

Соответствует
ФГОС ДО



А.А. Майер, Е.Д. Файзуллаева

Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей





А.А. Майер, Е.Д. Файзуллаева

Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей

На книги этой серии можно подписаться
на почте по каталогам:

«Роспечать» — 82687 (с журналом),

36804 (в комплекте),

«Пресса России» — 39757 (в комплекте),

«Почта России» — 10399 (в комплекте).



Издательство «ТЦ СФЕРА»

УДК 373
ББК 74.100.5
М12

Майер А.А., Файзуллаева Е.Д.
М12 Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 128 с. — (Управление детским садом). (9)

ISBN 978-5-9949-1344-4

Материалы учебно-методического пособия представляют, с одной стороны, рефлексию парадигмальных изменений в образовании в аспекте эволюции педагогического взаимодействия воспитателя с детьми, с другой — на основе систематизации и обобщения закономерностей, принципов и технологий рефлексии задают направления развития рефлексивных практик в образовательной деятельности педагога с детьми.

В основе данных практик лежат детско-взрослая общность, со-бытийность и совместная деятельность как условие, форма и механизм развития дошкольного образования.

Пособие адресовано практическим работникам дошкольного образования, студентам, магистрантам и аспирантам педагогических вузов, преподавателям и научным сотрудникам.

УДК 373
ББК 74.100.5

Учебное издание

**Майер Алексей Александрович,
Файзуллаева Елена Дмитриевна**

**ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЕ СООБЩЕСТВО:
РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ**

Главный редактор *Т.В. Цветкова*

Шеф-редактор *А.В. Никитинская*

Редактор *А.В. Никитинская*

Серийное оформление обложки *М.В. Владимирская*

Корректор *Л.Б. Успенская*

Компьютерная верстка *Т.Н. Полозовой*

Сертификат соответствия № РОСС RU.МН08.Н25252

с 02.02.2015 по 01.02.2018 № 1604122

Подписано в печать 22.10.15. Формат 60×90^{1/16}.

Бумага типографская. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 8,0. Тираж 6000 экз.

Заказ №

ООО «Творческий Центр Сфера»

ООО «ИД Сфера Образования»

129626, Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

ISBN 978-5-9949-1344-4

© ООО «ТЦ Сфера», оформление, 2015
© Майер А.А., Файзуллаева Е.Д., текст, 2015

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

Основные проблемы, рассмотренные в книге, касаются взаимодействия взрослого и ребенка как ключевого акта в освоении культуры на пересечении личностных действий и смыслов субъектов. Осмысление миссии взрослого и траекторий развития ребенка приводит нас к необходимости определения рефлексивной педагогики как событийной, действенной реальности, порождаемой в совместной деятельности педагога и обучающегося. Необходимость осмысления существующей практики с позиций эволюции теории, изменения требований и ожиданий общества ставит вопросы, выходящие за пределы дошкольной педагогики и психологии. Выраженные тенденции развития образования находят свое отражение в многообразии подходов к образовательной работе с детьми дошкольного возраста, которые условно регламентируют процессы целеполагания (аксиологический и акмеологические подходы), целедостижения (лично-ориентированный, лично-деятельностный) и целеизмерения (компетентностный) (табл. 1).

Таблица 1

Эволюция и многовариантность подходов [24]

Обучение		Результат
аспект	цель	
Социально-педагогический	Воспитывающая	Социализация ребенка
Гносеологический	Образовательная	Индивидуализация ребенка
Психологический	Развивающая	Персонализация ребенка
Акмеологический	Практическая	Универсализация педагога и ребенка

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. Буева, 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 выступают 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 ребенка как субъекта специфических видов деятельности.

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 ребенка. 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 ребенка — 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 прежде всего таким феноменом как фасилитация, связанная с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании.

Личность педагога — предмет исследований на протяжении всей педагогической истории. Особенности влияния, качество воздействия и его результаты — первостепенные вопросы в анализе и оценке эффективности образования, следовательно, и развития детства. Декларируя приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов остаются на технократических позициях, отличительный признак которых — манипулятивный подход к детям. На этот факт указывали в свое время В.П. Зинченко, В.Е. Клочко, 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 в развитии ребенка подчеркивается в исследованиях по педагогике и психологии, но ее изучение требует конкретизации — прежде всего теоретического обоснования роли педагогической рефлексии и ее психологических механизмов, определения психо- и педтехнологий ее реализации во взаимодействии педагога и ребенка.

Развитие субъекта в образовании — наименее исследованный дискурс. 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 — центральный 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. Клочко, 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 — ребенка и взрослого. Основная коллизия во взаимоотношениях указанных субъектов связана с различием миссии обучающегося (осмысление мира) и статусом обучающего (означива-

ние / 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 ребенка с культурой (В.Е. Ключко) [42].

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 ее «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 XX в. 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 он не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Он организует сам акт встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные ее элементы соответствующими ребенку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность. Вот почему эта позиция и есть позиция развивающего образования, реализуемая средствами смысловой педагогики. Культура не усваивается, а 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 — вписывание культуры в контекст жизненных смыслов ребенка, в то время как традиционное

образование связано с преобразованием смыслов ребенка в соответствии со значениями культуры.

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

СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТОВ В ОНТОГЕНЕЗЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рефлексия ребенка

Ценностные основания дошкольного периода развития обусловлены тем, что в отличие от взрослых дети живут практически полностью в сегодняшнем дне, т.е. действительно, а не виртуально. Именно в детстве ребенок максимально свободен (открыт миру) и максимально зависим (в социальном плане) от взрослого. Двойственность позиции ребенка 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 требуют осмысления развития как ценностного феномена и разработки технологий его сопровождения в образовании.

Интегрирующим звеном в дошкольном образовании может стать гуманитарный подход, уходящий своими истоками в герменевтику, понимающую социологию и психологию. Он служит источником интеграции представлений о детстве и его системогенеза, 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).

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 — приобретение младшего школьного возраста (по общепринятой в отечественной психологии возрастной периодизации). Тем не менее предпосылки к 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 трех лет, когда ребенок начинает выделять себя как самостоятельно действующего субъекта. Центральным образованием у ребенка трех лет служит «система Я» и рождаемая ею потребность действовать самому (требование ребенка «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 рефлексизирующее «Я», выступающее по отношению к первому «социальным контролером», хотя между ними пока еще не сложился внутренний диалог [10]. Р. Бернс отмечал, что когда у ребенка возникает способность к рефлексии и он начинает сознавать, как воспринимают его другие, тогда начинает складываться его «Я-концепция» [5]. Л. И. Божович писала, что ребенок к трем 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 ребенком 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]. Проведенное 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 способны 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 со взрослыми; решающие изменения в этом процессе происходят от 3 до 3,5 лет. Развитие осознания собственных действий связано с типом постановки цели: дети, словесно формулирующие цель до начала действия или во время его выполнения, как правило, полностью или частично осознают собственные действия. Уровень осознания собственных действий у детей связан с уровнем их выполнения: дети с низким уровнем выполнения действия, значительно реже осознают собственные действия, чем дети с высоким уровнем 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 и с тем, что к 7 годам ребенок открывает для себя мир собственных переживаний, особый внутренний мир чувств. Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова отмечают, что появление этого мира — важнейшее личностное новообразование, влияющее на дальнейшее развитие ребенка. В более раннем возрастном периоде ребенок целиком и полностью находится во власти своих эмоций, его мышление слито с эмоциями, поведение в целом ситуативно и подчинено тем эмоциям, которые вызывает та или иная ситуация. К концу дошкольного возраста эмоции перестают быть однозначным определителем поведения ребенка и становятся предметом его сознания. Ребенок обретает способность не только переживать, но и знать о своих переживаниях [45, с. 25—26].

Л.С. Выготский отмечал, что ребенок 6 лет уже способен на смысловые переживания [18, с. 378]. Смысл (мотив) как предмет существует только, когда он переживается (Эльконин Б.Д.) [105]. Именно в переживаниях ребенка 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, наиболее адекватно выражается во «внутренней позиции» ребенка. 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 ребенка к себе, заимствованное из отношений со 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 ее, в соответствии с принятой внутренней позицией. В рамках кризиса семи лет интенсивно развивается психика: ребенок, обретая способность к «внутреннему раздвоению переживаний, где впервые понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение», овладева-

ет механизмами регуляции своего поведения [20, с. 378]. Действие внутренней позиции обнаруживается «привнесением интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поведением» [19, с. 371]. Благодаря внутренней позиции переживания ребенка приобретают смысл, возникают новые отношения 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 служит основой творчества. Е.Е. Кравцова прослеживает связь воображения с личностным развитием ребенка: личность характеризуется активным преобразующим поведением, уникальностью, неповторимостью, способностью к самоанализу, рефлексии, развитым самосознанием; для адекватной самооценки, самосознания нужно ребенку 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 ребенок 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*. Он же вместе с В.И. Слобод-

чиковым рассматривают ее в качестве индивидуальной способности ребенка устанавливать границы собственных возможностей, «знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею)» [83, с. 31]. Описывая норму готовности к школе, т.е. идеальное начало младшего школьного возраста, авторы указывают на необходимость построения такой детской общности, где каждый ребенок 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 ребенка сравнивать себя с другими, находить свое место в однородных рядах на основании возникающих оценочных шкал [83, 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 определенных 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. 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 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 — результатами развития предыдущих стадий рефлексии. Таким образом, между всеми стадиями рефлексии всегда сохраняется глубокая внутренняя преемственность, что позволяет рассматривать онтогенез рефлексии как постепенно развертывающийся 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. Благодаря взаимодействию ребенка с предметами внешнего мира, усложняющимися взаимоотношениями со взрослыми, совершенствуются способы взаимосвязи ребенка с окружающим миром. Именно деятельность самого ребенка, 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 все более адекватных, расчлененных формах [28].

Процесс самопознания сопряжен со сферой переживаний. В них 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 ее, 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 — тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонижения [35].

Итак, важный механизм становления самосознания ребенка в детстве — рефлексия, роль которой на каждом этапе детского развития опосредует смысловые новообразования и базовые психические и личностные приобретения. Развиваясь, рефлексия в онтогенезе обеспечивает перестройку смысловой структуры сознания, постепенно становясь личностным действием, интегрированным элементом самосознания ребенка.

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 А.В. Карпов 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 — 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 рефлексии в особую группу психических феноменов — над психическими процессами, которая возникает как кумулятивный эффект функционирования последних. Назначение рефлексии состоит в возможности сделать объектом анализа самосознание 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 — ведущее 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» [82, 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 [99, 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 выделяют следующие педагогические способности рефлексивного уровня:

- педагогическая интуиция;
- импровизация;
- готовность принимать решение с учетом способностей и интересов обучаемых;
- готовность к инновационной деятельности в сфере образования, владение ее средствами [99, 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 [99, 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 детерминанта 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 к адекватному воспроизводству 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.

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 самодостраивания на основе механизмов самоорганизации и саморегуляции.

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 [72].

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.

К условиям реализации надситуативного уровня проблемности исследователи относят особенности: организационной формы; цели;

содержания учебно-воспитательного процесса; сформированности рефлексии; использования 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 (способностью 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 (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 его творческом характере [39].

Другой механизм самораскрытия творческого процесса — позитивное переструктурирование своего опыта (Р. Ассаджолли). Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) переструктурированием знания или его достраиванием; б) осуществлением выхода за пределы исходной системы знаний.

Творчество — неперемнное условие 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 [99, с. 217]. На примере исследования инновационной деятельности с опорой на позиции В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [81] исследователи приходят к выводу, что «инновационная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия — осмысление личностью собственной поисково-твор-

ческой деятельности, креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество» [99, 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 — 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.

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.

Когда-то 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 отношений с окружающим миром посредством минимального обучения. Мерой качества социализации ребенка выступала степень его адаптации к миру.

Следующий этап становления системы отражают технологии обеспечения в целях создания условий для удовлетворения базовых потребностей жизнеобеспечения и жизнедеятельности ребенка. Технологии поддержки и помощи, возникающие позднее, определяют целевой ориентир образования на интеграцию детей, акцентируют внимание на самостоятельности ребенка: его способности решать поставленные задачи, самостоятельно удовлетворять разносторонние потребности. Мерой качества социализации ребенка выступала степень его интеграции в мире. Наконец, разработки технологий сопровождения социализации в образовании, проектируемые и реализуемые на современном этапе, по-новому определяют целевые ориентиры дошкольного образования. Отход от нормирования развития ребенка предполагает рассмотрение его развития в образовании как нормы.

Основным критерием дошкольного образования и ориентиром в обеспечении качества социализации становится «прожитость» возраста — новообразования, приобретенные ребенком на определенном этапе развития. Источник новообразований в дошкольном возрасте — культурная среда, проецируемая на социальную ситуацию развития. Поэтому содержание культуры и процессы интериоризации и экстериоризации есть предмет нашего пристального внимания, когда мерой социализации выступает индивидуализированность ребенка 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 образовательные парадигмы, определяющие цель, содержание и результаты взаимодействия — авторитарную, манипулятивную, поддержки.

Условно назовем их «вчера, сегодня, завтра» дошкольного образования, поскольку, отказавшись от вчерашней — авторитарной парадигмы, мы не пришли к завтрашней — гуманистической и не оказались в сегодняшней — манипулятивной. Рассмотрим это на примере табл. 2 (авторский вариант Г.Б. Корнетова, где полужирным выделены показатели, характерные для сегодняшнего дошкольного образования) [43].

Особенности образовательных моделей

Параметры	Авторитарная	Манипулятивная	Поддержки
1	2	3	4
Цель	Усвоение системы ценностей, созданной предшествующими поколениями	Развитие личности ребенка	Развитие индивидуальности личности, самоидентификации, самоопределения, самореализации
Проектирование целей	Определяет педагог из социального заказа плюс установок учителя	Определяет педагог с учетом интересов, возможностей ребенка	Проектируется совместными усилиями воспитателя и воспитанника
Коррекция целей	Осуществляется императивами, лежащими вне ребенка	Осуществляется с учетом индивидуальных особенностей ребенка	Цели «выводятся» из состояния ребенка 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 ребенка через организацию	Учебный процесс ориентирован на актуальные, сиюминутные, спонтанные интересы
Позиция и роль учителя	Ведущий хранитель и транслятор культурных норм и ценностей	Организатор развития ребенка; создает иллюзию его самостоятельности	Консультант; помощник в проявлении индивидуальности ребенка, простраивании индивидуальной образовательной траектории
Позиция ученика	Ведомый	Вынужденная активность	Произвольная активность

1	2	3	4
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 ребенка, его интересы, возможности
Потенциал, абс. / %	4 / 36,4	5 / 45,5	2 / 18,1

Подсчет 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 всего 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 ребенка. 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.

Далее мы представляем три ипостаси детства, которые раскрывают позиции общества по отношению к ребенку 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 ребенка; базис сопровождения развития ребенка; особенности развития и его результаты.

Первая (исходная) ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство» (табл. 3). 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, а ее окончание символизируется инициацией — посвящением во взрослую жизнь.

Таблица 3

Адаптивное детство

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

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, которое сопровождается интеграцией наук, созданием целостной картины мира детства. Вторая эпоха в развитии 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.

