из множества вариантов, средства достижения этих целей. • Умение проверять эффективность выбранных путей; действиями, ошибаясь и исправляя ошибки, опытом чувств или прошлых аналогичных ситуаций. • Умение предвидеть конечный результат своих действий и поступков. • Умение брать на себя ответственность.

Освоение ребёнком мира в процессе его взросления связано с расширением границ его осознания этого мира как мира предметов, объектов, явлений, взаимоотношений, собственных переживаний и себя в этом мире. По мнению Л.С. Выготского, ребёнок в определённый период начинает применять по отношению к себе те средства и формы поведения, которые первоначально были коллективными. Другие люди вносят определённые смыслы в действие, поведение ребёнка и тем самым изменяют ситуацию для него [20]. Рефлексивность является тем общесистемным базисом человека, который позволяет гармонизировать

как индивидуальные усилия ребёнка, направленные на постижение смыслов явлений и предметов, входящих в его жизненное пространство, так и усилия значимых других, пытающихся обеспечить выход ребёнка к смысловым измерениям этого пространства [94].

Д.А. Леонтьев процессы смыслообразования и смыслопорождения метафорически сопоставляет с «зажиганием огня от другого огня (факела от костра) и с высечением искры из кремня. В первом случае огонь (смысл) просто переносится на новый носитель, во втором – он возникает по естественным закономерностям из источника, который сам не имеет огненной (смысловой) природы» [53, с. 133]. В нашем понимании это означает, что ребёнок постигает смысл, в одном случае, непосредственно усваивая суть от взрослого в процессе беседы, например, или, в другом случае, в процессе участия в ситуации и «работы» с ней при посредничестве взрослого, когда сама ситуация могла бы остаться неосмысленной, ничего не значащей для ребёнка. Становление субъектности, на наш взгляд, можно рассмотреть через процессы смыслообразования в детстве.

Смыслообразование можно определить как процесс, который по своей сути включает в себя рефлексивность и произвольность. Рассмотрим условно выделяемые уровни процесса смыслообразования у детей: перцептивный, когнитивный, рефлексивный.

Перцептивный:

- непосредственное восприятие объектов, предметов, людей (единиц ситуации, как правило, поэлементное восприятие);
- непосредственное переживание себя в ситуации (собственное эмоциональное состояние, переходы от одного состояния к другому, комплексное переживание (обида, радости и т.п.));
- восстановление контекста (выход за пределы ситуации, расширение «поля восприятия», расфокусировка);
- обнаружение дополнительных элементов ситуации (новых людей, объектов);
- объединение всех элементов ситуации в целостную картину;
- восстановление причинно-следственных связей (действие – следствие);
- обнаружение связности всех элементов (частей ситуации);
- ознакомление с видением, представлением ситуации со стороны другого;

- открытие видения «со стороны» (децентрация), обнаружение элементов ситуации с разных сторон (как представляется эта ситуация с одной стороны, другой, третьей и т.д.);
- появление «нового видения» ситуации (совокупность переходов от видения единичных фрагментов ситуации к целостной картине, синтез, интеграция всех элементов).

Когнитивный:

- понимание значения воспринимаемого объекта, текста (в т.ч. поведения);
- понимание значения эмоций (расшифровка эмоционального состояния другого);
- понимание собственных «сигналов» организма, определение их в качестве конкретного состояния, переживания;
- открытие связи между конкретным действием, актом и конкретным эмоциональным состоянием, наблюдаемым у другого;
- открытие связи между конкретным собственным действием, актом и определенным собственным эмоциональным состоянием;
- продуцирование собственной интерпретации события;
- сбор информации – интерпретаций события другими;
- открытие новых переживаний (как это представленное с разных сторон переживается самим собой и как это переживается другими);
- соотнесение разных точек зрения (интерпретаций) с фактами (единицами ситуации).

Рефлексивный:

- осознание собственных действий и переживаний в конкретных обстоятельствах ситуации;
- соотнесение собственных состояний, переживаний с собственной интерпретацией события;
- осознание границ ситуации и ее поля, комплексное восприятие ситуации, переживание «мы-чувства»;
- открытие смысла ситуации как комплексного состояния человека видения, переживания, самоанализа и самооценивания себя в ситуации в конкретных обстоятельствах.

Эти характеристики целостного процесса смыслообразования, описанные в виде осознанной (внутренней и внешней) деятельности ребёнка дошкольного возраста при участии взрослого, характеризуют психологическое развитие ребёнка.

Способ развития процессов смыслообразования:

1 – совместное с взрослым решение «задач на смысл».

Сопровождение ребёнка при переходе из «зоны актуального развития» в «зону ближайшего развития» предполагает пошаговое выполнение конкретных совместных действий по открытию смысла конкретной ситуации.

2 – изменение позиций при «работе» с ситуацией. Во время I этапа ребёнок находится внутри ситуации, и он действует как «игрок», исполнитель. Сопровождающие действия взрослого оказывают необходимую поддержку ребёнку, направляют ход его мыслей. Следующий II этап предполагает «отсоединение» ребёнка от взрослого, во время чего ребёнку передаются функции контроля, оценки. Ребёнок приобретает качества самоконтроля, самооценивания. Для этого ему необходима подвижность позиций во время «работы» с ситуацией. В одном случае он – «игрок», в другом – «наблюдатель», в третьем – «эксперт». Работа с ситуацией в каждом конкретном случае помогает ребёнку в освоении описанных выше уровней (перцептивного, когнитивного, рефлексивного), усложнении их. Взрослый в этом случае также занимает позицию посредника и проводника от одного уровня сложности к другому.

3 – расширение опыта, связанного с процессами смыслообразования. III этап работы с процессами смыслообразования связан с выходом ребёнка за пределы знакомых ему ситуаций. Попадание в новые разнообразные ситуации взаимодействия с миром расширяют опыт ребёнка, позволяют ему обнаружить границы собственного понимания. Это происходит благодаря провоцированию «кризиса компетентности»: попадая в новые жизненные обстоятельства в виде проблемных ситуаций, ребёнок может обнаружить собственные умения или дефициты. Это происходит при участии взрослого, который в данном случае является организатором «выходов» ребёнка за пределы обычного. При этом он управляет этим процессом – помогает ребёнку перенести полученные знания, навыки, умения в новые обстоятельства и обнаружить новые смыслы в изменяющемся жизненном контексте.

4 – конструирование реальности. Этот IV этап – созидательный, он открывает ещё один уровень смыслообразования – изменение реальности за счет постижения смысла происходящего и адекватного реагирования в связи с этим. Работа с ситуацией на этом этапе предполагает постановку конкретной задачи. Она может быть связана как с изменением обстоятельств ситуации, так и с изменением собственного

отношения к ним, так и сочетания активных действий по «переформатированию» элементов ситуации и перевода ее в новое качество в соответствии с изменяющимися интерпретациями данной ситуации. Это предполагает оценку собственных ресурсов, возможностей и соотнесение их со всеми элементами ситуации (объектами, людьми).

Каждый этап предполагает конкретную совместную деятельность взрослого и ребёнка.

Первый этап представлен в виде **постановки и решения «задачи на смысл» совместно с взрослым**. Здесь отметим, что суть этого этапа заключается в сопровождении ребёнка при переходе из «зоны актуального психологического развития» в «зону ближайшего психологического развития» и предполагает пошаговое выполнение конкретных совместных действий по открытию смысла конкретной ситуации. Совместная деятельность взрослого и ребёнка по решению «задачи на смысл» представлена как изучение конкретных ситуаций, которые, в одном случае, могут быть изображены на картинках, т.е. объективированы для ребёнка. В другом случае, это предполагает работу по открытию личностного смысла ребёнком определённых ситуаций, проживаемых им в конкретных жизненных обстоятельствах. На этом этапе ребёнок осваивает все выделенные нами условные уровни (перцептивный, когнитивный, рефлексивный).

Во время I этапа ребёнок находится внутри ситуации, и он действует как непосредственный участник, игрок, исполнитель. Сопровождающие действия взрослого оказывают необходимую поддержку ребёнку, направляют ход его мыслей.

Следующий II этап предполагает дистанцирование ребёнка от взрослого, во время чего ребёнку передаются функции организации, контроля, оценки и ребёнок приобретает качества самоконтроля, самооценивания. Для этого ему необходима подвижность позиций во время «работы» с ситуацией. В одном случае он – «участник», в другом – «наблюдатель», в третьем – «знаток». На II этапе – **этапе работы по изменению позиций ребёнка** совместная деятельность взрослого и ребёнка может быть представлена в нескольких вариантах. В одном случае – это введение в опыт ребёнка новых форм участия в деятельности. Например, в коллективной досуговой игре он выступает сначала как игрок наряду с другими детьми, а взрослый является «держателем» правил и норм игры. Функция контроля и оценивания в этом случае также выполняется взрослым: он объясняет детям правила, ход игры, регулирует взаимоотношения игроков в процессе игры. Затем,

ребёнок может выступать в роли наблюдателя. Его позиция вынесена за рамки непосредственного процесса игры. И он имеет возможность со стороны наблюдать за процессом, отслеживая, изучая его, фиксируясь на деталях. Взрослый в данном случае комментирует происходящее для ребёнка, ориентирует процесс его восприятия на детали, нюансы, связывает это с общей картиной, предлагает ребёнку высказать собственное мнение, дать собственную интерпретацию наблюдаемого. Соотносит его понимание с целостной картиной игры – «удержание» алгоритма выполнения игровых действий в соответствии с установленными правилами, соответствие действий игроков обозначенным правилам. Для передачи функций контроля и оценивания взрослый вводит формы опосредованного регулирования процесса – это могут быть карты-опоры, на которых изображены правила в виде картинок и ребёнок может соотносить происходящее с изображением и тому подобные «средства-помощники». Происходит овладение способом оценивания.

Обретя опыт игрока и наблюдателя, ребёнок может выступать в роли «знатока». Эта позиция предполагает целостное представление об игре (ситуации): хорошее знание правил игры (норм), действий игроков. В данном случае ребёнок нарабатывает широту видения, предвидение возможных последствий в разных случаях действия игроков. Ребёнок 6–7 лет способен объяснить правила игрокам (нормы участникам), отследить правильность и точность их выполнения. Объяснить при необходимости товарищам, в чем заключена ошибка того или иного игрока. Функции контроля и оценки уже освоены ребёнком и он способен действовать вполне самостоятельно в рамках хорошо освоенной им реальности. В дальнейшем этот опыт позволит ребёнку старшего дошкольного возраста участвовать в обсуждении ситуаций, явлений для обнаружения смысла произошедшего или происходящего.

Работа с ситуацией в каждом конкретном случае помогает ребёнку в освоении описанных выше уровней (перцептивного, когнитивного, рефлексивного), усложнении их. Взрослый в этом случае также занимает позицию посредника и проводника от одного уровня сложности к другому. Таким образом, для работы с процессами смыслообразования важно **изменение позиций ребёнка и других участников при «работе» с ситуацией.**

III этап работы с процессами смыслообразования связан с выходом ребёнка за пределы знакомых ему ситуаций. Отметим это как **расширение опыта, связанного с процессами смыслообразования.** Взрослый

выступает организатором «выходов» ребёнка за пределы обычного. Он занимает позицию управления: оценивает возможности ребёнка, определяет конкретные образовательные задачи, создает условия для того, чтобы ребёнок попадал в новые для него ситуации и применял опыт решения «задач на смысл». На этом этапе актуализируются умения ребёнка по изменению собственных позиций. Попадание в новые разнообразные ситуации взаимодействия с миром расширяют опыт ребёнка, позволяют ему обнаружить границы собственного понимания и сделать новые открытия смыслов явлений, ситуаций, себя в ситуациях. Это происходит благодаря провоцированию «кризиса компетентности»: попадая в новые жизненные обстоятельства в виде проблемных ситуаций, ребёнок может обнаружить собственные умения или дефициты. Взрослый помогает ребёнку перенести полученные знания, навыки, умения в новые обстоятельства и обнаружить новые смыслы в изменяющемся жизненном контексте.

Попадая в «кризис компетентности», ребёнок получает возможность «продвижения», развития, т.е. приобретения готовности, способности, умения решать «задачи на смысл» разного класса. Задачей взрослого является создание условий, в которых ребёнок попадёт в «кризис собственной компетентности» и осуществление сопровождения ребёнка по преодолению этого кризиса, т.е. выхода на новый уровень развития процессов смыслообразования, смыслопостижения.

Следующий этап обозначим как **конструирование реальности**. Этот IV этап – созидающий, он открывает ещё один уровень смыслообразования – изменение реальности за счет постижения смысла происходящего и адекватного поведения в связи с этим. Работа с ситуацией на этом этапе предполагает постановку конкретной задачи. Она может быть связана как с изменением обстоятельств ситуации, так и с изменением собственного отношения к ним, так и сочетания активных действий по «переформатированию» элементов ситуации и перевода её в новое качество в соответствии с изменяющимися интерпретациями данной ситуации. Это предполагает оценку собственных ресурсов, возможностей и соотнесение их со всеми элементами ситуации (объектами, людьми). На этапе конструирования реальности взрослый организует совместную деятельность участников ситуаций по открытию разнообразия точек зрения на одну и ту же ситуацию, на разнообразие интерпретаций одних и тех же обстоятельств и на моменты самоопределения, связанные с выбором. На этом этапе ребёнок получает опыт выбора модели поведения, осознавая альтернативные способы решения

задачи и зная последствия каждого из способов. Ребёнок получает опыт выбора партнеров, средств решения задачи. Основной целью взрослого на данном этапе является обучение ребёнка конструктивным способам решения задачи, которые предполагают взаимодействие всех участников ситуации и учёта их интересов. Ребёнок научается согласовывать интересы разных сторон, учитывать собственные интересы и интересы других людей при выборе средств и путей решения задачи. Взрослый способствует открытию ребёнком идеи решения проблемы с выгодой для всех участников ситуации. И в соответствии с этим обучает способам «доставления» ситуации: при необходимости, адекватное расширение границ пространства взаимодействия, изменение количества участников, использование новых видов коммуникаций, деятельностных форм.

Каждый из этих этапов включает в себя проработку всех условно выделенных нами уровней смыслообразования (перцептивного, когнитивного, рефлексивного). На каждом этапе ребёнок постигает новый уровень сложности восприятия ситуации, открывает новые значения, новые связи, происходит изменение в самоощущении при изменении позиций, понимание себя в изменяющихся обстоятельствах. Изменяющееся сознание ребёнка в соответствии с полученным опытом позволяет ему по-новому оценить обстоятельства, действия участников ситуации, собственное поведение и предложить конструктивное решение проблемы с выгодой для всех, что способствует его психологическому развитию, зрелости.

Развитие субъектности педагога

Ряд авторов указывает на то, что необходимым и достаточным условием развития субъектности одного человека является другой человек. Рассмотрим признаки субъектности, характерные для периода профессиональной деятельности педагога.

