

Н.А. Горлова

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ

Учебное пособие

*Допущено учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве **учебного пособия** для студентов
высших учебных заведений,
(обучающихся по специальности
031200 «Педагогика и методика начального образования -
2004 год)*



Москва
2020

УДК 373.2:373.3(075.8)
ББК 74.100+74.200я73
Г69

Горлова Наталья Алексеевна
Г69 Педагогика личности : учебное пособие / Н.А. Горлова. —
Москва : РУСАЙНС, 2020. — 204 с.

ISBN 978-5-4365-6203-2

В учебном пособии предложена педагогическая концепция личностного подхода, нацеленная на реализацию преемственности в развитии личности детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе, что в полной мере соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов [ФГОС, Стандарт] педагогического образования и Стандартов общего образования [ДО, НОО, ООО, СОО]. Личностный подход в образовании разработан с учетом особенностей и закономерностей развития современных детей, обладающих новым системно-смысловым типом сознания.

Для реализации личностного подхода в образовательном процессе предложены практико-ориентированные педагогические стратегии социокультурного, социального, персонального развития личности дошкольников и младших школьников, которые помогут педагогу сформировать у детей личностные качества и способности, необходимые для жизни в информационном обществе.

Предложенная в пособии технология преобразующего обучения ориентирует деятельность педагога на формирование универсальных метапредметных и предметных действий (компетенций) у дошкольников и младших школьников разных категорий: одаренных, нормотипичных, «группы риска», с ОВЗ.

Учебное пособие адресовано студентам-бакалаврам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование»; педагогам-практикам, может использоваться на курсах повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: личностный подход, педагогические стратегии, дети нового типа сознания, технология преобразующего обучения, преемственность, развитие личности в семье, персональное развитие личности, педагог «нового типа».

УДК 373.2:373.3(075.8)
ББК 74.100+74.200я73

ISBN 978-5-4365-6203-2

© Горлова Н.А., 2020
© ООО «РУСАЙНС», 2020

Содержание

Предисловие автора.....	5
Глава 1. Современное состояние дошкольного и начального общего образования	10
1.1. Основные ориентиры обновления и модернизации российского образования	10
1.2. Тенденции обновления и развития дошкольного и начального общего образования	21
Выводы по 1 главе.....	30
Рекомендуемая литература:	31
Глава 2. Личностный подход как стратегия воспитания и развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.....	33
<i>Феноменологический аспект концепции</i>	<i>33</i>
2.1. Сущность личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.....	33
2.2. «Личность» ребенка в свете современных психолого-педагогических исследований.....	37
2.2.1. Философско-педагогическая трактовка категории «личность»	38
2.2.2. Личность ребенка в зарубежной психологии	41
2.2.3. Личность ребенка в отечественной педагогике и психологии	45
<i>Онтологический аспект концепции.....</i>	<i>50</i>
2. 3. Стратегия социокультурного развития личности ребенка как субъекта историко- эволюционного прогресса	50
2. 4. Стратегия развития личности ребенка в ансамбле межличностных отношений	56
2.4.1. Развитие личности ребенка в семье	57
2.4.2. Стратегия педагогического взаимодействия в системе «взрослый - ребенок»	69
2.4.3. Развитие межличностных отношений в группе сверстников	78
<i>Смысловой аспект концепции.....</i>	<i>89</i>
2. 5. Стратегия персонального развития личности ребенка как целостного системно- смыслового образования	89
2.5.1. Структура личности ребенка	92
2.5.2. Объективные закономерности личностного развития	95
2.5.3. Субъективные характеристики личностного развития ребенка	104
Выводы по 2 главе.....	116
Рекомендуемая литература.....	117

Глава 3. Теория и технология преобразующего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста	119
<i>Деятельностный аспект концепции</i>	<i>119</i>
3.1. Игра ребенка в контексте личностного подхода и ее особенности.....	120
3.2. Характеристика и путь развития учебно-познавательной деятельности ребенка.	130
3.3. Развивающее обучение в начальной школе и невозможность его использования в дошкольном возрасте	143
3.4. Теоретические основы преобразующего обучения.....	150
3.5. Технология преобразующего обучения	156
3.5.1. Принципы обучения.....	159
3.5.2. Классификация средств обучения.	161
3.5.3. Этапы, типы и пути взаимодействия педагога и детей	163
3.5.4. Методы и приемы обучения	169
Выводы по 3 главе.....	172
Рекомендуемая литература.....	174
Глава 4. Показатели развития личности ребенка и личности педагога как единого субъекта образовательного процесса	176
<i>Аксиологический аспект.....</i>	<i>176</i>
4.1. Показатели готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению	176
4.1.1. Физическая готовность ребенка к школе	178
4.1.2. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению	180
4.1.3. Социальная готовность ребенка к школе	182
4.2. Показатели готовности педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании	184
Выводы по 4 главе.....	197
Рекомендуемая литература.....	199
Заключение.....	200

Предисловие автора

**Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit.
(J.W.Goethe)**

**Счастлив мир обитатель
только личностью своей.
Пер. В.В.Левика.**

С каждым днем, с каждым часом в нашу жизнь внедряются новые информационно-коммуникативные и цифровые технологии, стремительно увеличивается транслируемый поток информации. Материальное благополучие каждой семьи и общества напрямую зависит от *готовности* и *способности* молодого поколения быстро и качественно перерабатывать поступающий поток информации (знаковой, образной, символической), и на этой основе создавать инновационные продукты.

Чтобы «выйти» на инновационный уровень проектирования новых наукоемких технологий уже недостаточно владеть знаниями и репродуцировать годами сложившиеся стереотипы учебных действий. Современные выпускники общеобразовательных организаций должны обладать такими личностными качествами, которые обеспечат адаптацию к постоянно меняющемуся миру и подготовку к жизни в глобальном информационном пространстве.

В связи с этим большая ответственность возлагается на *педагогическое образование*, которое должно выполнять прогнозирующую функцию и обеспечивать подготовку педагога «нового типа», обладающего такими универсальными личностными качествами, как активная социальная позиция и готовность к свободному выбору, ответственность в принятии решений, способность к творческому созиданию, чтобы формировать эти качества у своих воспитанников. Именно эти личностные качества помогут педагогу увидеть любую проблему с разных сторон, услышать говорящего, принять конструктивное решение, создать комфортную образовательную среду для учащихся и их родителей.

Эти целевые установки и пути их решения представлены в данном учебном пособии «Педагогика личности», которое было впервые издано в 2004 году, и не потеряло своей актуальности в настоящее время.

Актуальность и новизна учебного пособия состоит в том, что оно соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов [ФГОС, Стандарт] педагогического и Стандартов дошкольного, начального, основного, среднего общего образования [далее - ФГОС, Стандарты общего образования], нацеленных на развитие личности обучающихся.

Стандарты дошкольного образования, как первого уровня общего образования, ориентируют педагога на *«развитие личности»* детей в различных видах общения и деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей» [п.2.1. ФГОС ДО].

В соответствии с целями начального, основного и среднего общего образования деятельность педагога направлена на:

- воспитание и *развитие качеств личности*, отвечающих требованиям *информационного общества*;
- *развитие личности* обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО].

Для реализации поставленных целей в пособии предложен педагогический инструментарий, необходимый каждому педагогу для развития личности обучающихся (дошкольников, младших школьников, подростков) в образовательном процессе, т.е. в едином процессе воспитания и обучения. Использование единого педагогического инструментария педагогами разного уровня (дошкольного, начального, основного, среднего общего образования) позволяет создать единую образовательную среду и обеспечить подготовку обучающихся к следующему этапу личностного развития.

Учебное пособие соответствует требованиям профессионального стандарта «Педагог», в котором обозначены три трудовые функции педагога: общепедагогическая (в ходе обучения), воспитательная и развивающая.

В процессе *обучения*, педагог:

- организует, осуществляет контроль и оценку учебных достижений обучающихся;
- формирует мотивацию к обучению и универсальные учебные действия;
- проводит тестирование и другие методы контроля «в соответствии с реальными учебными возможностями детей» и пр.

При этом педагог должен *уметь* включать в образовательный процесс всех обучающихся (одаренных, в норме, «группы риска», с ОВЗ), что, в конечном итоге, позволит обеспечить их *социализацию*.

В ходе *воспитательной деятельности* педагог развивает у обучающихся познавательную и социальную активность, самостоятельность, ответственность и пр.; строит воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

Для реализации *развивающей функции* педагог должен использовать методы диагностики и выявлять динамику развития обучающихся; «разрабатывать и реализовывать *индивидуальные* образовательные маршруты и программы с учетом *личностных* и возрастных особенностей обучающихся» и пр. [Проф. стандарт «Педагог»].

Учебное пособие «Педагогика личности» дополняет учебники по педагогике, в которых авторы выделяют «три функции в целостном педагогическом процессе: образовательную, воспитательную и развивающую»*.

По утверждению В.А. Сластенина, образовательная функция реализуется в *процессе обучения* и заключается в овладении учащимися знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности и опытом отношений. *Воспитательная функция* проявляется во взаимодействии всех участников образовательных отношений; в формах, средствах и методах воспитания, которые использует педагог. *Развивающая функция* предполагает *развитие личности* в процессе обучения и воспитания путем формирования у обучающихся новых качеств и умений.

Несмотря на то, что *развивающая функция* выделена в самостоятельную категорию и отдельный вид педагогической деятельности, в учебниках по педагогике отсутствует раздел, раскрывающий структуру, содержание, специфику развивающей деятельности педагога, нацеленной на развитие личности обучающихся в образовательном процессе. Устоялось мнение, что для развития личности обучающегося педагогу достаточно знать и учитывать индивидуальные психологические особенности *развития человека как личности*. Именно поэтому зачастую развитие личности учащихся подменяется формированием навыков и умений, стандартным набором усвоенных знаний, а не новых личностных качеств и способностей*.

Педагог выступал и выступает, по сей день, средством для ретрансляции социального опыта молодому поколению, несмотря на то, что функция его в связи с изменением парадигмы образования изменилась и

* См. подробнее: Горлова Н.А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория. / Педагогика. Научно-теоретический журнал РАО. – М.: ООО «Педагогика», Том 84, № 1, 2020.

закключается в том, чтобы преобразовывать себя и детей, развиваться вместе, личностно и отдельно, т.е. универсально. До тех пор, пока педагог не будет воспринимать себя как высшую ценность, как Личность, он не сможет эту ценность увидеть и сформировать в ребенке.

Для работы с обучающимися разных категорий в условиях вариативности, многоязычия и поликультурности современный педагог должен владеть образовательными ориентирами на идеологическом и технологическом уровне. Используя эти ориентиры, учитывая внешние и внутренние факторы, он сможет создавать собственную программу действий, «творить» себя и своих воспитанников.

В современных условиях рыночной экономики, требующей учета запроса родителей, которые являются основными заказчиками и потребителями на рынке образовательных услуг, возникает необходимость подготовки *педагога «нового типа»*, способного адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, готового к свободному выбору, ответственному решению, творческому созиданию (образ «человека-деятеля» как субъекта культуры).

Поэтому в педагогической концепции личностного подхода целью образования выступает «единый субъект образовательного процесса» (по И.А. Зимней): личность педагога и личность современного ребенка, обладающего *новым системно-смысловым типом сознания*, а не системно-структурным, характерным для детей прошлого века [Н.А. Горлова]. У современных детей с рождения доминирует смысловая сфера как способность «ставить задачу на смысл», речевая деятельность функционирует по иным законам, что требует разработки новых подходов в образовании [см. стратегию персонального развития личности].

Педагогическая концепция личностного подхода, нацеленного на развитие личности ребенка в образовательном процессе, рассматривается в пособии и реализуется в трех проекциях: как направление (стратегия образования), как путь реализации (тактика), как результат преобразования и развития единого субъекта образовательного процесса.

Для реализации личностного подхода как стратегии в пособии предложены педагогические стратегии развития личности ребенка в едином процессе воспитания и обучения и освещены следующие аспекты: феноменологический, онтологический и смысловой. В рамках феноменологического аспекта раскрыты понятия и сущность личностного подхода; факторы, которые необходимо учитывать педагогу при реализации стратегии социокультурного (в обществе и для общества) развития личности дошкольника и младшего школьника.

Онтологический аспект концепции раскрывает систему отношений («онто»), в которые «вплетаются» ребенок и которые необходимо учитывать при использовании стратегий социального развития ребенка в семье и группе сверстников. Смысловой аспект концепции направляет деятельность педагога на реализацию тезиса «воспринимай ребенка таким, каков он есть», и позволяет ответить на вопрос «что есть личность ребенка с позиции педагогики», с помощью каких показателей и критериев можно выявить динамику ее развития; что и как следует развивать, чтобы она стала целостной и гармоничной.

Путь реализации личностного подхода представлен в пособии в рамках деятельностного аспекта (сравните: системно-деятельностный подход по ФГОС), который раскрывает соотношение игровой, познавательной и учебно-познавательной деятельности ребенка при доминировании речевой деятельности, которые необходимо развивать у обучающихся в комплексе для подготовки к жизни в информационном обществе.

Для реализации деятельностного аспекта в пособии предложена теория и технология преобразующего обучения и универсальная дидактическая модель, с помощью которой студент и педагог могут самостоятельно моделировать образовательный процесс для разных категорий обучающихся.

Аксиологический аспект концепции личностного подхода рассматривается в пособии с позиции ребенка и с позиции педагога как единого субъекта образовательного процесса. Аксиологический аспект с позиции ребенка представлен линиями развития ребенка дошкольного возраста, показателями готовности дошкольника к школьному обучению, с позиции педагога – показателями личностной, профессиональной и рефлексивной готовности к осуществлению личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

Таким образом, в учебном пособии «Педагогика личности» изложена педагогическая концепция личностного подхода, нацеленная на развитие личности детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе, позволяющая создать единое образовательное пространство и комфортную среду для всех участников образовательных отношений.

P.S.

Педагогическая концепция личностного подхода разработана и представлена в докторской диссертации «Педагогические основы личностного подхода в обучении иностранным языкам детей дошкольного возраста», 2002 год.

Глава 1. Современное состояние дошкольного и начального общего образования

❖ *Проблема:*

Обоснуйте или опровергните тезис: «Культурно-историческая парадигма должна определять содержание современного российского образования».

1. 1. Основные ориентиры обновления и модернизации российского образования

❖ *Задание:*

Определите и охарактеризуйте главную проблему современного российского образования, установите причины ее порождения.

Для этого:

- 1) проследите изменение понятия «образование» в историческом контексте;
- 2) установите взаимосвязь «образования» и «культуры»;
- 3) определите содержание и структуру современного российского образования;
- 4) выявите условия, общие принципы и тенденции развития российского образования;
- 5) используя вышеперечисленные факторы, охарактеризуйте состояние образования в Вашем регионе (школе).

Основы современного российского образования были заложены исследовательской и практической деятельностью видных российских философов, педагогов и психологов, таких, как Н.А. Бердяев, П.П. Блонский, К.В. Венцель, Л.С. Выготский, А.И. Герцен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, П.Ф. Каптерев, Н.О. Лосский, А.В. Луначарский, Вл. Соловьев, Л.Н. Толстой, Г.П. Федотов и др. Провозгласив примат общечеловеческих ценностей, они связали цели образования с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом.

Центральным стало понятие свободы, предопределившее трактовку основных категорий – «образование», «развитие», «самовоспитание». Главное в воспитании подрастающего поколения – ожидание

не ответного, а ответственного действия. Это, в свою очередь, предполагает не столько формирование человека по установленным меркам и стандартам (хотя и это должно иметь место), сколько умение выявить способности ученика к творчеству и вывести его на дорогу культурного всечеловеческого созидания.

Отечественными учеными были созданы труды, вошедшие в золотой фонд общечеловеческих ценностей. Главная их заслуга – в повороте философско-педагогической мысли в сторону исследования проблем духовно-нравственного совершенствования целостной личности, творящей мир культуры.

Исходя из того, что в каждую историческую эпоху понятие **«образование»** имеет свое смысловое содержание и характеризуется своими особыми, соответствующими данному времени целями, задачами, методами, способами существования, проследим динамику развития этого понятия и определим его современный общеметодологический смысл.

Традиционно **«образование»** определяется как создание человека по образу и подобию. Истоки самого понятия «образование» находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием «образ Божий». Ведь человек был создан по образу, подобию Божию, и следование этому образу рассматривалось как образование.

«О, дивное и возвышенное назначение человека, которому дано достигнуть того, к чему он стремится, - говорил Луцилий, - и быть тем, чем он хочет. Животные из утробы матери выходят такими, какими им суждено остаться навсегда; небесные существа либо изначально, либо немного после делаются тем, чем они будут вечно. Только человеку дал Отец семена и зародыши, которые могут развиваться по-всякому. Каков будет за ними уход, такие они принесут цветы и плоды. ...Будет человек давать волю инстинктам чувственности, одичает и станет как животное. Последует он за разумом, вырастет из него небесное существо. Начнет развивать свои духовные силы, станет ангелом и сыном божьим!...» (Дж.Пико делла Мирандола, 1925, С.33.)

Учением о сотворении человека по образу и подобию Божьему христианство одновременно утверждает абсолютную ценность каждой человеческой личности, несводимость человека к природному началу и вместе с тем возводит свободу личности к Божественному бытию.

По мнению В.В. Зеньковского, природа человека – это аналог «сущности», в этом смысле природа у всех людей одна. Она только индивидуализирована у каждого лица. Личность же есть несводимость человека к его собственной природе, источник его свободы и самосознания. Именно личностное начало в человеке есть то, что обращено к

Богу, что является «проводником» Божественной энергии, или благодати. Личностное начало задано в человеке с первых мгновений его жизни, но оно не явлено, требует своего раскрытия и осознания самим человеком, чтобы затем определить себя в отношении к Богу (В.В. Зеньковский, 1995).

Образ Божий, по меткому выражению В.Н. Лосского, наиболее выражается в особом образе бытия человека – бытия личностного, свободного. Свобода сама по себе есть «формальная способность» человека, только предпосылка к высшему образу бытия, но все зависит от содержания этой свободы.

По этому поводу русский мыслитель И.А. Ильин утверждает, что для свободы ребенок еще должен «созреть». «Нельзя предоставлять людям вылепливать их душевный уклад как придется, - говорил Иван Александрович в публичной речи в Риге в 1934г., - пусть-де у каждого инстинкт развивается по воле случая, под влиянием природы, влечений и обстоятельств... Свобода есть начало великое, творческое и драгоценное, но она есть свобода от духа, от совести и чести. Напротив, духовное воспитание не только не исключает свободу, но подготавливает человека к ней...» (И.А. Ильин, 1991, С.14-15).

Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование трактуется как способ его приобщения к культуре, вхождения в культуру.

Связь образования и культуры является наиболее тесной. Эта сущностная взаимозависимость проявляется в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является принцип «культуросообразности». Этот принцип, сформулированный еще А. Дистервегом («Обучай культуросообразно!»), означает ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества (Н.С. Розов, 1992, С.20).

Рассматривая социально-психологические проблемы образования, В. Ф. Сидоренко обращает внимание на то, что: «...образование – образ культуры, а для культуры оно – образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование» (В.Ф. Сидоренко, 1992, С.86).

Образование - не замкнутый в себе мир. Его развитие обусловлено соответствующим типом культуры. Но, будучи творческой сферой, оно само влияет на культуру, расширяет ее горизонты.

В современной философской науке существует *диалоговая теория культуры (диалог культур)*, предполагающая свободное самоопределение и самодетерминацию человека в горизонте личности и горизонте культуры. М.М. Бахтин, в частности, рассматривает культуру как форму самодетерминации нашей жизни, образа мыслей, свободного решения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности. Основные компоненты концепции М.М. Бахтина: культура – личность – самодетерминация (В.С. Библер, 1991).

Раскрывая «топографическую схему» мира (суть – ценностную структуру), М.М. Бахтин как частное следствие идеи персоналистической объемной картины мира рассматривает понятие «хронотопа», определяя его как культурно обработанную устойчивую позицию, из которой или сквозь которую человек осваивает нравственное пространство топографически объемного мира.

С позиции культуры, образование рассматривается как процесс раскрытия сущностных сил человека, изменение его взгляда на мир, изменение самого человека и воспринимаемого им мира (Р.М. Чумичева, 1995).

Кроме того, образование может трактоваться как создание возможности для усвоения, созидания, обретения определенных способов и форм жизнедеятельности. (Г.С. Батищев, Б.С. Гершунский).

Анализ современных философских и психолого-педагогических исследований показал, что, к глобальным проблемам развития современного образования относится его культурологическая направленность (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Н.В. Гусева, М.С. Каган, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.).

А.Г. Асмолов, прослеживая связь культуры с общественно-политическим устройством общества, рассматривает два понятия: «культура полезности» и «культура достоинства». «Культура полезности...имеет единственную цель – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений», «...в ней урезается время, отводимое на детство,...а образованию отводится роль сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» (А.Г. Асмолов, 1996, С.589).

Наибольший интерес представляет для нас другой тип культуры, ориентированный на достоинство: «в такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны».(там же).

Итак, «культура достоинства» должна определять содержание современного российского образования.

Каким должно быть содержание образования в XXI веке, в эпоху *социокультурной* интеграции человечества? Ведь сегодня с не меньшей остротой, чем сто лет назад, перед нами встает проблема – как, «входя в жизнь общечеловеческую», не растерять духовных ценностей своей культуры и не встать на путь «европейничанья» (Н.Я. Данилевский).

Мировой исторический опыт показывает, что утрата культурных национальных основ подчас равносильна не только потере своего прошлого, но и лишению себя будущего. Развитие есть только там, где есть история, поскольку представляет собой такое прошлое, которое продолжает жить в настоящем и будущем. Иными словами – это историческая память народа, с утратой которой он становится обреченным в лучшем случае лишь на существование, переставая быть культурным. Историческая память – это верность сложившимся культурным традициям и ценностям, и своим собственным, и накопленным мировой практикой. Это исчезающее в потоке развития прошлое, дающее социокультурные ориентиры для «построения» будущего, для сознательного участия в его осуществлении, есть культура и национальное самосознание народа.

В данной связи показателен призыв П.П. Блонского к разработчикам учебных планов, программ и пособий: «Сокращайте, что угодно, но только не изучение Запада, и вообще человеческого Мира: этим вы нанесете непоправимый ущерб общему развитию ученика, его общему знанию человеческой жизни и этим же вы ухудшаете его знание родного народа; широкое общение с мировой культурой лишь повышает национальное творчество» (П.П. Блонский, 1961, С.38).

Итак, в содержании образования необходимо выделить социокультурные ориентиры, готовящие к жизни в своей культуре в соединении с освоением общечеловеческих ценностей, соотнесенных с мировой культурой, с культурой других народов.

Под *содержанием образования* мы понимаем те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) человеком в ходе образования и преобразования своей личности. Содержание образования отражает состояние общества или переход от одного состояния к другому, от одной образовательной парадигмы к другой. В настоящее время – это переход от индустриального, «технократического» к постиндустриальному, или информационному обществу XXI века (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996).

Развитие образования «возможно ... при взаимодействии двух его ведущих **факторов** – государства и общества... Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно...общество вновь должно прийти к ней на помощь» (Концепция общего среднего образования,1988, с.10).

Вот как определяет роль государства и общества в образовании замечательный педагог и психолог П.Ф. Каптерев: «Заводить профессиональные школы, заботиться о распространении элементарного образования, создавать школьное законодательство и вообще наблюдать за школами – это неотъемлемые не только права, но и обязанности государства ... Общество ... должно быть заинтересовано прежде всего не государственными видами на образование, не строем школ и их законами, а своими детьми, их развитием, их здоровьем, их бодрым и веселым настроением...Благо детей на первом плане. Поэтому общество есть защитник общего гуманного образования детей... поэтому настоящая научная педагогика – требование общества. Государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и наблюдает за ними, но педагогически не организует их и не управляет ими. Все это делает общество...

Защищая педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, физиологии и психологии, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны». (П.Ф. Каптерев, 1982, С.431-432).

Итак, общество должно намечать пути в развитии образования, а государство пользоваться уже «готовыми результатами». Что касается современной социальной ситуации развития российского образования, то основное место в нем занимает государство; общество делает первые шаги в определении своей роли и функции.

В развитии современного российского образования можно выделить два периода, связанные с его реформированием. Первый период реформы, начавшийся в 80-х годах, носил, по преимуществу, прогрессивно-идеологический характер. Были выдвинуты новые и чрезвычайно важные для образования требования: «гуманизация», «гуманитаризация», «вариативность», «демократизация» и т.д. и был определен общий подход к образованию, который известен под названием *развивающего, лично-ориентированного*. Этот подход или, как сейчас говорят, эта парадигма образования, противопоставлена устаревшей «манипулятивной» парадигме, где ребенок выступал как объект обуче-

ния и воспитания, а не как равноправный участник и субъект образовательного процесса.

Первый период реформирования образования завершился определением **стратегии** образовательной политики - принятием «Закона об образовании», включающего концепцию учебного плана и основ содержания, который предоставил ряд льгот образовательным учреждениям.

Перечислим основные **принципы** личностно-ориентированного образования, изложенные в Законе Российской Федерации «Об образовании» и других законодательных актах:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников;
- свобода и плюрализм в образовании;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и ступени обучения картины мира;
- интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. (Закон об образовании.)

Эти принципы, выступающие ориентиром в обновлении содержания образования, нашли свое воплощение, например, в «Школе для всех» Е.А. Ямбурга, в «Школе 2100», возглавляемой академиком РАО А.А. Леонтьевым. И таких примеров становится все больше и больше.

Суть нынешнего периода обновления содержания образования состоит в переходе от идеологии развития к технологиям развития, в разработке способов практической реализации идей и принципов личностно-ориентированного образования.

Воплощение в жизнь этих идей и принципов образования возможно при условии учета его структурной организации и тенденций развития.

Рассматривая структурную организацию российского образования, выделим три взаимосвязанных компонента: 1) образовательную систему; 2) образовательный процесс; 3) результат этого процесса, понимаемый как образованность (И.А. Зимняя, 1997; А.А. Леонтьев, 1999; Н.С. Розов, 1992).

1. Образование как *система* может рассматриваться (по Н.С. Розову) с трех позиций: а) социального масштаба рассмотрения, что позволяет охарактеризовать образование в определенной стране, обществе и т.д. (наше образование и Совет Европы); б) ступени образования (дошкольное, школьное, которое подразделяется на начальное, неполное среднее и полное среднее; высшее с различными уровнями: бакалавриат, специалист, магистратура; повышение квалификации; аспирантура, докторантура) и в) профиля образования (общее или специальное: математическое, лингвистическое, гуманитарное и пр.). Образование как социальная система может быть светским или клерикальным, государственным или частным, муниципальным или федеральным.

Образование как система характеризуется ступенчатостью, в основе которой лежит возрастной критерий и может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью. Все эти показатели, будучи социально-экономическими, позволяют выявить и психолого-педагогические аспекты. Они заключаются в ответах на вопросы: как ребенок и его родители, представив всю иерархию ступеней обучения, могут сделать правильный выбор; как предыдущий уровень обучения в одной структуре может обеспечить комфорт и продолжение образования в другой; каковы механизмы управления подсистемами и прочее.

2. Развитие образовательной системы осуществляется в *образовательном процессе* – процессе обучения и воспитания человека. Основной задачей образовательного процесса является развитие и саморазвитие человека как личности. Образовательный процесс не есть передача каких-либо знаний от одного поколения другому. «...Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма: передаче важнейших, культурных приобретений, и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его» (П.Ф. Каптерев, 1982, С.358).

Рассматривая *структуру образовательного процесса*, П.П.Блонский предлагал построить ее в виде расширяющихся концентрических кругов, которые будут выражать «направленность развития

идеи солидарности». Процесс формирования личности должен проходить, по его мнению, поэтапно – от осознания себя как члена «племенной организации» (как русского) – через последующую идентификацию в качестве гражданина русского государства («национальная солидарность») – к восприятию как части всего человечества (П.П. Блонский, 1915, С.18).

В соответствии с этим перед начальной и средней школой ставились взаимосвязанные, но специфические задачи. Например, в младших классах внимание предлагалось сосредоточить на становлении и формировании национального самосознания путем знакомства с реалиями современности (родиноведение) и прошлым (история России). При этом важно, чтобы школьник с малых лет проникся сознанием, что он – гражданин российского государства.

Включенность образовательного процесса в повседневность жизни определяет разнообразие методик, моделей обучения и воспитания, соотнесенность со всеми сферами общественной жизни, корреляцию с уровнем экономического благополучия, идеологических установок общества.

При таком рассмотрении образовательный процесс созвучен процессу обучения и воспитания, но с той лишь разницей, что обучение и воспитание отражают внешнюю сторону образовательной системы, которая реализуется посредством деятельности обучающего, а образовательный процесс раскрывает внутренний потенциал личности обучающегося. Реализация внутреннего потенциала личности в образовательном процессе позволяет достичь определенных результатов.