Таблица 4

Интегрированное детство

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

Третья ипостась детства связана прежде всего со спецификой возрастного развития ребенка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализацией детства как по признакам дифференциации наук, так и по особому его статусу в жизни человека и в культуре человечества (табл. 5).

Таблица 5

Индивидуализированное детство

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

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 К. 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-» ребенка.

В результате мы наблюдаем сужение пространства развития ребенка и ограничение возможностей раскрытия его потенциала. В то время как ценность детства состоит в его безграничности: ребенок 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.

- Развитие человека осуществляется только в реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми.

- Движущая сила социального развития — противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями их удовлетворения.

- Стабильные периоды развития чередуются с нестабильными, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможность качественных новообразований.

- Наиболее благоприятными условиями развития личности выступают социальная поддержка, референтная группа и динамика потребностей личности.

- 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].

Развитие педагогического взаимодействия в эволюции образовательных практик приводит нас к пониманию тенденций и содержания становления событийности педагога и ребенка. 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.

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК РЕФЛЕКСИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Онтология со-бытийности

Многомерный мир детства в своем становлении предполагает опосредующее влияние взрослого мира и взаимодействие с пространством культуры, где совместная деятельность педагога и ребенка реализует принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания и создает основу для проектирования развития ребенка в пространстве — времени детства. Таким образом, на каждой ступени развития ребенка фактически разрешается противоречие между актуальным уровнем и его потенциальными возможностями:

- на первой стадии, характеризующейся как *биологическая адаптация*, базовый процесс в развитии ребенка — жизне-творчество 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 ребенка 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, характеризующейся как *культурная индивидуализация*, базовый процесс в развитии ребенка — культуротворчество как творение культурной жизни в ее основных формах посредством удовлетворения потребностей в признании и любви: присваиваемая культура служит средством реализации культуротворческой функции, обеспечивающей переход на последующую стадию развития;
- четвертая стадия определяет безграничные возможности самореализации ребенка в детстве: это собственно *накопленное и реализуемое акме человека*, которое актуализируется в последующие периоды жизни.

Неизменным механизмом и формой развития ребенка в детстве выступает образование, рассматриваемое как человекообразование (В.Е. Ключко). Оно 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 ребенка (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 всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. В результативном аспекте особое внимание необходимо уделять пространству развития дошкольного детства, когда закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребенку 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.

Поиск путей оптимизации содержания дошкольного образования, когда существуют рамочные требования и ориентиры к качеству дошкольного образования, приводит к необходимости разработки регионального компонента содержания образования в ДОО. Это отвечает таким тенденциям в образовании, как вариативность и стандартизация, индивидуализация и дифференциация. Отражением данной тенденции становится насыщение образовательных программ в области дошкольного образования социокультурным компонентом, где в качестве цели определено формирование социальной компетентности ребенка.

Культурогенез детства в образовании рассмотрен нами в русле культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского и его последователей. Ребенок, «овладевая» взрослым, «перерастает» его, и, овладев культурой, сам становится ее творцом, субъектом в подлинном смысле этого слова.

На первом этапе становления субъектности ребенка во взаимодействии с культурой при посредничестве взрослого ситуация *адаптации* связана с относительной обособленностью ребенка, взрослого,

культуры. Миссия взрослого состоит в организации педагогического воздействия, определяющего связь ребенка и культуры при его посредничестве. Такая позиция взрослого должна обеспечивать переход на следующий этап развития субъектности ребенка.

Освоение культуры осуществляется ребенком при посредничестве взрослого. На этом этапе начинает реализовываться принцип событийности, складываются особые детско-взрослые отношения, когда взрослый призван транслировать культуру в контексте миропонимания ребенка. Проекция культуры в ребенка напрямую зависит от «величины» педагога — его способности транслировать культуру в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, что является условием достижения следующего этапа.

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

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

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

Завершенность процессов становления субъектности и ее качество напрямую зависят от характера фасилитации взрослым развития ребенка, т.е. от уровня развития и эволюции педагогического взаимодействия в процессе сопровождения основных видов деятельности ребенка.

Сосредоточием всех аспектов рассмотренной философии дошкольного образования выступает «общественный» взрослый во всем многообразии позиций и ролей. Он рассматривается нами как уполномоченный (обществом) по правам ребенка. *Миссия взрослого* — пере-

стать быть нужным ребенку: прожить вместе с ним его потребности, перестать быть для него актуальным средством их удовлетворения.

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

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

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

Принцип человекообразности в дошкольном образовании



Представленные модели в своем взаимодействии требуют соблюдения как минимум трех условий.

1. Разностороннее и целостное развитие ребенка 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 следующим образом: мотивационная, теоретическая, практическая и результативная готовность.

3. Эффективность взаимодействия субъектов дошкольного образования обеспечена полноценным содержанием образования, репрезентирующим основные компоненты социокультурного опыта (И.Я. Лернер [54]): 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 трех моделей — субъекта, объекта и предмета образования — служит утверждение, что эффективность дошкольного образования может быть достигнута, если обеспечена полноценная реализация принципов культуру- и природосообразности в единстве указанных компонентов и систем.

Важнейшая составляющая антропологического подхода — изучение различия и сходства мира взрослых и детей. Мы постараемся увидеть данный аспект в аналогии «ребенок — взрослый». Для начала несколько спорных утверждений: «взрослый — общественный ребенок»; «где перестает быть ребенок, 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

Два мира, две эпохи — дети и взрослые: они такие разные

Ребенок	Область пересечения	Взрослый
1	2	3
Живет игрой (готовится к жизни)	Игра	Отдыхает (от жизни)
Развивающееся воображение (на основе примитивной фантазии)	Воображение	Развитая фантазия (компенсация воображения)

1	2	3
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 ребенок 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 ребенка развилась способность «осознания» и «целесообразия» совместной деятельности как основы учебной.

На примере развития сотрудничества взрослого и ребенка 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 четырехкомпонентную 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 [54].

Все четыре типа взаимодействия, 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 (табл. 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
Обмен опытом осуществления способов деятельности	Направляет детей по пути репродуктивного взаимодействия в режиме «Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 — Ребенок 1»	Интерактивный	Обмен опытом осуществления способов деятельности и преобразование способности ребенка в способ, а умения — в навык
Приобретение знаний о мире	Наблюдатель, направляет ребенка 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 ребенка, т.е. «детской картины мира»

Достоинство указанной типологии — субъектная позиция ребенка во взаимоотношениях со взрослым и сверстниками. Взаимодействуя между собой, принимая на себя то роль лидера («Ребенок — Дети»), то подчиненного («Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 — Ребенок 1») или партнера («Ребенок 1 — Ребенок 2»), ребенок 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 воз-

действие субъекта на объект порождает начальную связь, обеспечивающую дальнейшее становление субъектности объекта воздействия. В свою очередь его ответное воздействие обеспечивает становление взаимодействия — предпосылки и условия для перехода внешнего воздействия во внутреннее, которое, по сути, и есть высший уровень 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 ребенка: социальной, интерпсихической (социально-психологической) и интрапсихической — собственно психологической, позволяет соотнести их с тремя компонентами сущностных сил ребенка: 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 ребенка в со-бытийном образовании

Ипостаси ребенка	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 ребенка, реализующей принципы со-бытийности, со-творчества, сопереживания и др. Руководствуясь событийным принципом, педагог проектирует развитие ребенка в пространстве — времени детства. Такая деятельность позволяет выстроить особое игровое пространство,

где дети разного возраста реализуют свои возрастные потребности и получают возможность реализовывать и развивать личностные качества, необходимые им на следующем возрастном этапе. Иными словами, в игре перспективы ребенка получают определенную материализованную форму.

Совместная деятельность и общение: от теории к практике

Понятие «совместная деятельность» очень актуально в современной дошкольной практике [97]. Оно давно используется в психолого-педагогической литературе. В психологии развития совместная деятельность — деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. В социальной психологии совместная 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 последней и т.д. В результате исследований были выявлены *основные характеристики совместной деятельности*. К ним относятся наличие:

- единой цели для участников деятельности;
- общей мотивации;
- объединения, совмещения индивидуальных деятельностей, образующих одно 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 определенной программой и с учетом 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 — центральный компонент структуры совместной деятельности. Под ней 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 путем поэтапного решения этих задач.

Общий мотив, побуждающий общность индивидов к совместной деятельности, — обязательный компонент ее психологической структуры.

Совместные действия также входят в структуру совместной деятельности и относятся к ее элементам, направленным на выполнение текущих задач совместной деятельности.

Общий результат, полученный участниками совместной деятельности, — завершающий элемент в ее структуре.

В психологии различают три *модели организации совместной деятельности*:

- каждый участник делает свою часть общей работы независимо друг от друга;
- общая задача выполняется последовательно каждым участником;
- каждый участник одновременно взаимодействует со всеми остальными.

Модель организации совместной деятельности зависит от условий деятельности, ее 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. Она 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 важное свойство группового субъекта деятельности; означает четкость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами коллектива, определенность его структуры. Показателями структурированности выступают доминирующие способы распределения функций (взаимное дополнение, подстраховка, дублирование и пр.), способы принятия ответственности за выполнение функций в коллективе (концентрация, распределение ответственности), характеристики делового взаимовлияния и др.

Согласованность — гармоничное сочетание участников группы, взаимная обусловленность их действий. Параметр согласованности — 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 ее участников в конфликтных ситуациях.

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

Результативность — интегральное свойство коллективного субъекта деятельности, характеризующееся способностью достигать совместного продукта, позитивного итога [40, с. 228—229].

В рамках возрастной и педагогической психологии совместная деятельность рассматривается как фактор личностного развития ее 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. Прозумен-

товой 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 ребенка (ученика), как практика установления особых связей, имеющих характер воспитывающих, обучающих, возникающая между взрослым и ребенком [70, с. 178].

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

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

В зависимости от типа связи определяется позиция педагога по отношению к ребенку: педагог-авторитарист, педагог-лидер, педагог-партнер. В соответствии с видом связи определяется и качество совместной деятельности. По типологии Г.Н. Прокументовой, выделяют три типа совместных действий: закрытое, обращенное, открытое [72].

В нормообразующем или закрытом совместном действии взрослый выступает в качестве руководителя, а ребенок — подчиненного. Образовательная практика в этом случае — практика 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 ребенком.

В ценностно-образующем, или обращенном, совместном действии взрослый — лидер, а ребенок — соисполнитель в решении общей задачи. Образовательная практика — практика формирования ценностей совместной деятельности с использованием ситуаций успешного решения задач и достижений в совместной деятельности. В этом типе совместного действия педагог использует приемы организации функционального диалога (создание проблемных ситуаций, провокационных моментов). Здесь происходит частичная передача полно-

мчий ребенку, которому дается возможность проявить свой интерес, высказать свое мнение, задать вопросы. В таком действии функции между педагогом и ребенком распределяются, взаимно дополняются. Педагогом активно используется личный опыт ребенка, он направляет его на поиск знания.

Личностно-образующее, или открытое, совместное действие характеризуется партнерскими отношениями между взрослым и ребенком. Педагог создает опыт совместной деятельности, активизирует поисковую активность ребенка, используя диалоговые формы организации образовательного пространства. Ребенок становится полноправным субъектом совместного действия, соорганизатором действия, имеет возможность проявлять свои отношение, интерес, самоопределяться, самореализоваться в этом действии, активно влиять на происходящее.

Взаимодействие в совместной деятельности проявляется в форме ее организации, т.е. совместных действий, направленных на общий предмет труда. В процессе взаимодействия участники совместной деятельности влияют друг на друга. Действия одного человека обуславливают действия другого (или других) участников деятельности. Взаимодействие перестраивает выполняемую деятельность, которая перестает быть индивидуальной и становится формой совместной деятельности [15].

В контексте изучения взаимодействия обсуждается вопрос соотношения общения и деятельности. Существуют 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 [76].

Г.М. Андреева предлагает рассматривать общение и как аспект совместной деятельности, и как самостоятельный феномен. По мнению Б. Парыгина, общение и деятельность не тождественные явления. Они соотносятся друг с другом как два взаимно перекрещенных 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 — потребность в общении, принадлежности к группе. Фрустрация потребности в общении, ограничение возможности ее реализации — стрессогенный фактор, особенно в раннем возрасте.

М.И. Лисина считала, что общение — один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми культурного опыта человечества и реализация ими прирожденной возможности стать представителями человеческого рода [55].

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 решает. В состав действия, по мнению автора, входят средства общения. Эти средства могут быть экспрессивно-мимическими, предметно-действенными и речевыми операциями. Первые выражают, вторые изображают, а третьи — обозначают содержание, которое ребенок стремится передать взрослому и получить от него.

Развитие общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет проходит как смена нескольких целостных его форм. Формой общения, по М.И. Лисиной, называется деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам, основные из которых:

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

В результате исследований были выделены четыре основные формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых 7 лет жизни ребенка [56]. Названия и основные параметры этих форм представлены в табл. 9.

Содержание параметров форм общения

Форма общения	Время появления	Содержание потребности	Общение	
			мотивы	средства
Ситуативно-личностная	1—6 мес.	Внимание и доброжелательность взрослого	Личностные	Экспрессивно-мимические
Ситуативно-деловая	6 мес. — 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 — «сквозной» механизм смены деятельности ребенка. Взрослые играют для ребенка роль не только носителя средств и образцов действия, но и уникальной личности, воплощающей в жизнь свои индивидуальные мотивы и смыслы. Приобщиться к этим уровням ребенок способен только вместе со взрослым с помощью 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 ребенком (как категория интерпсихическая), а затем как собственное, внутреннее достояние субъекта совместной деятельности (категория интрапсихическая). Как отмечает Е.О. Смирнова, способ передачи новой мотивации имеет свою специфику, предполагающую как «активность присвоения» со стороны ребенка, так и «активность отдачи» со стороны взрослого, его субъективную включенность в общение с ребенком. В этом случае невозможно передать мотивацию (смыслы, ценности) в качестве новой информации, или через усвоение и подражание, или через демонстрацию образцов действий.

Обсуждая психологию перевода ребенка 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 знакам в качестве психологических орудий, организующих поведение ребенка и влияющих на его сознание, придается благодаря присутствию взрослого и специфике его взаимодействия с ребенком. В результате чего нейтральные стимулы превращаются в мотивы собственных действий ребенка и в психологические орудия овладения собой. Знак всегда подразумевает действие конкретного человека и действие одного человека в отношении другого [84].

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

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 — система приемов для реализации целей и задач педагогической деятельности и организации, направленности взаимодействия педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик);
- профессионально-педагогическое — система взаимодействия педагога и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров);
- свободное взаимодействие уникальных партнеров, когда каждый сам выбирает другого и соотносит себя с другим именно в своей и его особенности, неповторимости, единственности (М.С. Каган).

С.Л. Братченко выделил ряд установок человека на общение, некоторые можно обнаружить и при общении взрослого и ребенка [36, с. 36—37].

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

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

Манипулятивная направленность — утонченная форма эгоцентризма с ориентацией на собственную выгоду за счет интересов партнера общения, стремление понять партнера с тем, чтобы использовать его в личных целях, в то же 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 эффективна в педагогическом общении 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, называемый беседой, — наиболее продуктивная форма во взаимодействии взрослого и ребенка.