Диалектика профессионального становления педагога, имеющего магистральную линию развития профессиональной компетентности, может трактоваться как перманентное «акме» – восхождение к вершинам профессии, где вклад личностного развития определяет качественную трансформацию, а деятельностная компонента, определяющая этапность восхождения, определяет количественные характеристики профессионализации (рис. 6). Это является важным замечанием для разработки квалиметрического эталона профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

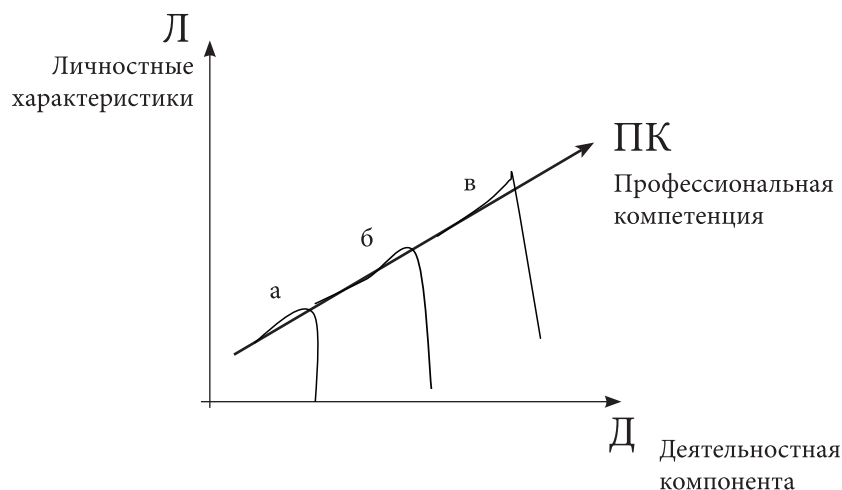


Рис. 6. Диалектика профессионального становления педагога

Развитие профессиональной компетентности (ПК) как перманентное «акме» (а; б; в) – восхождение к вершинам профессии с уровневыми характеристиками личностной (Л) и этапными (процессуальными) характеристиками деятельностной компонент (Д), где вклад каждой вершины (а; б; в) как частной компетентности преобразует «акме» педагога в качественно новое состояние

Профессиональное становление педагога – сложный, многоплановый процесс вхождения человека в профессию, характеризующийся неоднозначным вкладом личностной и деятельностной компонент при ведущей роли фактора личности педагога. Приоритетное направление профессиональной подготовки – формирование мотивационно-ценностного, смыслового поля профессионализации в логике вертикальных и горизонтальных связей этого процесса.

Профессиональная компетентность педагога может рассматриваться как сумма частных компетентностей (результатов отдельных этапов профессионального становления профессионала), образующих новое качество. Каждый уровень профессионального становления самодостаточен в рамках определенного этапа профессионализации (вхождения, адаптации, интеграции, индивидуализации и т.д.).

Пространство профессионального становления фиксирует приоритетные линии формирования профессиональной компетентности педагога во взаимодействии его субъектной (личности и деятельности) и объектно-предметной (цель и содержание профессионального труда) подсистем (рис. 7). Траектории профессионального становления

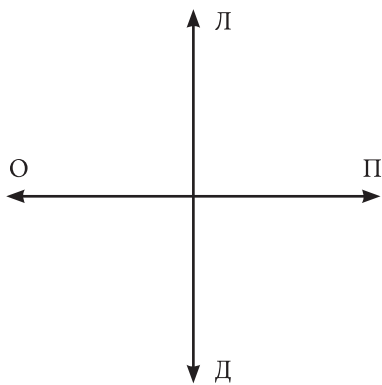


Рис. 7. Пространства профессионального становления педагога дошкольного образования

могут рассматриваться как индивидуальный образовательный путь освоения педагогом образовательных маршрутов, реализуемых учреждением в процессе профессиональной подготовки.

Нами выделены следующие пространства:

- I) личностное (Л),
- II) деятельностное (Д) развитие педагога во взаимодействии с
- III) предметом (П) – содержанием деятельности, профессионально-педагогической культурой (моделью общечеловеческой культуры) и
- IV) объектом (О) – целью деятельности – личностью ребёнка.

Рассмотрение отдельных линий развития профессиональной компетентности позволяет определить: а) ось развития субъектности специалиста и б) ось реализации его субъектности в труде.



Рис. 8. Субъектная (личностно-деятельностная) ось

Личностный компонент (Л) определяет уровневое развитие профессиональной компетентности (рис. 8). Это выражается в переходе на новые уровни самосознания (Л.М. Митина), перестройке смысловой сферы, динамике мотивационно-ценностного отношения (на эмоционально-оценочном, когнитивно-ценностном уровне). Это качественная характеристика профессиональной компетентности.

Деятельностный компонент (Д) определяет этапы становления профессиональной компетентности: обогащения и трансформации технологического плана овладения профессией. Это количественная характеристика профессиональной компетентности.

Данная ось отражает диалектику взаимодействия личностных и субъектных подсистем профессионала. Основным подходом к исследованию этого пространства является личностно-деятельностный подход, фиксирующий основания для исследования личностного уровня профессионального становления смысловых, мотивационно-ценностных, эмоционально-оценочных компонентов и деятельностного

уровня, характеризующего освоение психолого-педагогических технологий реализации предметно-деятельностного плана труда.

Ось реализации субъектности педагога в труде (рис. 9) связана с особенностями его взаимодействия с культурой и объектом приложения профессиональных усилий.



*Рис. 9. Осъ реализации субъектности педагога
(объектно-предметная область)*

Данная ось характеризует предметное содержание деятельности педагога по поводу воспроизводства культуры в ходе объектного/ субъектного способов взаимодействия (взаимовоздействия) педагога и детей, педагога и культуры.

В процессе профессионального становления педагог овладевает П) предметом – содержанием профессионально-педагогической культуры как моделью общечеловеческой культуры и структурирует это содержание в соответствии с логикой и структурой наличного опыта объекта труда – IV) ребёнка средствами семиозиса.

Итогом проведенного структурно-функционального анализа выступает целостное понимание назначения педагога (его ролей, позиций, функций) в процессе человекообразования и воспроизводства педагогической культуры. Детальное исследование отдельных пространств профессионализации позволяет системно представить процесс формирования профессиональной компетентности педагога и выделить четыре фактора его успешности/неуспешности.

Творчество педагога, как неотъемлемая характеристика профессиональной компетентности, является условием существования в профессии и выступает способом ее развития, соразвития и саморазвития взаимодействующих в педагогическом процессе субъектов.

Эмпатия и антиципация – основные механизмы, обеспечивающие природосообразность человекообразования. Рефлексия выступает механизмом адекватного культурообразования и культуровоспроизводства педагогом общечеловеческого опыта.

Пространства профессионального становления характеризуют целостный процесс развития профессиональной компетентности с точки зрения мира человека (образа профессии и образа профессиональной деятельности).

Педагог выступает посредником между миром ребёнка и миром культуры и, руководствуясь принципом человекообразности, интерпретирует общечеловеческие ценности к контексте индивидуальных смыслов детей. Целостное преобразование профессиональной компетентности педагога происходит под воздействием культурных образцов и ожиданий со стороны детского сообщества.

Для начинающих педагогов это период личностной субъектности (от 17–18 до 25 лет). Для субъекта на этом этапе первостепенное значение приобретает его сознание (мировоззрение, смысловая система, отношение к труду, другим людям), происходит актуализация и развитие способностей через достижения в практической деятельности, через осуществление профессиональных проб. Как субъект собственной профессиональной деятельности человек только начинает формироваться. При этом он является зрелым субъектом собственной психической активности.

Основная часть профессиональной деятельности совпадает с периодом полноценной субъектности (от 25 до 50 лет). В этот период происходит достижение максимальных результатов в становлении личности как субъекта профессиональной деятельности. Человек становится полноценным субъектом в разных жизненных сферах (профессиональной, семейной, личностной).

Следующая стадия субъектности охватывает период от 50 до 60 лет. Для неё характерно рассматривание себя в связи со временем. Часто переживается нереализованность замыслов и жизненной программы. Осуществляются попытки осуществления задуманного, происходит понимание того, что постепенно приближается предел в развитии и воплощении собственного субъектного начала, имеются профессиональные достижения, наработан опыт в социальных и межличностных отношениях.

На стадии угасающей субъектности (от 60 до 75 лет и старше) появляется снижение субъектных проявлений в самых различных сферах, особенно в осуществлении физиологических функций.

Исследованиями особенностей специфики развития субъектности педагогов занимались А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.С. Каган, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Т.Н. Щербакова, Г.А. Цукерман и др.

По Е.Н. Волковой, субъектность является интегративной характеристикой, составляющей основу профессиональных способностей и связанной с выявлением системообразующего отношения к профессио-

нальной деятельности. Для педагога, работающего с детьми, таким отношением выступает ценностное отношение к воспитаннику. Субъектность педагога и родителей выражается в отношении к себе как к субъекту собственной деятельности, в отношении к ребёнку как к субъекту деятельности.

4.4. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога

Для развития профессиональной компетентности педагога необходимо определить исходный уровень сформированности основных её компонентов и наметить пути их совершенствования. В качестве средства стимулирования профессионального развития педагога дошкольного образования мы предлагаем рефлексивный мониторинг [60–63], основанный на самооценке динамики его профессионализации, а пусковым механизмом рефлексивного мониторинга выступает технология уровневого управления, основанная на следующих позициях:

- социально-психологическая стратегия и тактика управления в рамках мотивационной программно-целевой психологии управления (МПЦУ), суть которой заключается в опережающей реализации мотивационно-стимулирующих функций управления по отношению к традиционному управленческому циклу;
- конкретные технологии (методы и формы) МПЦУ [101]:
 - СКС (ситуация критической самооценки): моделируется ситуация, в которой педагог способен взглянуть на себя со стороны, глазами других и предстает с обнаженными достоинствами и недостатками; актуализируется прежний опыт, востребуются конкретные оценки и отношения педагога, позволяющие скорректировать ценностно-смысловые составляющие его профессионального сознания;
 - СДИ (ситуация делегирования инициативы): педагогам в процессе практической деятельности предоставляется возможность самостоятельно, в группах осуществить процедуры целеполагания и целедостижения. На основе предъявляемой нормы-образца сформированности профессиональной компетентности в рамках определенной образовательной области, методика иницируется самостоятельная квази-профессиональная (профессиональная) деятельность субъектов по организации образовательной деятельности;

- СУ (ситуация установки): связана с формированием определенных устремлений, мотивов и отношений педагогов; путем нежесткого предъявления нормы-образца происходит ее интериоризация, усвоение и выработка определенного к ней отношения в образовательной деятельности;
- ОДС (организационно-деятельностные ситуации) направлены на инициирование коллективного «выращивания» нового опыта, перестройку существующего опыта педагогов с помощью различных инновационных игр с использованием контекстного и активного обучения;
- ситуация самопрезентации, способствующая соотнесению собственных ценностей и смыслов с моделируемыми в рамках содержания конкретной педагогической ситуации;
- методика осознания целей (рефлексивный анализ): позволяет актуализировать знания по проблеме, конкретизировать собственные задачи в рамках изучаемой тематики и реализуемой образовательной деятельности;
- рефлексивные практики, используемые в коллективной, подгрупповой и индивидуальной работе (создание условий для рефлепрактики, приемы психологической подготовки, выработка совместных правил и норм взаимодействия, знакомство, импровизация, рефлексивная позициональная дискуссия, рефлексивный полилог, аукцион разработанных решений, коллективная защита совместных проектов и др.) [11; 91];
- рефлексивная диагностика овладения профессиональной компетентностью в рамках определенных образовательных областей, методик, направлений образовательной деятельности педагога. Это метод являлся основным в процессе мониторинга динамики обученности и степени сформированности профессиональной компетентности педагога дошкольного образования на основе специально разработанных карт профессиональной компетентности в области конкретной педагогической деятельности (методики, образовательной области [89];
- самопрограммирование: построение на основе рефлексивной диагностики карт саморазвития, фиксирующих фактическое состояние профессиональной компетентности педагога, проблемные поля и действия по их оптимизации [66];

- таксономия целей [64], таксономия образовательных целей (К. Блум) [109]: используется как для построения дерева целей, нормы-образца и технологических карт профессиональной компетентности педагога, так и для самопрограммирования профессионализации педагога [90].

На основе получаемых данных в ходе саморазвития, реализации педагогами образовательной деятельности осуществляется гибкое и оперативное управление профессиональным развитием педагога дошкольного образования. Технологизируя данные положения на примере решения конкретной проблемы или учебной ситуации, мы выстраиваем логику управления профессиональным развитием следующим образом:

1. Ситуация установки связана в первую очередь с актуализацией структур субъектного опыта педагога и формированием готовности к овладению профессиональными компетенциями.
2. Предъявление эталона (нормы-образца) усвоения содержания образовательной деятельности, зафиксированного на уровне знаний, умений, опыта творческой деятельности, мотивационно-ценностного и эмоционально-оценочных отношений, а также результатов работы. Данные положения интериоризируются педагогами на уровне самооценки (рефлексии собственного опыта в рамках практической деятельности) и сравнения себя с предъявляемым эталоном. Недирективное предъявление эталона качества образовательной деятельности позволяет стимулировать творческую активность педагогов, актуализировать их субъектный опыт, определенным образом структурировать этот опыт в рамках образовательной деятельности и решения конкретных ситуаций. Педагогам предлагается оценить развитость профессиональных качеств, соотнесенных с утверждениями, характеризующими компетентность субъекта в конкретной области.

Данная форма работы призвана обеспечить соответствующую мотивационно-психологическую готовность к профессиональной деятельности: педагогам изначально задается ориентир (план, построение дерева целей в организации деятельности в соответствии с нормативными показателями мотивационной, теоретической, технологической и результативной готовности). По результатам самооценки проводится дополнительная работа по стимулированию интереса и готовности к саморазвитию.

Основная цель данного этапа – перевод педагога из состояния неосознанной компетентности в состояние осознанной некомпетентности [цит по: 108] реализуется в следующих формах:

- проигрывается с использованием активных форм обучения ситуация критической самооценки, взаимооценки и согласования полученных в ходе первичной диагностики результатов с обязательной организацией рефлексивной практики;
 - создается ситуация самопрезентации: педагогу задаются направления для самоанализа по соотнесению своих взглядов, знаний, интересов, ценностей с предлагаемыми в качестве нормы-образца (на примере конкретных ситуаций);
 - педагогам предлагается создать собственную карту саморазвития в рамках определенного вида деятельности (она содержит проблемные поля, технологии их оптимизации и предполагаемый результат индивидуального развития). Созданная карта служит основой самоорганизации и саморегуляции в процессе профессиональной деятельности.
3. Ситуация делегирования инициативы связана с экспертированием предложенного эталона, выявление значимых компонентов и умений, их раскрывающих. Делается вывод о необходимости овладения уровнем целостного проявления профессиональной компетентности в совокупности всех блоков и подструктур.
 4. Организация деятельности по саморазвитию с преимущественной ориентацией на выявленные пробелы и недостатки в компетентности педагогов: акцент делается на активные формы обучения, взаимодействие субъектов в группе, самоорганизацию и саморегуляцию субъекта по освоению определенного фрагмента профессиональной деятельности на основе проблемно-деятельностных, организационно-деятельностных, деловых, имитационных игр, других форм проблемного и контекстного обучения.
 5. Этап организации рефлексивной практики по итогам определенного этапа саморазвития. Анализ полученных результатов, определение степени достижения цели (при сопоставлении с результатами), принятие решения о необходимых шагах по коррекции работы. Рефлексия собственной деятельности на предмет степени освоения и присвоения нормы-образца – квалиметрического эталона, измеряющего степень сформированности компетентности педагога в рамках определенного вида деятельности.