3. Образование как **результат** может рассматриваться в двух планах: в плане образа того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, фиксированный в форме стандарта, т.е. планируемый результат как «идеальная модель». Современные образовательные стандарты включают требования к определенным знаниям и умениям, к качествам человека, завершающего определенный курс обучения.

Второй план результата образования – это реально существующий человек, обучавшийся по определенной системе, с его опытом, умениями, интеллектуальными способностями и личностными качествами. Совокупность знаний и отношение к ним, к окружающим, к себе определяют результат образования как образованность, как внутреннее образование (новообразование) личности.

В конце 90-х годов международные центры сравнительного образования провели исследования по выявлению уровня образования

(образованности). Вперед вышли, как ни странно, южно-азиатские страны: Корея, Сингапур. Что же случилось с классической европейской школой, с Америкой, с Россией? Дело в том, что международные центры сменили характер предлагаемых заданий: в основном, это были задания не на воспроизводство информации, а на сообразительность, смекалку, творческое решение. Этот пример наглядно демонстрирует результаты развития образовательных систем и подчеркивает необходимость изменения направления образовательного процесса в сторону созидания творческой, свободной личности.

Итак, структурная организация современного российского образования представлена тремя уровнями: системным, процессуальным и результативным, которые должны быть отражены на каждой ступени образования, раскрывая суть личностно-ориентированного подхода, при котором возрастной показатель является определяющим.

Рассматривая психолого-педагогические проблемы современного российского образования как единой системы, выделим, вслед за А.А.Вербицким, основные тенденции в его развитии:

- 1) осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования;
- 2) «индустриализация» обучения, т.е. его компьютеризация, которая позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность учащихся;
- 3) переход от «школы воспроизведения» к «школе понимания», т.е. переход от информативных форм к активным методам и формам обучения с включением проблемности, поиска, самостоятельной работы обучающихся;
- 4) поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим, игровым;
- 5) перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента (А.А. Вербицкий, 1982, С.130-131).

Несмотря на то, что А.А. Вербицкий выделил эти тенденции для высшей ступени образования, мы считаем, что они характеризуют особенности российского образования в целом. По существу, выделенные личностно-ориентированные принципы, особенности структурной организации и тенденции развития позволяют определить **общеметодологический смысл** обновления содержания российского образования и определить новую образовательную парадигму.

Развитие современного отечественного образования должно осуществляться в рамках культурно-исторической парадигмы образования. При определении содержания культурно-исторической парадигмы образования необходимо основываться на новых философско-педагогических законах и принципах образования, на новой образовательной парадигме, которая должна быть ориентирована на сохранение и преумножение культурных и духовно-нравственных ценностей с учетом традиций и национальных особенностей общества. Философско-педагогический подход к определению образовательной парадигмы позволит избежать фрагментарности, мозаичности и оторванности образования от жизни человека и его связи с обществом и природой.

Удовлетворяя личностные и общественные потребности, выполняя социальные функции, образование призвано решать следующие задачи:

- передача и преумножение культурно-исторических ценностей, нравственного опыта и знаний, обеспечивающих устойчивое развитие и социальную мобильность;
- включение человека в социум и его социализация;
- обеспечение фундаментальной образовательной подготовки, отвечающей универсальным потребностям личности, общества, государства.

Образование призвано обеспечить духовно-нравственное развитие человека, общества и поступательное развитие человечества в целом.

Законы образования конкретизируются в принципах образования: фундаментальности и универсальности образования, единства индивидуального и социального в образовании, гуманизации и гуманитаризации образования, компетентности в образовании, единство национальных и мировых начал в образовании.

Реализуются ли эти онтологические законы и базовые принципы в современном дошкольном и начальном общем образовании? Каковы тенденции развития дошкольного и начального общего образования?

Об этом речь пойдет в следующем параграфе.

1. 2. Тенденции обновления и развития дошкольного и начального общего образования

❖ *Задание:*

Определите пути обновления дошкольного и начального общего образования.

Для этого:

- 1) выделите основания и ориентиры обновления содержания дошкольного образования;
- 2) выявите тенденции развития дошкольного и начального общего образования, укажите положительные и отрицательные стороны;
- 3) опираясь на основания, ориентиры обновления и тенденции развития, охарактеризуйте состояние дошкольного и начального общего образования в Вашем регионе;
- 4) определите противоречия, сложившиеся в дошкольном и начальном общем образовании и укажите пути их решения.

Реформы, охватившие российскую образовательную систему, вызвали изменения в дошкольном и начальном общем образовании. Реформирование этих ступеней образования было обосновано и подготовлено многочисленными научно-практическими исследованиями отечественных специалистов в области гуманистически ориентированной педагогики и психологии (Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Л.Е. Журова, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Ф. Одолевский, А.В. Петровский, Н.Н. Подъяков, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, Д.Б. Эльконин и др.).

Реформирование дошкольной ступени образования было инициировано «Концепцией дошкольного воспитания», разработанной под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского (1989), предложившей личностно-ориентированный подход, который пришел на смену учебно-дисциплинарному.

В период реформирования дошкольное образование начинает полностью переходить «от парадигмы информационной к активной педагогике развития, культурно-исторической парадигме понимания ребенка» и рассматривается как «процесс расширения возможностей развития личности, направленный на обеспечение компонентного вы-

бора жизненного пути и самостоятельное развитие ребенка» (А.Г. Асмолов, 1996, В.Т. Кудрявцев, 1999).

Выделенные в Концепции *ориентеры обновления содержания* дошкольного образования, направлены на:

- 1) «изменение форм общения с детьми – от авторитарного воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка, на установление доверительных, партнерских отношений;
- 2) обновление содержания и форм занятий, отказ от политико-идеологизированных конкретных сведений при ознакомлении с окружающим миром;
- 3) насыщение жизни детьми произведениями искусства, образцами детской литературы, ориентирующие на общечеловеческие, нравственные ценности, расширяющие кругозор ребенка;
- 4) преобразование предметной среды и жизненного пространства, обеспечение самостоятельной и совместной деятельности детей в соответствии с их желаниями и склонностями».... (Концепция дошкольного воспитания, 1989).

Концепция сыграла неоценимую роль в развитии дошкольного образования, так как провозгласила идеи гуманизации и деидеологизации дошкольного образования, приоритет воспитания общечеловеческих ценностей – добра, красоты, истины, идеи самоценности дошкольного детства. Эти идеи послужили импульсом, основанием для дальнейших исследований.

Были предложены различные идеи и подходы, разработаны принципы и образовательные программы: «детоцентрированный подход» (А.Г. Асмолов, Р.Б. Стеркина и др.); идея непрерывного профессионального роста работников сферы образования (О.В. Бурляева и др.); педагогические технологии развития ребенка («педагогика жизни» (Ш.А. Амонашвили), «педагогика ненасилия» (В.А. Ситаров), «педагогика переживания» (Ф.Е. Василюк); идея самоценности детства (А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский и др.) и многие другие.

Были созданы программы для дошкольных образовательных учреждений: «Развитие» (Л.А. Венгер и О.Я. Дьяченко), («Радуга» (Т.Н. Доронова), «Золотой ключик» (Е.Е. Кравцова и Г.Г. Кравцов), «Истоки» (Л.А. Парамонова, А.Н. Давидчук, К.В. Тарасова и др.) и др.

Рассмотрим основные направления некоторых образовательных программ, наиболее популярных среди работников ДОУ.

Программа «Развитие» разработана научным коллективом под руководством Л.А. Венгера. Она основана на концепциях

А.В.Запорожца об амплификации (обогащении) развития в дошкольном возрасте и Л.А.Венгера о развитии познавательных способностей в дошкольном детстве через овладение сенсорными эталонами, наглядно-образными и знаковыми моделями. Цель программы – развитие умственных и художественных способностей детей дошкольного возраста через специфические для дошкольников виды деятельности.

Программа «Детство» разработана коллективом кафедры дошкольной педагогики Санкт-Петербургского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Целью программы является обеспечение здорового образа жизни, «начальная социализация», приобщение детей к общечеловеческим ценностям, ведущим сферам бытия. Особенностью программы является переструктурирование и обновление преподносимых дошкольникам знаний и представлений об окружающем. Программа «Детство» рассчитана на три возрастные категории: младший, средний, старший возраст. В программе дается характеристика каждого возраста по разделам: «Освоение основ гигиенической культуры», «Программа физического воспитания», «В игре развиваемся, познаем мир, общаемся», «Ребенок и взрослые», «Ребенок и сверстники», «Ребенок открывает для себя мир природы» и т.д.

Программа «Радуга» разработана коллективом Института общего образования при Министерстве образования России под руководством Т.Н. Дороновой. Целью программы «Радуга» является обеспечение здорового образа жизни, полноценного физического и психического развития дошкольников (от 2 до 7 лет). Программа основана на концепциях А.Н. Леонтьева и М.И. Лисиной. Особенностью программы является стимулирование активности и интереса детей к занятиям «смыслообразующими игровыми мотивами». Программа «Радуга» построена на принципах: уважения к свободе и достоинству каждого ребенка как маленького и полноценного человека, создания условий для развития индивидуальности каждого малыша, обеспечения атмосферы психологического комфорта для детей, наличия «свободного педагогического пространства» для проявления личности ребенка и индивидуальности воспитателей.

Программа «Золотой ключик» разработана авторским коллективом под руководством Г.Г. Кравцова и основана на концепции Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта и возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Цель программы – достижение органического единства условий, обеспечивающих соответствующее возрасту развитие и эмоциональное благополучие детей, которое достигается через разновозрастную организацию групп (3 – 10 лет).

Программа «Дом радости» разработана Н.М. Крыловой, В.Т. Ивановой (г.Пермь). Она является методическим сценарным приложением к «Типовой программе обучения и воспитания в детском саду», где делается акцент на индивидуальных обучающих занятиях с детьми, которые проводятся наряду с фронтальными. По существу, это модификация традиционной индивидуальной работы с детьми.

Программа «Истоки» (Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова) основана на многолетних психологических и педагогических исследованиях, выполненных коллективом научных сотрудников под руководством А.В. Запорожца. Программа ориентирована на достижение стандарта дошкольного образования, который рассматривается как система требований к содержанию образования и уровню развития детей каждого психологического возраста.

Заслуживает внимания программа «адаптивной модели» образования, разработанная Е.А. Ямбургом, реализующаяся в *аффективно-эмоционально-волевой (личностной) парадигме*, где центральной воспитательной задачей в детском саду и в начальной школе является *воспитание ответственного отношения к жизни через активное сострадание и милосердие*. В адаптивной школе создаются условия для достижения ребенком определенного уровня развития личности, психологической готовности к школе, включающей следующие аспекты:

- мотивационно-потребностный,
- интеллектуальный,
- произвольно-регуляторный.

Для достижения поставленной цели с помощью системы развивающих ситуаций решаются следующие задачи:

- сенсорное и когнитивное развитие,
- развитие коммуникативных навыков,
- деятельностно-практическое развитие.

Когнитивное развитие рассматривается как один из аспектов развития личности. Не меньшее внимание уделяется другим ее сторонам: эмоциям, воле, аффекту. Вся деятельность коллектива детского сада направлена на развитие способности ребенка «адаптироваться в постоянно меняющемся мире». (Е.А.Ямбург, 1996, С.89).

Наряду с общеобразовательными программами получили широкое распространение предметные программы для дошкольников и младших школьников: по экологическому (С.Н. Николаева, Л.П. Молодова, Н.А. Рыжова и др.), физическому (Э.Я. Степаненкова, В.И. Усаков, И.М. Воротилкина и др.), математическому (В.В. Данилова, Л.И. Павлова, Е.И. Будлер; Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова,

Н.П. Холина и др.), эстетическому (Р.Г. Казакова, Т.В. Яблонская, Е.К. Ривина, О.А. Куревина, О.П. Радынова и др.), речевому развитию детей (В.И. Яшина, М.М. Алексеева; О.С. Ушакова; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова и др.).

Разработанные программы, результаты научных исследований, нормативные документы Министерства образования РФ (1991, 1992, 1996 и т.д.), позволили взять курс на обновление содержания дошкольного и начального школьного образования и породили вариативную систему со свободой выбора коллективами образовательных учреждений базовой программы, принципов организации и формы собственности. Появились различные виды образовательных учреждений: детские центры, гимназии, прогимназии, учебно-воспитательные комплексы (УВК); вальдорфские детские сады и школы, учреждения, работающие по системе М. Монтессори, внедряющие программу Д. Ховарда, использующие опыт других зарубежных авторов.

Центр развития ребенка Джорджтаунского университета США предложил программу «Дошкольный проект Сороса» (вариант североамериканской программы «Опережающий старт»), разработанную специально для стран Восточной Европы. Цель программы – подготовить ребенка к жизни в меняющемся обществе, сформировать устойчивое стремление и умение учиться самостоятельно.

При всей привлекательности этих начинаний, необходимо учитывать тот факт, что возможность заимствования из иной культуры с другими традициями и образом жизни ограничена по самой своей сути. Можно перенять технологию, методику, приемы, но воссоздать целостную образовательную модель вряд ли удастся без той питательной культурной среды, на воспроизводство которой направлена вся образовательная система.

Разработанные программы и результаты научных исследований начали быстро внедряться в практику образовательных учреждений, адаптироваться к условиям каждого, вызывая модификации в соответствии с условиями и запросами родителей.

В настоящее время в дошкольном и начальном школьном образовании сложились определенные тенденции, связанные с реализацией личностно-ориентированной парадигмы и характеризующие процесс обновления содержания.

В настоящее время прослеживается очевидная *тенденция* к поиску осмысленных ориентиров и конкретных образовательных форм, позволяющих учреждениям приобрести собственное лицо, личный статус и выделиться из общей массы.

Статус учреждения оказался в непосредственной зависимости от мнения родителей о качестве образования, которое оно обеспечивает. Стремясь повысить качество образования, педагогические работники направляют свои усилия на **поиск программ** нового поколения. При этом администрация и сотрудники ОУ не всегда оказываются способными осуществить отбор и оценить качество новых программ; и зачастую продолжают работать по Типовой программе, или, в редком случае, пытаются разрабатывать собственные.

В настоящее время в дошкольных учреждениях наметилась определенная **тенденция** со стороны педагогов – **совершенствовать формы и способы общения с ребенком** в направлении личностно-ориентированного взаимодействия с ним. Наряду с традиционными фронтальными формами работы все большей популярностью в педагогической среде пользуется работа с небольшими группами детей и с отдельными детьми индивидуально. Все чаще в ОУ создаются студии, кружки, клубы и пр., что позволяет в большей степени удовлетворять интересы и потребности детей, делает педагогический процесс более гибким и дифференцированным, учитывающим склонности и предпочтения каждого ребенка. Новые формы работы способствуют также расширению спектра общения ребенка с другими детьми, в том числе разного возраста, обогащая его социальный опыт. Вместе с тем, студийно-кружковая работа выдвигает новую проблему – увеличение учебной нагрузки на детей. Привлекательная и интересная деятельность может вызвать у ребенка не меньшее переутомление, чем большое количество традиционных занятий.

Реализация личностно-ориентированного подхода на практике вызывает большие трудности: это связано с отсутствием у педагогических работников навыков партнерского общения, с сильным влиянием складывавшихся годами стереотипов авторитарной педагогики. Отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия на занятиях и уроках не позволяет им в полной мере реализовать основные принципы педагогики сотрудничества. Если педагогу и удастся совершенствовать способы общения с детьми в свободной деятельности (проявлять внимание и отзывчивое отношение, терпеливо и доброжелательно выслушивать каждого ребенка и пр.), то в процессе обучения педагоги, как правило, не владеют личностным подходом, по-прежнему ориентируются на некоего «усредненного» ребенка, что проявляется в неспособности оказывать необходимую поддержку детям, переживающим психологический дискомфорт, неуверенность в себе. Педагог испытывает большие трудности в работе с детьми с бо-

лее высоким темпом развития, сдерживая тем самым проявление их творческих способностей.

Слабая реализация личностно-ориентированного взаимодействия связана с низким уровнем владения техникой педагогического общения. Несмотря на то, что педагоги прекрасно понимают и осознают самоценность данного периода развития личности ребенка, они не обладают достаточным арсеналом разнообразных средств и технологий общения, которые позволили бы им варьировать приемы общения с детьми раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В ДОУ практикуются порой способы и приемы общения с детьми, используемые в школьной практике. Это связано в первую очередь с притоком в ДОУ специалистов из других сфер (школьных учителей, специалистов по физической культуре, музыкантов и пр.), которые привыкли работать с более старшими детьми или со взрослыми. В начальной школе, наоборот, зачастую используются способы общения и взаимодействия, характерные для дошкольного возраста, что сдерживает развитие самостоятельности у детей. У большинства педагогов отсутствуют профессиональные умения удерживать позицию равноправного партнера при взаимодействии с детьми разного дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Личностно-ориентированное взаимодействие сводится порой к использованию индивидуального подхода и педагогической диагностики индивидуальных различий детей, уровень которой чрезвычайно низок из-за отсутствия компетентных диагностических методик, доступных практическим работникам. В психологической литературе существует богатый арсенал разнообразных методик диагностики дошкольников, и для профессиональных психологов не составляет труда находить и отбирать необходимые методические комплексы как для исследовательской, так и для практической работы. Однако этими методиками не могут пользоваться педагоги, не имеющие специального психологического образования. Более того, все попытки педагогов их использовать наносят откровенный вред их взаимодействию с ребенком из-за отсутствия соответствующего профессионализма. **Тенденция**, связанная со становлением психологической службы, с работой практических психологов, должности которых все чаще вводятся в штатное расписание ОУ, безусловно способствует развитию личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми. Однако ограниченное количество современных отечественных диагностических методик, составленных в соответствии с требованиями российского образования, и недостаточный уровень профессиональной компетенции специалистов делает их работу малоэффективной.

Следующая *тенденция* находит отражение в *методах и технологиях* работы с детьми, ориентированных преимущественно на усвоение ребенком определенного объема знаний, умений и навыков; стремление педагога задавать ребенку готовые образцы действий и побуждать его к ответам в виде заранее заданных штампов. При этом порой игнорируются его индивидуальные особенности и собственная активность. Мало уделяется внимания эмоциональному развитию ребенка, становлению его мотивационно-потребностной сферы, реализации ребенком собственного опыта и представлений. Вместе с тем, некоторые педагоги предпринимают попытки пересмотреть и изменить свои методы и приемы в направлении личностно-ориентированного обучения. Такие педагоги делают все больший акцент на самостоятельное экспериментирование и поисковую активность самих детей, побуждают их к творчеству по отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации в процессе ее выполнения. При этом создается эмоционально насыщенная атмосфера в процессе обучения – содержание занятий и других форм обучения педагог наполняет сказочными или игровыми сюжетами и персонажами, собственными импровизациями.

Получает развитие практика психолого-педагогической диагностики, направленной на выявление уровня усвоения детьми программного содержания; воспитатели и другие специалисты ведут «карты развития ребенка»; большей глубиной стали отличаться их записи по планированию педагогического процесса, в которых помимо целей, задач содержания и методики занятия появляются заметки о достижениях отдельных детей. Это позволяет преодолеть учебно-дисциплинарные методы и приемы работы с детьми.

В соответствии с лучшими традициями отечественной педагогики при обучении и воспитании детей всегда широко использовались и продолжают использоваться специфичные для них виды деятельности (игра, конструирование, изобразительная, театрализованная деятельность и др.). В последнее время наметилась *тенденция* к интеграции разных видов деятельности детей и проведение комбинированных, комплексных занятий и уроков; в ДОУ педагоги сокращают количество занятий, создавая условия для организации свободного времени ребенка в течение дня, которое он может использовать по своему усмотрению.

Следующая *тенденция* в развитии дошкольного и начального школьного образования характеризует преемственность в обучении и воспитании ребенка в условиях ОУ и семьи. Зарождаются новые фор-

мы сотрудничества педагогов с родителями, в которое вносится новое содержание: организуются клубы, совместный досуг и другие формы общения, способствующие установлению неформальных контактов и сближению педагогических позиций.

Новая **тенденция** в развитии дошкольного и школьного образования проявляется в расширении сети дополнительных образовательных услуг. Рыночные отношения, проникая в сферу образования, привели к тому, что в условиях относительной экономической и хозяйственной свободы, свободы творчества и приоритета общечеловеческих ценностей многие ОУ стали бороться за «потребителя» – детей и их родителей, вводя дополнительные *образовательные услуги*. Очень часто в образовательные программы стали включаться иностранный язык, хореография, гимнастика, плавание, ритмика, расширенный художественно-эстетический цикл и т.п. Однако, как правило, наращивание содержания дошкольного образования сводится к предметному принципу, причем очень часто вызывает сомнение правомерность введения того или иного предмета (например, астрологии или йоги) с точки зрения как возрастных возможностей детей, так и квалификации преподавателей.

К новой **тенденции** следует отнести специализацию воспитателей и учителей начальной школы – углубленное освоение отдельных методик (художественно-эстетическое направление, лингвистическое и др.). Такие педагоги работают не только с детьми своей группы и класса, но и с другими воспитанниками и учащимися; организуют кружки, секции, студии и пр. В определенных случаях они становятся освобожденными специалистами, работающими только по данному направлению. Число и специализация таких педагогов в настоящее время возрастает. Это имеет положительные стороны, способствующие разнообразию содержания педагогического процесса и повышению его уровня, но и создает определенные трудности, прежде всего в налаживании необходимой координации между воспитателем группы (учителем начальной школы) и освобожденными специалистами в рамках целостного педагогического процесса. Не всегда обеспечивается преемственность в содержании различных направлений образовательного процесса. Нет четкого разделения ответственности за дозирование учебной нагрузки на детей и, следовательно, за их эмоциональное и физическое благополучие.

Следующая **тенденция** развития образования связана с окончанием пребывания ребенка в детском саду и поступлением в школу. С одной стороны, не прекращаются призывы к раннему, интеллектуаль-

ному развитию ребенка; дело дошло до того, что появился такой призыв: «Читать раньше, чем ходить!» С другой стороны – первый класс школы превращен в непреодолимую преграду, сопоставимую разве только с поступлением в престижные вузы. В ДОУ вынуждены специально «натаскивать» детей для поступления в школу. И нередко случаи, когда ребенку приходится сдавать «мини-экзамены», проходить тестирование в нескольких школах. При этом, каждая школа использует свои собственные школьные тестовые задания, направленные, в основном, на выявление интеллектуального, а не общего развития ребенка. Очень редко используются методики для определения уровня готовности детей к школе, разработанные дошкольными педагогами и психологами.

Всесторонний анализ педагогической деятельности современных ДОУ и задач, стоящих перед ними по подготовке детей к обучению в школе на основе развития их интеллектуальных, физических, эстетических возможностей и способностей, позволил выделить ряд противоречий:

- между потребностью общества в качественной подготовке детей к обучению в школе и содержанием деятельности ДОУ;
- между требованиями начальной школы к уровню развития дошкольников и их готовностью к систематическому обучению;
- между содержанием дошкольного образования и возможностями детей данного возраста.

Итак, анализ сложившихся тенденций и противоречий позволил сформулировать **проблему**, стоящую перед дошкольным и начальным школьным образованием.

Проблема состоит в необходимости создания и внедрения единой концепции дошкольного и школьного образования, в определении путей преемственности и линий согласованности, что обеспечит гармоничное развитие ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, переход выпускника начальной школы в основную школу – следующую ступень образовательной системы.

Выводы по 1 главе

Первая глава носит обзорный характер и посвящена анализу современного состояния дошкольного и начального общего образования.

Обращение к передовому опыту отечественных философов, педагогов и психологов позволило сформулировать общеметодологический смысл обновления российского образования, выявить противоречия, тенденции обновления и развития дошкольного и начального общего образования, сформулировать следующие выводы.

1. Дошкольное и начальное общее образование ориентировано на обновление содержания в рамках **культурно-исторической парадигмы** образования, главным вектором которой является «культура достоинства», имеющая целью не передачу готового, культурного содержания, а пробуждение в новом поколении готовности к жизни, к выработке собственного культурного опыта, к творческому созиданию, а не воспроизводству как копированию опыта предыдущих поколений.

2. Главные цели культуры и образования, состоящие в приобщении человека к мировым и отечественным культурным ценностям - науки, искусства, права, хозяйства, т.е. превращении природного человека в культурного, реализуются **в личностном подходе**. Личностный подход в образовании, провозглашающий приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, обеспечивает создание условий для свободного развития личности, ее самоопределения и самореализации в процессе воспитания и обучения.

3. Реализация личностного подхода позволит решить главную проблему образования, стоящую перед нами в XXI веке – развитие нового типа личности, нового типа общественного сознания.

Каким оно должно быть? Какое место в нем займут духовные ценности – общечеловеческие и национальные?

Исторический опыт свидетельствует, что новое общественное сознание нельзя ни искусственно изобрести, ни «позаимствовать» у другого народа, ни реанимировать из прошлого. Каждый раз оно формируется при решении четырех основных задач: 1) критического осмысления современной действительности; 2) сохранения и восстановления традиций отечественной общественной мысли; 3) учета положительного культурно-исторического опыта; 4) освоения мировой культуры применительно к потребностям современного развития общества.

Рекомендуемая литература:

1. Асмолов А.Г. Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, «Деловая книга», 1995.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.
4. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего. Новосибирск, 1991.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

6. Леонтьев А.А. Что такое образование?//Образовательная программа «Школа 2100». – М.: «Баласс», Выпуск 3, 1999.
7. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Социально философские проблемы образования. – М., 1992.
8. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры.// Социально-психологические проблемы образования. М., 1992.
9. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация. – М.: Новая школа, 1996.

Глава 2. Личностный подход как стратегия воспитания и развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста

Феноменологический аспект концепции

❖ *Проблема:*

Обоснуйте и докажите, что личностный подход является стратегией развития личности ребенка и личности педагога.

2.1. Сущность личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании

❖ *Задание:*

Определите содержание и структурные составляющие личностного подхода.

Для этого:

- 1) выявите особенности личностного подхода (Г.В. Селевко и Н.К. Тихомиров); личностно-ориентированного (К.А. Абульханова, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); личностно-деятельностного (И.А. Зимняя) подходов;
- 2) дайте их сравнительную характеристику и определите возможность их использования в дошкольном и начальном школьном образовании;
- 3) проведите сравнительный анализ отечественного личностного и зарубежного личностно-центрированного (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл) подходов в образовании;
- 4) выявите сходные и отличительные черты личностного и индивидуального подходов в образовании.

Начнем наши рассуждения с определения понятия «личностный подход», что позволит в дальнейшем увидеть его как стратегию развития личности.

Идеи личностного подхода не новы. Особое значение они приобрели еще в 19 веке, провозглашая необходимость *развития суверенного индивида* и рассматривая деятельность воспитателя как искусство художника.

Представители гуманистической психологии в 60 годы XX века (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл), предложили личностно-центрированный подход и выдвинули положение, согласно которому «лучший пункт наблюдения для понимания человеческого поведения – во внутренней системе отношений самого индивида» (Calvin S. H., Gardner L., 1970; Maslow A.H., 1970; May R., 1969.).

Они утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «я» каждого ребенка.

В нашей стране идеи личностного подхода начали разрабатываться с начала 80-х годов в связи с изменением парадигмы образования. Были предложены два направления: личностный подход (Г.В. Селевко, Н.К. Тихомиров) и личностно-ориентированный (К.А. Абульханова, М.Н. Борулава, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В современных отечественных работах (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) выдвигается целостная концепция личностно-ориентированного подхода в обучении, согласно которой обучение направляется на развитие личности ученика, который «изначально является *субъектом познания*» (И.С. Якиманская, 1995).

В начале 90-х годов разрабатывается личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя), где личность рассматривается как *субъект деятельности*, которая, формируясь в деятельности, сама определяет характер этой деятельности и общения (И.А. Зимняя, 1997).

Сравнительный анализ этих подходов показал, что личностно-центрированный подход, разработанный в рамках американской психологии, рассматривает развитие личности ребенка как *приспособление* (для выживания) к условиям окружающей действительности. Личностный, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, интерпретирующие развитие личности ребенка как процесс и результат *присвоения* социального опыта в процессе познания и деятельности, они имеют единую методологическую основу – культурно-историческую теорию Л.С. Выготского.

Таким образом, рассматривая *личностный подход* как психолого-педагогическую категорию, сущностной характеристикой которой является *развитие личности*, мы будем основываться на идеях личностного, личностно-ориентированного и личностно-деятельностного

подходов, разработанных в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Личностный подход как стратегия образования выступает основой организации образовательного процесса, который, в свою очередь, определяет направление деятельности педагога.

Что касается стратегии современного дошкольного и начального школьного образования, то на практике личностный подход порой подменяется индивидуальным. Индивидуальный подход и личностный имеют много общего, так как, и в том и в другом случае, воспитательное воздействие преломляется через индивидуальные особенности конкретной личности, что помогает ребенку осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны.