Один из важнейших факторов, определяющих эффективность и качество совместной деятельности, — коммуникация (ее формы и содержание). В табл. 10 представлены варианты коммуникативных форм общения взрослого с ребенком. Эти варианты определяются сочетанием вербальных и невербальных компонентов, которые могут иметь характер как побуждающих, так и ограничивающих взаимодействие взрослого и ребенка. Приведенные 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.

Таблица 10

Коммуникативные формы взаимодействия взрослого и ребенка

Характеристики общения	Действия	
	ограничивающие (запрещающие)	побуждающие
1	2	3
Вербальные	<ul style="list-style-type: none"> — Интонация громкая или раздраженная, эмоционально окрашенная; — негативная реакция; — резкая, озлобленная речь; — импульсивность в речи; 	<ul style="list-style-type: none"> — Мягкая, доброжелательная интонация; — спокойный тон, приятный, нежный голос; — четко, понятно сформулированное сообщение ребенку; — эмоциональная отзывчивость.

1	2	3
	<p>— командный, угрожающий, повышенный тон.</p> <p><i>Примеры:</i> Ты не видишь куда идешь? Не трогай, только что все убрали! Нельзя! Хватит плакать! Как лялька ведешь себя!</p>	<p><i>Примеры:</i> Помоги мне, пожалуйста. Давай поиграем вместе. Давай сделаем что-нибудь. Как ты думаешь? Давайте посмотрим, что у нас лежит на полу? Где они должны лежать? Давайте уберем на место. Что бы ты выбрал? Что у тебя в руках?</p>
Невербальные	<p>— Запрещающие действия (например, вытянутый указательный палец);</p> <p>— строгий, злой взгляд;</p> <p>— сердитое или индифферентное выражение лица;</p> <p>— губы плотно сжаты, скрежет зубами;</p> <p>— жесты идут сверху вниз, рубящие;</p> <p>— взгляд исподлобья, жесткий, брови опущены вниз, глаза прищурены;</p> <p>— руки и плечи напряжены;</p> <p>— взгляд сверху вниз, взрослый стоит «над ребенком»;</p> <p>— угрожающие позы: заматывания рук, резкие жесты, руки на поясе или скрещены на груди</p>	<p>— Открытая поза (руки открыты ладонями вверх, взрослый наравне с ребенком, присел, контакт «глаза в глаза»);</p> <p>— глаза спокойные;</p> <p>— уголки губ приподняты вверх, улыбка;</p> <p>— мягкое, радостное, приветливое выражение лица;</p> <p>— мягкая, спокойная, доброжелательная интонация;</p> <p>— мягкие, спокойные, искренние жесты;</p> <p>— поглаживание по голове, спине, рукам</p>

Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза

Для психического развития ребенка наиболее важна его совместная деятельность со взрослым [13]. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского [18], именно в ней формируются все специфически человеческие психические процессы.

В совместной деятельности со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может, что образует зону его ближайшего развития. Зона ближайшего развития диагностируется по уровню сложности задач, которые ребенок осуществляет в сотрудничестве со взрослым [16; 18].

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

Закон интериоризации (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 в рамках совместных видов деятельности [18]. Этот процесс осуществляется в зоне ближайшего развития в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка по решению конкретных образовательных задач.

Доля участия ребенка в его совместной деятельности со взрослым закономерно растет с возрастом. В итоге (по достижении взрослости) в его индивидуальной деятельности может полностью воспроизводиться содержание целостной совместной деятельности. Процесс интериоризации относится к отдельным действиям, психическим функциям и деятельности в целом. Закон интериоризации распространяется на ситуации обучения как интеллектуальным действиям, так и социальным умениям [95].

Составными компонентами совместной деятельности считаются 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 заключен образовательный потенциал, поскольку в ней ребенок овладевает разнообразными психологическими орудиями — культурными средствами по освоению различных видов деятельности.

Изучение влияния общения, совместной деятельности на развитие ребенка в отечественной психологии выделилось в самостоятельную исследовательскую линию (В.В. Давыдов, М.И. Лисина, В.В. Руб-

цов, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон и др.). На основании данных этих исследований была признана важность коммуникативного взаимодействия взрослого и ребенка, его решающая роль в психическом и личностном развитии последнего. В отечественной психологии взрослый рассматривается как посредник между миром культуры и ребенком. В процессе общения и взаимодействия устанавливаются определенные отношения между ребенком и взрослым, в рамках которых передается культурный опыт. За взрослым признана роль носителя человеческой культуры — необходимого источника развития ребенка. Та система отношений со взрослыми, в которую ребенок вступает в каждый возрастной период, обуславливает социальную ситуацию развития, определяющую характер развития ребенка [18, с. 152].

М.И. Лисина и ее коллеги в своих исследованиях показали, что специфическая особенность общения ребенка и взрослого — его предмет — другой человек, выступающий в качестве партнера по общению [55].

Согласно Б.Д. Эльконину, взрослый, являясь посредником между ребенком и миром культуры, выполняет специфическую функцию экранирования [105]. Ссылаясь на эксперименты А.В. Запорожца и М.И. Лисиной по изучению субъективной «ткани» действия, в которых рассматривался 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 (свою плетизмограмму), либо эта динамика кодировалась через динамику тактильных ощущений (нажатие на руку) или через звуковые изменения. Благодаря этому внутреннее движение ощущалось, «переживалось» [102].

Б.Д. Эльконин отмечает три функции экрана: отображение, усиление, возвращение. Благодаря этим трем функциям у человека и возникает самоощущение. Он также 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 (В.И. Слободчиков), со-

присутствия, со-переживания и т.п.» [102, с. 45]. Б.Д. Эльконин также указывает на то, что «экранность — это не свойство, присущее людям и вещам, а их возможная функция» [Там же].

В качестве единицы развития Б.Д. Эльконин определяет совокупное действие, в котором строится экранирование и посредством его — человеческое самообнаружение. При этом следует отметить, что действия и речь взрослого по отношению к действиям и речи ребенка служат идеальными формами, задающими направление их онтогенеза [104].

В психологии существует понятие «совмещенная психологическая система». В качестве таковой Л.С. Выготский называл систему «мать и дитя», в которой первоначальная совмещенность 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 совмещенной психологической системы выступают взрослый и ребенок («Взрослый — Ребенок») в процессе совместной деятельности. Признаки системы: целостность, взаимосвязность всех ее частей и образование надсистемных интегративных качеств. Эта совмещенная психологическая система «Взрослый — Ребенок» имеет свою динамику развития. Рассмотрим ее в соответствии со стадиями развития совместной деятельности ребенка с другими.

На первой стадии развития совместной деятельности, в *период младенчества*, возникает эмоциональная совместность в диаде «Взрослый — Ребенок». Положительно окрашенные эмоциональные отношения приводят к положительному отношению ребенка к миру. В период новорожденности и младенчества между взрослым и ребенком существует наиболее тесная физическая и психологическая взаимосвязь. В это время взрослый удовлетворяет все жизненно важные потребности ребенка. Он организует, контролирует процессы его жизнедеятельности, ребенок полностью зависим от взрослого. Непосредственно-эмоциональное общение — основной вид совместной деятельности взрослого и ребенка, в процессе которой происходят обмен эмоциями с помощью интонации, мимики, жестов, речи, телесный контакт. У ребенка возникают первые формы воздействия на взрослого в виде голосовых, двигательных и других реакций, которые приобретают характер эмоционально активного призыва. Ребенок своими реакциями «сигнализирует» о своих потребностях. Взрослый реагирует на них своим вниманием, проявлением заботы. Установление

некоторых ритуалов во взаимодействии взрослого и ребенка вносит организующее начало в систему «Взрослый — Ребенок».

На *ранний дошкольный возраст* приходится вторая стадия развития совместной деятельности. В период раннего детства ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности. В это время он начинает ходить, осваивает речь, появляются первые слова, развиваются действия с предметами. Это стадия предсотрудничества со сверстниками, тогда же проявляется детский эгоцентризм. Характеристика детской игры — игра рядом. В этот период ребенок становится менее зависимым от взрослого, тем не менее, он еще несамостоятелен. Ребенка многое интересует, он активно осваивает предметный мир, и взрослый служит проводником в окружающий его мир. Освоение мира ребенком невозможно без взрослого. Именно он открывает ребенку на этом этапе значения предметов, объектов, явлений. И на этом этапе развития сознания (предметного сознания, по В.Е. Ключко) [41] ребенок осваивает речь, значения слов, которые обозначают окружающие его предметы и объекты. Задача взрослого на этом этапе — наблюдать за ребенком, 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 ребенка и взрослого, появляются двое: ребенок и взрослый. Содержание совместной деятельности на этом этапе — усвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Развивается новая форма общения — ситуативно-деловое. В психологической системе «Взрослый — Ребенок» контакт ребенка со взрослым опосредуется предметом и действиями с ним. Одной из важных характеристик, определяющих качество системы «Взрослый — Ребенок», является открытость. Ее можно в данном случае рассматривать как взаимобращенность взрослого и ребенка. С одной стороны, это проявления инициативности со стороны ребенка 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 — чувствительность взрослого к «сигналам» ребенка, готовность и способность организовать взаимодействие, как в виде делового сотрудничества, так и в виде эмоционального, ситуативно-личностного общения.

Младший дошкольный возраст — переходный к следующей стадии развития совместной деятельности. Кризис 3 лет ярко проявляет

возрастающую тенденцию к самостоятельности, утверждение собственного «Я». Ребенок начинает различать «Я» и «не-Я» (другие). Психологическая напряженность в системе «Взрослый — Ребенок» снимается за счет грамотно организованных ситуаций взаимодействия со стороны взрослых. Отделение ребенка от взрослого способствует перестройке отношений в системе.

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

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

Внешне это выглядит, как возросшая речевая, физическая активность ребенка. Он задает много вопросов, главный из которых — «почему?». Ребенок разбирает игрушки, кусает предметы, людей и т.п. — многие взрослые воспринимают это как стремление к деструкции. На самом же деле это — проявление познавательной направленности ребенка. Взрослый помогает ребенку открывать смыслы предметов, явлений, ситуаций в процессе взаимодействия, обустроенного специальным образом. В системе «Взрослый — Ребенок» происходят изменения. Ребенок становится еще более самостоятельным на фоне

стремления к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Уровень психического, умственного, речевого развития повышается, ребенок решает посильные интеллектуальные и социальные задачи. Процесс развития обусловлен специально организованным процессом обучения. В дошкольном детстве появляется определенное отношение к себе и своим возможностям, которое опосредовано отношением к ребенку взрослого. Ребенок во многом ориентирован на него. Взрослый, в свою очередь, предъявляет ребенку определенную систему ожиданий, требований. А тот стремится получить эмоциональную оценку взрослого (ласку, одобрение, похвалу).

Это влияет на преобладание личных мотивов в общении со взрослым. Постепенно в процессе совместной деятельности у ребенка 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 свое дальнейшее развитие.

Пятая стадия развития совместной деятельности — *подростковый возраст*. Шестая стадия — *ранний юношеский возраст*. На этих стадиях человек обретает все большую независимость от взрослых. В качестве мотивации совместной деятельности подростка выступает желание «быть вместе с другими сверстниками». Взрослый организует коллективную познавательную деятельность. Педагоги-воспитатели формулируют общие цели совместной деятельности, регламентируют ее, 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, который в процессах взаимодействия с ребенком, другими людьми демонстрировал ценностное отношение к окружающему миру, обучал ребенка нравственным основам жизнедеятельности. В тот период ребенок не мог полностью постичь суть общечеловеческих ценностей. Но он мог освоить нормы и правила, принятые в человеческом обществе. А чтобы это знание было осмысленным, взрослый помогает ребенку в процессах смыслопостижения [95], в развитии ценностно-смысловой сферы в подростковый и юношеский периоды.

Таким образом, мы можем наблюдать усложнение системы «Взрослый — Ребенок» на каждом этапе онтогенеза. Это обуслов-

лено изменениями как в самих системах «Ребенок» и «Взрослый», так и во взаимоотношениях и взаимосвязях между ними. На каждом этапе мы видим 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.

Технологии оптимального взаимодействия в образовании

Организация совместной деятельности взрослого и ребенка рассматривается нами в контексте реализации трех 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 целевого детерминизма* следует из идеологии объективной науки, требующей установления причинно-следственных связей, которые позволяли бы не только изучать уже произошедшее, но и предсказывать события будущего. Этот принцип ориентирует исследователя на предполагаемый будущий результат и его учет при планировании и осуществлении деятельности в актуальном режиме времени.

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

- реализация демократичного (открытого) стиля взаимодействия взрослого и ребенка;
- поэтапность осуществления совместной деятельности взрослого и ребенка 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 ребенка способствует положительному фону их совместной деятельности. Открытые действия взрослого служат образцом поведенческих и вербальных моделей для ребенка, который усваивает формы взаимодействия путем подражания. Также этот стиль общения инициирует интеракцию ребенка — такие формы обращенности его на взрослого, в которых он активен, инициативен, открыт к контакту. Различим «открытые» и «закрытые» типы реагирования ребенка.

«Открытые» типы реакций — направленные на взаимодействие: физические — смотрит на человека, использует поддерживающие жесты (дружеское похлопывание, поглаживание, объятия и т.п.), подает 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, выражение заинтересованности, удивления, сопереживания, сочувствия и пр.).

«Закрытые» типы реагирования — не направленные на взаимодействие: физические — не смотрит в сторону другого человека, в ответ на его действия отходит в сторону, отгораживает свое 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.).

При совместной деятельности педагог стремится к проявлению у ребенка «открытых» типов реагирования.

Для реализации индивидуализации воспитательно-образовательного процесса берутся во внимание возрастные и индивидуальные

особенности ребенка: 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 ребенка 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 ребенка представлена в виде технологии, в которой отражены следующие блоки:

- этапы совместной деятельности взрослого и ребенка — мотивационный, организационный, закрепляющий;
- расположение в пространстве (лежа на ковре, сидя за столом, во время прогулки и т.д.);
- содержание коммуникации «Взрослый — Ребенок» («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 (ребенок проявляет любопытство, интерес, задает вопросы, отказывается, уходит и т.п.);
- реальное поведение ребенка в процессе деятельности (отвлекается, не проявляет интереса; смотрит с интересом и т.д.);
- взаимодействие с родителями и другими педагогами, специалистами (отработка и закрепление 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 ребенком взрослый последовательно реализует мотивационный, организационный, закрепляющий этапы.

Мотивационный этап важен в совместной деятельности. В начале организованной совместной деятельности по решению конкретной образовательной задачи взрослый «строит образ “идеального”» — показывает ребенку примеры осваиваемого умения, культурные формы (есть ложкой, застегивать одежду на пуговицы, вежливо просить 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 ребенка интерес к предла-

гаемому виду деятельности и выработать положительное отношение к взаимодействию со взрослым.

Организационный этап — основной, он содержит несколько последовательно реализуемых шагов.