Для эффективной работы необходимо организовать адекватные управленческие воздействия на процесс формирования профессиональной компетентности (ПК) педагога дошкольного образования. При этом первоначальное организующее воздействие старшего воспитателя, заведующего дошкольной образовательной организацией проходит в рамках традиционного управления, предполагающего активность управленца и относительную пассивность управляемого (педагога). Цель первоначального внешнего воздействия связана с опережающей реализацией функций стимулирования, что обеспечивает инициацию рефлексивного управления (РУ), при котором педагог является субъектом собственной профессиональной деятельности и способен к оценке собственного уровня развития.

На втором этапе управления реализуется механизм взаимовоздействия в системах педагог-педагог(и) – когда на основе анализа коллективного опыта педагог способен получить обратную связь и объективировать собственную оценку путем сравнения ее с оценками со стороны коллег. Это является основанием для организации самовоздействия педагога – комплекса воздействий субъекта на собственное профессиональное развитие посредством самоуправления. Самоуправление (СУ) является стратегической целью и результатом формирования ПК педагога дошкольного образования, условием его успешного саморазвития и развития профессии, вершиной достижения предыдущих форм управления. Оно соотносится с другими видами управления как процесс интериоризации и её итог – возможность действовать продуктивно и результативно на основе самоуправления профессиональным развитием. В таблице 23 представлена взаимосвязь видов управления в процессе формирования профессиональной компетентности педагога.

Таблица 23

**Взаимосвязь видов управления
в процессе формирования профессиональной компетентности педагога**

Уровни управления	Этапы управления		
	Вход	Процесс	Выход
Стратегический	Управление / МПЦУ	Соуправление / РУ	Самоуправление
Тактический	Соуправление / РУ	Самоуправление	Соуправление / РУ
Оперативный	Самоуправление	Управление / МПЦУ	Управление / МПЦУ
Ориентиры управления	Оперативный (адаптации)	Тактический (интеграции)	Стратегический (индивидуализации)

Алгоритм управляющей программы, обеспечивающей саморазвитие педагога-воспитателя, предусматривает следующие этапы:

- 1) неосознанной некомпетентности (*я не знаю, что я не знаю*): высокий уровень удовлетворенности своей деятельностью, иллюзия компетентности (отсутствие вопросов, боязнь критики, низкий уровень рефлексии), при обнаружении некомпетентности – стремление скрыть недостатки, вплоть до отрицания проблем, выстраивание защиты;
- 2) осознанной некомпетентности (*я знаю, что я не знаю*): опредмечивание трудности, ситуация напряженности, кризиса, формирование проблем, анализ причин затруднений, потребность в дополнительной информации и действиях по решению проблем;
- 3) неосознанной компетентности (*я не знаю, что я знаю*): затруднения в осмыслении целостного опыта, рефлексии результатов и прогнозе развития;
- 4) осознанной компетентности (*я знаю, что я знаю*): целостное и системное представление достигнутого уровня сформированности профессиональной компетентности.

Программа традиционного управления *в соответствии с выделенными этапами направлена на:*

- 1) стимулирование обнаружения некомпетентности, выявление проблемных полей в профессиональной подготовке, путем предъявление нормы-образца и созданием условий для перестройки опыта в соответствии с выявленными проблемами (совместный анализ действий, сравнение собственных профессиональных возможностей с другими коллегами, взаимодействие с компетентным человеком). Результатом управления выступает обнаружение некомпетентности, готовность к ее устранению, открытие способов ее осознания;
- 2) помощь в определении затруднений, организацию освоения нормы-образца, стимулирование положительной обратной связи. На данном этапе целью управления является конкретизация выявленных проблемных полей, стимуляция процесса самопрограммирования по их оптимизации путем оказания помощи в определении затруднений, организации освоения нормы-образца, информационно-методического сопровождения реализации индивидуальных программ. Результатом подобной деятельности является самообнаружение некомпетентности, готовность к реализации индивидуальной программы;

- 3) формирование мотивации к постоянному самоанализу, помощь в обосновании опыта, оценку усвоения. Результатом управления является осознание собственного достигнутого уровня профессиональной компетентности;
- 4) закрепление устойчивого образа профессиональной компетентности за счет расширения и применение опыта в новых ситуациях, формирования опыта творческой деятельности. Как результат – устойчивое мотивационно-ценностное и эмоционально-оценочное отношение к себе как профессионалу.

Программа соуправление обеспечивает:

- 1) коллективную работу по определению общих затруднений, формирование целостного образа проблемного поля группы, организацию взаимодействия с компетентными субъектами. Технологиями управления выступают организация группового осмысления нормы-образца, выявление ценностей саморазвития, актуализация коллективного опыта, создание условий для перестройки опыта в соответствии с выявленными проблемами (совместный анализ действий, сравнение собственных профессиональных возможностей с другими коллегами, взаимодействие с компетентным человеком). Основной результат – обнаружение типичных проблем в группе и готовность к их устранению через способы коллективного осознания, деятельности и анализа;
- 2) совместный анализ по выявлению причин появления затруднений, выработку общей стратегии деятельности по освоению нормы-образца. Организационный план соуправления представлен действиями по оказанию помощи в определении затруднений, организации освоения нормы-образца в различных формах активного (коллективного) обучения, информационно-методическом сопровождении реализации группового плана взаимодействия. Результатом соуправления выступает готовность к полисубъектному взаимодействию как средству решения индивидуальных и коллективных проблем, опыт взаимосвязанной деятельности;
- 3) совместную деятельность рефлексивно-диагностического характера с постоянным обсуждением достигнутого уровня с целью стимулирования группового обобщения опыта, постоянной рефлексии группы. Технологией соуправления становится формирование мотивации к постоянному взаимоанализу, организация взаимопомощи в обосновании опыта, оценка степени

- сформированности компетентности. Как результат – осознание группой достигнутого уровня профессиональной компетентности;
- 4) коллективное обсуждение достигнутых результатов, оценку степени усвоения нормы-образца группой с целью закрепления устойчивого образа профессиональной компетентности как коллективной ценности посредством расширения и применения опыта в новых ситуациях, формирования опыта творческой деятельности в процессе группового взаимодействия. Результатом заключительного этапа самоуправления становится устойчивое мотивационно-ценностное и эмоционально-оценочное отношение группы к достигнутому уровню профессиональной компетентности.

Программа самоуправления предусматривает следующие действия:

- 1) сравнение собственного уровня развития профессиональной компетентности с уровнями других педагогов, совместный анализ деятельности по актуализации опыта и принятия нормы-образца;
- 2) актуализация собственного уровня развития компетентности, ресурсов развития, формирование индивидуальной программы развития;
- 3) формирование потребности и готовности к постоянному самоанализу собственного профессионального развития;
- 4) рефлексия индивидуальных результатов, определение степени сформированности профессиональной компетентности.

Алгоритм оперативного этапа управления (самоуправление), представленный в таблице 24, наглядно демонстрирует эволюционные достижения управленческих подходов в процессе формирования профессиональной компетентности педагога-воспитателя.

Таблица 24

Алгоритм оперативного этапа управления (самоуправление)

Цель	Управленческие действия	Результат
Самопознание: стимулирование обнаружения некомпетентности, выявление проблемных полей в профессиональной подготовке, актуализация индивидуального опыта	Предъявление нормы-образца актуализация опыта создание условий для перестройки опыта в соответствии с выявленными проблемами (совместный анализ действий, сравнение собственных профессиональных возможностей с другими коллегами, взаимодействие с компетентным человеком)	Самоосознание: обнаружение некомпетентности и формирование психологической готовности к ее устранению, открытие способов осознания проблем

Цель	Управленческие действия	Результат
Самоопределение: конкретизация выявленных проблемных полей, стимулирование процесса самопрограммирования на основе рефлексивного мониторинга	Помощь в определении затруднений, организация освоения нормы-образца на основе технологических карт курса, постоянное отслеживание индивидуального процесса формирования профессиональной компетентности	Самоактуализация: интериоризация групповых норм, самообнаружение некомпетентности, готовность к реализации индивидуальной программы
Самоорганизация: стимулирование к обобщению опыта, постоянной рефлексии	Формирование мотивации к постоянному самоанализу, помощь в обосновании опыта, оценка усвоения, контроль над процессом формирования профессиональной компетентности	Самоутверждение: осознание собственной результативной готовности по отношению к знаниям, умениям, навыкам, опыту творчества
Самореализация: закрепление устойчивого образа профессиональной компетентности и готовности самореализовываться	Внесение корректив в собственное развитие на основе диагностики профессионального роста, расширение и применение опыта в новых ситуациях, формирование опыта творческой деятельности	Саморегуляция: устойчивое мотивационно-ценностное и эмоционально-оценочное отношение к себе как профессионалу

Таким образом, исходя из уровневой организации управления развитием субъекта на этапах целеполагания, целедостижения и целеизмерения, можно выделить следующие уровни управления – традиционного воздействия (управления), взаимовоздействия (соуправления), самовоздействия (самоуправления).

Итоги реализации технологий управления в описанной выше логике порождают качественно новый результат образования: от внешнего (в том числе видимого) результата через совместный, групповой результат к внутреннему (в том числе напрямую неизмеряемому) результату.

Заключение

Концептуализация рефлексивной педагогики путем осмысления изменений в теории и практике образования позволила нам определить роль и место рефлексии в образовании, раскрыть механизмы её реализации в образовательном пространстве на основе педагогического взаимодействия, со-бытийности и творчества в совместной деятельности и общении педагога и ребёнка.

В онтогенезе детского развития важным механизмом становления самосознания ребёнка является рефлексия, роль которой на каждом этапе развития опосредует смысловые новообразования и базовые психические и личностные приобретения. Становление и развитие рефлексии в онтогенезе обеспечивает перестройку смысловой структуры сознания и постепенно рефлексия становится личностным действием, интегрированным элементом самосознания ребёнка. В профессиональной деятельности педагога рефлексивные механизмы задействованы в процессах осмысления и переосмысления, анализа и самоанализа реалий образовательной практики и собственных установок и ценностей в профессии. Включение рефлексии в творческий процесс труда педагога позволяет не только перестраивать свою деятельность адекватно изменяющейся образовательной ситуации и контексту педагогического взаимодействия, но и формировать личностные установки в профессии.

Анализ тенденций в развитии педагогического взаимодействия взрослых и детей позволил нам раскрыть тенденции и содержание становления событийности педагога и ребёнка, когда событийность предполагает такое проявление общности, которое оформляется в совместных видах деятельности и общения и опосредуется личностными подструктурами, среди которых рефлексия занимает ведущее место. В этой связи рефлексивная педагогика может быть реализована в рамках совместной деятельности педагога и ребёнка, реализующей принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания. Руководствуясь событийным принципом, педагог проектирует развитие ребёнка в пространстве-времени детства. Такая деятельность позволяет выстроить особое пространство развития, где дети разных возрастов реализуют свои возрастные потребности и получают возможность реализовывать и развивать личностные качества.

Совместная деятельность и общение как формы и механизмы образовательной деятельности при адекватной организации и управлении способствуют развитию субъектов образования. Это выражается не только в усложнение системы «Взрослый – Ребёнок» на каждом этапе онтогенеза, но и определяет накопительный эффект развития, который обеспечивается только в условиях со-бытийности. На каждом этапе развертывания со-бытийности мы имеем усложнение (процессы развития, появления новообразований) как у детей, так и у взрослых, в результате чего появляется тенденция к самоорганизации и саморазвитию такой сложной системы как «человек».

Субъектность в образовании становится ключевым пунктом его подлинной гуманизации, где раскрытие и реализация сущностных сил субъекта составляют основу человекообразования. Истинный смысл обновления образования заключается во взаимодействии субъектов – педагога – обучающего и ученика – учащего. Диалектика позиций и ролей взаимодействующих сторон определяет сущностные черты современного образования. Эволюция позиций педагога – ведущий, сведущий, ведомый комплементарна позициям обучающегося как субъекта – обучающийся, учащийся, учащий. Синхронизация данных позиций обусловлена, в первую очередь, таким феноменом как фасилитация, связанная с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании. Фасилитация в глубоком смысле означает – раскрытие настоящих человеческих качеств на основе облегчения, продвижения, снятия барьеров на пути, со-действия развитию ребёнка в деятельности педагога.

Список использованной литературы

1. Андреева, А. Д. О возрастных границах детского эгоцентризма / А. Д. Андреева // Психолог в детском саду. – 2007. – № 3. – С. 5–20.
2. Анисимов, О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. С. Анисимов. – Москва : Рос. акад. упр., 1994. – 36 с.
3. Безрукова, Л. В. Аксиологический подход к проблемам современного дошкольного образования / Л. В. Безрукова // Вестник ОГУ. – 2000. – № 3. – С. 55–59.
4. Берк, Л. Развитие ребёнка : пер. с англ. / Л. Берк. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 1056 с.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс ; общ. ред и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с.
6. Боброва, М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности : метод. пособие / М. П. Боброва. – Барнаул : БГПУ, 1997. – 93 с.
7. Божович, Л. И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
8. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. – 400 с.
9. Бондаренко, Т. А. Педагогические условия развития рефлексивной культуры студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Бондаренко. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
10. Бортникова, Л. Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: Младший школьный и подростковый возраст : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. Г. Бортникова. – Сургут, 2003. – 175 с.
11. Варламова, Е. П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–44.

12. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
13. Венгер, А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
14. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 208 с.
15. Взаимодействие и совместная деятельность: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyznaiuka.net/socio-obchenie.html?id=19>, свободный.
16. Возрастная психология : учебник / под ред. А. К. Белоусовой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 591 с.
17. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – Москва : Магистр1999. – 112 с.
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – 367 с.
19. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – 432 с.
20. Выготский, Л. С. Психология развития человека : сб. статей / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл ; ЭКСМО, 2003. – 1136 с.
21. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01/ Э. В. Галажинский. – Барнаул, 2002. – 229 с.
22. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 272 с.
23. Горлова, Е. Л. Психологические основы преемственности и непрерывности дошкольного и младшего школьного периодов развития / Е. Л. Горлова // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психического развития детей. – Москва : Красноярск, 1999. – С. 4-18.

24. Горлова, Н. А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации / Н. А. Горлова. – Москва : МГИУ, 2000. – 196 с.
25. Гусарева, Н. Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности. Автореф. дис... канд. пед. наук. / Н. Б. Гусарева. – Шуя, 2000. – 22 с.
26. Димитров, И. Т. Целостная деятельность и образ самого себя / И. Т. Димитров // Научные исследования в психологии. 1979. – № 2 (21). – С. 27–39.
27. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей : пер. с англ. / М. Доналдсон. – Москва : Педагогика, 1985. – 191 с.
28. Дорофеева, Н. В. Психологические условия рефлексивного развития на ранних этапах онтогенеза / Н. В. Дорофеева // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 18–34.
29. Ермакова, Т. М. Особенности социализации учащихся средней школы в период общего реформирования системы образования / Т. М. Ермакова. – Москва : МГАПИ-МИПК, 1998. – 20 с.
30. Захарова, А.В. Генезис самооценки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. В. Захарова. – Москва, 1989. – 44 с.
31. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий : тезисы докладов VI Российской науч.-практ. конференции по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании (7-11 дек. 1998 г., г. Екатеринбург) / Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образ. центр РАО. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1998. – С. 106–108.
32. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
33. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб.– Москва : Логос, 1999. – 384 с.
34. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – Москва : Трикола, 1994. – 304 с.
35. Знаков, В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.

36. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 640 с.
37. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования / Под ред. А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 514 с.
38. Карпов, А. В. Рефлексия в структуре психических процессов / А. В. Карпов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 4. – С. 184–187.
39. Кашапов, М. М. Психологические механизмы творческого педагогического мышления / М. М. Кашапов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 4. С. 207-210.
40. Классическая социальная психология : учебное пособие для студентов вузов / Под общей ред. Е. И. Рогова. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : ИЦ«МарТ», 2008. – 416 с.
41. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах : проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко ; Федер. агентство по образованию, Том. гос. ун-т. – Томск : ТГУ, 2005. – 172 с.
42. Ключко, В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Вып. 8–9. – С. 7– 15.
43. Корнетов, Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 61-70.
44. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева. – Москва : Academia, 2007. – 256 с.
45. Кравцов, Г. Г. Психическое развитие дошкольника в свете идей Л. С. Выготского / Г. Г Кравцов, Е. Е. Кравцова // Психологические проблемы воспитания и обучения. – Минск, 1990. – Вып. 10. – С. 22–29.
46. Кравцова, Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е. Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.

47. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва : Педагогика, 1991. – 185 с.
48. Кравченко, Г. В. Принципы и содержание воспитания достоинства человека (опыт земской гимназии) / Г. В. Кравченко // Стратегия воспитания в образовательной системе России. – Москва, 2004. – С. 420.
49. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
50. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
51. Леонтьев, А. Н. Философия психологии: из научного наследия / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
52. Леонтьев, А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / Под ред. А. Я. Зися, М. Г. Ярошевского. – Москва : Наука, 1991. – С. 184–187.
53. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.
54. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
55. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
56. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / Под ред. А. Г. Рузской. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
57. Лысюк, Л. Г. Особенности первых этапов онтогенеза сознания / Л. Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 26–33.
58. Майер, А. А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ДОУ : учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Барнаул : БГПУ, 2007. – 215 с.
59. Майер А. А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2002. – 24 с.

60. Майер, А. А. Рефлексивная диагностика профессиональной компетентности в образовании / А. А. Майер // Диагностика изменений в образовании : монограф. сб. / Под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : ТГУ, 2002. – С. 152–161.
61. Майер, А. А. Рефлексивный мониторинг в управлении профессиональным становлением специалиста / А. А. Майер // Управление качеством образования: аспект качества деятельности руководителя и педагога. – Екатеринбург : Уникум, 2002. – 31–40.
62. Майер, А. А. Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога в области дошкольного образования / А. А. Майер // Вера Иосифовна Логинова. Наследие педагога и ученого. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 175–177.
63. Майер, А. А. Основания построения и реализации мониторинга профессионального становления педагога в вузе / А. А. Майер // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы. – Москва : МПГУ, 2001. – С. 380–382.
64. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – Москва : Педагогическое общ-во России, 1999. – 96 с.
65. Миллер, С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 464 с.
66. Невзорова, Н. П. Развитие профессиональной саморегуляции будущих педагогов дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. П. Невзорова. – Барнаул, 1998. – 249 с.
67. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – Москва : Издат. корпорация «Логос», 1995. – 214 с.
68. Пашукова, Т. И. Мотивирующая функция эмпатии / Т. И. Пашукова // Исследования мотивационной сферы личности. – Новосибирск, 1984. – С. 62–70.
69. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Пиаже Ж. – Москва : Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
70. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 311 с.

71. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1978. – 288 с.
72. Прозументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // ШСД. Кн. 1. Концепции, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – С. 10–21.
73. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
74. Психология личности : учеб. пособие / Под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – Москва : ЭКСМО, 2007. – 653 [3] с.
75. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся : сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – Москва, 1980. – 158 с.
76. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – Москва : АСТ; Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
77. Ромашина, С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. Я. Ромашина. – Барнаул, 2001. – 460 с.
78. Ромашина С. Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога : учебное пособие. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с.
79. Ромашина, С. Я. Фасилитативная педагогика : учебное пособие / С. Я. Ромашина, А. А. Майер. – Барнаул : Азбука, 2011. – 300 с.
80. Ромашина, С. Я. Роли и позиции педагога в современном образовательном процессе / С. Я. Ромашина // Перспективы развития дошкольного и начального образования: Тезисы конференции (15–16 мая 2002 г.) – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 57–59.
81. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 713 с.
82. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с.
83. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности :

- учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
84. Слободчиков, В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
85. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова. – Москва : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 256 с.
86. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – Изд. 3-е, перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 299 с.
87. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
88. Смирнова, Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 5–14.
89. Социальная психология : учеб. пособие для вузов / А. В. Петровский [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1987. – 224 с.: ил.
90. Социально-психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности : учебное пособие / С. Я. Ромашина, О. И. Давыдова, Е. В. Шарапановская, Ю. В. Атемаскина, А. А. Майер. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. – 298 с.
91. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – Москва : Наука, 2000. – 174 с.
92. Столяренко, Л. Д. Психология общения : учебник / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 317 с.
93. Торн, К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.win-win.ru/makkei.html>, свободный.
94. Уайт, Б. Первые три года жизни / Б. Уайт. – Москва : Педагогика, 1982. – 237 с.
95. Файзуллаева, Е. Д. Развитие рефлексивности как условия гармонизации процессов становления смыслового сознания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Д. Файзуллаева. – Томск, 2010. – 279 с.

96. Файзуллаева, Е. Д. Организация совместных видов деятельности детей как условие становления субъектного (личностного) отношения к Другому / Е. Д. Файзуллаева // Психолог в детском саду. – 2009. – № 4. – С. 77–91.
97. Фасилитация внутри организаций : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.Trainings.ru, свободный.
98. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>, свободный.
99. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» : пер. с нем / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2008. – 314 с.
100. Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – Москва : МГТА, 2001. – 301 с.
101. Шалаев, И. К. Программно-целевая психология управления : учеб. пособие / И. К. Шалаев. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Барнаул : БГПУ, 1998. – 216 с.
102. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – Москва : Тривола, 1994.
103. Эльконин, Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. – Изд. 2-е, стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 144 с.
104. Эльконин, Б. Д. Действие как единица развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 35–49.
105. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; [Авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с.
106. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для вузов / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2006. – 384 с.
107. Якобсон, С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности / С. Г. Якобсон // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. – Москва, 1976. – С.41–59.

108. Action and reflection in teacher education / Ed. by G. R. Harvard, P. Hodkinson. – Norwood (N. J.): Ablex publ. corp., 1994. – XI, 274 p.
109. Kirk, Samuel A. Educating exceptional children / Samuel A. Kirk, James J. Gallagher. – Boston, New Jersey, 1989. – Houghton Mifflin co. – 560 p.
110. Kohlberg L. Essays on moral development : in 2 vol. / L. Kohlberg. – San Francisco : Harper and Row, 2004. – Vol. 2. The nature and validity of moral stages. – 729 p.
111. Mann T. Facilitation – An Art, Science, Skill or All Three? Build your expertise in Facilitation. – Bradford : Resource Productions, 2007. – 250 p.

Перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы

1. Как Вы понимаете феномен рефлексии?
Опишите его проявления у детей и взрослых.
2. Как Вы понимаете феномен субъектности?
Опишите примеры проявления субъектности у детей и у взрослых.
3. Каким образом происходит освоение культуры ребёнком?
Составьте технологическую карту по освоению ребёнком конкретного возраста определённого умения.
4. Приведите пример решения «задач на значение» ребёнком раннего возраста, ребёнком дошкольного возраста.
5. Опишите алгоритм совместного решения «задачи на смысл» взрослого и ребёнка (детей) (проблематику определите сами).
6. Опишите специфику открытого педагогического общения. Приведите примеры.
7. Как Вы понимаете феномен фасилитации?
Поясните на примерах.
8. Каков ролевой репертуар современного педагога?
9. Опишите приёмы, которые переводят педагога в позицию «фасилитатора».
Каков фасилитативный репертуар педагога?
10. Опишите модель фасилитативного обучения.

Тестовые задания

1. Аффективность – это
 - А) состояние особой внутренней напряженности, влияющее на ход жизнедеятельности организма;
 - Б) склонность к неконтролируемым реакциям организма;
 - В) привязанность людей к событиям из прошлого.

2. Чувство – это
- А) способность к переживанию;
 - Б) выражение «неповторимости» и «значительности» чего-либо во внутренней жизни личности;
 - В) проявление отношения к чему-либо.
3. Переживание – это
- А) самодвижение психики во времени, приводящее к необратимым количественным, качественным и структурным преобразованиям;
 - Б) душевное состояние, выражающееся в наличии сильных ощущений, впечатлений, испытываемых человеком;
 - В) любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие собственной жизни;
 - Г) верны все ответы.
4. Мировоззрение – это
- А) единство интеллектуального и эмоционального отношения к миру;
 - Б) система взглядов, оценок и образных представлений о мире, месте в нём человеке;
 - В) общее отношение человека к окружающей действительности и самому себе;
 - Г) верны все ответы.
5. Какой компонент **не** входит в процесс мировоззренческой ориентировки в своей психологической структуре:
- А) когнитивный, как систему усвоенных личностью «социальных знаний» – понятий, норм, ценностей;
 - Б) мотивационный, как личностный смысл данного действия;
 - В) эмоционально-непосредственный;
 - Г) операциональный, как совокупность обобщённых приёмов познавательной деятельности.
6. Мировоззренческая ориентировка как процесс предполагает осуществление процедур сравнения двух типов реальности:
- А) внешней, социальной, которую человеку предстоит оценить в интересах своей последующей активности;

- Б) внутренней – той системы имеющих у него критериев и эталонов, сравнение с которой и позволяет сделать правильный выбор;
- В) культурной, представленной в знаках;
- Г) природной, представленной в непосредственных побуждениях человеческого организма.

7. Имеющаяся система критериев и эталонов ценностного выбора называется

- А) аттитюдами;
- Б) отношением;
- В) убеждениями.

8. Социальная установка – это

- А) субъективная ориентация индивида как члена группы на те или иные ценности, предписывающие определённые социально-принятые способы поведения;
- Б) способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат;
- В) направленная активность человека на результат.

9. Понимание как действие обучающегося может быть представлено в виде

- А) конспектирования текста, воспроизводства модели поведения;
- Б) процесса преобразования словесной формы осваиваемого материала в форму нового типа;
- В) пересказ осваиваемого материала.

10. Результат понимания состоит в том, что осваиваемое содержание закрепляется за определенной новой речевой формой, отличающейся от прежней по ряду существенных параметров. Основным из них является:

- А) использование новых слов для выражения того же содержания. Понять – значит суметь выразить то же содержание, но другими словами;
- Б) точное воспроизведение осваиваемого содержания;
- В) представления своего мнения.

11. Понимание текста связано с
- А) выделением основных мыслей;
 - Б) его аналитико-синтетическим преобразованием; с одной стороны, имеют место операции логического анализа, вычленения «смысловых единиц», «опорных пунктов»; с другой стороны, происходит синтез, объединение отдельных «смысловых вех»;
 - В) установлением границ своего непонимания.
12. По В.П. Зинченко, творческое понимание в отличие от естественного и культурного предполагает
- А) извлечение смысла из ситуации, при котором полнота и достоверность подтверждается реальным действием в рамках данных условий;
 - Б) извлечение и знаковое оформление смысла в интересах последующей трансляции, а основным доказательством понимания выступают сообщения понимающего, которые должны в основе своей соответствовать оригиналу;
 - В) в дополнение к предыдущим действиям еще порождение и оформление новых смыслов, помимо тех, что были извлечены из самой ситуации, и представленных с использованием новых форм. Такое понимание предполагает наличие встречной активности участников диалога, направленной на принятие и понимание продуктов творчества данного субъекта.
13. Особый способ восприятия другого человека, способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, называется
- А) рефлексией;
 - Б) эмпатией;
 - В) идентификацией;
 - Г) эффектом «проецирования».
14. Психологическое развитие – это
- А) переход от одной стадии развития к другой;
 - Б) развитие человека как самостоятельной психологической системы, в ходе которого у него формируются и преобразуются основные психологические качества и свойства;

- В) объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека;
- Г) подходят все ответы.
15. Определяющая рефлексия – это
- А) индивидуальная способность человека в позиции ученика устанавливать границы собственных возможностей, знать что он знает (умеет) и чего не знает (не умеет);
- Б) умение создавать определения;
- В) способность человека размышлять относительно произошедших ситуаций.
16. Позиция – это
- А) место человека в системе социальных отношений;
- Б) способность человека понимать другого человека и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения другого человека;
- В) умение анализировать ситуацию.
17. Постигание эмоционального состояния человека за счет вчувствования в его внутренний мир называется
- А) симпатией;
- Б) чувствительностью;
- В) эмпатией.
18. Явления «смыслового барьера» имеют место в тех случаях, когда
- А) педагог ориентируется на внешние признаки поведения обучающегося, воспитанника, не анализируя подлинных причин, не вскрывая внутренние мотивы его поступков;
- Б) педагог использует внешнюю мотивацию при взаимодействии с воспитанниками, обучающимися;
- В) педагог и обучающийся вступают в конфликт.
19. Деятельность – это
- А) собственная динамика субъекта как источник преобразования (поддержания) жизненно важных связей с окружающим миром;
- Б) Динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение

в объекте психического образа и реализация опосредствованных им отношений;

В) реализация действий и реакций индивида.

20. Действие – это

А) произвольная преднамеренная опосредствованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели;

Б) любой ответ организма на изменение во внешней или внутренней среде;

В) сочетание внешних и внутренних реакций организма.

21. В рамках смысловой педагогики получает новое психологическое наполнение позиция и роль педагога: он рассматривается как

А) реализатор социальных задач;

Б) антропотехник, работающий с сознанием другого человека. Назначение педагога в такой ситуации – это вписывание культуры в контекст жизненных смыслов ребёнка, в то время как традиционное образование связано с преобразованием смыслов ребёнка в соответствии со значениями культуры;

В) творческий человек, проявляющий собственное видение образовательного процесса.

22. Развитие рефлексии начинается на самых ранних этапах онтогенеза в процессах

А) выделения ребёнком себя из окружающего мира (мира предметов и других людей);

Б) обсуждения с взрослыми ситуаций;

В) осознания своих желаний.

23. Первые акты осознания у детей исследователи связывают с

А) кризисом семи лет, когда у ребёнка появляется «внутренняя позиция школьника»;

Б) кризисом трёх лет, когда ребёнок начинает выделять себя как самостоятельного действующего субъекта; центральным образованием у ребёнка 3 лет является «система Я» и рождаемая ею потребность действовать самому (требование ребёнка «Я сам»);

В) кризисом подростничества, когда появляется стремление подражать взрослым.

24. Рефлексивность как качество человека возникает на этапе становления

- А) смыслового сознания; это связано, в том числе, и с тем, что к семи годам ребёнок открывает для себя мир собственных переживаний, особый внутренний мир чувств;
- Б) предметного сознания; это связано с тем, что для ребёнка начинает опредмечиваться окружающий мир;
- В) ценностного сознания; это связано с тем, что ребёнок начинает ориентироваться на ценности в ситуациях самоопределения.

25. По Е.Е. Кравцовой, становление рефлексии в дошкольном возрасте включает три этапа (отметьте их):

- А) в общении формируется выделение позиции другого, отличной от собственной;
- Б) в совместной деятельности происходит согласование своей и партнерской позиции – «рефлексия в действии»;
- В) происходит осознание своих интересов;
- Г) происходит переход от «рефлексии в действии» к «собственной рефлексии» (учет позиции партнера, изменение собственной позиции).