Индивидуальный подход применяется как образовательными системами с гуманистической (личностной) ориентацией (когда педагог признает право каждого ребенка быть непохожим на других), так и системами авторитарного типа, стремящимися сделать всех детей одинаковыми. Личностный подход имеет много общего с индивидуальным подходом, но отличается тем, что преследует главную цель – развитие личности, «принятие ее такой, какая она есть», а не ее «переделывание» под заданный стандарт и подавление.

Личностный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностные функции – это проявления личности, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью».

Как основа организации образовательного процесса личностный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым ребенок осознает себя личностью и учится видеть личность в других людях. Коллектив выступает гарантом реализации возможностей каждого ребенка. Пути реализации возможностей каждого ребенка как личности зависят от ценностной ориентации педагога, которая определяет направление его деятельности.

Личностный подход как направление деятельности педагога – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно

приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Гуманистический смысл личностного подхода состоит в признании ребенка полноценной человеческой личностью, обладающей, как и любой взрослый человек, качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей, плюс оптимистичная вера в ребенка, выявление и стимулирование лучших черт личности. (Ш.А. Амонашвили).

Личностный подход предполагает, что все функции (психические процессы, свойства и состояния) рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями. (Е.В. Шорохова, 1974, С.27).

Личностный подход может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в ребенке, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями. Отношения между педагогом и ребенком в силу различий возраста, опыта, социальных ролей никогда не могут быть абсолютно равными. Равенство обязательно должно проявляться в выражении педагогом чувства искренности по отношению к воспитаннику. Педагог, раскрываясь навстречу ребенку и получая в ответ его искренность и открытость, помогает развитию личности и обогащает себя.

Таким образом, личностный подход, включающий стратегию дошкольного и начального школьного образования, основу организации процесса обучения, направление деятельности педагога, направлен на развитие личности ребенка и педагога как единого субъекта образовательного процесса.

Данное положение ставит перед нами ряд вопросов. Например, какой смысл мы вкладываем в понятие «личность ребенка»? Какое место занимает ребенок как личность в обществе? Каким образом взрослый может повлиять на развитие личности ребенка? Каковы условия и закономерности личностного развития? и многие другие.

Начнем наши рассуждения с определения понятия «личность ребенка».

2. 2. «Личность» ребенка в свете современных психолого-педагогических исследований

Онтологический аспект концепции

❖ *Задание:*

Определите понятие «личность» ребенка, рассматривая его с психолого-педагогических позиций в контексте культурно-исторической парадигмы образования.

Для этого:

1. проследите эволюцию категории «личность» и определите **значение** этого слова и тот **смысл**, который оно содержало на каждом этапе своего развития;
2. выявите основные характеристики категории «личность» ребенка, сравнивая современные зарубежные и отечественные теории личности;
3. проведите сравнительный анализ определений и структур личности ребенка дошкольного и школьного возраста;
4. докажите или опровергните возможность применения какой-либо теории (теорий) личности в дошкольном и начальном школьном образовании;
5. дайте характеристику «образа» человека как проекцию образовательной парадигмы и культуры;
6. обоснуйте и выделите позиции и функции личности ребенка, представленные в рамках личностного подхода культурно-исторической парадигмы образования.

Понятие «личность» можно рассматривать с разных позиций: с позиции философии, экологии, социологии, культурологии, истории, психологии, педагогики и т.п. Не претендуя на всеобъемлющий охват этой проблемы, мы будем рассматривать это понятие с психолого-педагогических позиций. Анализируя философскую и психолого-педагогическую литературу, мы стремились идти в ногу с современными тенденциями, которые сложились в отечественной научной среде в последние десятилетия. Эти тенденции связаны с интенсивным освоением нравственного наследия (и мирового, и отечественного) религиозной философии, духовного опыта исповедников веры, подвижников духа; расширением опыта работы с субъективным миром человека, его сознанием; рассмотрением сущности человека как с материалистических, так и с идеалистических позиций. Эти позитивные тенденции

позволяют «строить новый взгляд, «стереоскопическое или голографическое» видение человеческой реальности в ее субъективной проекции». (В.И. Слободчиков).

2.2.1. Философско-педагогическая трактовка категории «личность»

Не претендуя на исчерпывающий анализ этой проблемы, остановимся только на самых значительных, на наш взгляд, моментах, позволяющих сформулировать определение «личность ребенка».

Реальность, которая описывается термином «личность», проявляется уже в этимологии этого слова. Известно, что в Древнем Риме этот термин первоначально означал ритуальную маску, которую снимали с лица умершего. В античном театре слово «личность» (persona) первоначально относилось к актерским маскам («личина»), которые были закреплены за определенными типами действующих лиц («завистник», «герой», «ревнивец»). Затем личность стала обозначать определенную социальную роль или функции человека (личность царя, отца, судьи).

Эволюция самого понятия «личность» от обозначения маски к ее носителю и далее к его роли дала импульс для развития представлений о личности как системе ролевого поведения, обусловленного совокупностью устойчивых социальных ожиданий со стороны ближайшего окружения. Это нашло свое отражение, например, в так называемой ролевой теории личности (Э. Бёрн, 1988).

В дальнейшем, с развитием собственнических отношений это понятие приобрело и известную нравственную нагрузку: в межличностных связях действовали нормы морали, по отношению к «неличностям» – рабам – господствовал произвол. В нравственном значении понятием «личность» подчеркивались моменты сознательности, ответственности и свободы поведения.

Христианство открыло новую категорию «личности» - как начало свободы, несводимого ни к каким природным законам. Христианство обосновало непреходящую ценность и уникальность каждой человеческой души в понятии богоподобия личности, открыло и внедрило в сознание народов новое понимание человека, утвердив «инаковость» личностного бытия по отношению к природному. Личность как начало свободное, автономное в своем собственном бытии может, однако, выражать себя только через свою природу (это слово употреблено в богословском значении, как аналог сущности) и в своих проявлениях она обусловлена законами общечеловеческой и индивидуальной природы. Следовательно, свободой личности определяется то, как она себя проявляет.

Христианская антропология (учение о человеке) настаивает на целостном видении человеческой природы – в единстве его телесной, душевной и духовной жизни. Когда мы говорим «душевный человек», то тем самым указываем на присущие ему качества сердечности, открытости, способности сопереживать другому, способности понимать и принимать другого как самоценность. Говоря о духовности человека, мы имеем в виду, прежде всего, его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты.

Христианская антропология как гуманистическая философия представляет собой учение, которое понимает человека в его тотальности (целостности) и самоценности, как творческую и свободную личность (Л. Фейербах, 1955, С.202; М. Шелер, 1991, С.86).

Развивая идеи философско-антропологического учения, К.Д. Ушинский обосновал направление - «педагогическая антропология - учение о человеке, становящемся в сфере образования», основные положения которой разрабатывались такими учеными, как О. Больнов, М. Бубер, В. Лох, Г. Ноль и др., и получили следующую интерпретацию:

- понимание образования как неотъемлемого признака человеческого бытия, как направленного процесса становления и самостановления человека;
- выведение целей и средств образования из сущности человека;
- описание конкретных условий и механизмов воспитания с позиций «детоцентризма»;
- открытие диалогической природы процесса воспитания. (М. Бубер);
- определение детства как самоценного периода человеческой жизни; ребенок рассматривается в антропологической педагогике не только как ступень онтогенеза; он является ключом в понимании сущности человека. (К.Д. Ушинский, 1990).

В восстановлении идей христианского антропологического мировоззрения, в пересмотре их в свете психологических и педагогических подходов коренится своеобразие педагогики В.В. Зеньковского, который усматривал причины кризиса педагогики Просвещения и всей гуманистической культуры в целом в потере Бога, в утрате интереса к духовной жизни.

Строя свою антропологию, В.В.Зеньковский исходил из трех основных антиномий человеческого бытия:

- 1) отношения ко всему миру сущностей (к миру предметному, т.е. «я – оно»), в том числе и к своей природе (в богословском смысле);
- 2) отношения к себе подобным личностям (социальная сфера, т.е. «я – ты»);
- 3) отношения с Богом (духовная жизнь, т.е. «я – Ты»).

Раскрывая первую антиномию, В.В. Зеньковский говорил о человеке как личностном существе, которое, с одной стороны, не является самосущим, но имеет в себе самом источник жизни.

Второй антиномией человеческого существа является противоречие личностной свободы и социальной формы человеческого бытия. Занимаясь этой проблемой, В.В. Зеньковский показал значимость христианского подхода к вопросу персонализма и имперсонализма. Здесь ученый постулирует важное для христианства различие личности и индивидуальности. «Если индивид отстаивает себя в своем бытии, устремлен к «выживанию», к обособлению, отстаиванию своего «Я», то личность, - наоборот, отдает себя, преодолевая свою «природу» (В.В. Зеньковский).

Третья антиномия – это соединение в человеческой природе духовного и материального начал. Восхождение к свободе через самоотвержение, через начало аскезы – вот путь, предлагаемый человеку для того, чтобы остаться существом духовным, «чтобы властвовать собою, взойти своей разумной волей к свободе в сознательной духовной жизни».

В.В. Зеньковский не претендовал на окончательное разрешение всех этих проблем, он говорил лишь о том, что их решение есть дело целой человеческой жизни и для каждого из нас эти антиномии выявляются в своих жизненных и внутренних коллизиях. «Личность, - обобщал В.В. Зеньковский, - стеснена со всех сторон: «снизу» – природой, игрой ее слепых сил, в плане человеческом – она стеснена борьбой людей, их взаимным непониманием и неизбежностью роковых недоразумений, разрушающих все светлое в людских отношениях. Личность стеснена «сверху» – теми иррациональными моментами в жизни, из которых античная мифология создала понятие «рока» (что в христианстве переосмыслилось идеей «креста» в жизни человека)... Личность в человеке есть образ Божий, образ Абсолютной Личности, - сама же в себе, то вне связи с Богом, человеческая личность является только формальным центром многообразного бытия, в ней заключенного». (В.В. Зеньковский, 1995, С.111-112).

Весьма характерным для философско-психологической мысли 19 века было рассмотрение личности в ее взаимосвязи с обществом. Общение, общественно-полезный труд, совместная деятельность, самооценка необходимо присутствуют как компоненты в любой характеристике личности. Везде на первом плане – личность, ее цели, ее деятельность, ее нравственное содержание, детерминированное общественными отношениями. Общество же получает лишь самые приближенные характеристики, оставаясь чем-то аморфным, хотя и активно воздействующим на личность. «Социологизаторское мирозерцание, - писал Н.А. Бердяев, - может выставлять на своем знамени человечность, но в нем нельзя найти никакого отношения к конкретному человеку», так как ... «утверждается примат общества над человеком, над человеческой личностью». (Н.А. Бердяев, 1991, С.50).

Таким образом, если на первом этапе развития категории «личность» присутствовало противопоставление «индивид – личность» как природное и отличное от природы, то на втором этапе возникла диада «личность – общество» как индивидуальное и социальное. Результатом такой эволюции понятия явились два философско-психологические направления в исследовании личности: натуралистические теории, рассматривающие человека как часть природы, и социологизаторские, выводящие сущность человека из социального устройства общества. Содержание категории «личность» ограничивалось ответом на вопрос «что есть личность?» и меняло свою направленность в зависимости от того, рассматривался человек как часть природы или как часть общества.

Следующим этапом эволюции категории «личность» как в зарубежной, так и в отечественной психологии явилось рассмотрение двух факторов, обуславливающих развитие личности: наследственность и среда. Соотношение этих факторов и элементов их составляющих по-разному интерпретируются в зарубежных и отечественных исследованиях, что вызывает необходимость их последовательного рассмотрения.

2.2.2. Личность ребенка в зарубежной психологии

Категория «личность» в зарубежной психологии представлена множеством концепций и теорий личности: концепция рекапитуляции Э. Геккеля, теория трех ступеней детского развития К. Бюлера, теория конвергенции двух факторов развития В. Штерна, теория классического психоанализа З. Фрейда и А. Фрейд, эпигенетическая теория Э. Эриксона, теория социального научения К. Халла, Н. Миллера, Дж. Долларда, теория оперантного подкрепления Б. Скиннера, операциональная теория Ж. Пиаже, аналитическая теория К. Юнга, социально-

психологические теории А. Адлера, Э. Фромма, К. Хорни, Г.С. Салливана, персонологическая теория Г. Меррея, центрированная на человеке теория К. Роджерса, организмическая теория К. Гольштейна, А. Ангеля, А. Маслоу, конституциональная концепция У.Х. Шелдона, факторная теория Р.Б. Кэттелла и др. (Adler A., 1982; Allport G.W., 1937; Bruner J., 1958, 1973; Buytendijk F.J., 1934; Bühler Ch., 1928; Bühler K., 1930; Calvin S. H. Gardner L., 1970; Erikson E., 1950, 1968, 1982; Jung C.G., 1954, 1967; Mair J.M.M., 1970; Maslow A. H., 1970; May R., 1969; Piaget J., 1946, 1989, 1993.).

Мы не будем рассматривать все перечисленные теории личности, а остановимся лишь на некоторых с целью выделения их различий и общности.

Так, К. Бюлер, исследуя этапы развития поведения в филогенезе, предложил *теорию трех ступеней развития*: инстинкт, дрессура, интеллект. Он связывал эти ступени и их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. По его мнению, первый этап – инстинкты, характеризуется тем, что после выполнения действия наступает результат удовлетворения инстинктивной потребности. Затем удовольствие переносится на уровне навыка на сам процесс совершения действия. Удовольствие становится «функциональным». Но может появиться и предвосхищающее удовольствие, которое зарождается на этапе интеллектуального решения задачи. Таким образом, по К. Бюлеру, основная движущая сила развития – переход удовольствия «с конца на начало».

В. Штерн предложил теорию конвергенции двух факторов: наследственности и среды, считая, что психическое развитие – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это – результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. По его мнению, ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии, благодаря развитию схватывания и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны. Затем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния; первые пять лет ребенок стоит на ступени первобытных народов; а поступление в школу связано с овладением социальными обязанностями, что соответствует, по В. Штерну, вступлению человека в культуру с ее государственными и экономиче-

скими организациями. Стремясь определить общие закономерности эволюции, В. Штерн рассматривал периоды детского развития по аналогии с этапами развития животного мира и человеческой культуры (В. Штерн, 1922).

Теорию классического психоанализа З. Фрейд разработал на основе метода анализа психических явлений, который привел его к пониманию значений бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности.

По З. Фрейду, каждый человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Это внутренняя психическая инстанция – «Оно», существует на начальной, оральной стадии развития, связанной с удовлетворением потребности в пище. В социальной жизни способы удовлетворения индивидуальных влечений наталкиваются на запреты, и под их влиянием «Оно» выделяет для себя «Я». За оральной стадией развития следует анальная стадия, где запреты родителей становятся еще больше и «Я» все больше дифференцируется. На фаллической стадии развития ребенка возникает Эдипов комплекс. Появляются не только физические запреты, но и моральные сентенции. Ребенок вынужден ограничивать свои сексуальные влечения новой инстанцией – «Сверх – Я». Это типичная схема двух факторов развития, где социальные нормы вытесняют сексуальные влечения, и они находятся в противоречивых, антагонистических отношениях. В подростковом возрасте ребенок вступает в генитальную стадию развития, переходя из состояния самовлюбленности (нарциссизма) в позицию альтруистического выбора. Из ищущего удовольствий нарциссического ребенка человек превращается в ориентированного на реальность социализированного взрослого. З. Фрейд, выделив четыре стадии развития личности, связывая их со структурой личности и условиями развития, не предполагал наличия резких переходов от одной стадии к другой.

Метод психоанализа позволил З. Фрейду создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни и требованиями общества.

Работы З. Фрейда, представителя западноевропейской психологической школы, оказали значительное влияние на развитие американских психоаналитических теорий. Так, Э. Эриксон, принимая вслед за З. Фрейдом неосознанную мотивацию, углубил и расширил его идеи, исследуя процесс включения ребенка в общество как процесс социализации. Анализ детских игр, проведенный Э. Эриксоном, наблюдения за развитием детей, позволили ему создать *эпигенетическую концепцию жизненного пути личности*.

В своей знаменитой работе Э. Эриксон писал, что изучение личностной индивидуальности становится такой же стратегической задачей второй половины XX века, какой было изучение сексуальности во времена З. Фрейда, в конце XIX века. (Erikson E., 1950). Трактую структуру личности как и З. Фрейд, Э. Эриксон применяет ее для разработки психоисторической теории развития личности, указывая на необходимость учета конкретной культурной среды. В каждой культурной среде, по его мнению, складывается свой особый стиль материнства, который определяется тем, что ожидает ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. По мнению Э. Эриксона, на каждой стадии развития человека общество выдвигает ожидания, которые личность может оправдать или нет, и тогда человек либо включается в общество, либо отвергается им, в результате чего формируется «групповая идентичность» и «эго-идентичность». Групповая идентичность развивается благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего этой группе мироощущения. Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, что происходят в процессе его развития. (Erikson E., 1982).

Формирование эго-идентичности как целостности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Задача младенческого возраста – формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста – борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача игрового возраста – развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает новая задача – формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неуверенность в понимании собственного «Я» («диффузия идентичности»). Задача конца юности и начала зрелости – поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодоление чувства одиночества. Задача зрелого периода – борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением

окончательного и цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию (Erikson E., 1968, 1982).

Решение задачи на каждом этапе жизненного цикла, по Э. Эриксону, зависит от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида и от общей духовной атмосферы общества, в котором он живет.

В результате анализа зарубежных теорий личности мы пришли к выводу о том, что важно различать *биофизические, социальные* и *био-социальные* теории и концепции. Биофизические теории личности соотносятся со специфическими характеристиками и качествами индивида, поддающимися объективному описанию и измерению. Социальные теории соотносят личность «с социальной стимульной ценностью» индивида, и означает то, что реакция других определяет личность человека. Третью группу составляют теории, где подчеркивается интегрирующая или организационная *функция* личности. В данном случае личность выступает как организация или паттерн в отношении различных дискретных реакций индивида, которая, например, упорядочивает и согласует различные виды индивидуального поведения и выступает как «персона». Можно выделить и четвертую группу исследований, ориентированных на отождествление личности с *индивидуальными* уникальными аспектами поведения.

Таким образом, каждая теория личности, ссылаясь на наследственность и/или окружающую среду, выдвигает собственные параметры, предопределяющие и влияющие на процесс личностного развития. Каждая теория обладает определенной уникальной ценностью и значимостью, все они функциональны по своей направленности и в большей или меньшей степени практически ориентированы; решающая роль в них принадлежит *мотивационным* процессам (внутренним переживаниям), и адекватное понимание человеческого *поведения* рассматривается как возможность изучения человека в его целостности.

2.2.3. Личность ребенка в отечественной педагогике и психологии

В отечественной психологии категория личности меняла свое содержание в зависимости от накопленных эмпирических данных, обобщенных в частные теории, опирающиеся на детерминирующую на данном этапе теорию. Такой детерминирующей теорией в 1917–1936 г.г. была теория, в которой категория личности рассматривалась как профиль психических функций, в 1936–1950г.г. – как опыт человека, с 1950г. по 1962г. – как темперамент и возраст, а с 1962г. по

1970г. – как совокупность отношений, проявляющихся в ее направленности. Каждый из этапов, абсолютизируя одну из подструктур личности, вместе с тем, доказывал ее значение для личности в целом (К.К. Платонов, 1986, С.29).

В современной отечественной психологии и педагогике в период реформирования российской образовательной системы категория личности стала предметом пристального внимания и научных поисков, в результате которых появились различные концепции: концепция периодизации развития личности В.П. Зинченко; смысловая концепция личности Б.С. Братуся, концепция «субъектности» личности В.А. Петровского; системного подхода к развитию личности А.Г. Асмолова; концепция целостности личности как развитой структуры Б.Ф. Ломова, концепция формирования личности через присвоение человеком общественно-значимых ценностей и через усвоение социальных нормативов и установок В.С. Мухиной и др.

Новое содержание категория личности приобрела в последние десятилетия в связи с переносом акцента исследователей на деятельностную, субъектную сторону личности, на ее социальную детерминированность в деятельностном опосредствовании. (А.В. Петровский).

Появление теории деятельностного опосредствования межличностных отношений послужило основой для понимания конкретной человеческой личности, представленной в системе межличностных отношений, которые обуславливаются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого. «В данном случае, - пишет А.В. Петровский, - психологическая теория личности приходит в соприкосновение с психологической теорией коллектива, соприкасаясь как раз в центральном для той и другой пункте – в выявлении *системообразующего принципа*, которым оказывается принцип деятельностного опосредствования.» (А.В. Петровский, 1984, С.222).

Системообразующий принцип позволяет интерпретировать личность как *системное качество индивида* и рассматривать ее в трех аспектах, составляющих единство. Во-первых, личность рассматривается как индивидуальность с относительно устойчивой совокупностью интраиндивидуальных качеств. Во-вторых, личность рассматривается в ее включенности в межиндивидуальные связи, в которых особое значение для ее формирования имеет круг непосредственно воздействующих на нее людей, и в этом измерении личностное выступает как групповое, а групповое - как личностное. В-третьих, личность субъекта рассматривается как «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей, в том числе и за пределами их наличного взаимо-

действия, как потребность и способность быть личностью, реализуемая в социально значимой деятельности (там же).

Анализ категории личности в отечественной психолого-педагогической литературе за период реформирования образовательной системы показал, что главной особенностью этого этапа эволюции категории «личность» является:

- рассмотрение не отдельной подструктуры личности (как это было ранее), а интерпретация этой категории как целостного, системно-структурного образования;
- рассмотрение ее не только с психологических, а с психолого-педагогических позиций, позволяющих определить путь формирования и путь развития личности;
- рассмотрение категории личности как особого качества человека, приобретаемого им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения.

Проведенный ретроспективный анализ отечественных и зарубежных теорий личности позволил нам посмотреть на *категорию личности* как на качество человека, которое он приобретает в процессе деятельности и общения и которое формирует *образ человека*, представленный той или иной образовательной парадигмой, так как именно образ человека является проекцией культуры, носителем ее ценностей. Образ человека мы рассматриваем как образ культуры, ее тип и как «идеальную модель», на которую мы ориентируемся в процессе образования и развития личности.

Образ «*человека ощущающего*», наиболее ярко описанный Э.Б. де Кондильяком в виде статуи, рождающейся в ходе усвоения разных чувств, стал основой для разработки в 19в. психологии сознания (В. Вундт), а во 2-й половине XX века – *когнитивной психологии* Р.Л. Солсо (Robert L. Solso., 1998.)

Когнитивная психология опирается на т.н. компьютерную метафору, согласно которой человек – это устройство по переработке информации. Если в педагогике, исходя из образа «человека ощущающего», то личность сводится к сумме знаний, ее действия расцениваются как продукт прошлого опыта, а процесс воспитания личности подменяется убеждениями, уговорами, т.е. чисто словесными воздействиями. В результате преобладания подобного подхода в обучении и воспитании личности происходит процесс «обнищания души при обогащении информацией».

Образ человека как вместилища нужд, инстинктов и влечений утвердился в ряде направлений психологии, прежде всего под влияни-

ем психоанализа. Согласно З. Фрейду, развитие «человека нуждающегося» идет через непрекращающиеся конфликты, разыгрывающиеся одновременно во внешнем и внутреннем планах: во внешнем – между личностью и обществом, во внутреннем – между тремя такими субстанциями личности, как Сверх-Я (социальные нормы, запреты, цензура совести), Я (осознаваемый мир личности) и Оно (неосознанные нереализованные и подавленные влечения). Многие психоаналитики (индивидуальная психология – А. Адлер, аналитическая психология – К. Юнг, неопсихоанализ – Э. Фромм и др., гуманистическая психология – А. Маслоу, К. Роджерс и др.) исходили в своих представлениях из образа «человека нуждающегося», выводя психологические закономерности развития личности из исследования динамики реализации и удовлетворения различных потребностей и мотивов. Если в педагогике, в технологии обучения и воспитания опираются на образ «человека нуждающегося», то невольно проектируется особый тип – интеллектуального пассивного потребителя информации.

Образ «запрограммированного человека», оформившийся в разных сферах человекознания, определяет представления о личности в социобиологии (развитие человека как развертывание генетических программ), бихевиоризме, рефлексологии и необихевиаризме (развитие человека как обогащение рефлекторных программ поведения; например, теория оперантного подкрепления – Б.Скиннер, стимул-реактивная теория – Дж. Доллард, Н.Е. Миллер), социологических и социально-психологических ролевых концепций личности (поведение как разыгрывание усвоенных в ходе социализации ролевых программ и сценариев жизни; например, теория ролевого поведения – Э. Берн и т.п.). Если трактовка личности в психологии и педагогике основывается на образе «запрограммированного человека», то педагогическое воздействие, так или иначе, сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать живые социальные автоматы.

Образ «человека-деятеля» – основа культурно-исторической психопедагогики (Л.С. Выготский); деятельностного подхода к пониманию личности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев); социально-генетической психологии (В.В.Рубцов); гуманистического социального психоанализа (персонология Меррея) и экзистенциальной психологии личности (бытийный анализ Л. Бинсвангера и М. Босса – учеников, с одной стороны, З. Фрейда, с другой, М. Хайдеггера); логотерапии В. Франкла; гуманистической психологии Р. Мэя; экзистенциальной персонологии С. Мадди. В этих концепциях личность представлена образом «человека-деятеля», **субъекта** ответственного выбора, стремяще-

гося к достижению целей и отстаивающего своими деяниями тот или иной социальный образ жизни; в центре педагогического процесса ставится **поиск** оптимальных форм организации совместной деятельности и общения между людьми.

Таким образом, категория личности может быть представлена в образе **«человека ощущающего»** (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации); **«человека-потребителя»** (нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей); **«запрограммированного человека»** (в поведенческих науках – человек как система реакций; в социальных – как репертуар социальных ролей); **«человека-деятеля»** (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей) (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, 1993, с.522).

Ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования и учитывая то, что главной культурной ценностью является ребенок, ради которого осуществляется развитие общества, мы обращаемся к образу **«человека-деятеля как субъекта культуры»** и рассматриваем личность ребенка с трех позиций:

❖ **Личность ребенка** как участника историко-эволюционного прогресса, выступающего носителем социальных ролей и обладающего возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя (функция личности в обществе – социокультурное развитие).

❖ **Личность ребенка** как особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле межличностных отношений в процессе совместной деятельности и общения (функция личности в коллективе, группе – социальное развитие).

❖ **Личность ребенка** как целостное системно-смысловое образование, приобретаемое им в процессе усвоения культурных ценностей (функция личности в себе самой – в самости – личностное развитие)

2. 3. Стратегия социокультурного развития личности ребенка как субъекта историко-эволюционного прогресса (онтологический аспект)

❖ *Задание:*

Выявите и охарактеризуйте социокультурные факторы, определяющие самоценность детства и условия развития личности ребенка в обществе.

Для этого:

- 1) установите соотношение объектно-субъектной роли детства;
- 2) охарактеризуйте функцию детства в культурно-историческом контексте;
- 3) сопоставляя принципы учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной парадигм образования, установите соотношение «мира детства» и «мира взрослых»;
- 4) определите фазы вхождения ребенка в жизнь, в культуру общества.

Каждый человек на своем жизненном пути проходит определенные этапы или фазы развития, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. Фазы жизненного пути соотносятся с возрастными стадиями (этапами, периодами, ступенями) онтогенеза. Первой возрастной стадией онтогенеза является «дошкольное детство». В современной философии, социологии, психологии и педагогике обобщенное понятие «детство» рассматривается как сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социокультурными факторами.

Главным социокультурным фактором выступает представление о детстве и внутреннем мире ребенка, свойственное обществу на конкретном историческом этапе, в решающей степени определяющее содержание образования и стиль педагогического воздействия или взаимодействия.

Например, в европейской культуре существует несколько образов ребенка. Согласно традиционному христианскому взгляду, новорожденный несет в себе печать первородного греха, и спасти его можно только беспощадным подавлением его воли, подчинением родителям и духовным пастырям. С точки зрения социально-педагогического детерминизма (Дж. Локк, К.А. Гельвеций и др.) ребенок по природе не

склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой «чистую доску-*tabula rasa*», на которой общество или воспитатель могут написать что угодно. С точки зрения биологического (природного) детерминизма (например, А. Вейсман) характер и возможности ребенка предопределены до его рождения. Сторонники утопически-гуманистической позиции (Ж.Ж. Руссо и его сторонники) утверждают, что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества.

Каждому из этих образов соответствует свой стиль воспитания. Идее первородного греха соответствует авторитарная, репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации – педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма – принцип развития положительных природных задатков и ограничения отрицательных проявлений; идее изначальной благодати ребенка – саморазвития и невмешательства и т.д. Каждый из этих образов основан на восприятии детства как объекта или субъекта культуры и общества.