1. Совокупное действие, сопровождающееся комментарием взрослого для максимально точного введения ребенка в действие. С этой целью взрослый «совмещается» с ребенком (например, берет предмет рукой ребенка, держа ее в своей). Выполняя синхронно действия вместе с ребенком как один человек, взрослый вводит в его опыт осваиваемое умение. Ребенок 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 распределенная деятельность взрослого и ребенка. Взрослый показывает ребенку образец действия, тот подражает его действиям. Деятельность осуществляется по образцу (действию) с комментариями взрослого по поводу каждого действия.

3. Совместная распределенная деятельность взрослого и ребенка. Совокупные действия, когда взрослый начинает действие, побуждая тем самым ребенка к совместному выполнению (словами, поддерживающими жестами и действиями помогает ребенку, хвалит его).

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

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

6. Совместная деятельность взрослого и ребенка. Взрослый вводит средство-опору, чтобы ребенок мог самостоятельно контролировать свои действия, без ориентации на взрослого. Средство-опора — плакат, серия картинок, на которых в схематичном виде указано формируемое умение (действия, их последовательность). Взрослый знакомит ребенка с этим средством, вместе они обсуждают то, что изображено на картинках, связывают это с опытом выполнения по-

добных действий ребенком. Затем последний выполняет усваиваемые действия с опорой на это средство. Взрослый поддерживает ребенка словами, жестами и т.п.

На *заключительном этапе* ребенок закрепляет приобретаемые умения и навыки, автоматизирует их. С этой целью взрослый вводит в опыт ребенка выполнение усваиваемых действий в разнообразных жизненных пространствах и обстоятельствах, привлекает других взрослых, с которыми контактирует или проживает ребенок.

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 ребенком, используя разнообразные средства — предметы, объекты, в качестве которых могут быть игрушки, картинки, книги с иллюстрациями, видеосюжеты и пр.

Взрослый, заранее планируя взаимодействие с ребенком, определяет пространство, соответствующее поставленной задаче. Это может быть игровая комната, 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 ребенка взрослый определяет собственную позицию в пространстве в соответствии с решаемой задачей и уровнем освоения ребенком умения.

Так, на этапе совокупного действия взрослый максимально физически приближен к ребенку, фактически слит с ним в процессе выполнения усваиваемых действий. На последующих этапах взрослый все более дистанцируется от ребенка, расширяя пространство его самостоятельного выполнения действий, сопровождая в одном случае поддерживающими совместными действиями (взрослый начинает, ребенок продолжает), в другом — комментариями действий ребенка, их оценку и поддерживающими жестами, взглядом — в третьем случае. Само присутствие взрослого обеспечивает психологическую поддержку ребенка. Для достижения большей самостоятельности ребенка взрослый передает ему функцию контроля выполнения действий путем введения средств-опор. После автоматизации осваиваемого умения взрослому достаточно подать сигнал (выразить

просьбу, сделать указание, пригласить жестом и т.п.), чтобы «запустить» необходимую реакцию ребенка на выполнение деятельности, проявления нужного умения.

Технология совместной деятельности в системе «Взрослый — Ребенок — Ребенок»

Методологическое основание данной технологии — культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. По ней следует различать две линии психического развития ребенка: натуральную и культурную. В процессе совместной деятельности взрослого и ребенка последний овладевает системами знаков. Знак — средство воздействия, с одной стороны, на другого человека, с другой — 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 [18].

Проблематика взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми — в психологии одна из важных и привлекающих внимание исследователей [13; 86; 94; 95; 106].

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 деятельностей 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). Взаимообусловленность педагогического взаимодействия — его важный системный признак. 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 ребенка 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 — человек, благодаря опыту, подготовке и собственному развитию способный развивать ребенка посредством организации познавательной деятельности последнего по освоению культуры. Ребенок как субъект образования — 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 ребенка как активных, познающих субъектов. Формами подобной связи выступают совместная деятельность и общение взрослого и ребенка, а механизмами ее реализации — функции, осуществляющие позиции и роли субъектов.

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

С точки зрения *цели* педагогическое взаимодействие — основа успешности в образовании, поскольку взаимодействие — необходимое условие решения актуальных проблем и поставленных задач.

С точки зрения *содержания* педагогическое взаимодействие определяет объем совместной деятельности, необходимой для решения задач обучения и воспитания, и социально-психологические эффекты деятельности и общения, усиливающие или, наоборот, ослабляющие развивающий эффект образования (фасилитация, ингибция, рефлексия, эмпатия и др.).

С точки зрения *технологии* педагогическое взаимодействие — равноактивное, динамично сменяющееся и чередующееся воздействие субъекта на объект. Следует подчеркнуть, что всякое взаимодействие состоит из ряда воздействий. Воздействие — целенаправленное действие. Всякое целенаправленное действие предполагает субъект его осуществления и объект — область приложения физических и духовных сил субъекта.

С точки зрения *результата* педагогическое взаимодействие — 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 определенную 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 ребенка с другими детьми.

Второй аспект связан с тем, что на ранних этапах развития ребенка выделяется позиция другого как отличная от своей; в совместной деятельности своя роль согласуется с ролью другого; свои действия перестраиваются с учетом действий партнера.

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

Рассмотрим поэтапное взаимодействие в системах:

- «В—Р» — взрослый—один ребенок;
- «В—Р—Р» — взрослый—два ребенка, подгруппа детей;
- «Р—Р» — самостоятельная игра детей.

Первый этап осуществляется в системе «В—Р». Взрослый знакомит ребенка с игровым пособием. Дает ему возможность потрогать, рассмотреть, изучить каждую деталь. При необходимости отвечает на вопросы ребенка, 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, он вовлекает ребенка в поисковую деятельность. В процессе взаимодействия взрослый знакомит ребенка с игровыми правилами и организует деятельностные пробы.

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

Второй этап осуществляется в системе «В—Р—Р». Совместная деятельность взрослого с двумя или несколькими детьми (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игро-

вым правилом). Взрослый организует сотрудничество с двумя детьми. Возможны следующие варианты включения детей во взаимодействие.

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

2. Оба ребенка довольно опытны в использовании данного пособия. Взрослый помогает им наладить сотрудничество. В этом случае взрослый помогает наладить коммуникацию между детьми: установить первый контакт, договориться об очередности, согласовать желания. Учитываются желания и интересы 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 ребенок занимает позиции «игрока», «партнера», «наставника», «помощника». Задача взрослого — ввести в опыт ребенка, помимо игровых, действия социальные, направленные на развитие сотрудничества у детей и умение делать одно дело сообща, понимания того, что индивидуальный вклад обогащает общее дело и влияет на результат.

Третий этап осуществляется в системе «Р—Р». Самостоятельная совместная деятельность двух или нескольких детей (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Дети пользуются игровыми пособиями самостоятельно. При необходимости обращаются к взрослому за разъяснениями. На этом этапе дети могут занимать позиции «игрока», «партнера», «помощника», а также «учителя», «наставника», «ведущего», «организатора игры».

Представленные этапы с точки зрения эволюции взаимодействия педагога и ребенка 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 (педагог — родитель — ребенок);
- множественного взаимодействия (педагоги — родители — дети);

— смешанного (единичного / множественного) взаимодействия (педагог(и) — родитель(и) — ребенок (дети)).

Комбинаторика позволяет спроектировать все возможные модели педагогического взаимодействия в дошкольном образовании, используя представленные схемы (табл. 11).

Таблица 11

Вариативность и содержание моделей педагогического взаимодействия в дошкольном образовании

Вариативность моделей	Содержание и форма моделей
1	2
Педагог — родитель — ребенок	Консультация, индивидуальная работа
Ребенок — родитель — педагог	Презентация ребенком своей работы
Родитель — ребенок — педагог	Поздравление педагога
Педагог — ребенок — родитель	Мастер-класс работы педагога с ребенком (для родителя)
Ребенок — педагог — родитель	Поздравление с Днем матери
Родитель — педагог — ребенок	Подготовка к именинам ребенка
Педагог — ребенок	Индивидуальная работа с ребенком
Ребенок — педагог	Демонстрация успешности ребенка в присутствии педагога
Педагог — родитель	Беседа с родителем
Родитель — педагог	Беседа с педагогом
Родитель — ребенок	Совместное выполнение творческой работы
Ребенок — родитель	Выполнение домашнего задания
Ребенок — ребенок	Игра (самостоятельная)
Родитель — родитель	Взаимоконсультация родителей
Педагог — педагог	Взаимоконсультация педагогов
Педагог — родитель — дети	Экскурсия педагога и родителя с детьми

1	2
Ребенок — родители — педагог	Конкурс с участием ребенка и семьи
Педагог — дети — родитель	Открытое занятие с элементами тренинга
Дети — педагог — родитель	Ролевая игра
Родители — педагог — ребенок	Изучение ситуации индивидуального развития ребенка с привлечением родителей-экспертов
Педагоги — родитель — ребенок	Совместная работа педагога и специалиста с семьей
Дети — родитель — педагог	Репетиция праздника
Родители — ребенок — педагог	Обучающий мастер-класс для педагога
Педагоги — ребенок — родитель	Консилиум по вопросам индивидуального развития ребенка
Ребенок — педагоги — родитель	Экспертиза взаимодействия ребенка и родителя
Родитель — педагоги — дети	Экспертиза взаимодействия родителя и ребенка
Педагог — родители — ребенок	Индивидуальные обучающие занятия педагога с семьей
Ребенок — родитель — педагоги	Обучающий семейный мастер-класс для педагогов
Родитель — дети — педагог	Родитель проводит занятие, игру, прогулку с детьми при пассивной роли педагога
Педагог — ребенок — родители	Обучающий мастер-класс педагога и ребенка для родителей
Ребенок — педагог — родители	Ребенок дает открытое занятие с педагогом для родителей
Родитель — педагог — дети	Родитель проводит занятие вместе с педагогом
Педагог — дети	Занятие
Дети — педагог	Участие педагога в ролевой игре

1	2
Родители — ребенок	Взаимопосещение семей
Ребенок — педагоги	Презентация ребенком своей работы
Педагог — родители	Презентация педагогом своих профессиональных достижений
Родители — педагог	Собрание, проводимое родителями
Педагоги — ребенок	Консилиум
Родитель — педагоги	Презентация родителем своей работы / проекта
Родитель — дети	Мастер-класс родителя с детьми
Дети — родитель	Включение родителя в детскую игру
Родители — ребенок	Решение конфликтной ситуации ребенка
Ребенок — родители	Сольное выступление ребенка

На первое место 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 ребенка, 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 характерны следующие проявления:

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

В соответствии с этим, на наш взгляд, общая цель работы взрослого с дошкольниками — обучение детей совместной деятельности, в процессе которой неосознанные формы реагирования переходят к осознанному.

Опишем разработанный нами подход, реализованный 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) [94]. Задача каждого занятия состоит во введении в опыт каждого ребенка определенных 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, учете не только своих интересов и желаний, но и интересов и желаний другого ребенка.

Сначала дети просто попадают в общее пространство, при этом выполняют задания индивидуально. В дальнейшем задача усложняется — пространство деятельности и задание становятся общими. Это требует от детей усвоения определенных способов совместного действия, которые им и показывает взрослый. При этом дети попадают в проблемную для них ситуацию. С одной стороны, ребенку интересно то, что предлагает взрослый (интересная игра), с другой — необходимо выполнить определенные условия, только при соблюдении которых возможна игровая деятельность. В организованном таким

образом взаимодействия ребенок 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 ребенка, подраться и т.п.) в новых условиях оказываются неприемлемыми в силу выдвигаемых взрослым условий взаимодействия. Этот момент способствует обращенности ребенка на взрослого, так как именно взрослый — носитель культурных норм и образцов эффективного взаимодействия. Принимая предложенные и продемонстрированные им культурные формы эффективного взаимодействия, ребенок получает новый социальный опыт. Под руководством и контролем взрослого он отрабатывает и закрепляет новые социальные действия. В течение ряда занятий одно и то же действие «отыгрывается» с разными партнерами. Тем самым ребенок получает возможность взаимодействия с разными партнерами, благодаря чему возможна смена его позиций в совместной деятельности (ведущий — ведомый, активный — пассивный, лидер — подчиненный — равноправный). В итоге социальный опыт ребенка обогащается.

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, выполнить вместе одно дело на общей территории и пр.).

Описание совместной деятельности

Занятие 1

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый показывает детям несколько пособий, разложенных на отдельном столе. Он предлагает каждому ребенку 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 (следует подбирать пары детей таким образом, чтобы один из них был более умелым в данном виде деятель-

ности). Тогда взрослый обращает внимание более успешного ребенка на то, что его товарищ испытывает затруднения. 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 ребенок направлял действия товарища, оказывал ему посильную помощь, а не выполнял задание за него. По окончании работы взрослый хвалит обоих детей за то, что они справились с поставленной задачей, отмечает, что один из ребят оказывал помощь своему товарищу, хвалит его за это. Также хвалит второго ребенка за то, что он конструктивно принимал эту помощь.

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

В данном виде совместной деятельности каждый ребенок выполняет индивидуально свое задание, но находятся дети рядом, за одним столом. Таким образом, дети находятся в поле зрения друг друга. Взрослый расположен напротив детей, он контролирует, следит за выполнением их действий, координирует их совместные действия в случае оказания помощи менее успешному ребенку.

Пары детей меняются таким образом, чтобы каждый ребенок побывал в роли менее успешного, более успешного и равноправного партнера.

Занятие 2

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый предлагает детям выбрать пособие из двух. Если дети выбирают разные, взрослый дает их им, и дети начинают самостоятельно играть. Если оба ребенка одновременно решили собирать одно и то же, взрослый предлагает им договориться об очередности пользования этим пособием. Он предлагает выбрать один из способов мирного решения этой проблемы:

- один из ребят уступает другому и берет себе второе пособие, а после они обмениваются;
- по считалочке определяют того, кто первым будет играть с этим пособием, соответственно другому достается второе, а затем меняются;

— вместе пользуются одним пособием, а потом так же играют со вторым.

Дети определяются со способом выбора. В дальнейшем взрослый координирует действия детей в зависимости от того, что они выберут. Если дети выбирают индивидуальную деятельность, занятие сценируется так же, как и занятие 1. Если дети выбирают совместную деятельность, взрослый помогает им определиться с очередностью теми же способами (уступить, по считалочке). Затем он координирует действия детей, контролирует соблюдение очередности, согласованность их действий при сборе одной картинки.

2. Если дети выполняли задание индивидуально, по окончании взрослый предлагает им обменяться пособиями. Дети обмениваются и далее выполняют задания индивидуально. Если возникает необходимость в оказании помощи, взрослый организует взаимодействие детей аналогично тому, как это происходило в занятии 1.

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

В данном виде совместной деятельности каждый ребенок имеет возможность выполнять задание индивидуально или вместе с другим ребенком. Дети находятся рядом, сидя за одним столом. В зависимости от того какой выбор сделают дети, взрослый сценирует дальнейшее их взаимодействие.

Пары детей меняются таким образом, чтобы они могли попасть в ситуацию разного выбора и осуществления разных сценариев взаимодействия.