26. Онтогенез рефлексии рассматривается как

- А) смена онтогенетических стадий, которые в зависимости от индивидуальных особенностей психического развития могут сдвигаться;
- Б) постепенно развертывающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции;
- В) раскрытие у человека аналитических способностей.

27. Основным механизмом развития рефлексии выступает

- А) коммуникативная форма взаимодействия;
- Б) освоение литературных источников;
- В) наблюдение за ситуациями.

28. Функционирование рефлексии как механизма работы самосознания обеспечивается

- А) наличием и проявлением воли;

- Б) понятийным мышлением, способностью личности вести внутренний диалог;
- В) наличием опыта.

29. Сочетание и реализация «внешней» (средство ориентировки человека во внешнем мире) и «внутренней» (ориентировка человека в самом себе, поиск ответов на волнующие его вопросы о смысле жизни, о ценностях и идеалах) функций, предполагающих осуществление человеком определённой активности, с помощью которой человек находит ответы на жизненные вопросы, связано с его

- А) мировоззрением;
- Б) образованием;
- В) жизненным опытом.

30. Система обобщенных представлений человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности называется

- А) самооценка;
- Б) самосознание;
- В) Я-концепция.

Таблица 25

Ответы к тестовым заданиям для самопроверки

А1	Б2	В3	Г4	Д5	Е6
Б7	В8	Г9	Д10	Е11	В12
В13	Г14	Д15	Е16	В17	Г18
Г19	Д20	Е21	В22	Г23	Д24
Д25, Е26	В27	Г28	Д29	Е30	В31

Примечание: для прочтения таблицы с ответами к тестовым заданиям для самопроверки следует воспользоваться зеркалом.

Кейсы

1. Дополните предлагаемые варианты педагогических решений

Ребенок среднего дошкольного возраста (4–5 лет) посещает разновозрастную группу и стремится заниматься со старшими детьми. На занятиях старается, но так как задания не по возрасту, испытывает трудности и бросает дело незаконченным. Однако на приглашение позаниматься с младшей подгруппой обижается.

Вопрос: Каким образом нужно выстраивать работу с этим ребёнком, стимулируя развитие его субъектности?

- Стоит брать ребёнка на занятия и в старшую, и в младшую подгруппы, но в разных «ролях»: в младшей подгруппе в качестве помощника или инструктора, а в старшей давать облегченный вариант задания.
- Можно давать ребёнку задания для самостоятельной работы.
- Можно давать задания для выполнения их дома с родителями, чтобы она училась работать совместно со взрослыми.
- После очередного проявления негативных форм поведения поговорить с ребёнком о причинах такого поведения, обязательно делать это спокойным, доброжелательным голосом, объяснить почему такое поведение недопустимо и как можно поступать в ситуациях, не обижая при этом ни взрослых, ни детей.
- Другие варианты.

Ребенок среднего дошкольного возраста (4–5 лет) – аккуратно относится к своим вещам, выполняет все санитарно-гигиенические нормы поведения без напоминания взрослого (моет руки, аккуратно ест, прикрывает рот при чихании и т.д.), однако после игры всегда отказывается убирать за собой игрушки, придумывая различные причины, чтобы этого не делать.

Вопрос: Как приучить ребёнка убирать за собой игрушки, развивая его самостоятельность?

- Преподнести просьбу об уборке игрушек в игровой или сказочной форме.
- Прочитать ребёнку произведения детской литературы, в которых главные герои небрежно относились к своим вещам, а потом этих вещей не стало, например «Федорино горе», провести беседу, дать ребёнку самому сделать вывод по этим ситуациям.

- После очередной игры, когда игрушки остались несобранными, взрослый может их собрать и спрятать, оставив лишь одну ее любимую игрушку, а от лица остальных игрушек написать письмо, в котором написать, о том, как они обиделись. Затем мама может прочесть произведения на подобную тематику, обсудить их с ребёнком и на следующий день их вернуть.
- Другие варианты.

Ребенок часто проявляет признаки негативизма по отношению ко взрослым и обижает сверстников.

Вопрос: Как грамотно выстроить работу с таким ребёнком, чтобы максимально снизить такие проявления в поведении ребёнка, сохранив с ним положительный эмоциональный контакт?

- Сказать ребёнку о том, что он сам по себе очень хороший и добрый, но в последнее время в нем поселился «вредина» и предложить поселить его в клетку, которую можно нарисовать или смастерить, а потом разорвать и выбросить.
- Можно использовать методы арт-терапии и сказкотерапии, например, предлагать ребёнку рисовать свои негативные эмоции и обиды или читать специально подобранные произведения, где главный герой тоже всех обижал и остался без друзей, проанализировать эти произведения.
- Другие варианты.

2. Ознакомьтесь с представленными ниже материалами. Выполните самостоятельно задания к кейсу. Затем ознакомьтесь с предложенными вариантами. Сделайте сравнительный анализ предложенных решений Вами и автором кейса.

Инструкция

Вначале Вам необходимо ознакомиться с описанием ситуации и определить проблему, которую предстоит проработать. Затем формулируйте её в виде задачи. Подберите необходимые средства для решения данной задачи и дайте краткое обоснование адекватности их применения. Отметьте, через что Вы оцените успешность применяемых Вами средств.

Название кейса

Проблемные взаимоотношения между детьми дошкольного возраста.

Описание педагогической ситуации (проблема, задача)

В разновозрастной группе между двумя детьми часто происходят эмоционально-напряжённые ситуации. Миша 6,5 лет очень часто обижает Тимофея 5,3 лет. Например, может подойти к нему и показать интересный предмет (книгу, игрушку). И как только Тимофей проявит заинтересованность (повернётся, заулыбается, потянется к предмету, начнёт спрашивать про него и т.д.), Миша прячет предмет, отталкивает Тимофея, говорит, что это его предмет, и он его не даст. При этом Миша продолжает оставаться рядом с Тимофеем, дожидаясь пока тот разрыдается и будет проявлять отчаянье и обиду.

Дополнительная информация

Миша ходит в разновозрастную группу с 3 лет. У мальчика высокий уровень интеллектуального развития, проявляет одарённость (читает с 3-х лет, читает по-английски, эрудирован, хорошо поставлена речь, запоминает большой объём информации, проявляет творческую при выполнении разных заданий). При этом не чувствителен к социальным правилам. Часто протестует против предложений педагогов по поводу участия в занимательной деятельности. Не любит игры с правилами. Участвуя в играх-«ходилках», радуется собственным успехам, огорчается успехам товарищей и собственным неудачам. В контактах избирателен.

Тимофей посещает данную группу с 4 лет. У мальчика имеется задержка психического развития. Он хорошо выполняет математические действия. Любит собирать пазлы, играть с конструктором. Часто играет один. Эмоционально лабилен. При неудачах проявляет аффективные реакции. С интересом относится к предложениям воспитателей по поводу занимательной деятельности. В контактах не проявляет избирательности.

Задания к кейсу и ответы на них

1 задание. Определите проблему, которая обнаруживается в описанной ситуации.

Ответ: В ситуации описана проблема взаимоотношений между детьми разного уровня психического и интеллектуального развития. При этом у обоих мальчиков наблюдается сходные проблемы – имеются дефициты социального развития.

2 задание. Сформулируйте проблему в виде образовательной задачи, которую необходимо решить совместно с детьми, чтобы данная проблема была нивелирована.

Ответ: Образовательная задача, которую необходимо решить совместно с детьми, чтобы данная проблема была нивелирована, может быть сформулирована следующим образом:

Необходимо сформировать и создать условия для развития и воспитания у этих мальчиков конкретных социальных умений и качеств (у Миши: умений конструктивно взаимодействовать; умения отказывать, не обижая другого; умения выступать в разных социальных позициях по отношению к разным людям; чувствительности и чуткости к другому; эмпатии; у Тимофея: умения выразить просьбу, вербально проявлять свои переживания («Миша, не дразни меня, мне неприятно» и т.п.), в случае затруднений обращаться за помощью к товарищу или взрослому).

3 задание. Подберите необходимые средства для решения данной задачи и дайте краткое обоснование адекватности их применения.

Ответ: В качестве необходимых средств решения данной задачи используются методы беседы с детьми (с Мишей) с целью разъяснения последствий разных действий и их адекватности; моделирование ситуаций с демонстрацией адекватных поведенческих и вербальных моделей поведения, в том числе с использованием средств театрализации, наглядного моделирования. В обычной жизни детей взрослые наблюдают за их взаимоотношениями и при необходимости помогают им решать затруднительные моменты в контактах своим участием и/или привлечением социально компетентных детей. Иногда создаются ситуации «провоцирования кризиса компетентности» – проблемные ситуации, которые «запрашивают» у ребёнка проявления того или иного социального умения, качества. Это делается с целью предъявления ребёнку ожиданий среды по отношению к его качествам и умениям. Тимофея взрослые обучают конкретным социальным действиям, помогают вступать контакты с разными детьми по различным поводам (попросить игрушку, договориться об очередности пользования игрового пособия и т.п.). Организуют «игровые сеансы» с разными партнерами – старше или младше по возрасту, с разными типами темперамента и пр. С Мишей проводится аналогичная работа по обучению взаимодействия с разными детьми (например, играть одним пособием).

Также с Мишей ведется работа по смене позиций в разных ситуациях, например, в одном случае он выступает как игрок, в другом – как организатор игры; как исполнитель – делает задание, и как автор задания для другого ребёнка; помогает воспитателю организовать какую-либо деятельность для ребят – объяснить, что необходимо сделать, следить за правильностью выполнения, оказывать при необходимости помощь товарищам. Это актуализирует проявление таких качеств, как чувствительность к другому, проявление эмпатии. С Мишей следует также обсуждать события, чтобы он стал более открытым к самому себе и мог оценивать себя в собственном опыте. Можно использовать совместное с ребёнком наблюдение за деятельностью других детей и комментирование происходящего, включения ребёнка в обсуждение наблюдаемого (действия детей, их последствия). Здесь могут быть задействованы и подражание, как способ обучения адекватному поведению, и работа с осознанием поведения других людей и своего собственного.

Родителей следует посвящать в проводимую с детьми работу, дать разъяснение применяемым методам и попросить дома почитать для ребёнка подборку детской литературы, мультимедийных фильмов, созвучной данной проблематике. Рассказать о своем детском опыте (подобные истории), возможно, с рассматриванием фото, на которых изображены родители в детском возрасте и их товарищи. Это делается с целью достижения конгруэнтности с ребёнком, преодоления им эгоцентризма, развития эмпатии.

4 задание. Отметьте через что Вы оцените успешность применяемых Вами средств.

Ответ: Успешность применяемых средств можно оценить, используя наблюдение за поведением детей в разных ситуациях взаимодействия, в том числе и специально созданных. Отмечая количество «адекватных» и «неадекватных» решений проблемных ситуаций, и их соотношение, можно делать суждение о динамике социального развития детей. Можно вести мониторинг психоэмоционального состояния детей, и по этим данным делать выводы о психологическом благополучии детей в группе. Опрашивать родителей (Миши) об их наблюдениях за поведением ребёнка в различных ситуациях вне детского сада, о его откликаемости на их предложения почитать (послушать) историю, обсудить поведение персонажей, оценить их поступки и почему он так считает. Создавать ситуации

взаимодействия детей в подгруппе, в которую включены оба мальчика и определять степень толерантности Миши по отношению к Тимофею, доброжелательности его действий по отношению к разным детям, степень обращённости Тимофея к разным детям в процессе совместной деятельности, его включённости в совместную деятельность.

3. Ознакомьтесь с представленными ниже материалами. Выполните самостоятельно задания к кейсу. Затем ознакомьтесь с предложенными вариантами. Сделайте сравнительный анализ предложенных решений вами и автором кейса.

Инструкция

Вначале Вам необходимо ознакомиться с описанием ситуации и определить какие способы реагирования детей можно обнаружить в данной ситуации? Затем необходимо выделить педагогические приёмы, используемые в данной ситуации и предложить способы педагогической работы с каждым из участников ситуации.

Название кейса

Взаимоотношения между детьми дошкольного возраста

Описание педагогической ситуации (проблема, задача)

«Придя в группу, я увидела, что дети (три мальчика – Давид (5 лет), Игорь (5 лет), Кирилл (5 лет)) в приёмной что-то обсуждали. Я спросила у них, что случилось, и они ответили, что Дима З. (6 лет) укусил Даниила С. (5,5 лет). Мы прошли в группу, и я пригласила ребят обсудить это совместно. Видно было, что Дима З. переживал. Он вздыхал, вид у него был поникший, плечи опущены, голос тихий (притом, что Дима – активный мальчик, занимающий в группе лидирующее положение). Тем не менее, он принял участие в обсуждении. Я попросила участников случившейся ситуации рассказать о том, что произошло. Первым рассказал Давид: «Я всё видел, Даниил стоял, а Дима подошёл сзади и укусил его за плечо...» Дима сказал: «Я подошёл и укусил». На мой вопрос, почему он укусил Даниила, Дима затруднялся дать ответ, не мог ничего объяснить. Он перебирал пальцы рук, голова была опущена, при разговоре он смотрел на меня, лицо его выражало недоумение. Дима: «Я укусил не из-за чего...» Тогда я предложила ему варианты: «Ты хотел обидеть, наказать Даниила за что-то или попробовать, как это бывает, когда кусаешь кого-то?» Дима сказал, что хотел

попробовать. Он выглядел растерянным. У меня сложилось впечатление, что только сейчас он начинает понимать всё, что произошло, что он сделал что-то плохое.

Во время обсуждения Давид (очевидец произошедшего) вёл себя очень возбуждённо. Видно было, что он очень эмоционально переживает произошедшее. Он подскакивал с места, лицо его было взволнованным. Он восклицал: *«Он подошёл и просто так Даниила укусил! Разве можно человека кусать, тем более просто так?! Ему же больно»*. Давид слушал то, о чём мы говорили с Димой, и когда Дима молчал, он пытался рассказать о том, что произошло (в тот момент Давид играл рядом и стал свидетелем случившегося). Он сразу подошёл к Даниилу, погладил его, проявил сочувствие. А потом он стал обсуждать это с другими детьми, играющими рядом. Мальчики ушли в приёмную, где я их и застала.

Кирилл тоже был свидетелем ситуации. Он также, как и Давид, очень эмоционально отнёсся к произошедшему. При этом он говорил: *«Кусаться же нельзя, тем более что мы играем вместе всегда. Зачем кусать кого-то? Надо просто рядом играть спокойно»*.

Когда я спросила самого Даниила о том, что произошло, он недоумённо пожал плечами и тихим голосом сказал, что он стоял и смотрел, как ребята строят гараж, а тут Дима подошёл сзади и укусил его за плечо. Я спросила о том, что он почувствовал. Даниил пожал плечами. Я стала уточнять: *«Тебе было больно, неприятно, обидно?»* Даниил сказал, что было больно. Тогда я спросила: *«А что ты сделал после этого?»* Даниил сказал, что ничего не делал, так и стоял. На вопрос, как он думает, почему Дима так сделал, Даниил тоже не смог ничего сказать. То есть, он никак не отреагировал на несправедливый акт агрессии со стороны более сильного товарища. Казалось, так бы всё это и прошло незамеченным, если бы не бурная реакция других детей по поводу Диминого поступка. Сам Даниил никак не мог объяснить, что он пережил. После моих предположений, сказал, что ему теперь обидно».

Дополнительная информация

Мальчики посещают разновозрастную группу. Дима занимает лидирующие позиции. Мама ориентирует Диму на занятие активной, лидирующей позиции. В общении с ребёнком мама проявляет авторитарный стиль общения. Дима подвижный ребёнок, контактный, с выраженным познавательным интересом. Группу посещает с 3 лет.