В современной исторической социально-психологической науке и практике сложилось мнение о том, что дошкольное детство выступает в качестве **объекта** воспитания со стороны общества и - по мере своего социального и психического развития превращается в **субъекта** социальных отношений.

Анализируя психолого-педагогическую литературу с учетом того, что обязательной предпосылкой формирования личности является не только усвоение опыта предшествующих поколений в результате воздействия на ребенка различных социальных институтов, но и обретение им способности выйти из-под такого воздействия, было установлено, что, во-первых, в различных социально-исторических условиях соотношение объектно-субъектной роли детства имеет свои особенности, во-вторых, восприятие ребенка как субъекта культуры, общества начинается с подросткового возраста.

Современное дошкольное детство выступает сегодня в качестве **объекта**, и в действительности выполняет только **прикладную функцию**, обеспечивающую воспроизводство наличных социальных структур. Социум в лице взрослых отдает предпочтение прикладной функции, так как именно она остается основным предметом проектирования внутри образовательных систем разного уровня, где упор делается на овладение детьми некоторой совокупностью готовых структур социального опыта, пусть и через «имитационное моделирование» творческих компонентов некогда свершившейся деятельности. Главным для взрослых является сам факт движения ребенка по заранее протоптан-

ным путям-дорожкам духовного развития, при котором формируется механизм репродуктивного освоения культуры. Детство при этом мыслится как «социальное изобретение». В нем усматривается итог, прочитывается своего рода «резюме» культурно-исторического развития, где в сжатом виде отражена его духовная сущность. Становление психики ребенка трактуется как «конспект» (выражение русского философа Г.В. Плеханова) исторического развития сознания. Но, ведь становление сознания ребенка посредством образования – это не только моделирование «истории духа» (Гегель), опрокинутое в прошлое, но и форма ее поступательного продолжения, творческого развития.

Восприятие социумом детства как *субъекта* культуры, общества, воспитания меняет путь проникновения ребенка в глубь культурной традиции и – через это – механизм освоения им творческого потенциала культуры. Освоение этого потенциала предполагает творческое преобразование культуры, достраивание ее смысловых полей – всегда открытых к бесконечному изменению. Деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение и преобразование социального опыта, приводит к формированию исторически нового круга универсальных *способностей*. Прикладная функция детства уступает место *культуротворческой*.

Культуротворческая функция детства состоит в порождении подрастающим поколением исторически новых универсальных способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры по мере освоения креативного (творческого) потенциала человечества. (В.Т. Кудрявцев, 1998, 1999).

В процессе своего духовного развития детство творчески осваивает не только уже сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся, объективно пребывающие в становлении формы человеческой ментальности. Более того, оно (детство) специфическим образом участвует в порождении этих форм. Поэтому каждое новое поколение, проживая уже «детский» этап своего утверждения в культуре, стадию «врастания» (Л.С. Выготский) в нее, обязательно обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями.

Для нас принципиально важным является восприятие детства как *субъекта культуры и общества*, а ребенка как субъекта образовательного процесса. Восприятие детства как субъекта культуры и общества, выполняющего культуротворческую функцию, меняет социальный статус детства, который выражается в характере отношений «мира детства» и «мира взрослых».

Рассматривая с психолого-педагогических позиций проблему соотношения «мира детства» и «мира взрослых», А.Б. Орлов сформу-

лировал принципы, на которых традиционно строится образовательный процесс, и противопоставил им новые, основанные на гуманистически ориентированной парадигме образования (См. таблицу 1).

С одной стороны, эти принципы гуманистической «центрированной на детстве» образовательной парадигмы представляют собой некую идеализированную модель современного дошкольного и начального школьного образования, а с другой – позволяют определить характер *«социальной ситуации развития»* ребенка. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот *путь*, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Л.С. Выготский, 1984).

Таблица 1

Принципы традиционной и гуманистической «центрированной на мире детства» парадигме образования

Субординации – мир детства как часть мира взрослых, его не самостоятельный придаток.	Равенства – мир детства и мир взрослости как совершенно равноправные части... мира человека.
Монологизма – мир детства как учеников и воспитанников, а мир взрослых – это мир учителей. Содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении от взрослых к детям.	Диалогизма – мир детства так же как и мир взрослости обладает своим собственным содержанием ...взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».
Произвола – мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей, которые никак не воздействовали на него.	Сосуществования – мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.
Контроля – контроль мира взрослых, рассматриваемый как необходимый элемент обучения и воспитания, обеспечивал принудительное восприятие ребенком мира взрослых.	Свободы – мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства (кроме охраны жизни и здоровья), предоставить миру детства выбирать свой путь.
Взросления – развитие, движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов. Нарушение процесса – аномалия.	Соразвития – развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости, гармонизация внешнего и внутреннего «я» – цель развития.
Инициации – существование границ между миром взрослых и детства.	Единства – мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных (имеющих границы перехода) миров.

Деформации – мир детства всегда деформирован вторжением взрослых.	Принятия – человек должен приниматься таким, каким он есть, безотносительно к нормам, оценкам «взрослости» и «детскости».
--------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Социальная ситуация развития может быть стабильной или изменяющейся, что соотносится с относительной стабильностью и изменениями в той социальной общности, в которой находится ребенок. Вхождение в жизнь этой общности, в культуру ребенка как социального существа требует от него прохождения трех фаз:

а) адаптации к действующим в этой общности нормам и формам взаимодействия, деятельности, и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности;

б) индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида» в максимальной персонализации, которая порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации;

в) интеграции, которая определяется противоречием между стремлением ребенка быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как личности. (В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998).

Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития ребенок, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризующие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности и подозрительности. В случае, если противоречие на фазе интеграции не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития. При успешном прохождении этой фазы в высокоразвитой общности у ребенка формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим и т.п. В связи с тем, что ситуация адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные социальные группы многократно воспроизводится, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности, позволяющая судить о характере развития человека.

В общем виде социокультурное развитие личности ребенка может быть представлено как **процесс** вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющийся в определенной социальной ситуации развития. **Результатом** интеграции ребенка в общество, вхождения в культуру, присвоения и преобразования социального опыта выступает **детская субкультура**. Она включает в себя специфические детские ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для детской среды. *Одна из функций детской субкультуры – приобретение социального статуса среди сверстников и удовлетворение потребности в общении, в освоении стиля поведения.* В любом обществе дети ведут себя в соответствии со своими «законами», моральными регуляторами поведения, пользуются своеобразным языком, создают собственный фольклор. В современном обществе функционирует система производства, ориентированная специально на нужды и запросы детей: продукты питания, одежда, игрушки, полиграфическая продукция, фильмы и пр. Формирование ребенка как социального субъекта и личности гарантируется путем включения его в правовую систему общества. Дети обеспечиваются правозащитой с момента рождения (И.С. Кон, 1988; М. Мид, 1989; М. Эпштейн, Е. Юкина, 1988).

Итак, детская субкультура характеризуется специфическими ценностями и установками, определяющими стиль поведения детей; системой детского производства; системой правовой защиты. Занимая в общечеловеческой культуре подчиненное место, детская субкультура, вместе с тем, должна быть относительно автономной.

Таким образом, восприятие детства как **субъекта культуры и общества**; признание **культуротворческой функции** детства как механизма освоения культуры; **социальный статус** «мира детства» в «мире взрослых», определяемый гуманистическими принципами взаимодействия (равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия); **социальная ситуация развития** детства, формирующая активную позицию ребенка к социальной действительности; наличие **детской субкультуры** – все эти социокультурные факторы позволяют признать современного ребенка субъектом историко-эволюционного прогресса, а детство рассматривать как **самоценный и уникальный** период в жизни человека. Самоценность и уникальность детства заключается в том, что это – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окру-

жающего мира, – от этого в решающей мере зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Главный смысл **социокультурного развития** ребенка заключается в овладении действительностью, в присвоении общественной сущности человека – «от самовоспитания, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, интериоризированных, социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем» (Д.И. Фельдштейн).

Изменение функции ребенка в обществе, связанное с признанием детства как самоценного периода в жизни человека, вызывает необходимость пересмотра характера социальных отношений, в которые вступает ребенок дошкольного и младшего школьного возраста и которые влияют на его дальнейшее личностное развитие.

2. 4. Стратегия развития личности ребенка в ансамбле межличностных отношений (онтологический аспект)

Смысловой аспект концепции

❖ *Задание:*

Определите педагогические условия социального развития ребенка.

Для этого:

- 1) выделите и обоснуйте факторы влияния семьи на развитие личности ребенка;
- 2) определите роль педагога в формировании межличностных отношений в группе сверстников;
- 3) установите характер и структуру межличностных отношений в группе сверстников;
- 4) подберите диагностические методики, которые можно использовать для определения характера межличностных отношений детей в группе (классе);
- 5) охарактеризуйте уровни социальной активности ребенка.

Развитие личности ребенка происходит под влиянием различных социальных институтов: семьи, образовательного учреждения, средств

массовой информации (печать, радио, телевидение), а также живого, непосредственного общения ребенка с окружающими людьми.

Рассматривая ребенка в ансамбле межличностных отношений, направим усилия на решение вопросов, связанных с развитием личности ребенка в семье и в условиях ОУ, где источником развития ребенка, как уже давно доказано, выступает взрослый, которому он пытается подражать, старается быть на него похожим.

Ансамбль межличностных отношений, в которые вплетается ребенок, формируется в процессе совместной деятельности и общения ребенка в семье, где он занимает определенную позицию; и в группе сверстников, в коллективе, возглавляемом педагогом. Главный смысл совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками состоит в познании ребенком окружающей действительности и овладении «детской субкультурой», в присвоении общественной сущности человека. *Ансамбль межличностных отношений – это система социальных связей, возникающих между ребенком и его окружением и обуславливающих его личностное развитие.* Под **личностным развитием** в ансамбле межличностных отношений понимается процесс приобретения ребенком такого качества субъекта, которое позволяет ему занять определенный социальный статус и достичь духовного (не эгоцентрического) уровня социальной активности.

Итак, на личностное развитие ребенка огромное влияние оказывает семья и сложившиеся в ней традиции, с одной стороны, и образовательное пространство, создаваемое педагогом - духовным наставником и проводником социокультурного опыта, с другой.

Остановимся на этих вопросах более подробно.

2.4.1. Развитие личности ребенка в семье

При решении данной проблемы необходимо было найти ответы на следующие вопросы: что является источником зарождения семейных отношений и традиций? Какие условия семейного воспитания способствуют личностному развитию ребенка? Существуют ли какие-либо закономерности развития семейных отношений?

Обзор зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы (Л.И. Божович, 1995; Н.В. Витт, 1986; В.В. Лебединский, 1990; Я. Рейковский, 1979; R. Skynner, J. Kleese, 1983 и др.) по проблеме эмоционального развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте и проблеме семейных отношений позволил разработать **стратегию развития личности ребенка в семье**, включающую:

- ❖ механизм эмоционально-личностного развития как характерное взаимодействие в семье, который, в свою очередь, влияет на уровень сформированности эмоциональных проявлений ребенка;
- ❖ типы семейных отношений,
- ❖ жизненный стиль семьи (семейное кредо), определяющий путь развития ребенка. (См. схему 1.)

Определяя механизм эмоционально-личностного развития, важно учитывать, что с момента рождения развитие ребенка полностью зависит от матери. Выйдя из материнской плоти, ребенок испытывает потребность в ласке, нежности, любви, т.е. в тех чувствах, которые помогают ему преодолеть страх перед социальной действительностью и стать частью социального мира. Материнская нежность к ребенку вызывает у него ответные *переживания* и закладывает эмоциональный фундамент - *любовь*, на котором в дальнейшем будут строиться более сложные социальные чувства и установки. Любовь родителей зарождает в ребенке способность любить. Таким образом, с момента рождения у ребенка закладывается эмоциональный фундамент, основанный на ласке, нежности, любви.

Ребенок, воспитанный в нежности и ласке приобретает уверенность и постепенно начинает проявлять настойчивость в достижении собственных целей, связанных с удовлетворением желаний. Тяга ребенка к независимости, *свободе* вызывает необходимость смены характера семейных отношений. Одновременно с нежным, женским стилем воспитания должно прийти мужское начало, связанное с дисциплиной, контролем, *ответственностью*. *«Свобода и ответственность, - это не особая структура, а определенный способ существования человека»* (Д.А. Леонтьев, 1997, С.53). Главная сложность этого переходного периода заключается в том, что ребенок «зависает» между привычной мягкостью, нежностью, нерешительностью, свободой и необходимостью действовать «жестко», твердо, уверенно и ответственно. Личностное развитие ребенка полностью определяется «мужским» (в смысле - «мужественным») характером семейных отношений; родители должны «проявлять власть любя, но твердо» (Р. Скиннер), учитывая то, что «родительская власть – это не только

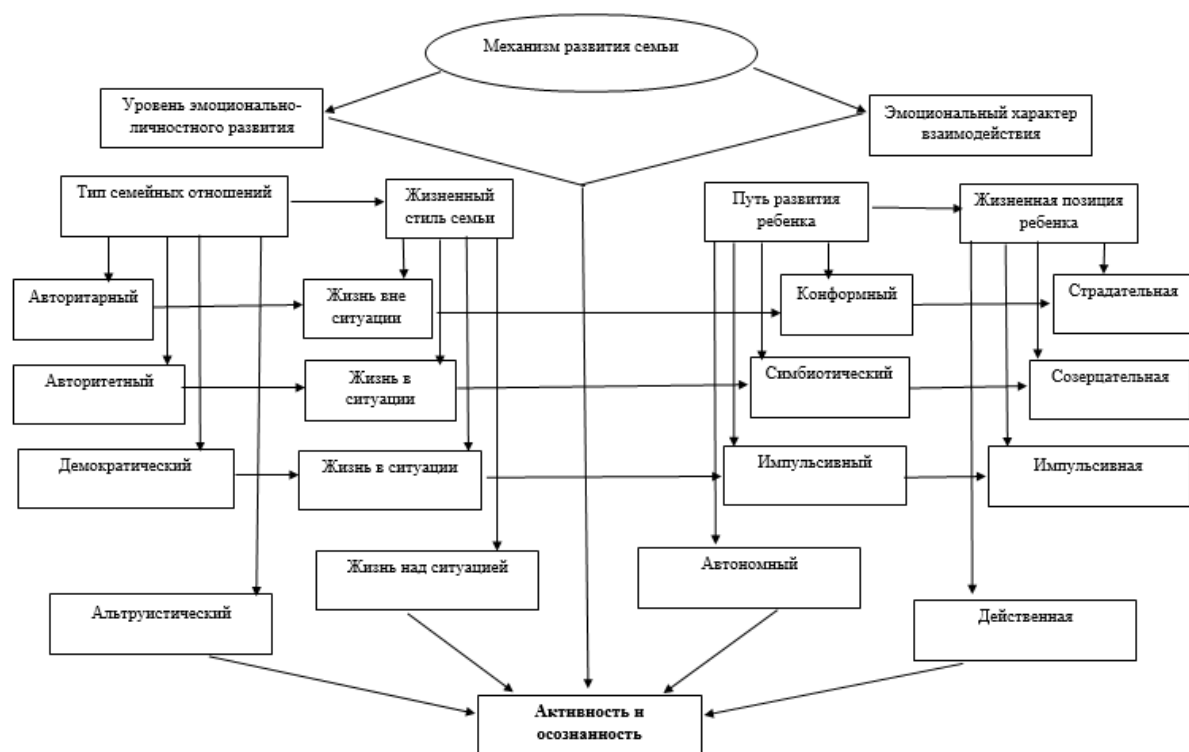


Схема 1. Стратегия социального развития личности ребенка в семье

право, но и искусство» (В.А. Сухомлинский). Итак, личностное развитие ребенка в семье определяется **эмоционально-личностным характером** взаимодействия (Д.А. Леонтьев, М.И. Лисина), основанным на **свободе и ответственности**.

Эмоционально-личностный характер взаимодействия в семье выражается в том, каким образом каждая семья оперирует собственным набором эмоциональных реакций, которыми ребенок овладевает бессознательно, интуитивно. Набор эмоциональных реакций, которым пользуются все члены семьи, представляет собой совокупность «разрешаемых», «активных» эмоций и «запрещаемых», «пассивных». Эти «разрешаемые» эмоции будут выражаться всеми членами семьи свободно, от «запрещаемых» эмоций все будут воздерживаться по мере сил, пока они не окажутся под запретом и будут спрятаны в «сундучке» (за «ширмой»).

Итак, в каждой семье существует свой набор **разрешаемых** и набор **запрещаемых** эмоций. Наглядным примером может служить проявление такой эмоции, как гнев. В одной семье ребенку позволяют «выплеснуть» свой гнев полностью, в другой – наполовину, в третьей же запретят эту эмоцию совсем. Если гнев воспринимается в семье как естественная эмоция, то ребенок усваивает, что она допустима и не ведет к «карательным» мерам со стороны родителей. Ребенок, не опасаясь наказания, научается свободно выражать эту эмоцию, не контролируя свое поведение.

В другой семье, где гнев считают запрещаемой эмоцией, ребенок получает сильный упрек со стороны родителей, которые его не замечают или изолируют, или просто отчитывают. Ребенок чувствует, что его гнев расстраивает родителей, и он начинает прятать эмоцию за «ширму», притворяясь, что гнева в нем нет. Ребенок предпочитает притворяться и быть любимым, чем быть самим собой и отвергнутым. Спрятанный «за ширму» гнев позднее начинает проявляться в виде агрессии в подростковом возрасте.

Следовательно, интуитивное, бессознательное усвоение ребенком различных эмоций («разрешаемых» - активных и «запрещаемых» - пассивных) является *первым уровнем* эмоционально-личностного развития ребенка в семье.

Второй уровень проявляется как способность дифференцировать свои эмоции и формирование набора «регулируемых» (потенциальных) эмоций, умение управлять ими, регулировать свое поведение в соответствии с нормами и требованиями семьи.

Третий уровень эмоционально-личностного развития ребенка в семье предполагает овладение ребенком способностью «открывать свой «сундучок» («ширму»), не испытывая дискомфорта и позволять другому «заглянуть в него».

Таким образом, развитие ребенка в семье проходит путь от *свободного*, бессознательного проявления им эмоций до *ответственного* эмоционального контроля и сознательного управления эмоциями, - в этом состоит сущность механизма эмоционально-личностного развития ребенка в семье. Овладение ребенком механизмом эмоционально-личностного развития (три уровня) может произойти последовательно или параллельно, в период дошкольного детства или в поздние периоды жизненного пути, или может не произойти вовсе, так как этот путь полностью зависит от типа семейных отношений, в которых растет и развивается ребенок.

В отечественной дошкольной педагогике принято различать либо два типа семейных отношений: *демократический* и *авторитарный* (Я.Л. Коломинский), либо три: *авторитарный, либерально-попустительский, демократический*. (Л.А. Венгер, В.С. Мухина). В семьях демократического типа дети ведут себя уверенно, спокойно, они жизнерадостны. «В таких семьях дети смеются без всякого повода. В атмосфере радости легко зарождаются такие душевные качества, как доброжелательность, готовность оказать помощь. ...В состоянии радости ребенку кажется, что ему все доступно, он охотно берется за любое дело, он становится активным» (Р.С. Буре); в такой семье «ребенок растет в атмосфере дружбы, доверия, взаимных симпатий» (Л.Ф. Островская). (Р.С. Буре, Л.Ф. Островская, 1985; Я.Л. Коломинский, 1984,1988; В.С. Мухина, 1975, 1985, 1988 и др.).

Семьи авторитарного типа характеризуются большим числом ограничений в отношении детей, преобладающим стилем руководства родителей – «диктаторов», которые уверены в незыблемости собственного авторитета и необходимости беспрекословного подчинения детей своим указаниям. У детей формируется лишь механизм внешнего контроля, развивается чувство вины, страха перед наказанием.

Либерально-попустительский тип отношений проповедует принцип вседозволенности, лишая ребенка способности дифференцировать жизненные ситуации на «плохие» и «хорошие», формируя в ребенке упрямство и эгоизм.

Используя наблюдения за жизненными ситуациями, проводя беседы с родителями и психолого-педагогическое консультирование, основываясь на анализе зарубежных и отечественных исследований, уда-

лось определить четыре типа семейных отношений, оказывающих различное влияние на социально-личностное развитие ребенка: авторитарный, авторитетный, демократический и альтруистический.

При определении этих типов за основу были взяты следующие параметры:

- 1) количественное соотношение наборов «разрешаемых», «запрещаемых», «регулируемых» эмоций в семье;
- 2) отношение родителей к наборам эмоций, которое проявляется в способности «открыть свой «сундучок»;
- 3) способность родителей брать на себя роли «Родитель», «Взрослый», «Ребенок» (Э. Бёрн) и ответственность за себя и других членов семьи.

Рассмотрим типы семейных отношений.

Альтруистический тип семейных отношений.

Первая особенность этого типа состоит в том, что набор «разрешаемых» и «запрещаемых» эмоций у супругов оказывается примерно одинаковым, так как их «семейные модели», формировавшиеся в течение нескольких поколений, имеют много общего, что способствует развитию **понимания** между мужем и женой.

Вторая особенность заключается в том, что родители, обладая определенным набором «разрешаемых» и «запрещаемых» эмоций, позволяют друг другу «заглянуть за свою ширму», спокойно принимая критику в свой адрес. Принимая друг друга таким, каков он есть, они не пытаются подчинить себе другого или его «переделать», строя свои отношения на основе «связности», а не «нарциссизма» (З. Фрейд, Э. Фромм), что способствует развитию **уважения** между членами семьи (Э. Фромм, 1994).

Третья особенность связана с ролью, которую выполняют все члены семьи. Речь идет не о социальной роли «отец – сын» или «мать – дочь» (или наоборот), которые строятся на основе подчинения «старший – младший». Речь идет о ролях, которые «несут» эмоциональную нагрузку – это роли ребенка, взрослого, родителя (мужа или жены). (Э. Бёрн). Выполняя роль родителя, жена или муж легко меняют свои позиции, переключаясь на роль взрослого (ответственного за свои решения) или ребенка (свободного, непосредственного в своих действиях, требующего нежности и ласки). Такой стиль семейных отношений не приводит к эмоциональному напряжению, а наоборот, создает **гармонию и любовь** в семье. Ребенку в такой семье доверяют роль взрослого,

взаимодействуют с ним на равных. Такая семья легко адаптируется к любым переменам, спокойно решает любые проблемы, развивается как социальный институт.

Авторитарный тип семейных отношений.

Противоположным альтруистическому типу семейных отношений выступает авторитарный, где набор «разрешаемых» и «запрещаемых» эмоций у родителей не только не совпадает, но вступает в противоречие, так как, то, что было принято в семье, например, мужа, запрещалось в семье жены. В результате набор «запрещенных» эмоций в такой семье появляется вновь и вновь с каждой новой ситуацией, не имея определенных границ, что вызывает у ребенка большие трудности их определения и дифференциации.

Неопределенность границ разных наборов эмоций усугубляется второй особенностью семейных отношений – неспособностью родителей «открыть свою ширму». Они категорически отказываются допустить, что с ними что-то не так; они обижаются на незначительное замечание, на безобиднейшую критику своих поступков, что вызывает постоянные ссоры и конфликты в семье. Каждый родитель уверен в своей правоте и непогрешимости.

Третья особенность авторитарного типа семейных отношений проявляется в неспособности родителей принимать на себя другие роли – роль ребенка (непосредственного, свободного в своих действиях) или взрослого (ответственного за свои поступки). Родители, лишив себя свободы и ответственности в семейных отношениях, «взвалили на себя» весь эмоциональный груз родительской роли, родительского долга, предоставив ребенку право быть только сыном или дочерью, быть младшим, который должен беспрекословно подчиняться старшему. Родители считают, что их власть в отношении детей должна проявляться главным образом в форме запретов.

Такая семья не в состоянии адаптироваться к жизненным переменам, решить самые незначительные проблемы. С годами в такой семье растет эмоциональное напряжение как проекция отсутствия понимания, уважения и гармонии в семейных отношениях, что ведет к деградации семьи как социального института.

Промежуточную позицию между альтруистическим и авторитарным типом семейных отношений занимают наиболее распространенные два типа, которые имеют общие основания по первому и второму параметру, но отличаются по третьему, что дает право рассматривать их вместе. Это – ***авторитетный*** и ***демократический*** тип семейных отношений.

Первая особенность этих типов состоит в том, что наборы «разрешаемых» и «запрещаемых» эмоций у родителей совпадает примерно наполовину, поэтому их корреляция носит релевантный, относительный характер: в одних ситуациях, когда у обеих сторон наборы эмоций будут совпадать, будет наблюдаться *согласованность* в семейных отношениях; в других случаях – наоборот, *разногласие*.

Вторая особенность этих типов проявляется в том, что родители обладают способностью «приоткрывать свою ширму» на время и позволяют иногда другому за нее «заглянуть». Однако критику в свой адрес принимают с большим трудом. Семейные отношения они строят на основе *доверия* и *симпатии*, пытаясь «обойти острые углы семейных неурядиц» или частичного ограничения свободы супруга.

Третья особенность, которая определяется как способность родителей «входить» в роль (ребенка или взрослого) в зависимости от сложившейся ситуации, проявляется по-разному в семейных отношениях авторитетного и демократического типа.

Авторитетный тип семейных отношений предполагает полный отказ мужа (или жены) от роли ребенка и выполнение только роли взрослого, связанной с осознанием ответственности за все происходящее в семье. Авторитет одного родителя в семье, например, отца, непоколебим, он проявляет напористость, самоуверенность, самостоятельность. Жена – в роли ребенка, - непосредственна, нежна, чувствительна, ей «позволены» слезы и капризы. Если она и проявляет силу и уверенность, то пытается их маскировать. В результате муж «спрятал за ширму» свою детскость, свою ребячью долю, а жена – свою деятельную, взрослую натуру.

Демократический тип семейных отношений (по третьему параметру) характеризуется тем, что родители не имеют постоянных ролей, жена может выполнять мужскую роль, а муж - женскую, в данном случае жена отказалась от роли ребенка, а муж - от роли взрослого. Жена – это деятельная, активная натура, муж – чувствительный ребенок. Через некоторое время они меняются ролями. В семье царят свобода и анархия, нет определенных канонов, требований, устоев.

Таким образом, семейные отношения авторитетного и демократического типа складываются в зависимости от ведущей роли мужа или жены и развиваются в зависимости от того, являются ли эти семейные модели принятыми или отчужденными для каждого из супругов. Такие семьи испытывают трудности в адаптации и способны лишь приспособливаться к меняющимся жизненным ситуациям.

Развитие семейных отношений определенного типа приводит к формированию соответствующего *жизненного стиля семьи*, который

проявляется в отношении семьи к *жизненной ситуации*. *Под жизненной ситуацией мы понимаем проблемную ситуацию («человеческая ситуация» у Э. Фромма), которая обусловлена социальными изменениями и которая возникает вновь и вновь в каждой семье на ее жизненном пути.* Встречая на своем жизненном пути проблемы, семья авторитарного типа, испытывая страх перед трудностями, пытается уйти от них, не решая проблемы, а создавая их вновь и вновь, проживая жизнь *«вне ситуации»*. Семьи авторитетного и демократического типа, пытаясь решать проблемы, проявляют созерцательность или импульсивность, проживая жизнь *«в ситуации»*, подчиняясь ей. Семья альтруистического типа, которая способна адаптироваться к любым социальным изменениям, решает проблемы, подчиняя себе жизненную ситуацию, проживая жизнь *«над ситуацией»*. Такая семья уверенно преодолевает любые трудности, сохраняя жизненную энергию в семейных отношениях, вселяя в ребенка уверенность в завтрашнем дне.

Рассмотренные жизненные стили семьи и типы семейных отношений по-разному влияют на развитие ребенка в семье, определяя различные *пути развития* ребенка. (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская).

Авторитарный тип семейных отношений определяет *конформный путь* развития ребенка в семье, который характеризуется преобладанием опоры на внешние критерии принятия решения и чувство независимости результатов действий от собственных усилий. Действия ребенка зависят полностью от внешней оценки, которую можно заслужить, ведя себя сообразно внешним требованиям. В будущем такой человек может успешно приспособиться к жизни ценой безоговорочного принятия внешних требований и оценок в качестве руководства к действию.

Авторитетный тип семейных отношений определяет *симбиотический путь* развития ребенка в семье и включает в себя предпосылки невротического развития личности, которое обусловлено тем, что ребенок испытывает эмоциональное отчуждение по отношению к родителям в связи с «жестким» контролем со стороны одного родителя и отношением как к маленькому со стороны другого. Так как у родителей возникает страх самостоятельности ребенка и они, чаще всего бессознательно стремятся сохранить его зависимость от себя, делая свою любовь условной наградой за желаемое поведение. Несвобода ребенка сочетается с извращенной формой ответственности – с «ответственностью» за реализацию не своих, а чужих ценностей. Родители пристально контролируют и оценивают поведение ребенка, не принимая его в

целом как личность. Тем самым у него формируется ориентация на «заработанное» признание.