Занятие 3

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый предлагает детям использовать одно пособие вдвоем, при этом говорит об условии: выполнять задание нужно вместе. Далее предлагает выбрать каждому ребенку детали, которыми он будет пользоваться. Дети определяются. Пособие располагается посередине стола. Дети начинают выполнять задание сообща. Взрослый следит за тем, чтобы дети выполняли свои действия точно в соответствии с заданием, учитывая действия другого и очередность, хвалит их. Когда дети выполняют собственные необходимые в рамках задания действия, взрослый обращает внимание на то, что они выполняли задание сообща. Обсуждает вместе с ними их участие в общем деле. Так дети вместе 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.

В данном виде совместной деятельности ребенку приходится выполнять заданное условие: пользоваться одним пособием вместе с товарищем, а не одному, как он привык и уже хорошо умеет это делать. Еще одно условие — соблюдение очередности, которое обязывает ребенка сдерживать свои побуждения выполнять действия одному, игнорируя товарища. Взрослый одинаково относится к детям как к равноправным партнерам, поддерживая обоих. Он обращает внимание на то, что каждый ребенок сдержал свое спонтанное действие во время хода другого, хвалит его за то, что он дал возможность сделать ход товарищу. Также всячески со стороны взрослого поощряется соблюдение 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, взрослый помогает ему наводящими вопросами, обращается с предложением помочь, предлагает другому ребенку помочь товарищу.

Пары детей-партнеров меняются. Таким образом, у ребенка расширяется опыт взаимодействия с разными детьми (лидирующими, более активными или, наоборот, более пассивными; старшими по возрасту или младшими).

Занятие 4

1. В занимательной деятельности участвуют 3—4 ребенка и взрослый. Последний предлагает им выбрать разные пособия для игры, лежащие на столе. Далее он сообщает детям, что им надо выбрать одно пособие, чтобы вместе выполнить 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. Определившись с выбором пособия, дети располагаются либо за столом, либо на коврик. Затем они договариваются о том, какое задание будут выполнять. При этом используются те же культурные формы согласования интересов: каждый из детей говорит о своих предпочтениях, все участники занятия выслушивают каждого, потом

дети 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 их действиями, оказании им содействия при возникновении спорных моментов. При необходимости взрослый координирует действия детей, следит за тем, чтобы все дети участвовали в выполнении общего задания, каждый мог проявить себя в совместной деятельности.

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.

Участники подбираются таким образом, чтобы каждый ребенок побывал в роли активного, пассивного, равноправного партнера по игре.

Далее количество партнеров постепенно 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, в которых игроки поочередно выполняют необходимое действие, совместное конструирование и т.п.). Для этих целей организуется игротека.

В процессе свободной игровой деятельности дети *выбирают игровые пособия для самостоятельной игры, партнера / партнеров для совместной игры, сюжет игры; согласовывают интересы, желания игроков; распределяют обязанности, роли среди участников игры; соблюдают очередность при выполнении игровых заданий; согласовывают действия участников игры; оказывают помощь товарищу, испытывающему затруднения при выполнении игрового задания; обращаются к взрослому в случае необходимости за информацией, помощью.*

Для ведения мониторинга развития совместной деятельности педагог может использовать технологическую карту, в которой в качестве результатов фиксируется ожидаемое и реальное поведение каждого ребенка (табл. 12).

**Технологическая карта организации совместной деятельности
в системе «Взрослый — Ребенок — Ребенок — Ребенок»**

Этап	Пространство, расположение субъектов и предметов	Коммуникация		Предметно-развивающая среда, средства-«помощники»	Ожидаемое поведение ребенка	Реальное поведение ребенка (примеры)
		слова	действия			
1	2	3	4	5	6	7
Образ идеального, работа с мотивацией	Групповая комната. Дети смотрят презентацию (видео)	Обращение к детям, предложение посмотреть как можно вместе интересно играть	Показ образцов совместной деятельности детей (видеосюжет); в качестве варианта — мультипликационных фильмов с соответствующим сюжетом	Телевизор или медиакомплект	Проявляет интерес, задает 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 вместе играть одной игрушкой, пособием	Демонстрация материалов, предлагаемых для игры. Демонстрация модели поведения вместе с помощником	Пособия «Собери картинку» (от 2 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

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6	7
Совместное выполнение действия со взрослым	Групповая комната, стол, стул; педагог садится напротив детей. Посobie располагается на «нейтральной» территории перед детьми	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем и взрослым	Выбор пособия. Распределение очередности. Поочередное выполнение задания	— // —	Проявляет интерес к предложению взрослого, выполняет задание	Саша контактирует, слушает инструкцию, выполняет адекватно. Петя смотрит на взрослого, адекватно реагирует на инструкцию, временами испытывает замешательство
Каждый ребенок делает, взрослый комментирует	Групповая комната, стол, стул; педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, предложение поиграть вместе с товарищем	— // —	— // —	Проявляет интерес к действиям товарища, переживает положительные эмоции	Саша проявляет доброжелательность, интерес к товарищу, пытается помочь при возникших 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 предложение помочь кивает головой, помогает принимает, улыбается при успешном выполнении задания

1	2	3	4	5	6	7
Дети вы- полняют вместе, взрослый наблюдает и при необхо- димости оказывает под- держку	Групповая ком- ната, стол, стул; педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, пред- ложение по- играть вместе с товарищем	— // —	— // —	Проявляет интерес к дей- ствиям товари- ща, переживает его положительные эмоции; комментирует действия свои и товарища, оказывает под- держку при не- обходимости	Дети играют более сла- женно, Саша более ини- циативен. Петя — «ве- домый», но действует адекватно поставленной задаче. Эмоционально реагируют на проис- ходящее, к взрослому обращения редки
Дети дей- ствуют самосто- ятельно, взрослый находит- ся рядом	Групповая ком- ната, стол, стул; педагог садится напротив детей	Обращение к детям по именам, пред- ложение по- играть вместе с товарищем	— // —	— // —	Проявляет интерес к действиям товарища, переживает положитель- ные эмоции	Дети хорошо работают в паре, эмоциональный фон — нейтрально-поло- жительный, при успеш- ном выполнении задания выражают положитель- ные эмоции. Правила взаимодействия усвоили, действуют слаженно, подбадривают друг друга. Саша проявляет большую активность в контактах. К взрослому обращаются взглядом, ожидают поддержки и оценки своих действий

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

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, т.е. нахождения конкретного способа решения задачи.

В раннем детстве ребенок постигает суть вопросов «Кто это?», «Что это?». Окружающую среду ребенок осваивает с присвоением значений. При помощи взрослого он 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 — процесс, в результате которого образуется не просто совокупность образов, сочетание воспринимаемых объектов, предметов окружающего человека мира, а многомерный образ мира. *Значения*, по словам А.Н. Леонтьева, существуют прежде всего в языке, который является их носителем. Значения определяются общественной деятельностью. «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, 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 в качестве способов и «механизма» осознания, т.е. функционируя в процессах, презентующих объективную действительность [50, с. 179]. Иначе говоря, 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 отраженным в вербальном или невербальном виде) [74, с. 55].

Поэтическое становление сознания связано с особенностями становящегося образа мира. Что значимо для ребенка 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 ее данности ему (здесь и сейчас)» [41, с. 103]. Мир человека обретает смысловые измерения, и происходит становление смыслового сознания. Смысловое сознание тесным образом связано со сферой потребностей ребенка. «Что мне нужно в этой ситуации? Что я могу актуализировать «здесь и сейчас»?» — таковы скрытые вопросы этого периода развития сознания ребенка. А внешне он 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» [41, с. 149]. Таким образом, ценностное сознание — это уже уровень акту-

ализации 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, еще не ставшим, еще только возможным, полагающим открывающуюся для него действительность пространством для развития, то есть 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).

Предметное сознание определяется нами как определенный этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребенком значений предметов, объектов, освоением их функций. И сензитивный период становления предметного сознания приходится на возрастной период раннего детства. В это время взрослый выступает для ребенка представителем культуры и открывает ребенку предметы так, как они представлены в культуре (ложка — предмет для принятия пищи, носки — элемент одежды, их надевают на ступни, пирамидка — игрушка, у нее есть кольца — такие круглые и различные по размеру и цвету предметы, которые надо нанизывать через отверстие на палочку). В совместной деятельности со взрослым на этом этапе ребенок осваивает многие действия с предметами, их значение и назначение для того, чтобы быть адекватным в том сообществе, к которому он принадлежит.

Смысловое сознание понимается нами как определенный этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребенком смыслов предметов, явлений, ситуаций. В общем «движении» ребенка смысловое сознание занимает промежуточный этап между предметным и ценностным сознаниями. 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 трех лет. Особенность этого периода: предметный мир ребенка еще не переживается как реальность, и это не может обеспечить ребенку достаточную степень суверенности. Поведение тесно связано с потребностями. В основе перехода ребенка от предметного сознания к смысловому находится собственная познавательная его деятельность и деятельность взрослых, выполняющих функцию посредничества между ребенком и культурой. Смысловое сознание возникает, когда

смыслы появляются как качества предметов, что позволяет ребенку избирательно взаимодействовать с объективной реальностью. «Не-что», имеющее смысл, открывается ребенку как необходимое ему, способное удовлетворить его актуальную потребность. В связи с этим меняется мир ребенка, 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 — переход возможности в действительность. В этом процессе возможности ребенка усиливаются возможностями взрослого, что и представляет собой *развивающуюся совмещенную систему* [41].

На наш взгляд, дошкольный возраст — сензитивный период процесса становления смыслового сознания, поскольку именно в этом возрасте начинается формирование мотивационной сферы, возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, предпосылки к самоконтролю и саморегуляции (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

А.Н. Леонтьев считал, что сознание формируется в результате решения двух задач:

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

Последняя задача, т.е. «задача на смысл», — труднейшая. В своем 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 ребенком «задачи на смысл». А.Н. 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 ребенка и деятельность взрослых, выступающих посредниками между ребенком и культурой. В ряде исследований показано, что в определенных случаях ребенок может самостоятельно выходить к смыслам предметов путем решения «задач на смысл» в манипулятивной, игровой деятельности в процессах мышления, доступного ребенку [41; 42]. Ребенок также может приписывать, угадывать смысл предмета, в результате чего «предмет, существовав-

ший до этого “в себе и для себя” открывается для ребенка как некая реальность, существующая “для него”...» [41, с. 148]. Также с помощью вопросов, адресованных взрослым, ребенок открывает смысл предметов. Открытие же смыслов явлений, ситуаций непременно связано с взаимодействием со взрослыми. В совместной деятельности со взрослым детям становится доступно решение «задач на смысл», включающих в себя рефлексия как 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 [18]. Таким образом, рассматривая рефлексия как процесс, можно создавать такие условия, когда ребенок вместе 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 ребенком своего отношения к предмету, явлению, ситуации.

По нашему мнению, смысл, который приобретает для ребенка та или иная жизненная ситуация, то или иное событие, которые с ним происходят или могут произойти, связан с доминированием *эгоцентризма* у ребенка или его способностью к *децентрации*. Эгоцентризм мы рассматриваем как факт центрации ребенка 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 — существование людей как разделенных, изолированных эгоистических существ, ориентация на модус обладания. Он называет это состояние «тюрьмой своего эгоцентризма» [98, с. 192]. Э. Фромм отмечает, что ориентация на бытие есть огромная потенциальная сила 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» [98, с. 302].

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

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 ребенка действий в соответствии с принятой ролью, согласования точек зрения всех участников игры [104].

Б. Уайт экспериментально показал, что у хорошо развитых детей от 3 до 6 лет уже имеется способность к децентрации [93]. Похожие данные приводит М. Доналдсон [27]. Эксперименты, проведенные 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 ее задания не были лишены мотивационного аспекта, что способствовало пониманию ребенком 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 ребенка дошкольного возраста — не статичное психологическое образование. Очевидна его высокая чувствительность к изменению различных параметров социальной ситуации развития. Специально

организованное исследование А.Д. Андреевой 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 ребенка о себе, окружающем пространстве, социальных отношениях и мотивационно-нравственных представлений.

По экспериментальным данным, первое в онтогенетическом плане проявление децентрации (зафиксированное уже в младшем дошкольном возрасте) — 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 ребенке, 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 углубляются понимание, преднамеренность человеческого поведения, его осмысленная направленность на достижение той или иной цели. К двухлетнему возрасту дети говорят «буду», «мое», «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 чувствительность к поведенческим признакам, которые помогают ему определить степень произвольности действия. Примерно в четырехлетнем возрасте дети оценивают намерение как внутреннее

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 сверстниками, легко осуществляют эти интерпретации. Высокоагрессивные дети часто видят враждебность там, где ее нет [4, с. 736—737].

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

Роберт Селман провел исследование, в процессе которого выявил стадии принятия позиции другого. Данные лонгитюдного и межвозрастного исследований, проведенных Р. Селманом, говорят о том, что сначала дети обладают ограниченным знанием о возможных мыслях и чувствах других людей. С течением времени они все глубже осознают, 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 другой 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 (Gurucharti & 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 шестилетнего возраста дети не осознают факта влияния предшествующего знания на способность к обработке новой информации. Было обнаружено, что в период между 6-ю и 8-ю 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) [4, с. 743]. Как справедливо отмечает Л. Берк, навыки принятия позиции другого помогают детям жить в ладу с окружающими. Когда мы принимаем в расчет 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 & Barenboim, 1981) [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 ее 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 нем берет начало *личностная составляющая* самосознания, которая обеспечивает человеку переживание постоянства, тождества самого себя, целостное ощущение себя как источника своей воли, 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 [55]. 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 — предмет 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). Пред-

метное 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 приобщен 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 ребенка к себе и к другому» [87, с. 9].

Феномен эгоцентризма, проявляющегося во взаимоотношениях с окружающими, можно описать следующим образом. Эгоцентричный ребенок проявляет низкий интерес к другим детям, неадекватные реакции на успехи другого (протест против его достижений, злорадство при его неудачах), неспособность бескорыстно поделиться с другими, помочь в чем-либо. В мире и других людях такой ребенок 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 ребенка 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 ребенка, с возрастом порой имеет тенденцию превращаться в *личностный эгоцентризм*, препятствуя достижению социальной зрелости. В дальнейшем он выражается в неспособности ребенка 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 ребенок избегает принятия серьезных решений в значимых для себя ситуациях, возлагая ответственность за результат на других людей [88, с. 95].

Работа с таким ребенком 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 ребенку (человеку): способности видеть и понимать другого человека, проявлять интерес к нему, проявлять адекватные реакции на успех или неуспех другого и ориентировать ребенка на активное социально одобряемое поведение, называемое *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 — период интенсивного морально-нравственного развития ребенка. 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 [85].

Существо морали, по Е.О. Смирновой, состоит в оценке человеческого поведения, в предписании или запрещении конкретных действий и поступков. Мораль имеет социально-общественный характер, определяется социальными причинами, а потому всегда частична и относится к определенной группе (социальной, национальной, религиозной и пр.). Мораль имеет свое выражение в определенном 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, т.е. через его «Я».

Нравственность, в отличие от морали, по Е.О. Смирновой, имеет всеобщий, универсальный и безусловный характер. Она 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 [85, 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 ждет ничего взамен) и универсальностью (не зависит от конкретной ситуации). В то время как моральное пове-

дение побуждается стремлением соответствовать некоторому образцу и направлено на самоутверждение, подкрепление своей моральной самооценки (человек хочет выглядеть «хорошим» в глазах другого значимого человека и быть положительно им оцененным) [85, с. 273—274].