Мама Даниила в отношениях с ребёнком проявляет гиперопеку. Даниил малоинициативный ребёнок, стремится избегать трудности. В детский сад в данную группу ходит с 3 лет.

Давид из религиозной семьи. Открытый, контактный ребёнок. Очень долго адаптировался к условиям детского сада, который начал посещать с 4 лет. В семье отношения демократичны с элементами либерального подхода.

Кирилл посещает группу с 3 лет. Имеет авторитарного отца и маму, которая проявляет либеральный тип отношений с ребёнком. Ребёнок контактный, с повышенным уровнем тревожности.

Задания к кейсу и ответы на них

1 задание. Какие способы реагирования детей можно обнаружить в данной ситуации?

Ответ: В одной и той же ситуации мы обнаруживаем три разных способа реагирования. Один – «закрытый», когда ребёнок (Даниил) не может никак эмоционально отреагировать. С одной стороны, он «зажимает» в себе какую-либо реакцию, возможно из-за страха перед более сильным и активным товарищем, совершившим по отношению к нему акт физической агрессии. Ребёнок ведёт себя пассивно, даже отстранённо, несмотря на то, что он непосредственный участник ситуации. С другой стороны, у второго ребёнка (в случае Димы) – та же «закрытость», но уже связанная с боязнью понести наказание со стороны взрослого. Свои переживания по поводу произошедшего Дима (зачинщик ситуации) не проявляет, поскольку так и не смог осознать, что он сделал по отношению к другому человеку. Он действовал под влиянием каких-то своих внутренних побуждений, не вполне им осознанных. Цель его поступка – агрессия по отношению к другому как проба. При этом Дима не подумал о том, что будет испытывать мальчик, которого он кусал. То есть, он действовал сугубо из своих интересов и непосредственных побуждений.

Другой способ реагирования в данной ситуации – «открытый». Давид хорошо понял суть происходящего, оценил ситуацию, исходя из ценностного отношения к человеку, понимая, что испытывает пострадавший мальчик. Также Давид стал решать эту ситуацию вербальным способом, обсуждая Димин поступок. В дальнейшем, обсуждая причины такого поступка, Давид предположил, что, «...наверное, Дима хотел поиграть, но мог бы и попросить». Таким

образом, Давид демонстрирует способность развёрнуто рассуждать, предполагать варианты поведения.

Кирилл продемонстрировал другой способ реагирования. С одной стороны, он эмоционально отреагировал на происходящее и показал тем самым, что он понимает несправедливость Диминого поступка и сочувствует Данилу. Но оценивает происходящее Кирилл с точки зрения нормы, регулирующей поведение детей и идущей от взрослых. Если бы не реакция Давида, Кирилл бы, возможно и не заметил этого факта.

2 задание. Выделите педагогические приёмы, используемые в данной ситуации.

Ответ: Беседа, которую можно определить как интерактивный способ включения детей в совместное обсуждение ситуации. Обсуждение в форме диалога, задавание вопросов, позволяющих ребёнку осознать себя в данном опыте.

3 задание. Что необходимо педагогу предпринять в дальнейшем при работе с Димой?

Ответ: Наблюдение за поведением ребёнка в различных ситуациях взаимодействия с разными детьми. Определение доминирующих поведенческих моделей. При необходимости переориентирование деструктивных форм поведения ребёнка на конструктивные. Для этого возможно использование тренингов по развитию социальных и коммуникативных умений, метод проблемных ситуаций, беседа, совместное чтение, просмотр художественных текстов и видеоматериалов с целью их обсуждения и определения и оценки разных способов поведения персонажей и их последствий. Включение родителей в совместную работу по развитию конструктивных форм поведения через беседы, показ эффективных (конструктивных) и неэффективных (деструктивных) форм взаимодействия с детьми, определение способов поддержки ребёнка и форм их реализации в детском саду и дома.

4 задание. Что необходимо педагогу предпринять в дальнейшем при работе с Даниилом?

Ответ: Наблюдение за поведением ребёнка в различных ситуациях взаимодействия с разными детьми. Определение доминирующих поведенческих моделей. Развитие социальной смелости и конкрет-

ных социальных умений при взаимодействии с разными детьми и взрослыми. Работа по повышению самооценки ребёнка и укрепления чувства уверенности. Можно использовать совместно с родителями приём «Лесенка успеха» – поднимаясь с ребёнком по лестнице, на каждой ступеньке озвучивать то, что сегодня у Даниила очень хорошо получилось (развивая тем самым чувствительность к самому себе и осознанию себя в собственном опыте), перечисляя успехи ребёнка за день. Вначале это может делать взрослый, затем совместно с ребёнком, затем мальчик сам может определять «зоны» своей успешности (без напоминаний помыл руки после прогулки, уступил мяч в игре, придумал дело и пригласил ребят, аккуратно сложил вещи в шкафчике и т.п.). Включать ребёнка в совместные дела, в том числе с Димой, чередуя позиции детей – сначала один ведущий, другой – игрок, затем позиции меняются и т.п.

4. Выделите в тексте момент, раскрывающий психологический аспект решения педагогической задачи. Как бы вы поступили на месте педагога в подобных обстоятельствах?

Учащийся 4 класса, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-то из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется.»
3. «Это глупо с твоей стороны.»
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой.»
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав.»

Вопрос: Как бы Вы поступили на месте педагога в подобных обстоятельствах?

Мама одного из учеников 3-го класса жалуется на то, что её сын «совсем от рук отбился». И требует от педагога содействия.

Вопрос: Каковы, на Ваш взгляд, грамотные действия при взаимодействии с мамой ученика?

У педагога часто раздражительное состояние, на действия учеников 2-го класса реагирует эмоционально, чаще всего в негативно-директивном тоне.

Вопрос: Каковы, на Ваш взгляд, причины такого реагирования педагога?

Молодая учительница часто играет с детьми из 1-го класса в подвижные игры, выступая не только в качестве организатора игры, но и игрока. Некоторые коллеги делают ей замечания, утверждая, что таким образом она теряет свой авторитет перед детьми.

Вопрос: Каково Ваше мнение по этому поводу?

В класс перед началом урока заходит ученица 3-го класса Лена. В помещении только учительница, которая занята своими делами (заполняет журнал). поприветствовав учителя, девочка подходит к своей парте и снимает стул. Тут она замечает записку, лежащую на столе. В записке печатный текст: «Две подружки, две сороки разгались на уроке...». Девочка, прочитав записку, в недоумении подходит к учительнице и говорит: «Надежда Фёдоровна, тут стих какой-то...». Учитель смотрит на девочку со спокойным приветливым выражением и отвечает: «Это вам с Ирой, вам...»

Задание: Прокомментируйте данную ситуацию.

5. Составьте собственный кейс и задания к нему. К каждому заданию напишите варианты ответов, содержащие конкретные педагогические приемы, соответствующие открытому педагогическому общению.

Аналитические задания

1. Проанализируйте любой фрагмент деятельности педагога (выбор вида деятельности осуществляется в соответствии с интересом обучающегося). Сделайте обобщения и выводы об эффективности деятельности педагога.

2. Ознакомьтесь с текстом эссе (стилистика и пунктуация автора сохранены) и проанализируйте его содержание, выделив становящиеся профессиональные компетенции и качества у обучающейся в педагогическом университете.

Становление учителя из ученицы
Эссе

Автор: Белковская К.

В выпускном альбоме за 4 класс под моим фото написано «коллекционирует журналы, которые помогут ей в будущей профессии учителя»

ля». Мечта стать учителем начальных классов зародилась у меня еще во время учебы в этих самых начальных классах. Наверное, большое влияние на этот выбор оказала моя первая учительница, но еще больший вклад внесла моя классная руководительница с 5 по 11 класс, хотя вела она у нас один предмет со 2 класса. Она для меня всегда была и останется образом идеального педагога.

Я всегда была прилежной ученицей в школе, стремилась к знаниям, хотя, конечно, не все предметы мне давались и даются легко. Мне всегда нравилось играть в школу, наверное, мне очень повезло, так как у меня два родных младших брата и мне всегда было с кем поиграть и в детстве (с братом-погодкой), и сейчас (второй брат – ученик начальной школы в данное время).

Чтобы представить идеального учителя начальных классов я закрываю глаза, и передо мною предстает следующий образ: безусловно, это образованная, умная женщина, со спокойным характером, она не кричит, но и не шепчет, ее голос хочется слушать. Эта женщина обязательно мудрая, ведь невозможно работать с детьми, тем более такими маленькими, не понимая их и не вникая, не изучая их природу. Учитель начальных классов это вторая мама учеников, она помогает им, подсказывает, поддерживает, направляет, а значит, она должна быть ответственной, надежной, понимающей. Внешний вид и привычки учителя в моих представлениях очень важны. Первая учительница закладывает образ учителя у ребенка на все последующие годы и поэтому недопустим неаккуратный, неестественный, вульгарный внешний вид учительницы, она должна быть ухоженной, одетой со вкусом и соответственно своей работе. Курящий и пользующийся нецензурной речью педагог для меня также не является идеалом, но в связи с тем, что это очень распространено сейчас, нужно, хотя бы, чтобы дети не замечали этих привычек у своего учителя.

Выбрав профессию педагога я, конечно, понимала, что это совсем не легкая профессия, особенно потому, что это работа с маленькими детьми, которых приведут к тебе родители и за 4 совместных года из них нужно вырастить тех ребят, которые в будущем успешно окончат школу, ВУЗы и состоятся в профессии. Трудностей в работе учителем начальных классов много:

Во-первых, с психологической точки зрения нужно быть очень стрессоустойчивым человеком потому, что эта профессия требует много энергии, сил и времени, причем не только рабочего, но и свободного.

Во-вторых, это работа с родителями, нужно найти к ним подход, чтобы не было конфликтов, чтобы они доверяли своих детей и не сомневались в профессиональных возможностях учителя.

В-третьих, у детей очень много вопросов к миру, они многое хотят узнать и чтобы не попадать в неловкие ситуации, когда ребенок спрашивает, а учитель не может ответить, нужно постоянно, помимо повышения квалификации, саморазвиваться, изучать интересы детей.

В-четвертых, это, конечно же, ответственность. Ведь какой-то один неловкий, неправильный шаг может обидеть, травмировать психику ребенка. Нужно осознавать, что на тебе лежит ответственность за почти три десятка судеб и профессионально строить свою работу.

Решая в процессе своей профессиональной деятельности все эти трудности в профессии учителя можно, несомненно, достичь больших высот. Главное из них, конечно, успех учеников, которых учительница отправила в большое плавание, под названием взрослая жизнь, ведь уже с 5 класса у детей начинается совсем другая жизнь, в которой год за годом они взрослеют, учатся и становятся взрослыми людьми. Учитель, проживая эту четырехлетнюю жизнь вместе со своими детьми тоже вырастает, вырастает как личность, как педагог. Участие в конкурсах, семинарах, конференциях помогают учителям получать опыт, обмениваться им и успешно применять в своей практике, это тоже, несомненно, является достижением профессии учителя.

Сейчас, когда я учусь уже на 3 курсе педагогического университета, я постепенно начинаю чувствовать, что у меня появляется багаж теоретических знаний, а также накапливается опыт работы с детьми, педагогами. Мне очень интересны предметы, непосредственно связанные с профессией, такие как детская психология, методики преподавания, развитие речи детей и т.д.

Я очень хочу стать успешной, профессиональной, и любимой первой учительницей своих будущих маленьких учеников.

4. Сделайте рефлексивный отзыв о любом освоенном образовательном курсе.

5. Составьте варианты анкет для родителей как инструментом фасилитации с целью повышения уровня психолого-педагогической грамотности родителей.

6. Заполните таблицу с примерами проявления субъектности у детей и взрослых.

Проявления субъектности у детей	Проявления субъектности у взрослых

7. Ознакомьтесь с текстами. Порассуждайте о том, какие феномены обнаруживаются в приведённых примерах.

Ситуация 1 (автор: Мищенко С.С.)

У меня в группе был мальчик Лёвушка. На тот момент ему было около пяти лет. Мальчик был алаликом. Любимым его занятием было рассматривание большой книги сказок. Он по несколько раз в день приносил мне эту книгу, клал на колени, переворачивал страницы и говорил: «Ы!», что означало «Кто это нарисован?». Всегда происходил такой диалог:

- Ы!
- Медведь.
- Ко-ко (в переводе – медведь). Ы!
- Лисичка.
- Ко-ко. Ы!
- Петушок.
- Ко-ко-ко!!!

И вот как-то сели мы ужинать. Няня садится за стол и говорит мне (мне, а не детям): «Я так устала сегодня. Сейчас бы упала и уснула. А мне ещё посуду мыть, пол, домой добираться через магазин, весь вечер с Ирккой уроки делать...»

Сидим, ужинаем. Лёвушка съел всё самый первый. И тут он выходит из-за стола, берет бокальчик и направляется с ним в умывальник. Мы в недоумении смотрим, зачем он туда с бокалом пошел. Лёвушка открывает кран и начинает мыть бокальчик. Помыл, поставил няне на стол, взял со своего стола бокальчик у другого ребёнка, прошествовал в умывальник, открыл воду, помыл бокал. И так четыре раза в полной тишине. Когда он перемыл все бокалы за своим столом, он сел спокойно и так тихонечко вздохнул с осознанием выполненного долга. Тут я понимаю, что надо уже мне отмереть и как-то прокомментировать эту ситуацию. Конечно, Лёвушку я похвалила и поставила всем в пример, объяснила, что он сделал доброе дело. Вот так няня, сама того не подозревая, простимулировала Лёвушку на проявление субъектности. Лёвушка хоть и не умел говорить, но единственный из всех эмоционально

отреагировал на слова няни. Можно определенно сказать, что с развитием социальных умений через эмоциональные связи у него было всё в порядке.

Ситуация 2 (автор: Марченко О.Д.)

В детский сад Егор принес свое новую машину, совместно с воспитателем дети рассмотрели, какая красивая машина у Егора, и одному мальчику очень захотелось поиграть с машинкой, Егор ему дал. Спустя некоторое время, Егор обнаружил, что его игрушка лежала в углу сломана. Он обратился с просьбой к воспитателю выяснить, кто сломал его машину?!. М.И. сказала, что с ней играл Петя, Егор подошел к Пете и спросил, что случилось с его машиной? Но ответа не последовало. Спустя некоторое время, Егор принес еще одну новую игрушку, которая очень понравилась ребятам, на ответ Пети, почему Егор не дает ему машину, он ответил, что однажды он ему уже сломал игрушку, и ему очень не хотелось, чтобы это повторилось снова...

8. Опишите собственный пример, в котором проявляются феномены субъектности, фасилитации.

Перечень примерных контрольных вопросов и заданий

Вопросы

1. Как происходит генезис рефлексии?
2. Какие Вы знаете особенности совместной деятельности взрослого и ребёнка на разных этапах онтогенеза?
3. Каким образом осуществляется рефлексивно-коммуникативное действие?
4. Что такое «субъектность» человека?
5. Как субъектность связана с рефлексивностью?
6. Какими качествами должен обладать человек, работающий в сфере образования?
7. Как связаны процессы самопознания и рефлексии?
8. Что выступает основным механизмом развития рефлексии?
9. Как связаны творчество и рефлексивность в деятельности педагога?
10. Как Вы понимаете рефлексивную компетентность педагога?