Демократический тип семейных отношений формирует **импульсивный путь** развития личности ребенка. Противоречивость отношений родителей дает ребенку право на активность, однако неразвитая саморегуляция делает непостижимой подлинную свободу, место которой занимает импульсивный протест, противопоставление себя другим.

Альтруистический тип семейных отношений формирует **автономный путь развития** личности ребенка, основанный на свободе и ответственности, так как родители предоставляют ребенку самостоятельность, сохраняя эмоциональное принятие. «Люди, относящиеся к этому типу, отличаются устойчивым положительным самоощущением, опорой на внутренние ценностные критерии в ситуации принятия решения, ощущением своей личной ответственности за результаты своих действий» (Д.А. Леонтьев, 1997, С.55). Автономный путь развития является единственным путем, основанным на истинной свободе и ответственности, ведущим к личностной зрелости и полноценного человеческого существования. Истинная **свобода и ответственность**, царящие в семье, развивают в ребенке соответственно **активность и осознанность**, как основания, формирующие в школьные годы отношение личности к собственной жизни, т.е. **жизненную позицию**. Сочетание этих оснований как параметров дает четыре типа жизненной позиции, соответствующие описанным выше четырем путям личностного развития.

Активность жизненной позиции – это способность личности управлять событиями своей жизни; осознанность – степень выделения себя личностью из потока своей жизни, осознания несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса (Д.А. Леонтьев, там же, выделено – Н.Г.).

Конформный тип развития порождает **страдательную позицию** ребенка и характеризуется отсутствием активности и осознанности по отношению к своей жизни; полным пассивным подчинением обстоятельствам; принятием всего, что происходит, как неизбежного и неконтролируемого.

Симбиотический путь развития ребенка приводит к формированию **созерцательной позиции**, которая характеризуется осознанностью и отсутствием активности. Осознавая события своей жизни как происходящие отдельно от своего «Я», такой человек не в состоянии на них воздействовать, либо по причине убежденности в невозможности это сделать, либо - невротической неуверенности в себе, своих силах и возможностях.

Импульсивный путь личностного развития формирует **импульсивную позицию** человека, для которой характерно наличие активно-

сти и отсутствие осознанности. Такой человек стремится управлять своей жизнью, будучи не в состоянии ее осмыслить, поэтому управление жизнью принимает характер хаотичных, импульсивных решений, не связанных единой логикой и жизненной целью.

Автономный путь личностного развития порождает **действенную жизненную позицию**, основанную на активности и осознанности, и характеризуется тем, что человек не просто осознает течение своей жизни, но способен встать по отношению к ней в активную жизненную позицию и управлять ею (См. таблицы 2, 3).

Таблица 2.

Типы семейных отношений

Типы	Параметры определения и показатели развития семейных отношений		
	Соотношение наборов эмоций у родителей	Отношение родителей к эмоциям	Девиз родителей
Авторитарный	Непонимание	Отчуждение	«Выполняй и не возражай!»
Авторитетный	Согласованность и разногласие	Доверие и симпатия	«Советую сделать так!»
Демократический	Согласованность и разногласие	Доверие и симпатия	«Поступай, как хочешь!»
Альтруистический	Понимание	Доверие и уважение	«Давай подумаем вместе, как лучше это сделать!»

Итак, типы семейных отношений и свойственные им стили жизненного пути по-разному влияют на развитие личности ребенка, определяя путь его личностного развития и формируя его жизненную позицию в подростковом возрасте. Формирование зрелой личностной позиции, активности и осознанности (ответственности) подростка возможно лишь в том случае, если:

- 1) ребенок с рождения развивается в семье альтруистического типа, где отношения строятся на основе свободы выбора и ответственности;
- 2) ребенку предоставлен автономный путь развития;
- 3) ребенок овладевает механизмом эмоционально-личностного развития;
- 4) ребенок занимает действенную жизненную позицию.

Таблица 3

Влияние семьи на развитие личности ребенка

<i>Типы семейных отношений</i>	<i>Жизненный стиль семьи</i>	<i>Путь развития личности</i>	<i>Жизненная позиция личности</i>
Авторитарный	Жизнь вне ситуации	Конформный	Страдательная: отсутствие активности и осознанности
Авторитетный	Жизнь в ситуации	Симбиотический	Созерцательная: наличие осознанности и отсутствие активности
Демократический	Жизнь в ситуации	Импульсивный	Импульсивная: наличие активности и отсутствие осознанности
Альтруистический	Жизнь над ситуацией	Автономный	Действенная: наличие активности и осознанности

Активность и осознанность как личностные качества, приобретаемые ребенком в семье при соблюдении вышеназванных условий, формируются к концу дошкольного периода к 6-ти годам и во многом определяются взаимодействием ребенка со сверстниками, так как после двух-трех лет родители становятся для ребенка не целью существования, а средством удовлетворения потребностей. Главной фигурой для трехлетнего ребенка становится его сверстник, взаимодействие с которым определяет дальнейший путь его личностного развития.

Так как нас интересует проблема развития ребенка в образовательной организации, то обратимся к вопросу о роли педагога, учитывающего условия семейного воспитания и направляющего свою деятельность на раскрытие личностного потенциала и способностей ребенка в группе сверстников.

2.4.2. Стратегия педагогического взаимодействия в системе «взрослый-ребенок»

Ребенок, посещающий образовательное учреждение (ОУ), вступает в новые для него отношения с педагогом, который наравне с родителями становится для ребенка референтным лицом и основным источником его личностного развития в группе сверстников.

При определении методологической основы педагогического взаимодействия с детьми были использованы следующие работы, в которых освещены вопросы полисубъектного диалогического взаимодействия, основанного на гуманистических позициях (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Г.А. Ковалев, С.В. Новикова, А.Б. Орлов, Л.А. Петровская, А.В. Петровский и др.); «личностного педагогического взаимодействия» (А.Б. Орлов), «лично-развивающего взаимодействия» в системе «взрослый-ребенок» (А.В. Петровский).

Наибольший интерес для исследуемой проблемы представляют работы, раскрывающие роль *педагогического взаимодействия* на ранних этапах онтогенеза, когда закладываются базовые структуры личности воспитанника (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.).

Изучая вопросы взаимодействия взрослого и ребенка, исследователи (И.Б. Котова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин; А. Бандура, К. Роджерс, К. Хорни, Э. Эриксон и др.) делают важный вывод о том, что *развитие личности* ребенка складывается главным образом в *ходе общения и совместной деятельности со взрослыми*, вполне адекватно и непосредственно отражая те чувства любви, заботы, безусловного принятия личности, которые исходят от окружающих и адресованы ребенку.

Обзор работ, посвященных данной проблеме показал, что:

- ❖ деятельность ребенка всегда опосредована взрослыми;
- ❖ направление деятельности педагога определяет характер воспитания и является ведущим в развитии личности ребенка;
- ❖ процесс воспитания строится на основе личностного взаимодействия ребенка и педагога;
- ❖ совместная деятельность и общение являются источником развития личности ребенка;
- ❖ при этом развивается не сам по себе ребенок, а целостная система взаимодействия «ребенок – взрослый».

В этом смысле речь пойдет о развитии единого субъекта образовательного процесса - личности ребенка и личности педагога.

Основываясь на концепции замечательного педагога и психолога П.П. Блонского, который указывал на то, что «воспитатель должен сам создавать свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника», усваивая «технику педагогического дела», развивая «педагогическую интуицию», разработана **стратегия педагогического взаимодействия** «как средство реализации личности» педагога и ребенка (П.П. Блонский, 1918; А.А. Леонтьев, 1996). (См. схему 2).

Для начала определим категорию **«взаимодействие»**, которая является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это - феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия. Взаимодействие – начальная, исходная, родовая категория. «Взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю... взаимодействие является истиной *causa finalis* (конечной причиной) вещей. Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать (Ф. Энгельс)» (А.Н. Леонтьев, 1981, С.36).

А.Н. Леонтьев, рассматривая в диалектико-материалистическом плане категорию взаимодействия, подчеркивает его специфику в органическом мире, в мире живой материи. «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел» (там же, С.37.). Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. В условиях взаимодействия в живой природе, особенно во взаимодействии людей, всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия, или его субъекта. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть **активность принятия** или непринятия его, организации ответного воздействия, противостояние нежелательному воздействию или участие в совместном действии.

Основываясь на **«чувствительности ребенка к отношению партнера»** (критерий становления потребности во взаимодействии – М.И. Лисина), занимая позицию активности принятия ребенка «таким, каков он есть», педагог организует ответное воздействие ребенка как участие в совместном действии. Внешне поведение педагога выглядит следующим образом: он улыбается, уверен и спокоен, выражение глаз

доброжелательное, искреннее, немного загадочное, что порождает **чувство принятия и симпатии** между педагогом и ребенком и привлекает внимание ребенка к педагогу, инициатору взаимодействия (М.И. Лисина, 1997).

Вторая позиция педагога основывается на восприятии ребенка как субъекта взаимодействия и привлечении **внимания ребенка к партнеру** (критерий становления потребности во взаимодействии - М.И. Лисина). Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность его участников, схему педагогического взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S1=S2$, где $S1$ – педагог, а $S2$ – ребенок, которые образуют общий совокупный субъект, прочность которого зависит от **психологического контакта** между участниками взаимодействия (И.А. Зимняя, 1997, С.397-405).

Психологический контакт – это общность психического состояния, вызванная и вызывающая взаимопонимание в совместной деятельности и общении, связанная с обоюдной заинтересованностью и **доверием друг к другу** сторон взаимодействия. Отметим, что психическое состояние определяется в психологии как *«целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности»* (Н.Д. Левитов, 1964, С.20).

На третьей позиции, основанной на **эмоциональном отношении ребенка к его воздействиям** (критерий становления потребности во взаимодействии по М.И. Лисиной), контакт осознается и переживается субъектами взаимодействия как положительный подкрепляющий его фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение, которое проявляется как эмоциональное и интеллектуальное **сопереживание**, сомышление, содействие.

В основе *эмоционального сопереживания* лежит психическое явление «заражения», которое выступает как форма спонтанного внутреннего механизма поведения человека (Г.М. Андреева). Заражение характеризует во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям, через передачу психического настроя, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей (Г.М. Андреева, 1980; Б.Д. Парыгин, 1971).

Эмоциональное сопереживание педагога и ребенка - субъектов педагогического взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Следует отметить, что эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается в первую очередь личностями взаимодействующих субъектов, личностной значимостью предмета взаимодействия, *отношением* сторон к этому процессу и определяется как четвертая позиция, базирующаяся на *стремлении ребенка продемонстрировать себя* (критерий становления потребности во взаимодействии – М.И. Лисина).

Это обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность взаимодействия. О достижении четвертой позиции на уровне эмоционального переживания свидетельствует невербальный характер общения субъектов взаимодействия, при котором педагог и ребенок понимают друг друга «без слов», используя контакт глаз или мимические средства выражения (невербальные средства общения).

Вторым механизмом подлинного контакта взаимодействующих сторон является мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение определенных мыслительных задач. Этот механизм так называемого интеллектуального содействия определяется совместностью интеллектуальной деятельности субъектов взаимодействия в процессе обучения, например, учителя и учеников. (Об этом подробно см. в 3 главе).

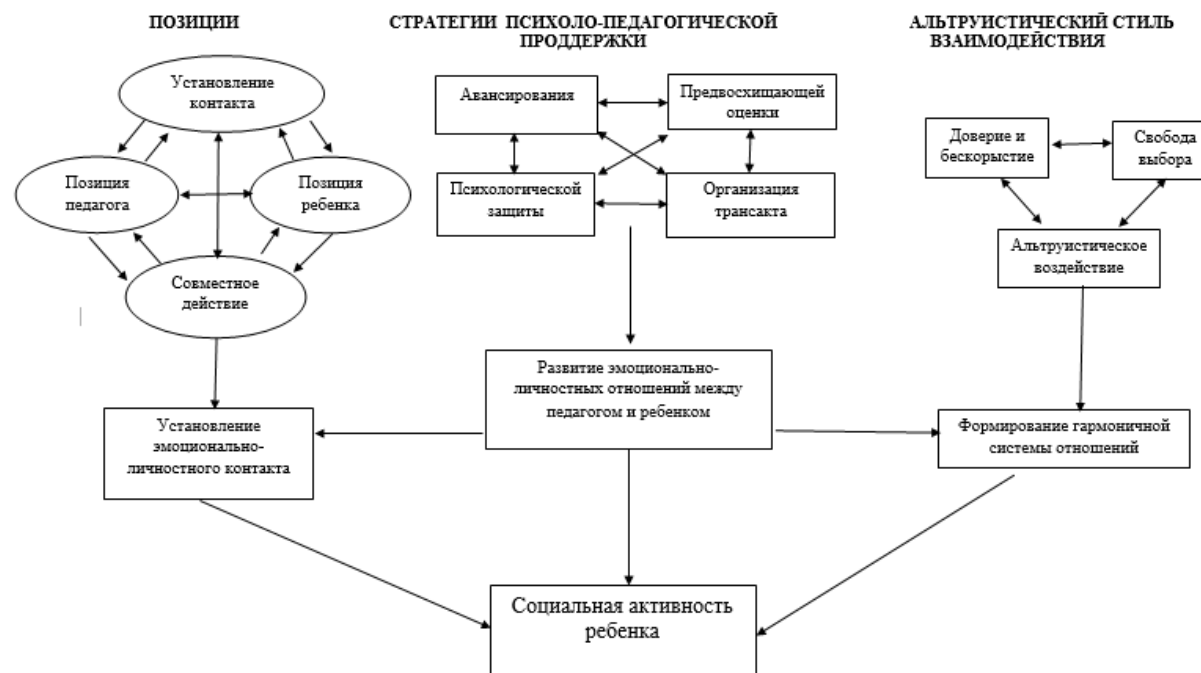


Схема 2. Стратегия педагогического взаимодействия в системе «взрослый-ребенок»

Таким образом, психологический контакт является условием и предпосылкой взаимодействия его субъектов, а его установление и «перевод» в эмоционально-личностный контакт мы рассматриваем как первый этап стратегии педагогического взаимодействия. (См. таблицу 4).

Таблица 4.

Установление эмоционально-личностного контакта

<i>Позиции установления контакта</i>	<i>Позиция педагога</i>	<i>Позиция ребенка</i>	<i>Совместное действие</i>
Первая позиция	Позиция активности принятия ребенка	Чувствительность ребенка к отношению партнера	Чувство принятия и симпатии
Вторая позиция	Восприятие ребенка как субъекта взаимодействия	Внимание ребенка к партнеру	Доверие друг к другу
Третья позиция	Передача положительного настроения, эмоционального заряда	Эмоциональное отношение к воздействиям педагога	Эмоциональное сопереживание
Четвертая позиция	Подавление внутреннего раздражения, принятие ребенка как личности	Стремление продемонстрировать себя	Взаимопонимание и согласованность взаимодействия

Второй этап стратегии базируется на возникновении эмоционально-личностного контакта между взаимодействующими сторонами и направлен на удовлетворение потребности ребенка в **психологической поддержке**. Потребность проявляется в формах обращений, просьб и жалоб с целью получения конкретно-эмоционального, практически действенного и познавательно-этического контакта в общении со взрослыми (Л.Н. Абрамова, А.И. Волкова, И.Б. Котова, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.Н. Шиянов и др.). **Психологическая поддержка развития личности ребенка – это понимание, принятие, признание проблем ребенка и помощь в их решении.** Основная цель психологической поддержки личности ребенка заключается в развитии **эмоционально-личностных отношений** взрослого и ребенка в повседневных актах педагогического общения (А.И. Волкова, 1998).

Для создания и развития эмоционально-личностных отношений педагог реализует **стратегии** психолого-педагогической поддержки:

стратегии авансирования, стратегии предвосхищающей оценки, стратегии психологической защиты, стратегии организации транзакта. Стратегии психологической поддержки подразумевают рефлексии ребенка способов психологической поддержки и дальнейшее использование приобретенных навыков по отношению к взрослому и сверстникам. Реализуя стратегии психолого-педагогической поддержки как личностно-развивающего взаимодействия:

- взрослый проявляет любовь, заботу и искренность к ребенку, давая ему возможность поверить в педагога и в себя;
- взрослый сознательно подчеркивает достоинства ребенка с целью укрепления его самооценки и своей значимости для ребенка;
- взрослый создает положительное эмоциональное пространство для ребенка, снимая страх ребенка совершать ошибки;
- взрослый относится с юмором (а не с сарказмом) к неудачам ребенка, не концентрируя на них внимания, а определяя вместе с ребенком пути их преодоления;
- взрослый не воспитывает ребенка, а «ведет его», решая вместе с ним его проблемы.

Реализуя стратегии психолого-педагогической поддержки, взрослый выступает основным источником развития личности воспитанника, принимая на себя ответственность за условия, характер и перспективы развития, а воспитанник, в свою очередь, рефлексировывает отношение взрослого и оказывает ему психологическую поддержку.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка приводит к развитию эмоционально-личностных отношений педагога и ребенка. В поисках эмоционально-личностной поддержки ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, в процессе которого он узнает взрослого со стороны того качества, которое было проявлено в ходе общения, и в следующий раз он вступает в контакт ради этого качества, заранее рассчитывая на него. Как следствие у ребенка формируется эмоционально-положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих (Т.В. Гуськова, М.И. Лисина и др.).

На третьем этапе стратегии педагогического взаимодействия происходит развитие эмоционально-личностных отношений, которое приводит к формированию *«педагогической интуиции»* как **стиля взаимодействия** и созданию определенного типа взаимоотношений как структуры воздействия двух общающихся сторон друг на друга.

Остановимся на двух противостоящих друг другу стилях общения – прагматическом и альтруистическом, которые предложил Е.В.

Субботский, рассматривая психологические основы нравственного развития личности дошкольника (Е.В. Субботский, 1984, С.74).

При **прагматическом стиле** общения воздействие общающихся сторон друг на друга имеет характер **контроля**. Такое общение основано на взаимной выгоде общающихся сторон; при этом каждая из общающихся сторон рассматривает другую как средство для достижения своих целей. Прагматический стиль общения может принимать форму авторитарного и демократического общения. *Авторитарный стиль* общения предполагает то, что одна сторона имеет возможность контролировать и контролирует действия другой стороны; другая же сторона этой возможностью не обладает. Такой стиль общения типичен для социальных отношений руководства-подчинения, для отношения взрослого и ребенка, учителя и ученика и т.д.

При *демократическом стиле* общения обе стороны обладают равным правом контроля и контролируют действия друг друга. Такой стиль общения характерен для партнерства и кооперации. В рамках таких отношений индивиды подчиняются общим для всех законам поведения и сотрудничают на основе прав и обязанностей. Демократический стиль общения нередко реализуется в ролевых играх детей, в дружеских отношениях.

Прагматическому стилю общения противостоит **альтруистический стиль**. При альтруистическом стиле общения педагог, как одна из сторон, обладающих правом контроля действий другой стороны, добровольно этим правом не пользуется. Подобный отказ от социального контроля действий партнера выражается в том, что субъект добровольно перестает препятствовать самореализации (удовлетворению базовых потребностей) партнера; напротив, он способствует этой самореализации даже в ущерб своим собственным прагматическим интересам, не ставя при этом никаких условий. Такое общение имеет бескорыстный характер и реализуется между людьми тогда, когда их отношения построены на основе подлинной духовности.

Таким образом, если для прагматического стиля общения характерен принцип реципрокности («Добро за добро, зло за зло»), то принципом альтруистического общения является **доверие и бескорыстие**.

Педагог, наделенный властью над ребенком, **альтруистически воздействуя** на него, отказывается от какого бы то ни было, «воздействия» в смысле контроля, насилия над ним, предоставляя ребенку право **свободного выбора**. Это значит, что альтруистическое действие имеет своим объектом не пассивную «вещь», а субъекта со всей присущей ему спонтанностью и уникальным внутренним миром субъекта как «цель сама по себе».

В условиях альтруистического стиля общения ребенок попадает в ситуацию безграничного, безусловного доверия к себе, веры в свои личностные возможности. Эффектом такой ситуации может явиться возникновение у ребенка нравственной самооценки: ощущая на себе, на «теле своей жизни» доверие другого, ребенок и сам начинает верить в свои возможности, «поднимается» в собственных глазах. Бескорыстие педагога по отношению к ребенку порождает у последнего желание действовать также бескорыстно. Только ощущая себя абсолютной ценностью для других, ребенок может отнестись и к другому (взрослому или сверстнику) как к такой же абсолютной ценности.

Таким образом, на третьем завершающем этапе стратегии педагогического взаимодействия формируется структура воздействия двух общающихся сторон друг на друга как система гармоничных отношений, позволяющая повысить степень активности ребенка и взрослого, степень доверительности их взаимоотношений, степень психологической защиты ребенка и достичь «взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон» (В.А. Петровский). Представленность взаимодействующих сторон (педагога и ребенка) с позиции взрослого предполагает *овладение «педагогической интуицией»*: самоизменение личности воспитателя, снижение собственной внутренней конфликтности, приобретение умения становится «на позицию» воспитанника, эмоциональное приятие ребенка, полное исключение возможности нанесения ребенку душевной травмы и проявление веры в его личностное развитие. С позиции ребенка представленность взаимодействующих сторон проявляется в его потребности во взаимодействии и общении со взрослыми и сверстниками; осознании собственных действий в содействии (помощи) воспитателю и действий воспитателя по отношению к себе; рефлексии ребенком своих личностных проблем и проблем сверстников.

Обобщая вышеизложенное, можно резюмировать, что *стратегия* педагогического взаимодействия воспитывающего взрослого направлена на:

- установление и создание эмоционально-личностного контакта (1-ый этап);
- развитие эмоционально-личностных отношений между педагогом и ребенком (2-ой этап);
- формирование гармоничной системы отношений, которые становятся источником активности ребенка, повышенной мотивации к получению знаний об окружающем мире, признания и утверждения своего «Я» в группе сверстников (3-ий этап).

2.4.3. Развитие межличностных отношений в группе сверстников

Сверстник оказывает огромное влияние на развитие личности ребенка, так как будучи равным субъектом, позволяет увидеть и узнать себя в зеркале (Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.С. Мухина).

Потребность детей в контактах со сверстниками может быть реализована в гостях у друзей и родственников, во дворе, в детском саду и т.д. Каждое из этих объединений обладает своими специфическими чертами и обогащает социальный опыт ребенка. Во многих исследованиях подчеркивается сложность формирования взаимодействий и межличностных отношений в детском сообществе (Т.В. Антонова, О.М. Гостюхина, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Т.А. Репина, А.А. Рояк и др.).

Межличностные отношения – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Эти связи определяются в основном совместной деятельностью и ценностными ориентациями. Они находятся в процессе развития и выражаются в общении, совместной деятельности, поступках и во взаимооценках членов группы (Т.А. Репина).

Основываясь на научно-практических исследованиях зарубежных и отечественных педагогов и психологов в области развития межличностных отношений, охарактеризуем межличностные отношения, которые могут развиваться в группе сверстников. Для этого рассмотрим структуру межличностных отношений дошкольников и младших школьников с педагогических позиций и выявим особенности их развития.

Базируясь на принципе единства деятельности, сознания и личности (А.Н. Леонтьев), выделим три компонента в структуре межличностных отношений: актометрический, социометрический, эгометрический. (Сравните: актометрическая (поведенческая) структура, когнитивная (оценочная) структура и аффективная (эмоциональная) структура межличностных процессов и отношений у Т.А. Репиной).

Реализуя **актометрический** (деятельностный) компонент, педагог развивает, в первую очередь, **познавательную деятельность** (в широком смысле), которая выступает базисом развития личности ребенка. Средством развития познавательной деятельности выступает **коммуникативная деятельность** (общение), которая обслуживает другую практическую или теоретическую деятельность (А.А. Леонтьев). Например, когда ребенок рисует, то он сопровождает свои изобра-

зительные действия речью, которая может быть выражена во внешнем плане (вслух) или во внутреннем (про себя). В процессе познания окружающего мира (мира вещей, мира природы, мира людей) дети используют коммуникативную деятельность (речевые средства выражения) и проявляют свое отношение к миру в *игровой деятельности*, используя ее как форму познания, самовыражения, самореализации. Развитые виды детской деятельности составляют основу формирования *смысловых структур личности* ребенка (Д.А. Леонтьев). В этом заключается смысл актометрического (деятельностного) компонента межличностных отношений.

В процессе развития познавательной деятельности ребенок узнает других детей – сверстников, взаимодействует с ними, «измеряет» их, оценивает, развивая и трансформируя межличностные отношения. При этом группа сверстников как живой организм, занимает собственную позицию по отношению к каждому ребенку, присваивая ему определенный статус – положение в группе. Социальная позиция группы по отношению к ребенку оказывает влияние на формирование его сознания, на осознание себя личностью в социальном окружении себе подобных, на развитие рефлексии и *жизненных смыслов* (Д.А. Леонтьев). В этом выражается смысл **социометрического** (рефлексивного) компонента межличностных отношений.

Взаимодействие детей в группе сверстников, направленное на решение коммуникативных, практических, игровых задач приводит к формированию определенного отношения ребенка к группе сверстников, к выработке собственной, личной позиции, к развитию самосознания, самооценки. Личная оценка (самооценка) влияет на становление и развитие ценностных ориентаций, жизненной позиции, *личностных смыслов ребенка* (Д.А. Леонтьев). В этом состоит сущность **эгометрического** (эмоционально-личностного) компонента межличностных отношений.

Проследим взаимосвязь трех компонентов межличностных отношений. Для этого, будем исходить из особенностей личности ребенка и той позиции, которую он занимает в определенном социальном окружении. Например, ребенок занимал в семье позицию лидера: он привык быть всегда первым, ждет от окружающих только похвалы, он стремится давать указания окружающим и подчинять их себе, требуя выполнения своих инструкций (*эгометрический компонент*). Попадая в группу сверстников, этот ребенок сталкивается с ситуацией, в которой его не принимают как лидера, и он начинает «завоевывать авторитет», выбирая для этого различные способы и средства: к примеру,

физическое насилие: он пытается отобрать игрушку, ударить при случае другого ребенка, «выкрикивает» на занятии и пр. Ребенок выражает свой протест. В конце концов, группа сверстников его не принимает в роли лидера, и он занимает статус «отверженного» (*социометрический компонент*). Дети не хотят с ним взаимодействовать, играть, сидеть рядом на занятии (*актометрический компонент*).

Теперь можно перейти к более подробному рассмотрению структуры каждого компонента межличностных отношений. Начнем с *актометрического* (деятельностного) компонента, который опосредован содержанием совместной деятельности. Основным психологическим феноменом, определяющим специфику данной структуры, является общение – коммуникативная деятельность, которая выступает важным условием формирования сознания, самосознания личности ребенка как субъекта деятельности, стимуляции его развития; условием для формирования всех его психических свойств. Общаясь, дети вступают в личностный контакт, ибо предмет общения личностно значим; в эмоциональный контакт, ибо их отношения – это отношения сопереживания, симпатий и т.д.; в смысловой контакт, ибо они приняли ситуацию, значит смысловые барьеры сняты (А.А. Леонтьев).

В зависимости от возраста (ранний возраст, младший, средний, старший дошкольный, младший школьный) у детей последовательно развиваются и проявляются различные формы общения со сверстниками.

Первая форма общения – *эмоционально-практическая* – характерна для детей раннего возраста (с рождения до двух лет) и имеет следующие особенности.

Содержание потребности в общении состоит в том, что ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы товарищ присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал или усилил общее веселье. Детей радует сам процесс действий с игрушками. Главенствующее положение в рамках ранней формы общения со сверстником занимает практический мотив: каждый участник взаимодействия, прежде всего, озабочен тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. Детей привлекает сам процесс совместных действий: манипуляции, сооружение построек, убежание. Процесс включает в себе для ребенка и главную цель практической деятельности. Взаимодействие сводится к совместному участию в процессе, а результат часто вообще исчезает из виду. Обнаруженные особенности мотивов общения: сосредоточенность детей на самовыявлении, восприятие другого ребенка без увязывания с собственными

делами, поверхностный процессуальный характер совместных занятий – обуславливают нечеткость образа ровесника у ребенка. В сверстнике воспринимается лишь отношение к себе, в образ «я» проникает только положительная информация.

При общении дети широко используют экспрессивно-мимические средства коммуникации, немалое место занимают предметно-действенные операции, особенно у детей со слаборазвитой речью. Чаще всего слова детей сопровождаются жестами, мимикой, сохраняя высокую степень ситуативности.

Итак, эмоционально-практическая форма общения способствует развертыванию инициативы детей, расширению диапазона эмоций, помогает становлению самосознания малыша.

Ситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками наиболее типична для детей младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет) и связана с развитием сюжетно-ролевой игры, которая к пяти годам может стать по-настоящему коллективной. Контактируя со сверстниками, дошкольники стремятся наладить между собой деловое сотрудничество, они заняты общим делом, и хотя что-то каждый и выполняет индивидуально, дети все же стараются согласовывать действия для достижения единой цели. Потребность в игровом сотрудничестве опредмечивается в деловых мотивах общения детей. Деловые качества самого ребенка и его товарищей, служащие причиной их обращений друг к другу, отмечаются чрезвычайной ситуативностью. В рамках ситуативно-делового общения ребенок жадно стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей, удовлетворить потребность в признании и уважении. Для общения между собой дошкольники используют экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства. По-прежнему преобладает эмоциональная окраска всех контактов.

Ситуативно-деловая форма общения сверстников – основная для дошкольного детства разновидность коммуникативного взаимодействия. Она благоприятствует развитию личности и самосознания, а также любознательности, активности, смелости, творческого и самостоятельного начала в самом широком смысле этого слова.

По мере развития ситуативно-деловой формы общения со сверстниками к 5-6 годам формируется **внеситуативно-деловая** форма. Основное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства – потребность в сотрудничестве и соперничестве, которая носит практический, деловой характер и развертывается на фоне совместной деятельности детей, меняющей свое

содержание. Сотрудничество и соперничество, оставаясь практическим и сохраняя связь с реальными делами детей, приобретают внеситуативный характер, и у детей складывается внеситуативный устойчивый образ сверстника и образ «Я». Между старшими дошкольниками возникают дружеские связи (Я.Л. Колосинский). Дошкольники беседуют не только на деловые темы, но и на познавательные и личностные. Но деловые мотивы все же сохраняют ведущее положение. В рамках внеситуативно-делового общения дошкольники используют все 3 категории средств, но ведущее место принадлежит речи.

Внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками играет большую роль в формировании приятельских, товарищеских, дружеских связей с ровесниками, в становлении субъективного отношения к ним, в овладении правилами и нормами межличностных отношений, в формировании делового сотрудничества.

При личностном подходе у детей к концу дошкольного и в младшем школьном возрасте может развиваться **внеситуативно-личностная** форма общения, которая характеризуется тем, что ребенок взаимодействует с другими членами группы, имея не деловые, а личностные мотивы: ценность для ребенка составляет личность другого. В этот период ребенок преодолевает эгоцентризм, он способен оценить своего сверстника, выделить его отрицательные и положительные стороны, взаимодействует с ним не ради дела, а потому, что ценит в нем личностные качества, такие, как честность, смелость, правдивость, справедливость и пр.

Итак, эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая и внеситуативно-личностная формы общения определяют содержание коммуникативной деятельности ребенка.

Таким образом, показателем актометрического компонента межличностных отношений выступает коммуникативная деятельность, которая формируется в процессе изменения форм общения детей и приводит к развитию их коммуникативных способностей, имеющих социолингвистическую направленность (Сравните: собственно-коммуникативная сторона общения у А.В. Петровского).

В **социометрическом компоненте** межличностные отношения представляют собой **взаимную готовность** субъектов к определенному типу взаимодействия при обязательном наличии эмоционального переживания положительного, отрицательного или индифферентного характера. Готовность к взаимодействию может реализоваться в процессе познавательной деятельности в условиях общения и совместной деятельности. Именно совместная деятельность, общение раскрывают характер межличностных отношений. При этом они характеризуются

продолжительностью, индифферентностью, отрицательностью эмоциональных переживаний и сопереживаний; адекватностью и неадекватностью взаимопонимания и отождествлением или отсутствием этого отождествления между субъектами; готовностью к содействию, бездействию, к сопротивлению друг другу. Межличностные отношения носят динамический характер, они изменяются под влиянием меняющихся ценностных ориентаций, как отдельных личностей, так и группы, характеризуются постоянными, эмоциональными всплесками и спадами.

В социометрическом компоненте межличностные отношения определяются как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» (А.В. Петровский).

На основе эмоционально-личностного общения ребенка со взрослыми возникают и развиваются эмоционально-личностные отношения, которые характеризуются эмоциональной привлекательностью, аффективно окрашенными ощущениями и аффективно переживаемыми впечатлениями. Иначе говоря, в сознании младенца, в первую очередь, представлены эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им взаимодействиями, которые можно назвать эмоционально-личностными.

На основе длительного накопления удовлетворяющих малыша актов эмоционально-личностного общения возникает чувство симпатии, а по мере развития первичной симпатии возникает синтония (способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека), которая в свою очередь в дальнейшем станет основой появления сопереживания (способности «присваивать» эмоциональное состояние другого человека).

В раннем детстве **синтония** превращается в активный процесс поиска сотрудничества с взрослым и сверстником, где ребенок провоцирует эмоциональный отклик и оценку по отношению к себе.

В младшем и среднем дошкольном возрасте происходят изменения соотношения личности, деятельности и оценочных (рефлексивных) отношений. Поэтому, несмотря на то, что в процессе совместной деятельности для ребенка по-прежнему остается значимым момент получения эмоционального удовлетворения, модальность (положительность, отрицательность) переживаний, возникающих при этом, не имеет решающего значения. Это означает, что эмоционально-личностные отношения все более сливаются с деловыми.

Вместе с тем даже в старших, подготовительных группах ДООУ, в начальной школе нередко фиксируются случаи, когда дети вступают в предметное взаимодействие только под влиянием эмоционального фактора. Отношения, появляющиеся в ходе такого объединения, как правило, ни к чему не обязывают, но они могут быть кратковременными или продолжаться достаточно долго. Однако расцвет подобных отношений, которые можно назвать **приятельскими**, приходится на период от 2 до 4 лет, основным мотивом развития которых является межличностная привлекательность (симпатия, притяжение).

После 4 лет в дошкольном возрасте происходит еще один чрезвычайно важный процесс: синтония, которая преобразовалась в сопереживание и сочувствие, создает предпосылки для формирования социальных чувств, носящих общественно значимый характер, т.е. происходит взаимодействие собственно личностных и оценочных (рефлексивных) отношений. У дошкольника и младшего школьника воспитываются так называемые «внутренние этические инстанции», которые регулируют их отношения с социальным окружением. «Внутренние этические инстанции – особого рода системные новообразования, в состав которых входят принятые субъектом социальные требования (нормы), непосредственно слитые с собственными эмоциональными переживаниями» (Л.С. Выготский).

Мотивы сотрудничества, проявляющиеся в совместных играх, на занятиях, в конструктивной и изобразительной деятельности и т.д., определяют появление более сложных межличностных отношений организованного типа – **товарищеских**. Товарищество занимает наиболее длительный период и приходится на возраст от 4 до 6 лет, а иногда и старше. Мотивационная структура этого типа межличностных отношений определяется личностно значимым для каждого участника взаимодействия содержанием совместной деятельности (целью, задачами). В свою очередь, успешность или неуспешность совместной деятельности как следствие срабатываемости и несовместимости может ослаблять или усиливать мотивационную структуру взаимодействия и собственно товарищеских межличностных отношений. В тех случаях, когда межличностные отношения опосредуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности, они достигают своего наивысшего уровня развития (Н.Н. Обозов).

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте могут встречаться и **дружеские межличностные отношения**, которые возникают под влиянием совместной деятельности. В них в большей степени, чем в товарищеских отношениях, выражен личностный компо-

нент, когда симпатия переходит во взаимную привязанность, что выражается в потребности «быть вместе реально или мысленно». Причем наличие этой потребности не отрицает возможность достаточно адекватного оценивания партнера. Отношение каждого ребенка ко всем членам группы позволяет выявить социометрический статус каждого ребенка – его положение в группе сверстников. Итак, межличностные отношения развиваются и изменяются в зависимости от смены форм общения ребенка со сверстниками (актометрический компонент), что приводит к тому, что синтония как эмоциональный фактор приобретает разный характер, меняя тип межличностных отношений: приятельские, товарищеские, дружеские. Развитие эмоционально-личностных отношений в группе способствует тому, что ребенок приобретает социометрический статус – определенное социальное положение в группе сверстников (социометрический компонент).

Таким образом, структурными составляющими социометрического компонента межличностных отношений выступают: синтония как эмоциональный фактор развития межличностных отношений, типы межличностных отношений, раскрывающие динамику их развития, и социометрический статус – социальное положение ребенка в группе сверстников.

В *эгометрическом компоненте* межличностные отношения представляют собой систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые ребенок воспринимает и оценивает себя и сверстника. Потребность ребенка в общении со сверстниками состоит в стремлении к самопознанию и самооценке через сравнение себя с ровесником путем прямого наложения сведений о себе на образ равного существа.

Эта структура включает в себя социальные роли, которые усваивает ребенок в процессе взаимовосприятия, взаимооценивания, что проявляется, прежде всего, в оценочных отношениях. Устанавливая приятельские, товарищеские или дружеские отношения, ребенок «пробует себя» в различных социальных ролях. Если роль выполняется успешно и деятельность ребенка соответствует социальным ожиданиям группы, то это способствует развитию у него уверенности, активности и позитивно влияет на формирование межличностных отношений в группе.

В образовательном процессе следует формировать у детей социальные позиции «лидера», «подчиненного», «партнера». Усваивая позицию лидера, ребенок овладевает способностью нести ответственность сначала за свои поступки, а потом и за других, а не «властвовать

над другими». Позиция подчиненного позволяет ему развить способность слушать других, выполнять указания и инструкции сверстников; а позиция партнера дает возможность ребенку почувствовать равноправные отношения и оценить их значимость для решения совместных практических, игровых, коммуникативных задач. Усваивая социальные позиции, ребенок овладевает социально приемлемыми способами взаимодействия.

Осознание себя как существа социального и своего места в системе доступных общественных отношений (период рождения социального «я») возникает у ребенка к концу дошкольного возраста и укрепляется в младшем школьном возрасте. Формирование самооценки ребенка дошкольного и младшего школьного возраста опирается на производимый ими учет успешности своих действий, оценок окружающих.

В межличностном восприятии сверстников присутствует аффективная окраска, обуславливающая особую эмоциональную пристрастность образа другого человека, которая во многом определяется ценностными ориентациями всего коллектива, группы и спецификой личности воспринимаемого. Восприятие ребенком других людей развивается вместе с развитием самого воспринимающего, с формированием у него потребности в общении, познании. Первые предпосылки выделения ребенком другого взрослого человека появляется на втором месяце жизни.

По мере взросления ребенка при решающей роли взрослого и под влиянием окружающей среды видоизменяется и формируется система отношений ребенка и система его ценностных ориентаций. Система отношений, в которые вступает ребенок на протяжении дошкольного детства, имеет свои особенности и динамику развития. С момента рождения, в младенчестве (0-1год) ребенок вступает в систему отношений «Ребенок-Родитель»; в раннем возрасте (1-2 года) ребенок ориентирован на мир предметов, и отношения со сверстником складываются на уровне любопытства и эмоциональных реакций. Младший возраст (2-3 года) характеризуется появлением диадических (парных) связей для совершения предметно-практических и предметно-природных действий; развивается система отношений «Ребенок – Ребенок». Характерной особенностью развития диадических отношений является то, что ребенок каждый раз может взаимодействовать с новым ребенком и возобновлять контакт может только ради того качества, которое присуще другому ребенку.

В младшем дошкольном возрасте круг общения ребенка расширяется, и начинают формироваться межличностные отношения в сис-

теме «Ребенок - Минигруппа». Минигруппа состоит из трех и более детей. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляется система отношений «Ребенок – Группа сверстников», ценность для ребенка составляет мнение группы и отношение к нему. Система ценностных ориентаций в этом возрасте претерпевает большие изменения, наибольшее значение имеют деловые качества сверстников, которые определяют успешность совместной деятельности.

Процессы взаимного восприятия, ролевого взаимодействия, развивающиеся в разных системах отношений, и процессы оценивания детьми друг друга играют решающую роль в формировании самооценки ребенка и оценочных отношений в группе сверстников. Известно, что детям дошкольного возраста легче объективно оценивать другого ребенка, чем себя. Поэтому развитие адекватной самооценки идет через первоначальное оценивание сверстников и оказывается зависимым от установок взрослого.

Итак, эгометрический компонент структуры межличностных отношений включает оценочные отношения, которые развиваются в процессе взаимовосприятия, ролевого взаимодействия и оценивания в разных системах отношений, что приводит к развитию перцептивных способностей ребенка и формированию личностно-значимых эталонов поведения.

Таким образом, общаясь, дети научаются взаимодействовать друг с другом, овладевают интерактивным поведением (Сравните: интерактивная сторона общения у А.В. Петровского). В процессе взаимодействия развивается система отношений «группа сверстников – ребенок» (социометрический компонент), «ребенок - группа сверстников» (эгометрический компонент).

Гармоничная система отношений ребенка со взрослыми и сверстниками становится источником и условием развития социальной активности ребенка как основного показателя его личностного развития по данному критерию («Я» в ансамбле межличностных отношений).

Развитие социальной активности ребенка представляет собой переход от низкого уровня проявления социальной активности к высокой:

1. Нулевой уровень социальной активности определяется сим-практическим характером взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и полной его зависимостью от родителей. Активность ребенка направлена на удовлетворение экстерогенной потребности (Д.Н. Узнадзе), т.е. бытовой. Этот уровень можно назвать как «бытие в семье». Ценность для ребенка составляют его родители (или лица их заменяющие).

2. Первый уровень социальной активности характеризуется как бы невыделенностью ребенка из протекающих событий и его полной зависимостью от ситуации. Этот уровень социальной активности можно назвать как «бытие в ситуациях». Ценным для ребенка на этом уровне выступает ситуация, которая определяет характер и направленность действий ребенка.

3. Второй уровень социальной активности характеризуется тем, что ребенок «выходит» из-под влияния ситуативного потока и начинает ориентироваться в нем по своему «ценностному компасу». Ценность для него составляют средства и способы выхода из ситуации, т.е. «орудия», в том числе и психологические. (Л.С. Выготский). Этот уровень социальной активности называется надситуативным как «бытие над ситуацией».

4. Третий уровень социальной активности определяется тем, что ребенок, моделируя собственные ситуации, пытается устанавливать «деловые» отношения с окружающими его взрослыми и сверстниками, «защищая» собственное пространство, демонстрируя собственное «Я», проявляя эгоцентризм. Этот уровень можно назвать как «бытие в себе».

5. Четвертый уровень социальной активности характеризуется стремлением ребенка преодолеть эгоцентризм, признать самоценность другого. Ценность составляет все живое вокруг – растительный, животный мир, Человек. Этот уровень социальной активности («интрогенный» по Д.Н. Узнадзе) является «духовным» и рассматривается как «бытие в Другом».

Эти уровни социальной активности определяют характер взаимодействия ребенка с социальной действительностью и путь социально-личностного развития в ансамбле межличностных отношений.

Итак, определив условия, влияющие на развитие личности ребенка в ансамбле межличностных отношений, и, выяснив, каков может быть характер взаимодействия ребенка с социальной действительностью (уровень его социальной активности), можно перейти к рассмотрению вопросов, связанных с пониманием самой сущности личностного развития ребенка: что есть личность сама по себе? Каковы закономерности и особенности ее развития? Каким образом можно определить и измерить личностное развитие или это - некая идеальная представленность сущности в самой себе, неподдающаяся психолого-педагогическому анализу? Или это все-таки смысловая реальность?

2. 5. Стратегия персонального развития личности ребенка как целостного системно-смыслового образования (смысловой аспект)

❖ *Задание:*

Докажите, что личность ребенка есть целостное системно-смысловое образование.

Для этого:

- 1) охарактеризуйте структуру личности ребенка;
- 2) определите принципы и объективные закономерности личностного развития;
- 3) выявите компоненты смысловой сферы личности и проследите динамику их развития;
- 4) сравните развитие смысловой сферы дошкольника и младшего школьника.

Рассматривая личность в историческом аспекте, можно утверждать, что изначально личностью считался выдающийся человек (знаменитые поэты, композиторы, политические деятели и пр.). Затем личностью стали считать лишь того человека, который обладает высоким уровнем морального развития. Позднее личностью признавался любой человек с устойчивыми взглядами и целями, определяющими все его поведение, независимо от содержания этих взглядов и целей.

Сегодня личностью принято считать человека, достигшего определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития отмечается возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств и даже вопреки им, руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями, что обуславливает активный характер поведения человека и делает его не рабом жизненных ситуаций, а хозяином над ними и над самим собой.

В гуманистическом обществе личность – это любой человек, независимо от его целей, взглядов, политических установок, расовой принадлежности, религии и пр. Господствующий принцип гуманистической идеологии: «воспринимай человека таким, каков он есть!». И здесь возникают вопросы: «а каков есть человек?», «каков есть ребенок, школьник в образовательном процессе», «каким мы должны его воспринимать и формировать, чтобы утверждать, что это личность?»

Изучая проблему личности, анализируя с этой целью работы зарубежных и отечественных педагогов и психологов, было установлено, что сегодня существует более 350-ти теорий личности, каждая из которых по-своему уникальна. Анализ существующего многообразия теорий личности позволил выявить многоаспектность данной проблемы, которая заключается в следующем:

- во-первых, категорию «личность» можно рассматривать как в историческом, так и в логическом плане;
- во-вторых, за каждым определением личности стоит определенный подход или позиция, отражающие многогранность феноменологии личности, исследуемой в рамках относительно независимых друг от друга биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений современного человекознания;
- в-третьих, понимание личности зависит от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре, науке, образовании на определенном этапе их развития;
- в четвертых, в зависимости от направлений и этапов развития человекознания личность трактуется по-разному: как «индивид», «субъект», «индивидуальность», «самость», «способ бытия» и т.д.; и определяется как «качество», «свойство», «способность», «образование», «целостность» и пр.;
- в-пятых, выбор определения личности зависит от исследовательской установки.

Авторская исследовательская установка состоит в рассмотрении категорий «личность» и «развитие личности ребенка» дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе в рамках личностного подхода как вида педагогической деятельности. Для этого необходимо определить теоретико-методологическую основу, в рамках которой будет осуществляться процесс *развития* личности ребенка.

Анализ существующих зарубежных и отечественных теорий детского развития показал, что все они могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, - концепция метафизическая, - развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков под воздействием внешних или внутренних факторов. В развитии не возникает ничего нового. На всем его протяжении происходит только нарастание, развертывание и перегруппировка тех самых моментов, которые заданы уже с самого начала.

Согласно другой концепции (которой мы будем придерживаться), развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся, в первую очередь, непрерывным возникновением и образо-

ванием нового в структуре личности. Эта точка зрения представлена как в *идеалистических*, так и *материалистических теориях* творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленности саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Эта точка зрения приводит к пониманию диалектического процесса развития, характеризующегося единством физической и психической сторон в развитии ребенка, единством общественного и личного.

Следуя теории саморазвивающейся личности и исследовательской установки, приведем несколько примеров определений личности ребенка.

По мнению Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, личность ребенка – «это такой *субъект*, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами». Л.И.Божович утверждает, что «когда маленький ребенок впервые начинает стремиться к тому, что лежит за пределами ситуации, в которой он находится (иначе говоря, за пределами поля его восприятия), и когда, преодолевая сопротивление взрослых, начинает действовать под влиянием образов воображения – он уже встал на путь формирования личности». Становление личности рассматривается как обретение индивидом свободы, как превращение его в субъекта своей жизнедеятельности (Л.И. Божович, 1995, С.180; Д.Б. Эльконин, 1995, С.59).

По мнению А.А. Люблинской, «личность – это *индивидуальность*, т.е. неповторимое своеобразие физических и психических особенностей, их сочетаний, форм, степени выраженности, присущих данному конкретному человеку и отличающих его от всех других людей» (А.А. Люблинская, 1971, С.350.)

Л.А. Венгер, В.С. Мухина считают, что в дошкольном возрасте приобретает тот сравнительно устойчивый, внутренний мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, хотя, конечно, личностью, еще не вполне сложившейся, способной к дальнейшему развитию и совершенствованию (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, 1995, 1988).

В психолого-педагогической литературе личность ребенка рассматривается как нравственное, духовное качество, связанное с развитием его мотивационно-потребностной сферы, с соподчинением мотивов, становлением самосознания, самооценки и т.д. Кроме личностного развития психологи и педагоги указывают на необходимость психического развития ребенка, связывая его с познавательными процессами, с операционно-технической стороной личности (Л.И. Божович,

Л.А. Венгер, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.).

Не выходя за рамки существующих исследований, будем рассматривать психическое развитие как личностное в единстве развития сознания и личности, и аргументируя это следующим образом:

- 1) появляясь на свет как человеческая сущность, с первой минуты ребенок вступает на путь личностного развития (Л.С. Выготский);
- 2) ребенок как человеческая сущность развивается в процессе активного познания окружающей действительности и осмысления «детской картины мира»;
- 3) развитие личности ребенка дошкольного возраста есть «первое рождение личности» (Л.А. Венгер, В.С. Мухина); * сноска
(сноска: Согласно идеалистическим теориям на каждой ступени человеческого развития (через семь лет) происходит новое рождение личности. (Э. Эриксон, К. Юнг, Е. Сикирич Загадочные циклы в жизни человека./ Новый Акрополь. Философия. Психология. Наука. Искусство. 1998, № 5, № 6, № 7, №8 С. 37-46);
- 4) личностное развитие ребенка - это системно-смысловое изменение структуры его личности, его сознания, происходящее в процессе «опосредствования и трансформации элементарных психических функций в высшие, культурные» (Л.С. Выготский).

Представляя ребенка как человеческую сущность, а личность ребенка как существующую реальность, рассмотрим:

- 1) структуру личности ребенка;
- 2) объективные закономерности личностного развития;
- 3) субъективные характеристики личностного развития (См. схему 3)

2.5.1. Структура личности ребенка

Структура личности ребенка включает *три свойства* (то, что ему свойственно): индивид, субъект, самость. Индивидом ребенок рождается, как субъект развивается, самостью становится, при этом личность «совершается».

Индивидуальные свойства личности выступают как «предрасположенности» (К. Юнг), которые даны ребенку с рождения как способность ребенка воспринимать информацию, перерабатывать ее и использовать для решения различных задач.

В процессе развития индивидуальных и субъектных свойств, свойств самости, изменяются сферы и планы развития личности ребенка, которые «входят» в структуру личности.

Структура личности ребенка имеет доминирующую смысловую сферу личности, *четыре сопутствующие сферы* и соответствующие им *планы развития*: сфера тела (энергетический план), сфера души (эмоциональный план), сфера разума (ментальный план), сфера духа (волевой план). Каждая сфера и соответствующий ей план развития могут функционировать (иметь функции) как состояние, процесс, свойство как на бессознательном, так и на сознательном уровнях. Поэтому, в структуру личности ребенка включены *два уровня*: бессознательный и сознательный. Причем, в бессознательный уровень входят два подуровня: интуитивный и подсознательный. В процессе развития личности ребенка происходит переход с интуитивного на сознательный, а затем на подсознательный уровень (у Н.А. Бернштейна – «верхний» и «фоновый» уровни), как путь «приращения сознания» за счет трансформации элементарных психических функций в высшие культурные, за счет присвоения и преобразования духовного опыта человечества (Л.С. Выготский).

Присвоение и преобразование ребенком духовного богатства человеческого рода (высшие психические функции; потребности и мотивы; способы родовой человеческой деятельности; ценностные ориентации и пр.) рассматривается в двух аспектах: *объективно и субъективно*.

В рамках объективного аспекта личностного развития изучаются *основные законы и закономерности личностного (психического) развития ребенка*. Субъективный аспект развития личности включает уровни, сферы и планы развития, *систему личностных и жизненных смыслов, смысловых структур личности*, на основе которых строится «мироощущение» ребенка (С.Л. Рубинштейн), «образ мира» (А.Н. Леонтьев), «детская картина мира» (Л.С. Выготский), мировоззрение. Мировоззрение – это понимание ребенком *смысла* своего поступка, поведения, деятельности, позиции. С учетом собственного жизненного опыта личность создает систему личностных смыслов как ценностных ориентаций, проецируя свое будущее.

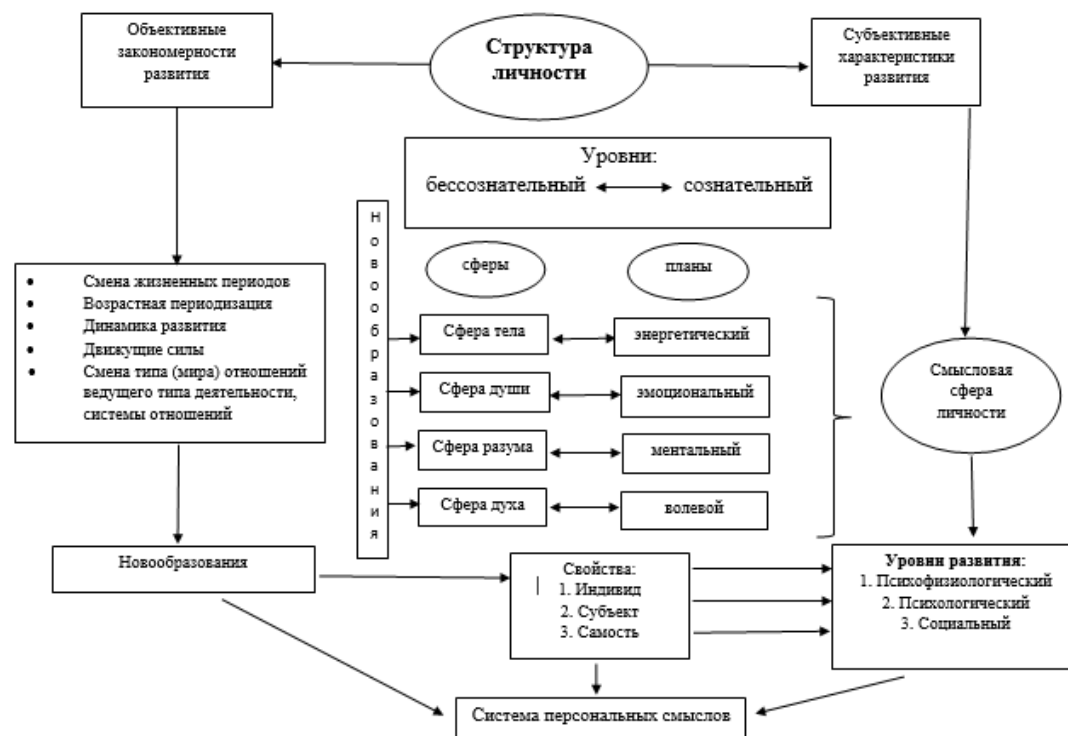


Схема 3. Стратегия персонального развития личности ребенка как целостного системно – смыслового образования

2.5.2. Объективные закономерности личностного развития

Развитие ребенка есть процесс становления человеческой личности, совершающийся путем непрерывного возникновения новых особенностей, новых качеств, новых свойств, новых образований, которые подготавливаются всем предшествующим ходом развития, но не содержатся в готовом виде. Детское развитие имеет свои **законы**, открытые Л.С. Выготским и дополненные впоследствии его учениками (Л.С. Выготский, 1996, С.31).

Первый закон детского развития – **закон цикличности развития** предполагает, что развитие есть процесс, протекающий циклически. Развитие имеет свои циклы, т.е. возрастные периоды. Каждый возрастной период отличается своими особенностями, имеет свое содержание, свой темп и ритм развития, которые не совпадают с его хронологическим (паспортным) возрастом. Возникает необходимость определения не паспортного возраста ребенка, а его педологического возраста, т.е. уровня развития, которого он реально достиг. Уровень развития определяется стандартной величиной. *

(сноска: Стандартная величина - это есть постоянная величина, принимаемая как измеритель для того, чтобы по отклонению от этой величины судить о степени расхождения ожидаемого хода развития и реального хода развития. Педологические стандарты получаются путем статистического исследования массового ребенка.).

Второй **закон**, который носит название **диспропорциональности детского развития**, гласит: отдельные функции ребенка развиваются неравномерно и не пропорционально:

- каждая функция в развитии ребенка имеет свой оптимальный (сензитивный) период развития, т.е. период, когда она развивается оптимально.

На каждом возрастном этапе различные функции в различной степени еще отделены от сознания ребенка в целом и в различной степени дифференцированы внутри себя. Например, **в раннем детстве** первоначально существует одна группа функций, еще сама недостаточно дифференцированная: **аффективное восприятие**, которая занимает главенствующее место по отношению ко всем остальным функциям. (не дифференцированы между собой эмоции и восприятие.). Все остальные функции уже начинают действовать через восприятие; так память ребенка раннего возраста действует только тогда и только постольку, когда и поскольку она может участвовать в деятельности восприятия.

- *на каждой новой ступени развития ребенка происходит не только увеличение психических функций, но и изменение их соотношения;*

Дифференцирующая в данном возрасте функция не просто приобретает относительную независимость от сознания в целом, но занимает центральное место во всей системе сознания, выступая в качестве доминирующей функции, определяющей в той или иной мере деятельность всего сознания. Благодаря доминированию на каждом возрастном этапе возникает своя специфическая для данного возраста **система межфункциональных отношений**.