В отечественной психологии развитие морального поведения изучалось в ряде исследований Л.И. Божович, Н.А. Ветлугиной, Т.Е. Конниковой, Е.В. Субботского, В.Г. Щура, С.Г. Якобсон и др. Было выявлено, что моральное поведение развивается на основе моральной саморегуляции, которая осуществляется с помощью представлений ребенка о моральных эталонах и его способности к моральной оценке своих поступков. Моральное поведение опосредуется моральными нормами и становится произвольным. Его основные мотивы: стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки [85].

Нравственное поведение, в отличие от морального, непосредственно и непроизвольно. 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 ребенку. Моральный смысл ситуации трехлетним детям не был доступен, сверстник их не волновал. Главным для них были ситуативные игровые интересы и требования взрослого. Перелом в этическом развитии и в отношении к сверстнику наблюдался у детей 4—5 лет. Спокойно-индифферентное отношение к сверстнику сменяется напряженным 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 последний становится предметом постоянного сравнения с собой и это сравнение направлено на противопоставление себя и другого. Эта потребность в признании становится главной и «закрывает» потребности и состояния

другого ребенка. К 6 годам, по наблюдениям исследователей, вновь значительно возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. К 7 годам снижаются острота и напряженность 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, т.е. ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью. Именно такое восприятие и служит основой нравственных чувств (сопереживания и сорадования) и нравственного поведения ребенка [85].

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 его 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 Пиаже недооценивают нравственные возможности маленьких детей. Например, к 4 годам дети четко 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 остается необнаруженной (Bussey, 1992) [4, с. 773]. А к 7 годам, т.е. ранее, чем это можно было ожидать по данным Пиаже, дети объединяют свои суждения о лжи и правде с просоциальными и антисоциальными намерениями. Кроме того, Берк ссылается на исследования понимания маленькими детьми авторитета, которые показали, что дети не относятся к взрослым с безусловным уважением, как это предполагал Пиаже. Дошкольники оценивают определенные действия, такие как нанесение ударов или воровство, как неправильные, независимо от мнений авторитетных лиц. Берк указывает, что когда трех- и четырехлетних детей просят объяснить их собственное мнение, они выражают большую озабоченность нанесением вреда другим людям, чем

подчинением предписаниям взрослых (Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985) [4, с. 773].

Идеи Пиаже расширил и углубил своими исследованиями Л. Колберг, выделивший шесть неизменных и универсальных стадий нравственного понимания. Он считал их той последовательностью шагов, через которую все люди проходят в определенном порядке. Каждая новая стадия, по Колбергу, строится на мышлении предыдущей, это ведет 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 [109].

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 избежании 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, 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.

Постконвенционный 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, действующими 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-й 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 ребенок самостоятельно «выходит» к смыслам предметов. Как отмечает Д.Б. Эльконин, познание органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности. «Конечно, этим путем ребенок очень многое узнает. 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 ребенку вопросы: “Пластелин мягкий или твердый?”, “Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?” и т.д. Подобные вопросы, задаваемые взрослыми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов» [103, с. 360]. Ребенок, реализуя свою познавательную потребность, обращается с вопросами к взрослому. Когда те игнорируют его вопросы, не активизируют и не направляют его познавательную активность, опыт ребенка будет обеднен, «мерность» мира ребенка окажется снижена. В другом случае становление очередного уровня сознания, усложнение многомерного мира ребенка идет не стихийно, а *гармонизируется* адекватным участием взрослых, и тогда мир ребенка полноценно «наполняется». «Прежде чем проявиться в аффективно-смысловой форме, смысл существует в культуре в своей идеальной форме. Выход к культуре через взрослого — это не просто ознакомление ребенка с ней, не просто трансляция человеческого опыта. Культура трансформируется в многомерный мир личности» [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.

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 — важная характеристика 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 ребенка открытости к самому себе, к собственному опыту связано с вовлечением ребенка в специфическое взаимодействие с окружающими его людьми (взрослыми и детьми), в процессе которого ребенок учится понимать содержательные основания действий своих и других людей. Это взаимодействие основано на понимании детско-взрослого сообщества как открытой самоорганизующейся совмещенной системы. Специфика данного взаимодействия заключается в совместном решении взрослого и ребенка (детей) «задач на смысл», где решение «задачи на смысл» выступает способом рефлексии (по Д.А. Леонтьеву) [53].

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

- рефлексивность есть общесистемный базис человека, позволяющий гармонизировать как индивидуальные усилия ребенка, направленные на постижение смыслов явлений и предметов, входящих в его жизненное пространство, так и усилия значимых других, пытающихся обеспечить выход ребенка к смысловым измерениям этого пространства;
- развитие рефлексивных возможностей человека в сензитивный период становления смыслового сознания (от 3 до 7 лет) может эффективно осуществляться в рамках совместного со взрослым решения «задач на смысл», организованного как совместное рефлексивно-коммуникативное действие.

В качестве специально организованного условия, создающего пространство зоны ближайшего развития, можно выделить наличие особого коммуникативного пространства, в котором у ребенка есть возможность проявлять свое понимание обсуждаемого материала (рассказать, как он его видит, что выделяет в первую очередь, как оценивает и на каком основании, какой способ поведения предлагает для развития событий). Это коммуникативное пространство создается

компетентными взрослыми, которые «улавливают» ситуации напряжения и переводят их для ребенка в «задачи на смысл»; осуществляют совокупное рефлексивно-коммуникативное действие, в процессе чего помогают ребенку осознать себя в своем опыте и соотнести свои действия с культурными образцами, предъявляемыми взрослым. Это условие, на наш взгляд, является решающим в развитии рефлексивности.

Таким образом, основное условие появления, проявления и развития рефлексивности у ребенка — организация особого рода коммуникации между детьми и взрослыми, во время которой ребенок имеет возможность проявлять свое отношение, состояние и пр. по поводу какого-либо предмета, явления, ситуации и благодаря этому открывать для себя смысл предмета, явления, ситуации.

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

В свое время Д.Б. Эльконин ввел понятие «совокупное действие», обозначающее не просто совместное действие, а осуществляемое ребенком вместе со взрослым, когда взрослый начинает действие, ребенок его продолжает, затем вновь действует взрослый. Это действие совершается на высоких уровнях координации взаимодействия, «подхватывания» действия другого [104]. Взрослый в таком взаимодействии решает две посреднические задачи. Первая — создать условия для инициирования ребенком обращения к взрослому и в процессе взаимодействия «причастить другого к своей жизни», задать свое видение, предъявить свое видение ситуации с определенной позиции, дать ребенку возможность это почувствовать. Вторая — понять «взгляд» ребенка на ситуацию, соотнести и сопоставить свое видение и видение ребенка, найти то, что может связать две позиции, оформить идею как позицию, с которой видна реальность [101, с. 66—67]. Именно в таком взаимодействии, понятом как форма взаимообращения, форма соотнесения «взглядов» детей и взрослых, на наш взгляд, возможна постановка перед ребенком «задачи на смысл», и возможно способствование нахождению им способов ее решения. Предполагается определенная этапность работы с ребенком 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 ребенку.

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Побуждение участников на поиск выхода из сложившейся затруднительной ситуации. Взрослый создает возможности для высказывания собственных предположений каждому ребенку.

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

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

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

14. Взрослый отмечает изменения в эмоциональном состоянии детей: 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 ребенка (обогащения его многомерного мира). Реализация этих действий составляет его особую психолого-педагогическую компетенцию: взрослый постоянно ориентирует ребенка 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 ее решения взрослый своими действиями расширяет границы восприятия ребенком ситуации, показывает ребенку ее целостность, связывает фрагменты, полученные от всех участников ситуации, объективирует ее. Взрослый дает обратную связь, благодаря которой открывает свою позицию. Он регулирует равенство коммуникативных позиций партнеров, способствует открытости коммуникативных позиций детей. Взрослый вместе с детьми обсуждают причины тех или иных действий участников ситуации. Он помогает ребенку найти смысл его действий, обозначая их определенным образом. Прежде в реальной ситуации ребенок

реагировал непосредственно (импульсивно), известным ему способом (уже сложившимся поведенческим стереотипом), не оценивал ситуацию, свое состояние, тем более не оценивал состояние другого и ситуацию с точки зрения другого. В рефлексивном круге при обсуждении этой ситуации взрослый с помощью слов, жестов, мимики, поз своих и других участников беседы создает ему возможность увидеть свои действия, действия других, проявить свое понимание произошедшего. При построении особого коммуникативно-рефлексивного действия у ребенка появляется опыт отделения себя от отношения к своему поведению, что в дальнейшем способствует появлению определенных личностных новообразований (отделения себя от своего поведения, избирательность поведения).

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) реализует функцию усиления. Возвращение предполагает переход к новому этапу — поиску новых средств решения ситуации. В качестве эффекта процесса экранирования проявляются эмоциональные изменения участников ситуации, и последняя развивается далее. Следует отметить, что функцию «экрана» в некоторых случаях осуществляет сообщество людей — взрослый (педагог) и другие дети. Экранирование может иметь и такую форму, когда ребенок в коммуникативном акте отражает эффекты, действия других детей. Рефлексия осуществляется в этом совокупном действии, когда ребенок через других начинает видеть ситуацию с разных точек зрения.

С помощью предъявления культурного образца (идеального) через сказку, исторический или собственный пример, художественное произведение взрослый задает перспективу движения ребенка в его личностном становлении. С ребенком обсуждаются возможные варианты решения задачи при ориентации на совершенные образцы из культуры. В результате происходит как бы «надстройка» к ситуации, изменение взгляда ребенка на нее. Изменяется восприятие ситуации ребенком, себя в ситуации, вследствие чего переориентируется поведение ребенка, когда на месте импульсивности появляется избирательность.

В организованном таким образом коммуникативном процессе происходит становление субъектного и личностного действия ребенка.

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

Посреднические действия взрослого способствуют появлению новой позиции ребенка, благодаря которой он получает возможность влиять на ситуацию, создавать новые ее 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 ребенок-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 ребенка 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 ребенку (детям) как «задача на смысл».

Ситуация 1*

Придя в группу, я увидела, что дети (три пятилетних мальчика — Давид, Игорь, Кирилл) в приемной что-то обсуждают. Я спросила у них, что случилось, и они ответили, что Дима (6 лет) укусил Даниила (5,5 лет). Мы прошли в группу, и я пригласила ребят обсудить это

* Ситуация описана психологом Е.Д. Файзуллаевой.

вместе. Видно было, что Дима 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 все видел. Даниил стоял, а Дима подошел сзади и укусил его за плечо»*. Дима сказал: *«Я подошел 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 начинал осознавать произошедшее, понимать, что он сделал что-то плохое.

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

Кирилл тоже был свидетелем ситуации. Он так же, как и Давид, очень эмоционально отнесся 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, что произошло, он недоуменно пожал плечами и тихим голосом сказал, что он стоял и смотрел, как ребята строят гараж, а тут Дима подошел сзади и укусил его за плечо. Я спросила, 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, т.е. никак не отреагировал на несправедливый акт агрессии со стороны более сильного товарища. Казалось, так бы все 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.

Разбирая данную ситуацию с мальчиками, я отчетливо видела, что у этих четверых ребят проявилось разное отношение к происходящему. Причем у непосредственных участников ситуации (Димы и Даниила) понимание ее было недостаточным. Они затруднялись вербально описать то, что случилось, их переживания 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 отнесся к ситуации как к несправедливой и незаслуженной по отношению к Даниилу (*«Он ведь никого не трогал, а только смотрел, а Дима подошел и просто так укусил его прямо в плечо!»*). При этом Давид оценивал 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 непосредственно его она не касалась. Он проявил эмпатию по отношению к товарищу. Видно было, что Давид понимает: Даниилу больно и неприятно. 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 приемную, проявив тем самым тенденцию к самостоятельности.

Кирилл тоже эмоционально отнесся к произошедшей ситуации. Но обсуждал он ее 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 ребенка. Видно, что он не согласен с поведением Димы, 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.

Таким образом, в одной и той же ситуации мы обнаруживаем три разных способа реагирования. Один — «закрытый», когда ребенок не может никак эмоционально отреагировать. С одной стороны, он «за-

жимает» в себе какую-либо реакцию, возможно из-за страха перед более сильным и активным товарищем, совершившим по отношению к нему акт физической агрессии. Ребенок ведет себя пассивно, даже отстраненно, несмотря на то что он непосредственный участник ситуации. С другой — у второго ребенка (в случае Димы) — та же «закрытость», но уже связанная с боязнью понести наказание со стороны взрослого. Свои переживания по поводу произошедшего Дима не проявил, поскольку так и не смог осознать, что сделал по отношению к другому человеку. Он действовал под влиянием каких-то 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. 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, мальчик проявил способность развернуто рассуждать, предполагать варианты поведения.

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

Ситуация 2*

Руслан. Мы с ребятами сегодня на перемене были. Мальчики стали так играть — они дразнили охранника и убегали. 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?

* Из беседы психолога Е.Д. Файзуллаевой с выпускником разновозрастной группы Русланом Ф. (7,2 года), учеником первого класса начальной школы.

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...

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 дразнят). 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.

Таким образом, в этой обсуждаемой ситуации мы обнаруживаем «открытый» способ реагирования. Ребенок показывает полноту восприятия ситуации, учитывает позиции всех ее 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.

Мы видим разные способы реагирования детей близкого возраста на одну и ту же ситуацию. Основания для такого разного поведения: различное понимание ими произошедшего, разная степень осознания мотивов собственных и 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.

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

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

Далее в табл. 13 представлены варианты решения «задач на смысл».