Задания

1. Опишите рефлексивный компонент совместной деятельности взрослого и ребёнка.
2. Раскройте содержание понятия «открытое педагогическое действие».
3. Дайте характеристики разных стилей педагогической коммуникации.
4. Опишите разные виды педагогической коммуникации.
5. Отрефлексируйте технологию совместной деятельности в системе «Взрослый – ребёнок – ребёнок».
6. Проиллюстрируйте технологию фасилитации в практике взаимодействия с обучающимися.
7. Проиллюстрируйте технологию фасилитации в практике взаимодействия с родителями воспитанников.
8. Проиллюстрируйте гуманитарную технологию решение «задачи на значение» с разными субъектами образования.
9. Проиллюстрируйте гуманитарную технологию решение «задачи на смысл» с разными субъектами образования.
10. Проиллюстрируйте гуманитарную технологию решение «задачи на ценности» с разными субъектами образования.
11. Как Вы понимаете феномен рефлексии? Опишите его проявления у детей и взрослых.
12. Как Вы понимаете феномен субъектности? Опишите примеры проявления субъектности у детей и у взрослых.
13. Опишите алгоритм совместного решения «задачи на смысл» взрослого и ребёнка (детей) (проблематику определите сами).
14. Как Вы понимаете феномен фасилитации? Поясните на примерах.
15. Каков ролевой репертуар современного педагога?
16. Опишите приёмы, которые переводят педагога в позицию «фасилитатора». Каков фасилитативный репертуар педагога?
17. Опишите модель фасилитативного обучения.

Критерии оценки (критерии и показатели оценки сформированности планируемых результатов освоения материала)

Проявления компетентности обучающегося	Уровни подготовленности обучающегося			
	Фрагментарные знания	Общие, но не структурированные знания	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания	Сформированные систематические знания
<p><u>Проявляющийся знает:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • рефлексивную природу образования, понимать специфику рефлексии ребёнка и взрослого (педагога); • специфику построения образовательной деятельности и образовательных отношений с разными субъектами; • концепции рефлексивной педагогики; 				
<p><u>Обучающийся умеет:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществлять постановку личностных и профессиональных задач; • осуществлять самоконтроль, самоанализ и самооценку самореализации в учебной и квази-профессиональной деятельности; • осуществлять выборы, самоопределяться в поле научно-исследовательской, будущей профессиональной деятельности; • работать с материалами (текстами); анализировать педагогическую и психологическую научно-методическую литературу; • конструировать инструменты самодиагностики (рефлексивный дневник); выражать собственное мнение по определённой проблеме; • осуществлять аналитическую деятельность (анализ, оценку продуктов и процессов педагогической деятельности); 	Частично освоенные умения	В целом успешные, но не систематически проявляющиеся умения	В целом успешное проявление умений, но содержащие отдельные пробелы	Сформированы умения

Проявления компетентности обучающегося	Уровни подготовленности обучающегося			
<p>анализировать и оценивать жизненные ситуации детей и определять условия и результаты их развития; выполнять кей-сы в виде профес-сиональных задач;</p> <p>осуществлять рефлексивный мониторинг формирования профес-сиональной компетент-ности педагога;</p> <p><u>обучающийся владеет:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • навыками поиска необходимой информации для решения конкретной образовательной задачи; • терминами «рефлексия», «субъектность» и проявлять умения их грамотного применения в практике взаимодействия с участниками воспитательно-образовательного процесса; • технологиями развития рефлексивности детей от 5 до 11 лет; • родительской рефлексивности; педагогической рефлексивности; • технологиями оптималь-ного взаимодействия в образовании. 	Фрагментарное применение компетенций	В целом успешное, но не систематическое применение компетенций	В целом успешное применение компетенций, но содержащее отдельные пробелы	Успешное и систематическое применение компетенций

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Критерии качества фасилитации развития субъекта образования

Полноценная реализация ролевого репертуара позволяет достигать высоких эффектов фасилитации. Они выражаются в качестве особых кумулятивных (накопительных, благодаря взаимодействию) достижений:

1. Высокая эффективность и плотность взаимодействия, поскольку общение выступает как цель, мотив и средство познания.
2. Формирование направленности на успех (ситуация комфорта, безопасности, успеха)
3. Формирование новообразований (собственно показателей фасилитации)
4. Установка на самостоятельность и проявление творческой активности.

Конкретизация представленных позиций позволяет нам операционализировать понятие «фасилитации» для его измерения в реальном образовательном процессе, во взаимодействии педагога дошкольного образования с детьми.

Как отмечает в своих работах С.Я. Ромашина, смена моделей взаимодействия привела к появлению недирективной роли педагога (как фасилитатора), которая присуща гуманистически ориентированному образованию [78].

В центре внимания педагога – ценности ребёнка как личности и как субъекта взаимодействия, а основной его задачей является создание условий для наиболее полной реализации возможностей детей в процессе их воспитания и обучения через общение. Это выражается в ориентации воспитателя на сотрудничество, принятии ребёнка как самоценность, фасилитации осмысленного учения.

Гуманистический характер педагогического взаимодействия обеспечивается новыми позициями воспитателя – организатора (управленца), партнера (равноактивного субъекта), фасилитатора, признающего самоценность развивающейся личности [80].

С опорой на диагностический инструментарий, разработанный С.Я. Ромашинной [77], мы адаптировали ряд показателей для работы с педагогами дошкольного образования по анализу педагогического взаимодействия.

Ниже представлено, как указанные позиции педагога критериально могут соотноситься с такими показателями как гибкость (номера 1, 7, 10, 13, 16), направленность на сотрудничество, партнерство (номера 2, 5, 8, 11, 14, 17) и позиция принятия ребёнка во взаимодействии (номера 3, 6, 9, 12, 15, 18):

1. Признает за ребёнком право на собственную точку зрения, выслушивает его мнение.
2. Признает равенство своей позиции и ребёнка, не демонстрирует своего превосходства.
3. Привлекает к себе высокой эрудицией, личными качествами, демонстрирует хорошее знание предмета, обладает высокой любознательностью; способен публично признавать собственные ошибки.
4. Гибко перестраивает позиции и роли в общении: выбирает оптимальное сочетание средств общения и способов организации занятия, реализовывает индивидуальный подход к ребёнку.
5. Переводит ребёнка в позицию «субъекта» при организации общения через диалогичность и проблемность во взаимодействии.
6. Создает оптимальный психологический настрой в группе, обеспечивает реализацию резервов детей как партнеров по общению, учитывает эмоциональное состояние и индивидуальные особенности ребёнка.
7. Оптимально сочетает формы, средства само/взаимоконтроля детей и контроля педагога.
8. Анализирует результаты общения «от ребёнка», прогнозирует последствия общения для детей и для себя.
9. Избирает стимулирующие, косвенные методы контроля, способствующие самоизменению детей.
10. Предвидит близкие и отдаленные результаты общения и выстраивает в связи с этим взаимодействие с детьми.
11. Оценивает и корректирует поступки и действия детей (а не их личностные особенности).
12. Оценка и коррекция педагога выступают ориентиром для самооценки и самокоррекции детей.
13. Ставит широкий спектр коммуникативных задач (взаимообмен информацией, взаиморегуляция, взаимодовлетворенность общением), варьирует их с позиции «от детей» (их интересов, потребностей и т. д.).

14. Охотно поддерживает инициативу, создает условия для самореализации детей.
15. Учитывает потребность детей в теплом общении, умело поддерживает и направляет их эмоциональность, сохраняет непосредственность и сопереживание детям, заражает интересом, обеспечивает осмысленное учение.
16. Меняет стратегию и тактику педагогического взаимодействия в зависимости от эмоционального настроения, интересов детей.
17. Ориентируется на раскрытие потенциала ребёнка, обеспечивает реализацию резервов партнера, создает психологическую безопасность.
18. Способен к педагогической эмпатии, рефлексии на опыт своего общения, демонстрирует гуманистическую направленность на другого человека, готовность к открытому общению.

Указанные позиции и роли педагога соотносятся с его функциями воздействия в процессе организации педагогического взаимодействия следующим образом:

позиции 1-3 – информативная функция;

4-6 – организующая;

7-9 – контролирующая;

10-12 – оценочно-корректирующая;

13-15 – стимулирующая;

16-18 – фасилитативная функция.

Рассмотренные позиции и роли представляют измеримый уровень педагогического взаимодействия. Разработанные нами показатели и критерии сформированности педагогического взаимодействия позволяют перейти к его измерению и диагностике [58].

Диагностика фасилитации развития субъектов

Ниже помещена диагностическая карта фасилитации педагога в реальном процессе взаимодействия с детьми.

Таблица 27

Диагностическая карта фасилитации педагога дошкольного образования

Показатели	Критерии	Оценка (1 или 0 баллов)
Постановка цели и задач	Формулировка интересующих и значимых для детей цели и задач. Привлечение детей к постановке цели и задач	

Показатели	Критерии	Оценка (1 или 0 баллов)
Конструирование содержания	Содержание открытое, подлежащее коррекции с учетом интересов и возможностей детей. Содержание опирается на актуальные, сиюминутные потребности детей	
Выбор технологий	Технологии, обеспечивающие самораскрытие детей. Создают ситуацию безопасности и комфорта, успеха каждому ребёнку	
Поведение педагога	Конгруэнтное (проявляет себя таким, каков он есть, выражает себя свободно). Создает доверительную атмосферу, позволяет ребёнку самораскрыться	
Приоритет воздействий	Ориентация на групповую и индивидуальную работу. Ориентир на воздействия детей (открыт к взаимодействию)	
Отношение к детям	Безусловно положительное отношение. Принимает его таким, каковым тот является	
Особенности понимания детей	Активное эмпатическое слушание и понимание. Изменение своего отношения по ситуации	
Особенности оценки	Безоценочное отношение к личности. Оценка создает перспективу развития	
Особенности коррекции	Создает условия для самокоррекции ребёнка. Демонстрирует самокритичность и рефлексивность	
Результат работы	Способствует осмыслению каждым достигнутых результатов. Осмысляет достигнутый личный результат	
Сумма		

Основными показателями фасилитации нами избраны ключевые моменты взаимодействия – выбор цели, конструирование содержания и технологий его реализации, особенности поведения педагога и его отношения к детям, особенности оценки и коррекции процесса и результатов взаимодействия. В качестве критериев выраженности показателей мы взяли структурные компоненты фасилитации, обеспечивающие понимание и принятие ребёнка, свободу выбора и действий, веру в его потенциал и способности.

Фиксация наличия или отсутствия выделенных критериев (столбец «оценка») позволяет судить о выраженности конкретных показателей и сформированности фасилитации в целом.

Диагностические данные могут быть полезны в индивидуальном планировании саморазвития педагога и в целях управления профессиональным становлением субъектов дошкольного образования.

Обработка и интерпретация результатов. Сумма баллов по выделенным 10 показателям и 20 критериям интерпретируется в соответствии со следующими интервалами:

0–10 баллов (псевдо фасилитация)– низкий уровень фасилитации: фасилитация как непланируемый, неуправляемый эффект взаимодействия, обеспеченный косвенными, случайными факторами.

11–15 баллов (ситуативная фасилитация)– средний уровень, фрагментарное и недифференцированное воздействие, обеспечивающее общую фасилитацию, не влияющую кардинально на получаемые результаты.

16–20 баллов (системная фасилитация)– высокий уровень фасилитации как системного образования и систематически реализуемого в профессиональной деятельности педагога компонента, обеспечивающие сверх эффекты образования и педагога, и ребёнка, а также сообщества взаимодействующих субъектов.

Приложение 2

Мифология детства

Детство, воплощая начала и истоки бытия, несет в себе таинство жизни и по определению должно находиться в авангарде современного философствования. Зачастую тайны жизни и многомерного мира ребёнка произвольно трактуются взрослыми, исходя из собственных конструктов и картины мира: так рождается мифология взрослых о детях. Ниже мы предлагаем неформальный тест на определение мифологизации в сознании взрослого мира детства.

Тест: Мифы о ребёнке

Инструкция: подсчитайте количество типичных и атипичных мифов о ребёнке в Вашем сознании (типичные и атипичные мифы исключают друг друга: в каждой строке Вам нужно выбрать не более одного мифа, если утверждение касается Вас и/или Вашего ребёнка).

Типичные мифы		Атипичные мифы	
Непослушный ребёнок		Послушный ребёнок	
Ребёнок не любит ходить в детский сад		Ребёнок любит ходить в детский сад	
Ребёнку нужно ходить в детский сад		Ребёнку не нужно ходить в детский сад	
Не «садовый» ребенок		«Садовый» ребенок	
Гиперактивный ребенок (вариант: трудный ребенок)		Исключительный ребенок (вариант: особенный ребенок)	
Не обучаемый ребенок (вариант: ребенок не хочет заниматься)		Одаренный ребенок (вариант: талантливый ребенок)	
Ребёнок меня любит		Ребёнок меня не любит	
Мой ребёнок лучше других детей		Мой ребёнок хуже других детей	
Мой ребёнок хороший		Мой ребёнок плохой	
Я люблю своего ребёнка		Я не люблю своего ребёнка	
Ребёнок во мне нуждается		Ребёнок не нуждается во мне	
	Сумма:		Сумма:
Итого:			

Обработка и интерпретация результатов:

Подсчитайте сумму по каждому столбцу и по всей таблице.

0–4 балла – Вы не склонны идеализировать ребёнка, Ваши заблуждения – это повод их преодолеть.

5–7 баллов – Вы идеализируете ситуацию в целом, и мифы иногда мешают Вам адекватно воспринимать ребёнка и воздействовать на него.

8–10 баллов – Вы типичный мифотворец (причем, если в Ваших мифах преобладают атипичные мифы, Вы еще и атипичный мифотворец) идеализирующий своего ребёнка: имеете неадекватное представление о нем, что негативно сказывается на Ваших взаимоотношениях.

Другим не менее распространенным явлением в дошкольном образовании является стигматизм и ярлыки.

Ярлыками называют устойчивые образы и выражения, которые по определенным признакам приписываются от одного лица другому в большинстве случаев ошибочно и негативно влияют на дальнейшее восприятие данного лица.

Ниже представлен неполный перечень педагогических ярлыков и расхожих выражений наиболее употребительных в педагогической среде, в том числе и в дошкольных образовательных учреждениях.

Таблица 28

Развенчание мифов о детях

Стигматы	Возражения
Трудновоспитуемый, трудный, необучаемый, запущенный и т.д. ребёнок	Не бывает трудных детей – бывают педагоги, которым трудно работать с конкретными детьми. Все дети обучаемы, но в разной степени: в большей степени это зависит от того, кто учит. Ребёнка могут запустить только взрослые
Домашний, несадовый ребёнок	Когда о ребёнке говорят «несадовый» – это чаще означает, что в данном детском саду данному ребёнку не комфортно
Органик (ребёнок, в анамнезе имеющий органические отклонения, вызванные патологиями пренатального и постнатального периодов): следует отметить, что по статистике абсолютно здоровых детей (без внутриутробных патологий и родовых травм) единицы	Тяжесть и характер отклонений ребёнка фиксируется в медицинском диагнозе и подборе соответствующих методов лечения. Если ребёнок признан по медицинским документам годным к посещению детского сада, не является корректным объяснение провалов и недостатков в воспитании ребёнка перенесенными заболеваниями в утробе матери или же при рождении
Непослушный ребёнок	Не бывает послушных детей: бывают слишком педантичные взрослые или те, которые не могут найти к ребёнку подход
Непоседливый, гипер(сверх) активный ребёнок	Не бывает «поседливых» детей: если ребёнок не имеет психофизических отклонений (т.е. медицинских показаний) гиперактивность считается нормой для дошкольного возраста
Агрессивный ребёнок	Ситуация сходна с предыдущей, поскольку в дошкольном возрасте реакции ребёнка чаще спонтанны и трудно им контролируются: если же это не целенаправленная осознанная и сознательная агрессия

Исходя из представленных объяснений, можно сделать вывод, что ярлыки не только не проясняют и не объясняют поведение и реакции ребёнка, но и затрудняют индивидуальный подход к ребёнку. Одиозный смысл ярлыков раскрывается в том, что негативные моменты поведения и реакций ребёнка распространяются (приписываются) всему образу конкретного ребёнка, его природе и сущности, что не только противопоказано в работе с ним, но и пагубно для всей его жизни. Ценностные основания дошкольного образования выступают механизмом иммунитета ребёнка от (не)понимания взрослого.