Третий закон развития – **закон инволюции**, заключается в том, что детское развитие предполагает не только прогрессивные, идущие вперед процессы, но и обратные, регрессивные. Сущность обратного развития состоит в том, что некоторые приобретенные ребенком свойства и способности при переходе на следующую ступень развития должны отойти на задний план. (Например, в подростковом возрасте может проявляться инфантилизм – детскость, свойство, приобретенное в дошкольном детстве, которое не регрессировало, а перешло на следующую ступень развития.)

Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем совершается от недифференцированной, лишенной всякой системы жизни сознания к первичной какой-нибудь системе. Первое обстоятельство заключается в том, что новая функция, например, память в дошкольном возрасте должна переменить свои отношения с функцией, которая доминировала до этого, т.е. должна перестроить уже сложившуюся систему. Второе - она должна все остальные функции «переподчинить» себе.

Сложность этих межфункциональных связей чрезвычайно растет. Не каждая функция для того, чтобы дифференцироваться, должна при перестройке стать доминирующей, возникает новый путь дифференциации функций через их переподчинение. В этой перестройке межфункциональных отношений и происходит дифференциация этих отношений, т.е. целый ряд функций дифференцируется очень тонко и очень точно, не проходя через доминирующее положение. Процесс дальнейшей функциональной дифференциации сознания совершается не путем прямого возникновения новой доминирующей функции и новой соответствующей ей системы межфункциональных отношений, а путем перестройки старой системы и перерастания ее в новую систему.

В данном случае начинает действовать четвертый закон - **закон метаморфоза** в детском развитии. Метаморфозом называют качест-

венные превращения одной формы в другую. В результате количественных изменений психических функций ребенка происходит их качественное преобразование.

Следовательно, детское развитие представляет собой сложный процесс, который включает в себя цикличность и диспропорциональность развития, перестройку отношений как между отдельными функциями, так и между системами межфункциональных отношений личности, перестройку, которая приводит к возникновению и развитию новых свойств и качеств, к изменению всей структуры личности ребенка на каждой новой ступени развития.

Эти законы личностного развития мы рассматриваем как основные положения - **принципы**, определяющие направления и пути детского развития. Направления детского развития выступают как закономерности, а пути определяют стратегии персонального развития личности.

Закономерности психического развития, в данном контексте - личностного, довольно глубоко разработаны в дошкольной педагогике и детской психологии: предложена возрастная периодизация, ведущие типы деятельности, теория игры, ведущие типы отношений; определено содержание и роль движущих сил развития, возрастных кризисов, соподчинения мотивов, новообразований в личностном развитии ребенка, закономерности общения детей и пр. (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин; К. Юнг, Ж. Пиаже и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что все авторы рассматривают **возрастную периодизацию** детского развития как главную закономерность личностного развития, так как развитие есть переход от одного возрастного этапа к другому.

Д.Б. Эльконин, базируясь на идеях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, предложил **теорию периодизации психического развития детей**, основанную на изучении внутренней сущности онтогенеза, потому что «только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (Л.С. Выготский. 1984, т.4., С.247.).

Создавая данную теорию, Д.Б. Эльконин указывал на то, что понятие возраста, возрастных границ и особенностей имеет не абсолютное, а относительное значение и **«базируется на конкретно-историческом понимании природы детства»**, на учете социально-

исторических условий развития ребенка, «потому что нет и не может быть какого-то единого основания, имеющего смысл и значение для периодизации детства разных времен и народов. *Каждая историческая эпоха, каждое общество порождают собственную периодизацию психического развития детства, границы и содержание которого определяются конкретно-исторической ситуацией развития ребенка, аккумулирующей требования определенного общества к детству и его периодам*» (Д.Б. Эльконин, 1995, С.66; выделено – Н.Г.).

Основываясь на этом положении культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, на идеях возрастной периодизации Д.Б.Эльконина, концепции генезиса общения М.И. Лисиной, на многолетнем опыте работы с детьми разного возраста, на анализе психолингвистической и психолого-педагогической литературы зарубежных и отечественных авторов, предлагается следующая трактовка периодизации личностного развития ребенка.

Периодизация личностного развития характеризуется тем, что каждый возрастной период и этап знаменуется появлением новых *движущих сил развития*, «мощность» и динамика которых определяется энергетическим планом развития личности (сферой тела) и характером противоречий. Между движущими силами развития личности, энергетическим планом и характером противоречий – прямая зависимость: чем насыщеннее энергетический план и более выражен характер противоречий, тем выше динамика движущих сил развития ребенка, тем выше темп и ритм развития личности.

Источником движущих сил развития личности являются противоречия между потребностями ребенка и его возможностями (старыми условиями их удовлетворения), между мотивационно-потребностной и операционно-технической сторонами его личности, между его знанием и незнанием. Стремясь удовлетворить свои потребности, ребенок ищет пути познания, пытается овладеть «способами родовой человеческой деятельности». Удовлетворяя потребность в познании окружающей действительности, разрешая возникающие противоречия (жизненные проблемы), ребенок развивает в себе познавательную активность, стремится вновь и вновь к новому познанию.

Движущие силы развития и характер противоречий меняется в зависимости от *ведущего типа деятельности, системы и типа отношений*, которые складываются на каждом возрастном этапе личностного развития (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). *Под ведущей деятельностью* понимается такая

деятельность, в которой ребенок испытывает внутреннюю потребность, и которая позволяет ему адаптироваться и жить в этом мире (А.Н. Леонтьев). Наибольшую потребность ребенок испытывает в **познании окружающего мира**: мира вещей, мира природы, мира людей.

В отличие от традиционной классификации, устоявшейся в детской психологии, где рассматриваются два типа отношений («ребенок – общественный предмет», «ребенок – общественный взрослый»), предложенную Д.Б. Эльконинным, следует ввести третий параметр – **«ребенок – мир природы»**, мотивируя это тем, что:

- во-первых, ребенок (как и человек вообще) – часть природы;
- во-вторых, развитие личности ребенка есть трансформация низших (**природных**) психических функций в высшие, культурные;
- в-третьих, высшие, культурные функции развитой личности проявляются в том, что человек осознает себя частью Природы, живет во имя Природы (а не по принципу технократического подхода «Нам не надо ждать милости у Природы, - взять их у нее наша задача»). Развитая личность – это человек с высоким уровнем «экоцентрического сознания» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996), это «Лицо природы», природы и внешней, и внутренней, духовной.
- в-четвертых, становление «экоцентрического сознания» ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как «образа мира», «детской картины мира» возможно только при условии его взаимодействия с предметным миром, миром природы и миром людей в их единстве.

Таким образом, познавая окружающий мир, ребенок вступает в различные типы **отношений** (ребенок – мир предметов, вещей, ребенок – мир природы (живой и неживой), ребенок – мир людей (взрослых и сверстников), меняя **тип деятельности** и **систему отношений** на каждом возрастном этапе своего развития.

Рассмотрим эти изменения на каждом возрастном этапе в рамках первого периода развития личности – периода «дошкольное детство»^{*}.

С момента рождения до года (возраст - младенчество) ребенок вступает в эмоционально-личностные отношения с матерью, познавая на интуитивном уровне «мир людей», вступая в систему отношений «ребенок - родитель». Ведущим типом деятельности для ребенка ста-

^{*} Существует общепринятая в детской психологии классификация периодов детства, которой мы придерживаемся: дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст (младший, средний, старший), юность.

новится эмоционально-личностное общение (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, 1993; Т. Бауэр, 1985; Л.С. Выготский, 1985; М.И. Лисина, 1985, 1986; Е.О. Смирнова, 1997 и др.)

С года до двух лет (ранний возраст) у ребенка эта потребность несколько ослабевает, уступая место познанию «мира вещей», т.е. предметного мира; ребенок вступает в систему отношений «ребенок – предмет»; при этом ведущим типом деятельности становится предметно-практическая (Н.М. Аксарина, 1997; Л.Н. Галигузова, 1989, 1993; Г.М. Лямина, 1981; К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева, 1986; А.Г. Рузская, 1989; Д.Б. Эльконин, 1985, 1989 и др.).

С двух лет до трех (младший возраст) ведущим типом деятельности ребенка становится предметно-природная, и складывается система отношений «ребенок – природа». В это время ребенок много времени уделяет исследованию «неживой» природы: воды, льда, снега, песка, грязи и пр. Так называемые «природные игры» становятся главным занятием ребенка. Познавая объекты живой природы, ребенок персонифицирует себя с животными, усваивая их действия и звукоподражания (мяу, ав-ав, му-му, пи-пи и пр.). Любимыми играми детей этого возраста становятся игры в животных (С.Н. Николаева, 1992, 1995; Н.А. Рыжова, 1996 и др.).

С трех лет до четырех (младший дошкольный возраст) для ребенка ведущим становится ситуативно-деловое общение, которым он пытается овладеть, общаясь и взаимодействуя со сверстниками, вступая в приятельские, товарищеские или дружеские отношения «ребенок-ребенок». В это время преобладают игры «вдвоем». Ребенок усваивает уроки партнерства, соперничества, приобретает способность договариваться с партнером, выходить из затруднительного положения. Причем каждый рассматривает партнера как средство для достижения своих целей (деловая позиция) (Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский).

С четырех до пяти лет (средний дошкольный возраст) ситуация меняется, и для ребенка особое значение приобретает внеситуативно-деловое общение, в процессе которого он познает мир взрослых, их отношения между собой, основной системой отношений для ребенка становится система «ребенок-взрослый». В своих играх дети моделируют отношения взрослых, воспроизводя ситуации бытового или профессионального характера, выбирая для себя тот идеал взрослого, на которого они хотят быть похожими.

С пяти до шести лет (старший дошкольный возраст) для ребенка наиболее значимой становится система отношений «ребенок – группа

сверстников», в которой развивается внеситуативно-личностное общение ребенка. «Входя» в «мир людей», овладевая способностью жить для других, он познает другой мир - мир коллективный, общественный. В этом возрасте на смену присущему ребенку эгоцентризму приходит коллективное, общественное понимание социальной действительности (См. таблицу 5).

Таким образом, проживая шесть лет как «целую жизнь», ребенок познает целую гамму отношений на интуитивном, эмоциональном уровне, совершая после шести лет новый цикл этих отношений, только на сознательном, рациональном уровне и в более продолжительный отрезок времени.

Таблица 5

**Возрастная периодизация личностного развития ребенка
(в период «дошкольное детство»)**

<i>Возраст</i>	<i>Мир (тип) отношений</i>	<i>Ведущий тип деятельности</i>	<i>Система отношений</i>
Младенчество С 0 до 1 года.	Ребенок – мир людей (родители)	Эмоционально-личностное общение	Ребенок – Родитель
Ранний возраст С 1 года до 2 лет	Ребенок – мир предметов	Предметно-практическая деятельность	Ребенок – Предмет
Младший возраст С 2 до 3 лет	Ребенок – мир природы	Предметно-природная деятельность	Ребенок – Природа
Младший дошкольный С 3 до 4 лет	Ребенок – мир детей (сверстников)	Ситуативно-деловое общение	Ребенок – Ребенок
Средний дошкольный С 4 до 5 лет	Ребенок – мир людей (взрослых)	Внеситуативно-деловое общение	Ребенок – Взрослый
Старший дошкольный С 5 до 6 лет	Ребенок – мир людей (детей)	Внеситуативно-личностное общение	Ребенок – Группа сверстников

С целью реализации преемственности в развитии личности детей дошкольного и школьного возраста в таблице представлена **возрастная периодизация развития личности в период «сознательное детство»** (См. таблицу 6)

Важно учитывать, что система отношений «Ребенок – Родитель (и)» существует на протяжении всего периода развития с рождения до

21 года, когда ребенок полностью зависит от родителей не только материально, но и эмоционально, интуитивно впитывая семейную модель воспитания, подготавливаясь к самостоятельной жизни.

Если первый период - *«дошкольное детство»* ребенок проживает *интуитивно-практическим путем*, то второй, который мы назвали *«сознательное детство»*, ребенок проживает на *сознательно-практическом уровне* (младший школьный возраст) и сознательно-сопоставительном уровне (подростковый возраст) осмысления окружающей действительности (См. таблицу 6).

Таблица 6

**Возрастная периодизация личностного развития ребенка
(в период «сознательное детство»)**

<i>Возраст</i>	<i>Мир (тип) отношений</i>	<i>Ведущий тип деятельности</i>	<i>Система отношений</i>
Младший школьный С 6 до 10 лет	Ребенок – мир предметов	Предметно-практическая деятельность	Ребенок – Предмет
Младший подростковый С 10 до 12 лет	Ребенок – мир природы	Предметно-природная деятельность	Ребенок – Природа
Средний подростковый С 12 до 15 лет	Ребенок – мир людей (сверстников)	Ситуативно-деловое общение	Ребенок – Ребенок
Старший подростковый С 15 до 18 лет	Ребенок – мир людей (взрослых)	Внеситуативно-деловое общение	Ребенок – Взрослый
Юношеский С 18 до 21 года	Ребенок – мир людей (группа, объединение)	Внеситуативно-личностное общение	Ребенок – Группа единомышленников

Следующий период личностного развития *«Первое поколение»* означает, что в это время главный смысл человеческого существования заключается в создании семьи, рождении и воспитании детей, т.е. первого поколения (с 21 года до 45 лет).

Личностное развитие человека на протяжении «второго поколения» (45 лет – 65 лет) мы связываем с появлением внуков, а «третьего поколения» – с рождением правнуков (65 лет – 85 лет).

Мир (тип) отношений, ведущий тип деятельности и система отношений продолжают свое развитие на этих возрастных этапах (в соответствии с законами развития), приобретая новую иерархию отношений, новую систему межфункциональных связей и зависимостей.

«**Динамика**» (смена типов ведущей деятельности, системы отношений, их характера и пр.) личностного развития в разные периоды различна. Если в первый период - «дошкольное детство» - динамика составляет один год, то во второй – три года; динамичность развития в «первое, второе, третье поколения» составляет четыре года. Последний период личностного развития – «старость» человек проживает с динамикой в два года (89 лет – 101 год, т.е. полных 100 лет).

Можно предположить, что, несмотря на большую разницу в возрасте, дети дошкольного возраста и старики быстро «находят общий язык» и ведут себя сходным образом в силу того, что,

- во-первых, как для ребенка, так и для людей преклонного возраста ведущим является общение, построенное на эмоционально-личностной основе;
- во-вторых, разница в динамике личностного развития очень мала (1 год);
- в-третьих, значительную роль в осмыслении окружающей действительности играет бессознательный уровень: у детей доминирует интуитивная сфера бессознательного уровня, а у людей преклонного возраста – подсознательная сфера данного уровня.

Итак, возрастная периодизация личностного развития представлена не только в период «дошкольное детство», но и в последующие периоды с той целью, чтобы показать цикличность периодов развития и то, насколько велика роль дошкольного детства в развитии человека. Развитие ребенка с момента рождения до шести-семи лет является основой его дальнейшего совершенствования всех функций как проекция и модель будущей личности. Совершенствование личности будет зависеть от того, каков характер потребностей и движущих сил развития будет «заложен» в ребенке; какому «миру» ребенок впоследствии отдаст предпочтение, выбирая профессию и жизненный путь: миру предметов, миру природы или миру людей; в какой системе отношений ребенок будет находить удовлетворение своих потребностей. В этом состоит основной смысл закономерностей личностного развития.

Таким образом, основные закономерности личностного развития заключаются в том, что:

- 1) развитие личности есть смена жизненных **периодов** («дошкольное детство» и т.д.);
- 2) развитие имеет **возрастную** периодизацию (младенчество, ранний возраст и т.д.);

3) возрастная периодизация имеет свою **динамику** развития (1 год, 3 года, 4 года, 2 года);

4) каждый возрастной период характеризуется появлением новых **движущих сил** развития – новой потребности ребенка в познании окружающей его действительности (мира вещей, мира природы, мира людей);

5) развитие личности ребенка, происходящее в процессе познания окружающей действительности, характеризуется сменой **типа (мира) отношений, ведущего типа деятельности, системы отношений**, содержание, характер соотношения и система межфункциональных связей которых постепенно усложняются;

6) усложнение содержания ведущего типа деятельности, системы отношений на каждом возрастном этапе ведет к количественным накоплениям и качественным изменениям (закон метаморфоза) и появлению **новообразований** в структуре личности ребенка.

Новообразования характеризуют самую сущность каждого возраста как новой эпохи или новой ступени в детском развитии. *Под возрастным новообразованием следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают на данной ступени, и которые определяют содержание сознания ребенка и его отношение к окружающей действительности.* Центральное новообразование как обобщенный результат психического развития несет в себе побудительную силу и становится базой для формирования личности в следующем возрастном периоде.

2.5.3. Субъективные характеристики личностного развития ребенка

Чтобы развивать личность ребенка нужно понимать, из каких компонентов состоит структура личности, и с помощью каких заданий и упражнений можно диагностировать и развивать способности каждого ребенка.

Для определения субъективных характеристик личностного развития ребенка рассмотрим процесс формирования **новообразований** в **четырёх сферах личности** и соответствующих им **планах развития**: сфере тела (энергетический план), сфере души (эмоциональный план), сфере разума (ментальный план), сфере духа (волевой план).

Сфера тела отвечает за энергетический план развития личности ребенка, что предполагает учет педагогом физиологических особенностей ребенка, типа высшей нервной деятельности (типа темперамента),

физической активности, подвижности (А.Н. Бернштейн, 1966; И.П. Павлов, 1996; И.М. Сеченов, 1947; А.А. Ухтомский, 1950 и др.).

Показателями энергетического плана развития личности выступают: **тип темперамента** ребенка (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) как формально-динамическая составляющая поведения, проявляющаяся в общей **активности** взаимодействия с окружающим миром (уровень физической активности ребенка: гиперактивный, активный, малоактивный, пассивный ребенок) и в эмоциональном отношении ребенка к окружающей действительности.

Эмоциональное отношение ребенка к окружающей действительности формируется с момента рождения в процессе развития эмоционального плана структуры личности, который включает четыре уровня: уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии и уровень эмоционального контроля. На уровне полевой реактивности у ребенка формируется чувство «целостного соотношения изменений в окружающем», активность, любознательность, интерес (В.В. Лебединский, 1990, С.9).

Уровень полевой реактивности как побудительный мотив эмоциональной деятельности ребенка, выполняет функцию эмоционально-смысловой **адаптации** (как приспособление) к окружающему миру, фиксируя отрицательные и положительные эмоциональные переживания как эмоциональные реакции ребенка. Приспосабливаясь к внешним раздражителям, ребенок начинает постепенно избирательно выделять эмоционально значимые сигналы, фиксировать устойчивую связь между впечатлениями прошлого и настоящего, определяя направление своей активности, своей деятельности, развивая эмоциональный план на уровне стереотипов, дифференцируя положительные и отрицательные эмоции. Недифференцированные, эмоциональные переживания, сформированные на первом уровне (уровне полевой реактивности) преобразуются в устойчивые дифференцированные «разрешаемые» и «запрещаемые», положительные и отрицательные эмоциональные переживания – состояния (чувства). Итак, на втором уровне начинается этап **присвоения** ребенком эталонов поведения.

Процесс присвоения ребенком эталонов поведения продолжает совершенствоваться на третьем уровне эмоционального плана развития личности – уровне экспансии. На этом уровне у ребенка развивается способность преодолевать препятствия, **самостоятельно** выбирая для этого соответствующие эффективной цели средства и способы поведения. Выбор средств и способов поведения ребенком зависит от результата борьбы между набором эмоций «разрешаемых» и «запрещаемых»,

дифференциация и интеграция которых осуществляется на данном этапе. При этом у ребенка развивается настойчивость и упорство и формируется эмоциональное отношение к окружающей действительности.

Развитию настойчивости и упорству, а не капризов и упрямству способствует четвертый уровень эмоционального плана развития личности - уровень эмоционального контроля. На этом уровне у ребенка формируется *система* эмоционального контроля, основанная на сравнении набора «запрещаемых» и «разрешаемых» эмоций в разных условиях (в общении с родителями, с бабушкой и дедушкой, в детском саду, в семье друзей и пр.). Этот уровень «позволяет» ребенку поверить в свои силы и возможности, обеспечивает к шести годам развитие *адекватной оценки* и способность к *коррекции* своих действий и действий окружающих ребенка детей и взрослых, усвоение принятых не только в семье, но и в обществе (в группе детского сада) «запрещаемых» и «разрешаемых» эмоций и правил поведения.

Следовательно, развитие эмоционального плана структуры личности ребенка находит свое выражение в дифференциации и усвоении качеств эмоций, усложнении объектов, вызывающих эмоциональный отклик, развитии способности регулировать эмоции и их внешнее выражение (См. таблицу 7).

Из таблицы видно, что на каждом уровне эмоционального плана структуры личности ребенок приобретает определенное качество. Однако при эмоциональных нарушениях эти качества могут иметь и противоположную направленность: любовь и нежность - настороженность и враждебность; самостоятельность и активность – безразличие и пассивность; настойчивость и упорство – капризы и упрямство; уверенность в себе – растерянность и агрессия (вначале как защитная реакция, а затем и как способ бытия).

Итак, развитие эмоционального плана структуры личности ребенка мы рассматриваем не как непосредственную действующую силу, «а как повод, в связи с которым приходит в движение вся сложная система сил личности и сознания», «как способность ставить задачу *на смысл*». (А.Н. Леонтьев, 1975, С.20).

Рассматривая процесс становления и развития волевого плана структуры личности ребенка, мы обратились к работам зарубежных и отечественных психологов (Bruner J., 1973; Bühler Ch. & Hetzer H., 1928; Bühler K., 1930; О.С. Виноградова, Н.В. Эйслер, 1959; Л.С. Выготский, 1996; П.Я. Гальперин, 1999; А.Р. Лурия, 1998; Ж. Пиаже, 1994 и др.).

Таблица 7

Развитие эмоционального плана структуры личности ребенка

Уровни	Единица развития	Направленность развития	Результат развития	Приобретенное качество
Полевой реактивности	Эмоцион. реакции	Любознательность	Эмоцион.-смысловая адаптация	Любовь и нежность, познават. интерес
Стереотипов	Эмоцион. состояния	Направление деятельности	Дифференциация «+» и «-» эмоций	Самостоятельность и активность
Экспансии	Эмоцион. отношения	Выбор средств и способов	Дифференциация «+», «-», разрешающих и запрещающих эмоций	Настойчивость и упорство
Эмоционального контроля	Чувства и эмоции	Соподчинение мотивов	Дифференциация наборов всех эмоций	Уверенность в себе

Волевой план структуры личности ребенка развивается поэтапно и начинается с процесса постепенного формирования возможности подчиниться инструкции родителей. Предъявляя ребенку речевые инструкции (например, «где глазки?», «дай куклу», «покажи носик»), мать перестраивает его внимание; выделяя названную вещь из общего фона, она организует с помощью своей речи двигательные акты ребенка. В этом случае произвольный акт разделен между двумя людьми: двигательный акт ребенка начинается речью матери и заканчивается его собственным движением. На этом этапе у ребенка развивается **волевое усилие** и формируется **мотив деятельности**.

На втором этапе ребенок, встречаясь с трудностью при выполнении практического действия, сопровождает его (действие) речевой инструкцией, которую произносит вслух для себя. Сначала речевая инструкция ребенка имеет развернутую форму, затем – фрагментарную (А.Р. Лурия). В этот период ребенок любит давать приказы окружающим его людям, предметам и животным. Например, укладывая куклу спать, ребенок приказывает ей закрыть глаза. На этом этапе, который принято называть эгоцентрическим, ребенок сопоставляет практиче-

ское действие и речевое, пытается понять смысл данного соотношения, в результате чего у него развивается **волевое действие** и формируется **замысел деятельности**.

Третий этап развития волевого плана характеризуется тем, что внешние речевые действия начинают переходить во внутренний план. На этом переходном этапе ребенок способен удерживать в памяти несложную инструкцию взрослого и, выполняя ее, иногда использовать шепотную (свернутую) речь. Внешне это похоже на непонятное бормотание. Однако это бормотание помогает ребенку выбрать и установить последовательность своих действий. На этом этапе у ребенка развивается «произвольный волевой акт деятельности» (А.Р. Лурия, 1998, С.125) и формируется планирующая фаза деятельности.

На четвертом этапе «интерпсихологическая» деятельность ребенка переходит в «интрапсихологическую», внутреннюю. У ребенка формируется содержание внутренней деятельности, т.е. мысль, которая, интериоризуясь, начинает постепенно приобретать аморфное строение и предикативный, фиксированный, произвольный характер. Ребенок овладевает способностью не просто выполнять отдельные реактивные, но и собственные, активные действия, планируя свою деятельность, **контролируя ее, оценивая**, реализуя процесс саморегуляции. Практическая деятельность ребенка становится **регулируемой**, управляемой самим ребенком (П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия).

Процесс развития волевого плана структуры личности ребенка, в основном, должен завершаться к шести годам, так как в этот период ребенок может ставить **цель деятельности «на смысл»**.

Таким образом, развитие волевого плана структуры личности представляет собой процесс приобретения ребенком способности регулировать свою практическую деятельность, используя при этом речевые действия. Используя вначале отдельные речевые действия, а затем их совокупность, ребенок переходит постепенно от непроизвольной регуляции своей деятельности к произвольной – осознанной, разумной, рациональной.

Осознание, осмысление, «разумение» ребенком окружающей действительности происходит в процессе развития ментального плана структуры личности. Ментальность от латинского слова *mentalis* (умственный, рассудочный) означает «образ мыслей, народный характер, или (более узко) один из элементов национальной культуры. Ментальность есть средство национального самосознания и способ создания традиционной картины мира, коренящиеся в категориях и формах родного языка» (В.В. Колесов, 1999, С.148).

Развитие ментального плана мы рассматриваем как процесс формирования образа мыслей ребенка об окружающем его мире (мире предметов, мире природы, мире людей) и системе знаний посредством функционирования речемыслительных процессов.

Процесс формирования образа мыслей ребенка об окружающем мире и системности знаний имеет свои особенности и этапы развития. Первая особенность состоит в *широте охвата* объектов действительности, в выявлении их многообразия и фиксации в сознании в виде представлений. Широта охвата объектов окружающего мира предполагает развитие знаний «в ширину»: чем шире охват объектов, тем многообразнее картина действительности.

Вторая особенность заключается в развитии представлений и знаний «*в глубину*». Углубление познания предполагает выделение сторон, характеристик объекта или явления, которые ложатся как признаки в основу видовых дефиниций, родовых обобщений. Поэтому в характеристике знаний важно выделить наличие наиболее существенных особенностей объекта.

Третья особенность процесса формирования представлений и знаний об окружающем мире выражается в их обобщенности, в установлении связей, в группировке объектов и явлений по выделенному признаку (цвету, размеру, назначению, материалу, качеству, состоянию и т.д.). Речь идет о выявлении и познании ребенком общности целого класса объектов и явлений.

Четвертая особенность – системность знания, предполагающая отражение каждого объекта в единстве внутренних связей, определяющих его целостность, и внешних, определяющих его место в структуре другой системы, отношения с другими объектами. В этом случае представления и знания ребенка отражают образ мыслей, т.е. содержание и структуру научного понятия о данном объекте или явлении (В.И. Логинова, 1984).

Перечисленные особенности соотносятся с этапами развития образа мыслей ребенка об окружающей действительности.

На первом этапе функционирует недифференцированное или слабо дифференцированное восприятие, в результате которого складывается *недифференцированный образ* объекта, в котором отражены лишь единичные стороны (например: цвет, размер, отдельная подвижная часть). Познавательные возможности ребенка определяются как возможности узнавания известного объекта. Операции анализа и синтеза «работают» на уровне вычленения (анализа) объекта или явления из фона и соотнесения (обобщение) с имеющимся образом – названия объекта и явления.

Основу второго этапа составляет знание сторон особенностей объектов и явлений, приобретаемое за счет дифференцированного восприятия, чувственного анализа объекта или явления, выявление их особенностей. Обобщение чувственных данных приводит к формированию обобщенных представлений о качественных особенностях объектов. Возникает новый уровень знаний – дифференцированные представления об объектах и явлениях, их наиболее значимых, существенных сторонах (назначение, форма, части, материал с его качествами и свойствами). Этому уровню знания соответствуют развитые формы сенсорного познания, наглядно-действенные и образные способы сенсорного анализа, синтеза (эталоны качеств). Познавательные возможности детей определяются использованием средств сенсорного анализа (обследования) и применением эталонов качеств, в результате чего складывается *дифференцированный образ* объекта или явления (В.И. Логинова, Н.М. Крылова, 1978, С.3-11).