Таблица 13

**Варианты решения «задач на смысл»
детьми дошкольного возраста**

Вариант	Характеристика варианта (основной диагностический признак)	Дополнительные диагностические признаки, поведенческие стратегии
1	2	3
Ситуативный	Ситуацию видит крайне узко, фрагментарно. Поведение аффективно. Не видит смысла, не понимает происходящего, действует реактивно, импульсивно в ответ на раздражающий фактор, «задача на смысл» не решается. Оценка отсутствует	Не осознает свои действия, не может дать отчета о них ни самостоятельно, ни при помощи взрослого; оценка происходящего отсутствует; поведение импульсивное. Применяет стратегии: основанную на агрессии, пассивности; центрированную на «я»; апелляцию к властным структурам

1	2	3
<p>Эгоцентричный (центрация на себе)</p>	<p>Ситуацию видит не целостно, не во всей связи ее элементов. Смысл происходящего сводит к удовлетворению своих желаний, интересов, потребностей; действует, активно защищая собственные интересы. Оценка свернута, содержательное основание отсутствует</p>	<p>Действия осознает, но затрудняется дать в них отчет, объяснить, почему так поступил; оценка произошедшего свернута, повторяется описание того, что произошло, с выгодной для себя точки зрения. Может давать оценку с применением определенной характеристики другого человека (<i>«так делает, потому что он плохой»</i>) и т.п.) или с точки зрения возможных будущих последствий (<i>«меня мама наругает»</i> и т.п.). Поведение характеризуется то импульсивностью, то некоторой избирательностью. Применяет стратегии: центрированную на «Я», основанную на агрессии (иногда скрытой и отсроченной); апелляцию к властным структурам</p>
<p>Группоцентричный (центрация на ближайшем окружении)</p>	<p>Ситуацию видит не целостно, не во всей связи ее 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, дает свои игрушки», «мама мне готовит еду, покупает одежду» и пр.). Оценка свернута</p>	<p>— // —</p>

1	2	3
Нормоцентричный (центрация на норме)	<p>Ситуацию видит более полно, учитывает многие ее «элементы» (люди, место, обстоятельства). Смысл происходящего понимает, может учитывать интересы разных людей, а не только принадлежащих к «своей» группе, учитывает статус ребенка («младший», «старший», «Сашин брат», «девочка», «бабушка» и т.п.). При решении ситуации ориентируется на общепринятую социальную норму, пытается соответствовать принятым правилам («девочкам надо уступать», «малышей нельзя обижать», «бабушка старенькая, ей надо помочь» и пр.). Другой человек выступает не как средство удовлетворения своих потребностей, а как «элемент» социума. Оценка может быть как свернутой, так и развернутой, имеющей содержательное основание</p>	<p>Действия осознает, может дать отчет, объяснить свое поведение. Оценка дается с точки зрения нормы («можно / нельзя», «правильно / неправильно» и т.п.), ссылки на авторитетное мнение («<i>моя мама так говорила</i>», «<i>Мария Петровна сказала, что надо так делать</i>» и т.п.). Оценка может быть не развернутой, а шаблонной, т.е. ребенок просто ссылается на норму и руководствуется ею в своем поведении. В других случаях ребенок может осознавать, почему необходимо сделать так, а не иначе, может дать объяснение, ссылаясь на собственный опыт, опыт других людей, пример из культуры. Поведение избирательное. Применяет стратегии: основанную на агрессии, пассивности, компетентности, апелляцию к властным структурам</p>
Ценностноцентричный (центрация на ценностях)	<p>Ситуацию видит в ее полноте, взаимосвязи многих ее элементов. Смысл происходящего понимает. Может учитывать интересы разных людей, посмотреть на ситуацию с разных сторон (как минимум с двух). Учитывает контекст ситуации («до того, как это произошло, он его дразнил» и т.п.). В решении руководствуется ориентацией на общечеловеческие ценности (дружба, доброта, справедливость, уважение, забота и пр.), соотносением с «идеальным». Оценка происходящего развернута, имеет содержательное основание, осознанное ребенком, присвоенное им</p>	<p>Действия осознает, может дать отчет, объяснить поведение свое и других. Оценка дается развернуто, ребенок рассуждает о происходящем. Оценка основана на понимании ребенком не только социальной нормы, но и адекватности ее применения в том или ином случае. Норма соотносится с ценностными компонентами, делается выбор («<i>он хоть и маленький, но его обидел, поломал его постройку</i>» и т.п.). Ребенок может рассматривать разные возможные варианты решения, вступает в обсуждение ситуации. Поведение избирательное. Применяет стратегию, основанную на компетентности</p>

К характерным особенностям, указывающим на развитие рефлексивности у детей дошкольного возраста, относятся переходы:

- от аффективной слитности с ситуацией к отстраненному, осмысленному ее восприятию (сначала ребенок находится «внутри» ситуации, не осознает себя, свои реакции, поглощен собственными переживаниями; затем ребенок способен «выйти» за пределы ситуации, осознать свои действия, соотнести их с действиями других, обнаружить смысл происходящего);
- закрытости по отношению к состоянию другого к проявлениям чувствительности к нему (сначала ребенок не обращает внимания на эмоциональные состояния участников ситуации, не задумывается об их переживаниях, полностью поглощен своими ощущениями и переживаниями; затем ребенок 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);
- стереотипных реакций к избирательному поведению (сначала ребенок реагирует на происходящее определенными сложившимися реакциями, однотипно повторяющимися в разных ситуациях (жалоба, угроза, уход, уступка и т.п.); затем ребенок первоначально демонстрирует «стоп»-реакцию и начинает избирательно применять разные способы поведения, адекватные случаю);
- неконструктивных вариантов решений ситуаций, несущих выгоду самому ребенку к выбору конструктивных вариантов вербальных и продуктивных решений (сначала ребенок «закрывает» ситуацию уходом, угрозой, агрессией; затем он расширяет ситуацию, «достаивает» ее через объяснение, обсуждение, предложение, добиваясь выгоды для всех участников ситуации);
- «закрытых» форм реагирования, ухода от позитивного взаимодействия к появлению направленности на взаимодействие с другим (сотрудничество), отсутствие агрессивных тенденций по отношению к другому ребенку (сначала ребенок реагирует аффективно (например, плачет), агрессивно (например, отталкивает или вырывает игрушку или угрожает — замахивается или выкрикивает угрозы); затем ребенок вербально сообщает о своем желании, намерении, выражает просьбу, готовность к определенным уступкам, тем самым согласовывает свои намерения с намерениями другого человека);

- неспособности дать оценку поведения участников обсуждаемых ситуаций к появлению способности давать содержательную оценку происходящему (сначала ребенок либо вовсе не способен дать оценку, либо дает формальную оценку-шаблон, опираясь на услышанные речевые клише, распространенные в его среде речевые обороты; затем становится 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 ребенком моральные нормы человеческих взаимоотношений, общечеловеческие ценности);
- неосознанных форм реагирования к осознанному отношению к происходящему (сначала ребенок не может обсудить происходящее, демонстрирует «закрытые» формы (молчит, уходит, не может рассказать о произошедшем, вербально выразить свое состояние и пр.); затем ребенок вступает в обсуждение происходящего, он способен вербально проявить свое состояние, свое 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 ребенка, проявляющегося в более усложненных формах взаимодействия со средой, способствующих его выходу на новые ступени суверенности и его субъектности.

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 (Философский энциклопедический словарь, 1993). Субъектность — 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 ее порождением [41, с. 5]. В связи с этим подчеркивается активность самого человека, его субъектное начало. «Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, *но и строит себя*» [18, с. 1028]. Б.Д. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского и Д.Б. Элькониной, отмечал, что порождение человеком формы своего поведения определяет субъектность [105, 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, то есть 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 свое поведение человек становится его *субъектом*» [105, 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]. О возникновении субъекта, по Б.Д. Эльконину, можно говорить, лишь 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*» [105, с. 10].

В.Е. Клочко 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 счете, человек таков, каков его мир. Суверенная личность отличается от других тем, что несет ответственность за его порядок и качество. Она способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, то есть *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.

Признаки активности в детстве: реактивные действия ребенка 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 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 — появление саморегуляции и освоения общественных способов действий. Ребенок способен сам выбрать необходимое для решения поставленной задачи действие. Он способен действовать как субъект при появлении мотивации, овладении способами необходимых видов деятельности, мобилизации ресурсов для их реализации.

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

Сущностная характеристика и произвольности и воли — осознанность.

По Л.С. Выготскому, в основу развития личности положено овладение собственным поведением, что достигается за счет освоения ребенком 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 центральная линия развития произвольности у Л.С. Выготского — развитие речевого опосредования. Речь, по его словам, выступает средством, при помощи которого ребенок 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. Таким образом, слово делает действие человека свободным, осознанным и произвольным.

Но речь не единственное средство 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 для ребенка впервые 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.

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 рефлексы, подсознательные влечения, т.е. все действия, источник которых лежит вне сознания субъекта и не зависит от него.

В табл. 14 приведены показатели, указывающие на проявления произвольности поведения ребенка 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 ребенок, 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 (регулируемой во внутреннем плане) мотивации было развито и конкретизировано

**Показатели произвольности поведения
детей дошкольного возраста**

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

В.А. Иванниковым. Волевым действием он обозначает 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 волевою 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.

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: 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 (обиды, 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;
- значения эмоций (расшифровка эмоционального состояния другого);
- собственных «сигналов» организма, определение их в качестве конкретного состояния, переживания;
- открытие связи между конкретным действием, актом и конкретным эмоциональным состоянием, наблюдаемым у другого;
- конкретным собственным действием, актом и конкретным собственным эмоциональным состоянием;
- продуцирование собственной интерпретации события;
- сбор информации — интерпретаций события другими;

- открытие новых переживаний (как 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.

Способ развития процессов смыслообразования можно поделить на четыре этапа.

1. Совместное со взрослым решение «задач на смысл».

Сопровождение ребенка при переходе из «зоны актуального развития» в «зону ближайшего развития» предполагает пошаговое выполнение конкретных совместных действий по открытию смысла конкретной ситуации. На данном этапе ребенок находится внутри ситуации и действует как «игрок», исполнитель. Сопровождающие действия взрослого оказывают необходимую поддержку ребенку, направляют ход его мыслей.

2. Изменение позиций при «работе» с ситуацией.

Этот этап предполагает «отсоединение» ребенка от взрослого, ребенку передаются функции контроля, оценки. Он приобретает способность 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 ребенку 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.

Данный этап работы с процессами смыслообразования связан с выходом ребенка за пределы знакомых ему ситуаций. Попадание в новые разнообразие ситуации взаимодействия с миром расширяют

опыт ребенка, позволяют ему обнаружить границы собственного понимания. Это происходит благодаря провоцированию «кризиса компетентности»: попадая в новые жизненные обстоятельства в виде проблемных ситуаций, ребенок может обнаружить собственные умения или дефициты. Взрослый участвует, исполняя роль организатора «выходов» ребенка за пределы обычного. При этом он управляет этим процессом — помогает ребенку перенести полученные знания, навыки, умения в новые обстоятельства и обнаружить новые смыслы в изменяющемся жизненном контексте.

4. Конструирование реальности.

Этот этап — созидающий, он открывает еще один уровень смыслообразования — изменение реальности за счет постижения смысла происходящего и адекватного реагирования в связи с этим. Работа с ситуацией здесь предполагает постановку конкретной задачи. Она может быть связана как с изменением обстоятельств ситуации 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 ребенка. На первом этапе — решение «задач на смысл». Эта деятельность представлена в форме работы взрослого и ребенка по изучению конкретных ситуаций, которые, в одном случае, могут быть изображены на картинках, т.е. объективированы для ребенка. В другом случае, это предполагает работу по открытию личностного смысла ребенком конкретных ситуаций, проживаемых им в конкретных жизненных обстоятельствах. На этом этапе ребенок осваивает все выделенные нами условные уровни (перцептивный, когнитивный, рефлексивный).

На втором этапе — работы по изменению позиций ребенка — эта деятельность также может быть представлена в нескольких вариантах. В одном случае — это введение в опыт ребенка новых форм участия в деятельности. Например, в коллективной досуговой игре он выступает сначала как игрок наряду с другими детьми, а взрослый играет роль «держателя» 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 ребенок может выступать в роли наблюдателя.

Его позиция вынесена за рамки непосредственного процесса игры. И он имеет возможность со стороны наблюдать за игрой, отслеживая, изучая ее, фиксируясь на деталях. Взрослый в данном случае комментирует происходящее для ребенка, ориентирует процесс его восприятия на детали, нюансы, связывает это с общей картиной, предлагает ребенку высказать собственное мнение, дать собственную интерпретацию наблюдаемого. Соотносит его понимание с целостной картиной игры — «удержание» этапности 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, на которых изображены правила в виде картинок, и ребенок может соотносить происходящее с изображением, и тому подобные «средства-помощники».

Обретя опыт игрока и наблюдателя, ребенок может выступать в роли «эксперта». Эта позиция предполагает целостное представление об игре: хорошее знание ее правил, действий игроков. В данном случае ребенок нарабатывает широту видения, предвидение возможных последствий в разных случаях действия игроков. Ребенок способен четко объяснить правила игрокам, отследить правильность и точность их выполнения. Объяснить при необходимости, в чем заключена ошибка того или иного игрока. Функция контроля и оценки уже освоена ребенком и он способен действовать вполне самостоятельно в рамках хорошо освоенной им реальности.

На третьем этапе опыт, связанный с процессами смыслообразования, расширяется. Взрослый выступает организатором «выходов» ребенка за пределы обычного. Он занимает позицию управления: оценивает возможности ребенка, определяет конкретные образовательные задачи, создает условия для того, чтобы последний попал в новые для него ситуации и применял опыт решения «задачи на смысл». На этом этапе актуализируется умение ребенка изменять собственные позиции. Попадая в «кризис компетентности», ребенок получает возможность компетентного «продвижения», т.е. приобретения готовности, способности, умения решать «задачи на смысл» разного класса. Задача взрослого — создать условия, в которых ребенок обнаружит «кризис компетентности» и сопровождать ребенка по преодолению этого кризиса — выхода на новый уровень развития процессов смыслообразования, смыслопостижения.

На четвертом этапе — конструирования реальности — взрослый организует совместную деятельность участников ситуаций по откры-

тию разнообразия точек зрения на одну и ту же ситуацию, разнообразие интерпретаций одних и тех же обстоятельств и на моменты самоопределения, связанные с выбором. На этом этапе ребенок получает опыт выбора модели поведения, осознавая альтернативные способы решения задачи и зная последствия каждого из способов. Он получает опыт выбора партнеров, средств решения задачи. Основная цель взрослого на данном этапе — обучение ребенка конструктивным способам решения задачи, которые предполагают взаимодействие всех участников ситуации и учет их интересов. Ребенок учится согласовывать интересы разных сторон, учитывать интересы собственные и других людей при выборе средств и путей решения задачи. Взрослый способствует открытию ребенком идеи решения проблемы с выгодой для всех участников ситуации. И в соответствии с этим обучает способам «доставания» 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 ребенок постигает новый уровень сложности восприятия ситуации, открывает новые значения, связи, постигает ощущение, понимание себя в изменяющихся обстоятельствах. Измененное сознание ребенка в соответствии с прожитым опытом позволяет ему по-новому оценить обстоятельства, действия участников ситуации, собственное поведение и предложить конструктивное решение проблемы с выгодой для всех.

Ряд авторов указывают, 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 магистральной линией развитие профессиональной компетентности, может трактоваться как перманентное «акме» — восхождение к вершинам профессии, где вклад личностного развития определяет качественную трансформацию, а деятельностный компонент, определяющая этапность восхождения, определяет количественные характеристики профессионализации. Это важное замечание для разработки квалиметрического эталона профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

Профессиональное становление педагога — сложный, многоплановый процесс вхождения человека в профессию, характеризу-

ющийся неоднозначным вкладом личностного и деятельностного компонентов 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. Траектории профессионального становления могут рассматриваться как индивидуальный образовательный путь освоения педагогом образовательных маршрутов, реализуемых учреждением в процессе профессиональной подготовки.

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 — условие существования в профессии и способ развития, соразвития и саморазвития взаимодействующих в педагогическом процессе субъектов.

Эмпатия и антиципация — основные механизмы, обеспечивающие природосообразность человекообразования. Рефлексия выступает механизмом адекватного культуuroобразования и культуrowоспроизводства педагогом общечеловеческого опыта.

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 — зрелый субъект собственной психической активности.