Приложение 3

Программа саморазвития педагога

Разработка технологических карт рефлексивного мониторинга формирования и развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования основана на понимании развития как саморазвития и установки на стимулирование процессов самоуправления.

Представленная диагностическая карта компетентности педагога в вопросах саморазвития позволяет в нежесткой форме предъявить норму-образец и запустить определенные рефлексивные механизмы, способствующие актуализации опыта педагогов и его переструктурированию в процессе образовательной деятельности.

Алгоритм формирования квалиметрического эталона:

I. Для блока мотивационная готовность (см. параметры исходной шкалы).

II-III-IV. Для блоков теоретическая, технологическая, результативная готовность:

I [0; $n \cdot 3$] (недопустимый уровень) – данное качество «**никогда**» не проявляется, не сформировано;

II [$n \cdot 3 + 1$; $n \cdot 5$] (критический уровень) – данное качество проявляется «**редко**», сформировано на уровне отдельных, не связанных друг с другом элементов;

III [$n \cdot 5 + 1$; $n \cdot 8$] баллов (допустимый уровень) – данное качество проявляется «**как правило**», в целом сформировано, за исключением некоторых (несущественных) недостатков;

IV [$n \cdot 8 + 1$; $n \cdot 10$] баллов (оптимальный уровень) – данное качество проявляется «**всегда**», сформировано на высоком уровне.

Примечание: Использование аббревиатур иллюстрирует содержание каждого типа мотивации в виде формул. Для первого типа мотивации – это формула оптимального мотивационного комплекса

$$ВМ > ВПМ > ВОМ,$$

где ВМ – внутренние мотивы (в самореализации, развитии, актуализации и т.д.);

символ « > » – математический знак «больше»;

ВПМ – внешние положительные мотивы (одобрения, признания со стороны лиц, чье мнение для респондента является важным, например, коллеги, родители, педагоги и др.;

ВОМ – внешние отрицательные мотивы (наказания, контроля, боязни неудачи и др.).

Карта компетентности педагога в вопросах саморазвития

I. Мотивационно-психологическая готовность: мотивы, движущие педагогом в развитии, в зависимости от преобладающих стремлений:

а) в самоактуализации и самореализации (не представляю себя вне профессии): педагог стремится к самосовершенствованию, демонстрирует личностную значимость посредством овладения и реализации технологий саморазвития, осознает ценность и смысл саморазвития **ВМ > ВПМ > ВОМ** (9–10 баллов);

б) в повышении социального статуса (общественное признание, одобрение, поощрение со стороны коллег, родителей, детей) **ВПМ > ВМ > ВОМ** (6–8 баллов);

в) педагог стремится овладеть технологиями саморазвития при условии системы материального и морального стимулирования **ВПМ > ВОМ > ВМ** (4–5 баллов);

г) стремление соответствовать требованиям, избегать негативных воздействий (контроль за каждым шагом) становится основным мотивом деятельности по саморазвитию: педагог не имеет познавательного и личностного интереса к овладению технологиями самосовершенствования **ВОМ > ВПМ > ВМ** (0–3 балла).

II. Теоретическая готовность:

1. Педагог имеет представление о перспективах собственного саморазвития на основе объективных требований к себе как к личности и профессионалу и данных самоанализа.

2. Знаком с основными понятиями, связанными с саморазвитием, инновационной теории и практики, способен раскрыть существенные признаки изучаемых явлений.

3. Знаком с основными методами и способами саморазвития.

4. Имеет представление о принципах, целях, содержании и технологиях самопрограммирования.

5. Способен анализировать и продуцировать идеи, теории, концепции саморазвития.

III. Технологическая готовность:

1. Способен прогнозировать и осуществлять саморазвитие в структуре (цели/задачи-условия-способы-анализ/коррекция) и логике (самосознание/познание-определение-выражение-утверждение-реализация-регуляция).

2. Способен формулировать и решать задачи по саморазвитию в инновационном аспекте.

3. Владеет методологией и методами саморазвития в логике само/ анализа, планирования, организации, контроля, регулирования.
4. Способен создавать творческую концепцию саморазвития.
5. Способен анализировать, аккумулировать и использовать творческий опыт саморазвития других специалистов.

IV. Результативная готовность:

1. Умение определять результативность и продуктивность своей деятельности по саморазвитию.
2. Направленность на осмысление собственной траектории развития, самоанализ собственного уровня развитости, выделение негативных и позитивных моментов в своей педагогической деятельности; рефлексия на опыт саморазвития и прогноз этого процесса.
3. Способность к коррекции, перестройке своей деятельности в зависимости от изменяющихся условий.

Обработка результатов

1. Суммируются оценки по каждому блоку (для блока мотивационно-психологической готовности осуществляется выбор одного типа мотивов и соответствующего значения интервала порядковой шкалы для каждого типа).

2. Суммируются итоговые оценки всех блоков, включая мотивационно-психологическую готовность.

3. Итоговое значение интерпретируется в соответствии с интервалами, полученными при расчете вербально-числовой шкалы.

Как указано выше, полученный итоговый уровень содержит вербальные характеристики сформированности компетентности в целом, уровни каждого блока характеризуют в отдельности пространства развития педагога.

Для 14 утверждений эти интервалы следующие:

Уровень	Блок			Итого
	I	II-III	IV	
I	0-3	0-15	0-9	0-42
II	4-5	16-25	10-15	43-70
III	6-8	26-40	16-24	71-112
IV	9-10	41-50	25-30	113-140

I. 0–42 баллов (недопустимый уровень) – данное качество «никогда» не проявляется, не сформировано.

II. 43–70 баллов (критический уровень) – данное качество проявляется «редко», сформировано на уровне отдельных, не связанных друг с другом элементов;

III. 71–112 баллов (допустимый уровень) – данное качество проявляется «как правило», в целом сформировано, за исключением некоторых (несущественных) недостатков;

IV. 113–140 баллов (оптимальный уровень) – данное качество проявляется «всегда», сформировано на высоком уровне;

По итогам диагностики педагог планирует свою деятельность по актуализации или освоению основных компонентов саморазвития. Организация рефлексивного мониторинга на основе самооценки педагогом процесса саморазвития позволяет выработать собственную программу развития и контролировать процесс ее реализации.

Программа саморазвития педагога

Компоненты саморазвития, требующие оптимизации	Индивидуальные цели саморазвития	Методы и средства саморазвития	Планируемый результат	Анализ, оценка, коррекция результата

Приложение 4

Образец технологической карты

Таблица 29

по формированию умения правильно мыть руки

Ожидаемый результат	Реальный результат	Связь с партнерами (родители, дети, др. взрослые)	Связь со специалистами
Заинтересованность ребёнка, желание научиться правильно мыть руки, быть здоровым и опрятным	Ребенок заинтересован и выражает желание научиться правильно мытью рук	Помощник воспитателя в группе спрашивает, помыли ли дети руки перед едой, после прогулки.	На НООД появляется Грязнуля, и предлагает детям не мыть руки... - Что из этого может получиться?
Заинтересованность ребёнка. Попытка повторить действия воспитателя в определенной последовательности.	Ребенок посмотрел с интересом и пробует повторять		Разучивание потешек, стихов, прибауток (логопед, музыкальный руководитель, физинструктор)

Этапы совместной деятельности	Пространство	Средства	Тип коммуникации	
			педагог	ребёнок
3. Совм. деятельн. ребёнка и взрослого	Туалетная комната. Групповая комната	Вода. Мыло. Полотенце. Стихи, потешки	Воспитатель встает позади ребёнка и берет своими руками его руки, проделывает вместе с ним следующее: - включить воду; - подставить обе руки ребёнка под воду и сказать: «Вымой руки!»; - помочь ему взять мыло одной или двумя руками в зависимости от того, как удобнее ребёнку; - потереть мыло между ладонями; снова положить мыло на раковину; - потереть тыльную сторону одной ладони ребёнка о другую, мыльную ладонь; - то же самое сделать с тыльной стороной другой ладони; - подставить под воду обе руки и споласкивать их, потирая одну о другую, пока не смывается вся пена; - вытереть руки полотенцем. - поощрить ребёнка, закрыть кран.	- Я хочу сам!
3.1. Совокупное действие, которое сопровождается комментарием взрослого для максимально точного введения ребёнка в действие	Туалетная комната			
3.2. Совместная деятельность педагога и ребёнка. Деятельность по образцу с комментариями.	Туалетная комната. Групповая комната	Вода. Мыло. Полотенце. Стихи, потешки	Воспитатель выполняет действия по мытью рук и комментирует их ребёнок стоит рядом и повторяет действия и комментарии: - я включаю воду; - я смачиваю руки; - я беру мыло; - я намыливаю руки; - я кладу мыло; - я тру ладони; - я споласкиваю руки водой; - я закрываю кран - я вытираю руки полотенцем	Ребенок стоит рядом и повторяет действия и комментарии: - я включаю воду; - я смачиваю руки; - я беру мыло; - я намыливаю руки; - я кладу мыло; - я тру ладони; - я споласкиваю руки водой;

Ожидаемый результат	Реальный результат	Связь с партнерами (родители, дети, др. взрослые)	Связь со специалистами
Ребенок точно совместно со взрослым выполняет действие	Ребенок выполняет действие, но выражает желание делать это самостоятельно	Похвала родителей, помощника воспитателя	<p>Рассказывание потешек, стихов, прибауток (логопед, музыкальный руководитель, физинструктор).</p> <p>Игры с водой</p>
Ребенок повторяет за взрослым действие и комментирует его	Ребенок повторяет за взрослым действие и комментирует его		Игра «Девочка чумазая». Задача: закреплять полученные умения мытья рук на кукле, на себе

Этапы совместной деятельности	Пространство	Средства	Тип коммуникации	
			педагог	ребёнок
			- Молодец, Вова! Ты все сделал правильно!	- я закрываю кран; - я вытираю руки полотенцем; - Я молодец!
3.3. Ребенок выполняет действия по образцу. (на взрослом функции контроля и оценивания)	Туалетная комната Групповая комната	Вода. Мыло. Полотенце . Рисунок-схема. Стихи. Потешки	<p>Взрослый знакомит ребёнка со средством-опорой (схемой, на которой изображена последовательность действий по мытью рук). Связывает каждое действие ребёнка с изображением.</p> <p>Взрослый стоит рядом с ребёнком и подбадривает его</p> <p>- Молодец, Вова, ты все правильно делаешь!</p> <p>Можно прочесть стихотворения:</p> <p><i>Знаем, знаем – да-да-да! В кране прячется вода! Выходи, водица! Мы пришли умыться! Лейся понемножку Прямо на ладошку! Будет мыло пениться И грязь куда-то денется!</i></p> <p>...</p> <p><i>Теплою водою Чисто руки мою. Кусочек мыла я возьму И ладошки им потру.</i></p>	<p>Ребенок выполняет действия и комментирует:</p> <p>- я включаю воду; - я смачиваю руки; - я беру мыло; - я намыливаю руки; - я кладу мыло; - я тру ладони; - я споласкиваю руки водой; - я закрываю кран; - я вытираю руки полотенцем.</p> <p>- Я молодец!</p>

Ожидаемый результат	Реальный результат	Связь с партнерами (родители, дети, др. взрослые)	Связь со специалистами
<p>Ребенок самостоятельно выполняет действия и комментирует их в присутствии взрослого</p>	<p>Ребенок самостоятельно выполняет действия и комментирует их при постоянном контроле взрослого и поощрении</p>	<p>Закрепл. полученных умений мытья рук на кукле, на себе. Помощник воспитателя рассказывает:</p> <p><i>Ладушки, ладушки, С мылом моем лапушки. Чистые ладошки, Вот вам хлеб и ложки!</i></p>	<p>Игры с водой и рассказывание потешек, стихов (на музыкальных, физкультурных и логопедических занятиях):</p> <p><i>Замарашка рук не мыл, Месяц в баню не ходил! Столько грязи, столько ссадин! Мы на шее лук посадим, Репу на ладошках, На щеках – картошку, На носу морковь взойдет! - Будет целый огород!</i> И. Демьянов</p>

Этапы совместной деятельности	Пространство	Средства	Тип коммуникации	
			педагог	ребёнок
3.4. Ребенок выполняет действие самостоятельно, громко комментируя и выполняя функцию контроля (на взрослом функция оценивания)	Туалетная комната Групповая комната	Вода. Мыло. Полотенце. Рисунок-схема. Стихи, потешки	Взрослый стоит рядом с ребёнком и контролирует выполнение действий. - Посмотри ты все правильно делаешь? - Молодец!	Ребенок выполняет действия, громко комментирует их и оценивает: - Я все делаю правильно! Я молодец!
3.5. Ребенок выполняет действия самостоятельно, комментируя шёпотом	Туалетная комната	Вода. Мыло. Полотенце. Рисунок-схема	- Вова, какой ты молодец! Ты сам правильно помыл руки!	Ребенок выполняет действия и комментирует шёпотом
3.6. Автоматизация	Туалетная комната	Вода. Мыло. Полотенце. Игрушки, которым нужно помыть руки	-  -	

Ожидаемый результат	Реальный результат	Связь с партнерами (родители, дети, др. взрослые)	Связь со специалистами
Ребенок самостоятельно выполняет действия и комментирует их в присутствии взрослого и контролирует выполнение действий	Ребенок самостоятельно выполняет действия и комментирует их в присутствии взрослого и контролирует выполнение действий	—	Игры с водой и рассказывание потешек, стихов (на музыкальных, физкультурных и логопедических занятиях)
Ребенок самостоятельно выполняет действия, с комментариями	Ребенок самостоятельно выполняет действия, с комментариями	—	Игры с водой и рассказывание потешек, стихов (на музыкальных, физкультурных и логопедических занятиях)
Ребенок самостоятельно выполняет действия	Ребенок самостоятельно выполняет действия	Закрепление умений дома. Оказание помощи малышам	Игры с водой и рассказывание потешек, стихов (на музыкальных, физкультурных и логопедических занятиях)

Учебное издание

*Майер Алексей Александрович
Файзуллаева Елена Дмитриевна*

**РЕФЛЕКСИВНАЯ ПЕДАГОГИКА:
РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

Учебно-методическое пособие

*Технический редактор: Г. В. Белозёрова
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте*

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84¹/₁₆. Тираж: 100 экз.
Сдано в печать: 18.09.2018. Усл. печ. л.: 13,5. Уч. изд. л.: 12,2. Заказ: 1400/у.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (3822) 311–484
E-mail: tipograf@tspu.edu.ru