Основная часть профессиональной деятельности совпадает с периодом полноценной субъектности (от 25 до 50 лет). В этот период достигаются максимальные результаты 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 нее характерно рассмотрение себя в связи со временем. Часто переживается нереализованность замыслов и жизненной программы. Предпринимаются 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) снижаются субъектные проявления в самых различных сферах, особенно в осуществлении физиологических функций.

Исследованиями 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 — интегративная характеристика, составляющая основу профессиональных способностей и связанная с выявлением системообразующего отношения к профессиональной 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 ребенку как к субъекту деятельности.

Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога

Для развития профессиональной компетентности педагога необходимо определить исходный уровень сформированности основных ее компонентов и наметить пути их совершенствования. В качестве средства стимулирования профессионального развития педагога дошкольного образования мы предлагаем рефлексивный мониторинг [59—62], основанный на самооценке динамики его профессионализации, а пусковым механизмом рефлексивного мониторинга высту-

пает 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 [100]:
 - СКС (ситуация критической самооценки): моделируется ситуация, в которой педагог способен взглянуть на себя со стороны, глазами других и предстает со всеми 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 или в группах осуществить процедуры целеполагания и целедостижения. На основе предъявляемой нормы-образца сформированности профессиональной компетентности в рамках определенной образовательной области, методике инициируется 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; 90];
- 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) [108]: используется как для построения «дерева целей», нормы-образца и технологических карт профессиональной компетентности педагога, так и для самопрограммирования профессионализации педагога [89].

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 прежде всего с актуализацией структур субъектного опыта педагога и формированием готовности к овладению профессиональными компетенциями.

2. Проявление 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 практиче-

ской 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 (P. Dubin, 1962) — 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). Карта служит основой самоорганизации и саморегуляции в процессе профессиональной деятельности.

1. Ситуация делегирования инициативы связана с экспертированием предложенного эталона, выявлением значимых компонентов и умений, их раскрывающих. Делается вывод о необходимости овладения уровнем целостного проявления профессиональной компетентности в совокупности всех блоков и подструктур.

2. Организация деятельности по саморазвитию с преимущественной ориентацией на выявленные пробелы и недостатки в компетент-

ности 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.

3. 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 ДОО 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 основание для организации самовоздействия педагога — комплекса воздействий субъекта на собственное профессиональное развитие посредством самоуправления. Самоуправление (СУ) — стратегическая цель и результат формирования ПК педагога дошкольного образования, условие его успешного саморазвития и развития профессии, вершина достижения предыдущих форм управления. Оно соотносится с другими видами управления как процесс интериоризации и ее итог — возможность действовать продуктивно и результативно на основе самоуправления профессиональным развитием (табл. 15).

Взаимосвязь видов управления в процессе формирования профессиональной компетентности педагога

Уровни управления	Этапы управления		
	вход	процесс	выход
Стратегический	Управление	Соуправление	Самоуправление
Тактический	Соуправление	Самоуправление	Соуправление
Оперативный	Самоуправление	Управление	Управление
	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 стимулирование обнаружения некомпетентности, выявление проблемных полей в профессиональной подготовке путем

предъявления нормы-образца и создания 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;

- 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. Результат подобной деятельности — самообнаружение некомпетентности, готовность к реализации индивидуальной программы;
- формирование мотивации к постоянному самоанализу, помощь в обосновании опыта, оценку усвоения. Результат управления — осознание собственного достигнутого уровня профессиональной компетентности;
- закрепление устойчивого образа профессиональной компетентности за счет расширения и применение опыта в новых ситуациях, формирования опыта творческой деятельности. Результат — устойчивое мотивационно-ценностное и эмоционально-оценочное отношение к себе как профессионалу.

Программа самоуправления обеспечивает:

- 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 опытом других коллег, взаимодействие с компетентным человеком). Основной результат — обнаружение типичных проблем в группе и готовность к их устранению через способы коллективного осознания, деятельности и анализа;

- совместный анализ по выявлению причин появления затруднений, выработку общей стратегии деятельности по освоению нормы-образца. Организационный план самоуправления 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 самоуправления выступает готовность к полисубъектному взаимодействию как средству решения индивидуальных и коллективных проблем, опыт взаимосвязанной деятельности;
- совместную деятельность рефлексивно-диагностического характера с постоянным обсуждением достигнутого уровня с целью стимулирования группового обобщения опыта, постоянной рефлексии группы. Технологией самоуправления становится формирование мотивации к постоянному взаимоанализу, организация взаимопомощи в обосновании опыта, оценка степени сформированности компетентности. Как результат — осознание группой достигнутого уровня профессиональной компетентности;
- 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:

- сравнение собственного уровня развития профессиональной компетентности с уровнями других педагогов, совместный анализ деятельности по актуализации опыта и принятия нормы-образца;
- актуализация собственного уровня развития компетентности, ресурсов развития, формирование индивидуальной программы развития;
- формирование потребности и готовности к постоянному самоанализу собственного профессионального развития;

— рефлексия индивидуальных результатов, определение степени сформированности профессиональной компетентности.

Алгоритм оперативного этапа управления (самоуправление), представленный в табл. 16, наглядно демонстрирует эволюционные достижения управленческих подходов в процессе формирования профессиональной компетентности педагога-воспитателя.

Таблица 16

Алгоритм оперативного этапа управления (самоуправление)

Цель	Управленческие действия	Результат
<i>Самопознание:</i> 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 опытом других коллег, взаимодействие с компетентным человеком)	<i>Самоосознание:</i> обнаружение некомпетентности и формирование психологической готовности к ее устранению, открытие способов осознания проблем
<i>Самоопределение:</i> 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	<i>Самоактуализация:</i> интериоризация групповых норм, самообнаружение некомпетентности, готовность к реализации индивидуальной программы
<i>Самоорганизация:</i> стимулирование к обобщению опыта, постоянной рефлексии	Формирование мотивации к постоянному самоанализу, помощь в обосновании опыта, оценка усвоения, контроль за процессом формирования профессиональной компетентности	<i>Самоутверждение:</i> осознание собственной результативной готовности по отношению к знаниям, умениям, навыкам, опыту творчества
<i>Самореализация:</i> закрепление устойчивого образа профессиональной компетентности и готовности самореализовываться	Внесение коррективов в собственное развитие на основе диагностики профессионального роста, расширение и применение опыта в новых ситуациях, формирование опыта творческой деятельности	<i>Саморегуляция:</i> 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), взаимодействия (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 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 ее реализации в образовательном пространстве на основе педагогического взаимодействия, со-бытийности и творчества в совместной деятельности и общении педагога с ребенком.

В онтогенезе детского развития важным механизмом становления самосознания ребенка 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 ребенка. 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 ребенка, 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 ребенка, реализующей принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания. Руководствуясь событийным принципом, педагог проектирует развитие ребенка в пространстве — времени детства. Такая деятельность позволяет выстроить особое пространство развития, где дети разного возраста 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 усложнении системы «Взрослый — Ребенок» 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 — учащегося. 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 прежде всего таким феноменом, как фасилитация, связанным 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 ребенка в деятельности педагога.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Андреева А.Д.* О возрастных границах детского эгоцентризма // 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. М., 1994.
3. *Безрукова Л.В.* Аксиологический подход к проблемам современного дошкольного образования // Вестник ОГУ. 2000. № 3. С. 55—59.
4. *Берк Л.* Развитие ребенка. 6-е изд. СПб., 2006.
5. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
6. *Боброва М.П.* Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности. Барнаул, 1997.
7. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
8. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
9. *Бондаренко Т.А.* Педагогические условия развития рефлексивной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999.
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. Сургут, 2003.
11. *Варламова Е.П.* Рефлексивная диагностика в системе образования. Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 28—44.
12. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова и др. М., 2000.
13. *Венгер А.Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17—26.
14. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
15. Взаимодействие и совместная деятельность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html?id=19>.
16. Возрастная психология: учебник / Под ред. А.К. Белоусовой. Ростов-н/Д., 2012.
17. *Вульф Б.З.* Педагогика рефлексии. М., 1999.
18. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М., 2003.
19. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т. 3: Проблемы развития психики.
20. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 4: Детская психология.
21. *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002.
22. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.
23. *Горлова Е.Л.* Психологические основы преемственности и непрерывности дошкольного и младшего школьного периодов развития. Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психического развития детей. М.; Красноярск, 1999.

24. Горлова Н.А. Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации. М., 2000.
25. Гусарева Н.Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2000.
26. Димитров И.Т. Целостная деятельность и образ самого себя. Научные исследования в психологии. 1979. № 2 (21). С. 27—39.
27. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
28. Дорофеева Н.В. Психологические условия рефлексивного развития на ранних этапах онтогенеза // Психология обучения. 2007. № 9. С. 18—34.
29. Ермакова Т.М. Особенности социализации учащихся средней школы в период общего реформирования системы образования. М., 1998.
30. Захарова А.В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.
31. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования. Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: тезисы докладов 6-й Российской науч.-практ. конф. по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании 7—11 декабря 1998 г. Екатеринбург, 1998.
32. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д., 1997.
33. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 1999.
34. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
35. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С. 95—106.
36. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб., 2012.
37. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования / Под ред. А.Г. Гогоберидзе. СПб., 2008.
38. Карнов А.В. Рефлексия в структуре психических процессов // Ежегодник Российского психологического общества. Мат-лы 3-го Всерос. съезда психологов 25—28 июня 2003 г. СПб., 2003. Т. 4. С. 184—187.
39. Кашанов М.М. Психологические механизмы творческого педагогического мышления. Ежегодник Российского психологического общества: Мат-лы 3-го Всерос. съезда психологов 25—28 июня 2003 г. СПб., 2003. Т. 4. С. 207—210.
40. Классическая социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. Е.И. Рогова. М.; Ростов-н/Д., 2008.
41. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск, 2005.
42. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. Вып. 8—9.
43. Корнетов Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1—2. С. 61—70.
44. Кортаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. М., 2007.

45. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психическое развитие дошкольника в свете идей Л.С. Выготского // Психологические проблемы воспитания и обучения. Минск, 1990. Вып. 10. С. 22—29.
46. *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста / Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64—76.
47. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
48. *Кравченко Г.В.* Принципы и содержание воспитания достоинства человека (опыт земской гимназии). Стратегия воспитания в образовательной системе России. М., 2004.
49. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977.
50. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2 т. М., 1983. Т. 2.
51. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия. М., 1994.
52. *Леонтьев А.Н.* О психологической функции искусства (гипотеза). Художественное творчество и психология / Под ред. А.Я. Зися, М.Г. Ярошевского. М., 1991. С. 184—187.
53. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003.
54. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
55. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М.; Воронеж, 2001.
56. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
57. *Лысюк Л.Г.* Особенности первых этапов онтогенеза сознания // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 26—33.
58. *Майер А.А., Богославец Л.Г.* Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ДООУ: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Барнаул, 2007.
59. *Майер А.А.* Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Барнаул, 2002.
60. *Майер А.А.* Рефлексивная диагностика профессиональной компетентности в образовании. Диагностика изменений в образовании: моногр. сб. / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск, 2002. С. 152—161.
61. *Майер А.А.* Рефлексивный мониторинг в управлении профессиональным становлением специалиста. Управление качеством образования: аспект качества деятельности руководителя и педагога. Екатеринбург, 2002.
62. *Майер А.А., Логинова В.И.* Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога в области дошкольного образования. Наследие педагога и ученого. СПб., 2002.
63. *Майер А.А.* Основания построения и реализации мониторинга профессионального становления педагога в вузе. Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы. М., 2001.
64. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М., 1999.

65. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования. СПб., 2002.
66. *Невзорова Н.П.* Развитие профессиональной саморегуляции будущих педагогов дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 1998.
67. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
68. *Паукова Т.И.* Мотивирующая функция эмпатии. Исследования мотивационной сферы личности. Новосибирск, 1984.
69. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1994.
70. *Поздеева С.И.* Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск, 2004.
71. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
72. *Прозументова Г.Н.* Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности. Кн. 1: Концепции, проекты, практика развития. Томск, 1997.
73. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
74. Психология личности: учеб. пособие / Под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. М., 2007.
75. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
76. *Реан А.А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение. М.; СПб., 2007.
77. *Ромашина С.Я.* Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход): дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2001.
78. *Ромашина С.Я.* Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: учеб. пособие. Барнаул, 2002.
79. *Ромашина С.Я., Майер А.А.* Фасилитативная педагогика: учеб. пособие. Барнаул, 2011.
80. *Ромашина С.Я.* Роли и позиции педагога в современном образовательном процессе. Перспективы развития дошкольного и начального образования. Тезисы конф. 15—16 мая 2002 г. СПб., 2002.
81. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
82. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995.
83. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25—36.
84. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. СПб., 2009.
85. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учеб. для вузов. 4-е изд., перераб. СПб., 2011.
86. *Смирнова Е.О.* Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 5—14.
87. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2003.

88. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / А.В. Петровский и др. М., 1987.
89. Социально-психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: учеб. пособие / С.Я. Ромашина. Барнаул, 2002.
90. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М., 2000.
91. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология общения. Ростов-н/Д., 2013.
92. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.win-win.ru/makkei.html>.
93. Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.
94. Файзуллаева Е.Д. Организация совместных видов деятельности детей как условие становления субъектного (личностного) отношения к другому // Психолог в детском саду. 2009. № 4. С. 77—91.
95. Файзуллаева Е.Д. Развитие рефлексивности как условия гармонизации процессов становления смыслового сознания: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2010.
96. Фасилитация внутри организаций [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.trainings.ru.
97. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
98. Фромм Э. «Иметь» или «быть». М., 2008.
99. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие для вузов. М., 2001.
100. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Барнаул., 1998.
101. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
102. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд. М., 2005.
103. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. № 1. 2004. С. 35—49.
104. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989.
105. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для вузов. 3-е изд. М., 2006.
106. Якобсон С.Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности. М., 1976.
107. Action and reflection in teacher education / Ed. by G. R. Harvard, P. Hodgkinson. Norwood (N. J.): Ablex publ. corp., 1994.
108. Kirk, Samuel A. Educating exceptional children / Samuel A. Kirk, James J. Gallagher. Boston, New Jersey, 1989.
109. Kohlberg L. Essays on moral development: in 2 vol. / L. Kohlberg. San Francisco: Harper and Row, 2004.
110. Mann T. Facilitation — An Art, Science, Skill or All Three? Build your expertise in Facilitation. Bradford: Resource Productions, 2007.

Содержание

Введение	3
Становление рефлексии субъектов в онтогенезе образования.....	8
Рефлексия ребенка	8
Рефлексия педагога	14
Рефлексивная природа образования: генезис событийности как принципа взаимодействия педагога с детьми.....	19
Детско-взрослая общность как источник рефлексивной педагогики.....	26
Онтология со-бытийности	26
Совместная деятельность и общение: от теории к практике.....	34
Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза	43
Технологии оптимального взаимодействия в образовании	50
Технология совместной деятельности в системе «Взрослый — Ребенок — Ребенок»	55
Рефлексивные практики в образовании	71
Решение «задач на значение» и «задач на смысл» в образовательной работе с детьми	71
Технология развития рефлексивности детей старшего дошкольного возраста: «Решение “задач на смысл”»	86
Становление субъектности ребенка и взрослого	101
Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога	112
Заключение	121
Список использованной и рекомендуемой литературы	123