На третьем этапе развития образа мыслей ребенка об окружающем мире знания приобретают *обобщенный характер*. Ребенок анализирует на уровне выявления обобщенных особенностей, свойственных классу объектов, установления устойчивых обобщенных связей. Анализ и обобщение, хотя и ведутся на образной основе, тем не менее, имеют новый уровень обобщенности – наглядно-схематический.

Широта объектов и явлений окружающей ребенка действительности, полнота отражения их сторон, выявление существенного в объектах и явлениях, обобщение их на основе выявленных существенных сторон; обобщенность знаний разного объема в соответствии с возрастающей глубиной проникновения в сущность познаваемых объектов и явлений, приводит к развитию образа мыслей детей об окружающем мире на уровне системности знаний, а затем к появлению более сложных систем, где первоначальные системы выступают в качестве их компонентов подсистем. Этот четвертый этап характеризуется выявлением понятийно-значимых, существенных сторон объектов и явлений в их взаимосвязи. Каждая новая ступень в познании перестраивает имеющиеся образы мыслей, увеличивает их объем и придает новую качественную характеристику полноты, затем существенности, обобщенности и системности.

Системы знаний могут быть различными по структуре: системы, объединяющие объекты на основе их общности по разным признакам (общность формы, цвета и т.п.); системы, которые строятся на основе выявленных закономерных связей между объектами (между особенностями строения животного и условиями среды, между формой и назна-

чением постройки и т.д.); системы, построенные по иерархическому принципу, где имеется четкая субординация понятий, где центральное понятие кладется в основу системы и из него выводятся остальные. Системно-структурная, иерархическая организация образа мыслей ребенка позволяет ему овладеть способностью предвосхищения, предвидения результата деятельности, способностью *«ставить результат на смысл»*.

Таким образом, в результате развития ментального плана у ребенка формируются способность «ставить результат на смысл» и образ мыслей - «целостная многоуровневая система представлений и знаний о мире, других людях, о себе и своей деятельности» - *образ мира*.

Образ мира – это многомерное психологическое образование, «...знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира, в котором они живут, действуют, который сами переделывают и частично создают; это – знание о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективном реальном мире» (А.Н. Леонтьев, 1979, С.6).

Образ мира как многомерное психологическое образование формируется в сознании человека на протяжении всей его жизни и имеет свои особенности на каждом возрастном этапе. В период дошкольного детства складывается образ мира как «детская картина мира», отражающая особенности детской субкультуры. «Картина мира личности представляет собой сложную, многоуровневую, субъективную модель жизненного мира как совокупности значимых для личности объектов и явлений; базисными образующими картины мира личности являются инвариантные смысловые образования как устойчивые системы личностных смыслов» (Н.Н. Королева, 1998, С.5.)

Рассматривая характеристики *личностного смысла*, обратимся к работам А.Н. Леонтьева, который определяет смысл, смысловое отношение тройко: во-первых, как отношение между системой значимых для жизни воздействий, отношение абиотических факторов к биотическим (то есть как внешнюю, объективную реальность); во-вторых, как субъективное отношение к предметному содержанию, отражающемуся в сознании (то есть как субъективную, психическую реальность); в-третьих, как отношение мотива деятельности к цели действия (то есть как субъективную, не рефлекслируемую в сознании, но проявляющуюся в активности субъекта реальность). В первой трактовке смысл выступает как «отношение...воздействий, т.е. вообще предмета, на который направлена деятельность..., к свойствам, отвечающим определенной биологической необходимости» (А.Н. Леонтьев, 1994, С.97).

Вторая трактовка личностного смысла связана с психолого-педагогическим контекстом, с проблемой несовпадения объективного содержания сознания (знания), представленного, в первую очередь, значениями, и субъективного отношения к нему, или смысла (А.Н. Леонтьев, 1983, С.348). Наконец, третья трактовка смысла связана с проблематикой структуры и динамикой деятельности. В этом контексте отношения между мотивами и целями действия рассматривались как психологически решающие, поскольку основное регулирующее влияние мотивов на протекание деятельности заключается в том, что они сообщают личностный смысл целям и обстоятельствам деятельности, «оценивая» таким образом, их жизненное значение для субъекта (А.Н. Леонтьев, 1977, С.150).

Развивая идеи А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьев выделяет и характеризует три плоскости существования смысла. Первая из них – это плоскость объективных отношений между субъектом и миром. В этой плоскости объекты, явления и события действительности, входящие в жизненный мир субъекта, в том числе и его собственные действия, обладают для него **жизненным смыслом** в силу того, что они объективно безразличны для его жизни, сказываются на ее протекании (онтологический аспект смысла).

Вторая плоскость – это образ мира в сознании субъекта, одним из компонентов которого является **личностный смысл**. Личностный смысл выступает как форма познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Сознание выделяет и подчеркивает лишь то, что значимо для субъекта, и ставит перед ним задачу на смысл, на осознание того, какое конкретно место в его жизни занимают соответствующие объекты или события, с какими мотивами, потребностями и ценностями они связаны и как именно. Решение этой задачи требует специальной внутренней деятельности осмысления. Личностный смысл и отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности – это феноменологический аспект смысла.

Третья плоскость – это психологический субстрат смысла – неосознаваемые механизмы внутренней регуляции жизнедеятельности. В этой плоскости смыслонесущие жизненные отношения принимают форму **смысловых структур личности**, образующих целостную систему и обеспечивающих регуляцию жизнедеятельности субъекта в соответствии со специфической смысловой логикой – логикой жизненной необходимости. Смысловые структуры и отражающаяся в них динамика деятельности (жизнедеятельности) – это деятельностный аспект смысла (Д.А. Леонтьев, 1999, С. 119-121.)

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что:

❖ во-первых, понятие смысла воплощает принцип единства деятельности, сознания и личности, находясь на пересечении всех трех фундаментальных психологических категорий;

❖ во-вторых, эти три плоскости (жизненные смыслы, личностные смыслы и смысловые структуры личности) имеют различную значимость для человека в зависимости от возраста;

❖ в-третьих, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста плоскость «личностные смыслы» выступает на первое место и является основой для формирования жизненных смыслов и смысловых структур личности;

❖ в-четвертых, формирование системы личностных смыслов в дошкольном и младшем школьном возрасте происходит в процессе развития эмоционального плана как способности ребенка «ставить задачу на смысл», т.е. мотива деятельности (я хочу это сделать), волевого плана как способности «ставить цель деятельности на смысл» (я могу) и становления ментального плана как способности осмысления соотношения мотива и цели деятельности, т.е. идеальной потребности и реальной возможности (я знаю, что хочу и могу это сделать).

В результате к концу дошкольного возраста у ребенка формируется системно-смысловое образование - смысловая сфера личности. Главным показателем сформированности **смысловой сферы дошкольника** является способность ребенка вербально адекватно оценивать свои действия и поступки окружающих, соотнося их с жизненной ситуацией (элементарные проявления рефлексии). *Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах.*

Смысловая сфера личности ребенка соотносится с тремя уровнями структурной организации жизнедеятельности ребенка следующим образом. Первый, базисный уровень – психофизиологический – характеризуется **индивидуальными** особенностями личности ребенка (предрасположенности, по К. Юнгу), которые проявляются как:

1) особенности сбора информации (на интуитивном или «ощущательном», т.е. сенсорном уровне);

2) особенности восприятия информации (мысленно или чувственно);

3) особенности ее переработки.

Соотношение индивидуальных особенностей личности и смысловой сферы проявляется в развитии и формировании индивидуального способа познания окружающей действительности.

Индивидуальные особенности ребенка выступают как предпосылка для развития второго психологического уровня *субъектной* организации личности. Этот уровень характеризуется как «индивидуально-исполнительский уровень (уровень реализации), на котором смысловые ориентации реализуются в конкретной деятельности» (Б.С. Братусь); как «уровень плана выражения, отвечающий за особенности проявлений личности в деятельности» (А.Г. Асмолов); как «экспрессивно-инструментальный уровень, характеризующий типичные для личности формы или способы внешнего проявления, взаимодействия с миром» (Д.А. Леонтьев). Следовательно, соотношение смысловой сферы и уровня субъектной организации личности ребенка проявляется в формах активности, инициативности и самостоятельности субъекта деятельности.

Индивидуальные (психофизиологический уровень) и субъектные (психологический уровень) особенности личности ребенка непосредственно связаны и влияют на развитие третьего, *социального уровня* структурной организации личности – *уровень персонализированной самости* («Я сам») (В.И. Слободчиков). Этот уровень «отвечает» за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и к себе (Б.С. Братусь); характеризует личность с содержательной стороны (мотивы, жизненная позиция, общая направленность и пр.) (А.Г. Асмолов); определяет отношения личности с миром, взятые с их содержательной стороны, что, по сути, обозначается понятием «внутренний мир человека» (Д.А. Леонтьев).

Соотношение смысловой сферы ребенка и социального уровня структурной организации его личности проявляется в отношении ребенка к себе и к окружающим его людям (родителям, сверстникам, другим взрослым); в способности адекватно оценивать свои действия и поступки окружающих (Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина и др.); в способности принимать решения (решающий или воспринимающий тип) (О. Крегер, М. Тьюсон, 1995), проявляя при этом уверенность или неуверенность (Т.Д. Кондратенко, В.К. Катырло, С.А. Ладе-вир, 1986).

Итак, психофизиологический, психологический и социальный уровни структурной организации личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста можно рассматривать как линии развития его смысловой сферы, смысловой организации его жизнедеятельности.

Подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что:

1. Личность ребенка дошкольного возраста есть человеческая сущность, развивающаяся в процессе активного познания окружающей действительности.

2. Развитие личности ребенка, происходящее в процессе познания окружающей действительности, характеризуется сменой типа (мира) отношений, ведущего типа деятельности, системы отношений, содержание, характер соотношения и система межфункциональных связей которых постепенно усложняется, что приводит к появлению новообразований в структуре личности ребенка.

3. Развитие эмоционального плана структуры личности ребенка как способности ребенка «ставить задачу на смысл», т.е. мотива деятельности (я хочу это сделать), волевого плана как способности ребенка «ставить цель на смысл» (я могу это сделать), ментального плана как способности осмысления соотношения мотива и цели деятельности, т.е. идеальной потребности и реальной возможности (я знаю, что хочу и могу это сделать) приводит к формированию системы личностных смыслов.

4. Для ребенка дошкольного возраста плоскость «личностные смыслы» выступает на первое место и является основой для формирования жизненных смыслов и смысловых структур личности.

5. Формирование системы личностных смыслов в дошкольном возрасте проходит путь от интуитивно-практического познания окружающей действительности до сознательно-практического осмысления «детской картины мира» в младшем школьном возрасте и приводит к появлению центрального новообразования – смысловой сферы личности ребенка.

6. Смысловая сфера личности ребенка имеет три уровня структурной организации жизнедеятельности ребенка – три линии развития: психофизиологический (индивидуальные особенности), психологический (субъектные особенности), социальный (социальные особенности), которые в развитом виде представляют собой целостное системно-смысловое образование личности ребенка.

Смысловая сфера ребенка как целостное системно-смысловое образование личности может быть сформирована к концу дошкольного детства только в условиях преобразующего обучения, что обеспечит подготовку ребенка к следующему этапу личностного развития – школьному обучению.

Выводы по 2 главе

Во второй главе представлена стратегии социокультурного, социального и персонального развития личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в контексте личностного подхода культурно-исторической парадигмы образования.

С учетом положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского определена категория «личность» как качество, приобретаемое ребенком в процессе общения и деятельности, которое формирует «образ человека» как «образ культуры», ее тип, как «идеальную модель», на которую педагог должен ориентироваться в процессе воспитания и обучения.

Учитывая то, что главной культурной ценностью является сам человек как цель развития общества, необходимо направлять усилия на воспитание «человека-деятеля как субъекта культуры», развивая личность ребенка с трех позиций (функции личности):

1. С позиции социокультурного развития ребенка (функция в обществе), когда он выступает участником историко-эволюционного прогресса, носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого происходит преобразование себя, общества и природы.
2. С позиции социального развития ребенка (функция в семье и группе сверстников), когда личность рассматривается как особое качество, приобретаемое ребенком в ансамбле межличностных отношений в процессе совместной деятельности и общения.
3. С позиции персонального развития ребенка (функция «самости»), где личность представлена как целостное системно-смысловое образование, приобретаемое ребенком в процессе присвоения культурных ценностей в образовательном процессе.

При рассмотрении этих позиций – функций личности, были раскрыты два аспекта концепции личностного подхода: **онтологический**, связанный с системой отношений, в которые вступает ребенок и, которые оказывают влияние на развитие его личности (стратегии социокультурного и социального развития личности); и **смысловой аспект**, раскрывающий стратегию персонального развития личности.

Личностный подход как стратегия дошкольного и начального школьного образования определяет направление деятельности педагога и ориентирован на развитие личности ребенка в образовательном процессе посредством реализации стратегии педагогического взаимодействия с учетом стратегии развития личности ребенка в семье и стратегии развития личности как целостного системно-смыслового образования.

Рекомендуемая литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Москва – Воронеж, 1995. – 352с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С.. Психология. Учебное пособие для учащихся пед.училищ. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Младенческий возраст. // Собр. Соч. в 6 томах. М.: Педагогика. – 1984. – Т.4.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск. Нар асвета. 1984.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.
6. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Изд-во Московского Университета. 1990.
7. Леонтьев А.А.. Педагогическое общение. – М. - Нальчик, Изд-во «Эль-фа», 1996.- 95с.
8. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М: Смысл, 1997. – 64 с.
9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д.Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336с.
11. Мид М. Культура и мир детства. Пер. с англ. - М., 1989. – 429 с.
12. Мухина В.С. Психологический статус личности в различных социальных условиях. - М, 1992.
13. Петровский В.А.. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
14. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания.//Опыт педагогической антропологии.//Педагогические сочинения.: В 6 т. М., 1990. Т.5.
15. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. - 208с.

16. «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации.// Под научной редакцией А.А.Леонтьева. Выпуск № 1, 2,3,4 – М., «Баласс», 1997-2000г.г.
17. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения.// Педагогика. – 1995. - №2.
18. Adler A. Psychotherapie und Erziehung: Ausgewählte Aufsätze. – Frankfurt am Main:Fischer Taschenbuch Verlag. 1982. – 267 S.
19. Allport. G. W. Personality: a psychological interpretation. – N.Y.: Holt, 1937. - 588p.

Глава 3. Теория и технология преобразующего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста

Деятельностный аспект концепции

❖ Проблема:

Обоснуйте и докажите, что технологию преобразующего обучения можно использовать для реализации преемственности в развитии личности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Рассматривая процесс обучения дошкольников и младших школьников в рамках личностного подхода, постараемся ответить на следующие вопросы:

- Какое место в жизни ребенка занимает игра и игровая деятельность?
- Почему положение о том, что на смену игре как ведущему типу деятельности дошкольника должна прийти учебная деятельность (ведущий тип деятельности младшего школьника) на практике не подтверждается?
- Почему дети, которые могут «хорошо» играть (придумывать сюжет игры, распределять роли, выполнять правила игры, доводить игру до логического завершения) не всегда готовы к учебной деятельности?
- Как воспринимает игру современный ребенок, и изменила ли игра свое содержание в связи со сменой образовательной парадигмы?
- Что представляет собой процесс обучения в дошкольном возрасте?
- Существует ли дошкольная дидактика как единая модель обучения? и т.д.

Ответы на эти вопросы помогут решить главную проблему: какую дидактическую модель следует использовать для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, которая позволит обеспечить преемственность образовательных программ дошкольного и начального общего образования и развитие единого субъекта образовательного процесса - педагога и обучающихся.

Деятельностный аспект с позиции ребенка

3.1. Игра ребенка в контексте личностного подхода и ее особенности

Задание:

Определите соотношение игры и игровой деятельности ребенка, их роль и место в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Для этого:

- 1) сравните подходы к рассмотрению игры ребенка в зарубежной и отечественной педагогике и психологии;
- 2) охарактеризуйте особенности игры и игровой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста с позиции личностного подхода.

Рассматривая игру ребенка в контексте личностного подхода, вначале обратимся к зарубежным и отечественным психолого-педагогическим теориям игры, попытаемся разобраться в понятиях «игра» и «игровая деятельность», выявим их характерные особенности, что позволит определить их функциональную значимость для процесса обучения.

В зарубежной педагогике и психологии попытка рассмотрения игры как формы жизнедеятельности, в которой происходит предварительное приспособление врожденных инстинктов к будущим условиям борьбы за существование, была предпринята немецким ученым К. Гроссом (1899). Позднее К. Бюлер определил игру как «деятельность, сопровождающуюся функциональным удовольствием и ради него совершаемую». Рассматривая игру как проявление неизменной биологической, инстинктивной природы, зарубежные исследователи акцентировали свое внимание на различии инстинктов и влечений: В. Штерн и А. Адлер усматривали в игре проявление инстинктов власти, борьбы и попечения, З. Фрейд – сексуальные влечения, Ф. Бойтендейк считал, что в игре проявляются врожденные влечения к освобождению, объединению, повторению и т.д. (Adler A., 1982; Bühler K., 1930; Gross K., 1923; Buytendijk F., 1934 etc.) Эти исследователи придерживались теории биологизаторского происхождения игры, рассматривая побудительные силы игры, которые содержатся в субъекте деятельности, в ребенке, а точнее – в его переживаниях. В сущности, эти «глубинные теории» ставили один из центральных вопросов игровой деятельности – вопрос о мотиве и мотивации.

Определяя роль игры в развитии ребенка, одни исследователи (Дж. Селли, К. Бюлер, В. Штерн) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными состояниями, другие – (Дж. Дьюи, Ж. Пиаже) связывали игру с развитием мышления и познавательных процессов.

Большой вклад в теорию игры внес Э. Бёрн, предложивший «теорию ролевого поведения», рассматривая игру как условие приспособления человека к социальной жизни.

Его подход основан на структурном и транзакционном анализе, на своеобразном представлении о структуре человеческой психики, состоящей из трех основных элементов (состояний человека): 1) чувств и желаний детей до шести лет («Ребенок»); 2) родительских ценностей, традиций, норм поведения и т.д. («Родитель»); 3) подхода к самостоятельному восприятию мира («Взрослый») (Э. Бёрн, 1988).

Используя структурный анализ, Э. Бёрн выделяет компоненты личности, которые он рассматривает как состояния любого человека, указывая на то, что соматическое и психическое здоровье любого человека заключается в том, насколько он может свободно менять свое состояние в зависимости от жизненной ситуации, выступая в роли «Ребенка», «Взрослого» или «Родителя». «Ребенок» – это источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости. «Взрослый» – это человек, перерабатывающий информацию и вычисляющий вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Взрослый контролирует действия Родителя и Ребенка, является посредником между ними. Родитель выполняет две основные функции: с одной стороны, он выступает родителем своих детей, с другой – благодаря этому состоянию многие действия становятся автоматическими («так принято делать»), что освобождает Взрослого от рутинной работы и дает ему возможность принимать активное участие не только в жизни своей семьи, но и в жизни общества. С помощью транзакционного анализа Э. Бёрн выделяет единицу общения – транзакции, как акты ролевого взаимодействия, предлагает их классификацию, раскрывает их сущность.

Ценным в теории Э. Бёрна является мысль о том, что: во-первых, «Ребенок» живет в каждом человеке всю жизнь, как проявление непосредственности, радости и душевной чистоты; во-вторых, те транзакции, которые ребенок апробирует и которыми он овладевает в детстве, становятся проекцией его будущей взрослой жизни.

Итак, в зарубежной педагогике и психологии игра рассматривается как источник мотивации, как внутренняя потребность каждого

человека, выполняющая функцию расслабления, тренировки, выхода энергии, реализации подражательного инстинкта, сублимации вредных импульсов и пр. (биологизаторский подход); и как условие приспособления к окружающей действительности, выживания человека в социуме (социологизаторский подход).

В отечественной психолого-педагогической науке большой вклад в развитие теории игры и игровой деятельности ребенка внесли Г.В. Плеханов, утверждавший, что игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе; Е.А. Аркин, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, обосновавшие социальную природу детской игры.

Игра рассматривается как «основной вид активности дошкольника, в процессе которой он упражняет силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни» (П.П. Блонский); как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний (Л.С. Выготский); как способ проникновения в окружающую жизнь, изучения ее закономерностей, усвоения социальных ролей и систем отношений между людьми, своеобразное отражение жизни (А.К. Бондаренко, В.Я. Воронова, А.В. Кенеман, Л.Н. Комиссарова, Е.И. Корзакова, Д.В. Менджерицкая, Н.А. Метлова, Э.Я. Степаненкова, Е.А. Флерина, Л.С. Фурмина, Д.Б. Эльконин и др.).

Исследуя детскую ролевую игру, Д.Б. Эльконин рассмотрел процесс возникновения, содержание, условия, характер ее изменения и определил значение ролевой игры в развитии ребенка, в частности, в развитии символической функции и воображения дошкольника. Д.Б. Эльконин убедительно доказал, что функция игры состоит в том, что благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой.

Предложенная Д.Б. Эльconiным психология игры как ведущего типа деятельности дошкольника, в котором происходит развитие личности ребенка, побудила психологов и педагогов к разработке классификации и типологии игр. В практике дошкольных учреждений стали использовать игры с правилами; обучающие так называемые дидактические игры; творческие игры – сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игры-забавы; подвижные, строительные и пр.

Психология игры, разработанная Д.Б. Эльconiным в 60-е годы, и сегодня продолжает служить ориентиром для дошкольных работников

и учителей начальной школы. Именно поэтому мы обращаемся к его исследованиям с целью определения места игры и игровой деятельности в жизни современного ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Рассмотрим следующие положения Д.Б. Эльконина, которые он сделал, используя большой антропологический и этнографический материал:

во-первых, «ролевая игра возникла *«на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения места ребенка в нем»*;

во-вторых, *«игра – деятельность социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию»* (Д.Б.Эльконин, 1995, С.74; выделено – Н.Г.).

На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной – дети с самого раннего детства жили общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой «целокупной» жизни как единый нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной, производительной части общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями. Дети принимали непосредственное посильное участие в труде взрослых, используя доступные примитивные орудия и формы труда, которые давали возможность развития ранней самостоятельности, порождаемой требованиями общества.

В это время у детей ролевая игра в ее развернутой форме практически не встречается или встречается очень редко, так как *в ней нет общественной необходимости*. Дети входят в жизнь общества под руководством взрослых или самостоятельно; упражнения в употреблении орудий труда взрослых если и принимают характер игр, то игр спортивных или игр-соревнований, но не ролевых. Воссоздание деятельности взрослых в специально создаваемых игровых условиях не имеет здесь никакого смысла в силу тождественности орудий, которыми пользуются дети, с орудиями взрослых и постепенного приближения условий их использования к реальным условиям труда.

Дальнейшее развитие производства, усложнение орудий труда, возникновение более сложных форм разделения труда и новых производственных отношений приводит к тому, что возможность включения детей в производительный труд усложняется.

На этом этапе возникают одновременно два изменения в процессе воспитания и формирования ребенка как члена общества: во-первых, выделяются общие способности, необходимые для овладения любыми

орудиями (четкая координация, ловкость и прочее), для чего взрослые создают особые предметы для упражнения этих качеств - игрушки. Второе изменение заключается в появлении символической игрушки. При ее помощи дети воссоздают те сферы жизни и производства, в которые они еще не включены, но к которым стремятся.

Появляется своеобразный период, когда дети предоставлены сами себе. Возникают детские сообщества, в которых дети живут хотя и освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества. В этих детских сообществах и начинает господствовать ролевая игра.

Анализ теории происхождения ролевой игры позволил сделать вывод о том, что ее место в жизни ребенка определяется, прежде всего, социальной ситуацией - отношением взрослых к «миру детства», иначе говоря, социальным статусом «мира детства» в «мире взрослых».

На ранних этапах развития общества взрослые воспринимали детей как равных, способных выполнять посильные обязанности. В связи с индустриализацией общества родители, занятые в производстве, оказываются не в состоянии обучать своих детей ремеслу, передавать им свой опыт. Кроме того, возникла необходимость знакомства детей не только с профессией своих родителей, но и с другими специальностями. В детских садах малышам передают социальный опыт, «учат их жить в обществе». Взрослым (педагогам) нужен был такой механизм, который позволил бы управлять деятельностью детей. Такой механизм был предложен – ролевая игра, которая позволяет ребенку войти в мир взрослых отношений. Социальная ситуация характеризуется в этот период следующими факторами:

- восприятием детей взрослыми в качестве **объекта** воздействия;
- выполнением «детством» **прикладной функции** в обществе;
- отношением «мира взрослых» к «миру детства», строящегося на **принципах**: субординации, контроля, взросления, инициации и деформации.

Современная социальная ситуация развития личности ребенка определяется изменением места ребенка в жизни общества, признанием детства как самоценного и уникального периода в жизни человека, а ребенка - как субъекта историко-эволюционного прогресса (См. Главу 2.).

Самоценность и уникальность ребенка выражается в том изменении, которое он претерпевает в дошкольном возрасте, проходя путь преобразования природного существа в социальное. Благодаря своей

повышенной чувствительности к природным явлениям, ребенок видит окружающий мир другими глазами, нежели взрослый: он слышит тишину, ощущает дыхание ветра, разговаривает с цветами, т.е. он «видит» мир природы живым, динамичным (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин, Ж. Пиаже, Р. Штайнер). Но ребенок не просто пассивно созерцает этот мир, он пытается его познать, определить свое место в нем, попробовать свои силы и возможности, прибегая к форме самореализации, самовыражения – игре. Игра является важным проявлением мира ребенка, своеобразного по сравнению с миром взрослых и непонятного с точки зрения законов взрослого мира.

Следовательно, в отечественной психолого-педагогической науке игра рассматривается как ведущий тип деятельности дошкольника, используя который взрослый вводит ребенка в мир социальных отношений, передает социальный опыт, обучает. Игра социальна по происхождению, и ее содержание определяется «социальной ситуацией развития», т.е. социальным статусом «мира детства» в «мире взрослых».

Определим *содержание игры* в рамках современной «социальной ситуации развития» для того, чтобы обозначить ее место в личностном подходе к обучению.

Игра – проявление своеобразного, независимого детского мира и способ познания социального мира – мира детей и взрослых. Игра – смысловая реальность для ребенка и форма выражения его внутреннего мира. В этом состоит ее *психологическая сущность*, «ее внутренняя социальность», которая проявляется в том, что «ребенок учится в игре своему «Я», создавая фиктивные точки идентификации – центры «я» (Л.С. Выготский).

Как психологическая сущность игра – есть врожденная функция, которая имеет ряд особенностей (как и любая другая функция, например, речевая).

Выявляя особенности игровой функции, обратимся к работам зарубежных и отечественных педагогов, физиологов, психологов (А. Адлер, Э. Бёрн, К. Бюлер, В. Штерн, З. Фрейд; Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, И.П. Павлов, И.М. Сеченов).

Первая особенность игровой функции состоит в том, что она имеет свой *сензитивный* период развития – дошкольное детство. Если в этот период ребенок смог использовать игру как форму самовыражения – «наиграться от души», то в дальнейшем он легко адаптируется к любым жизненным ситуациям, принимая на себя разные роли. Став взрослым, и выполняя обязанности родителя, он без особых усилий

сможет воспринимать и понимать проблемы ребенка. Он в любую минуту сможет стать непринужденным и непосредственным, искренним и открытым как ребенок.

Этот феномен объясняется второй особенностью игровой функции, которая состоит в том, что она *интуитивна* по своему характеру, имеет эмоциональную основу. Используя игру как эмоциональную разрядку, ребенок играет для себя, получая удовольствие и наслаждение от самого процесса игры.

Играющий ребенок получает наслаждение потому, что его никто не заставляет это делать. Ребенка нельзя заставить играть, как и нельзя заставить говорить, потому, что функция всегда *свободна*. Игра возникает по желанию ребенка, «внутреннему сигналу», – игровому мотиву и заканчивается тогда, когда игровой мотив реализовался и желание исчерпано. Итак, третья особенность игровой функции заключается в ее свободе, так как ее нельзя «заставить действовать».

Но свобода игровой функции имеет разную *степень выраженности*, которая проявляется по-разному в зависимости от типологических особенностей личности: например, у детей экстравертивного типа степень выраженности игры наиболее яркая (они любят «играть на публику»), чем у детей-интравертов. В этом заключается четвертая особенность игровой функции.

Итак, игра как игровая функция представляет собой первичную форму вхождения ребенка в мир социальных отношений: «ребенок – родитель», где ребенок – это нежное, свободное (безответственное) в своих действиях существо, за которого ответственность несут его родители.

Игровая функция, адаптируясь и развиваясь в различных игровых ситуациях, преобразуется в *игровые механизмы: воссоздающие и творческие*, которые выступают основой развития игровой деятельности ребенка. В основе воссоздающего игрового механизма лежит рефлекс подражания, а творческий механизм «запускается» благодаря рефлексу свободы.

Практический опыт показывает, что игровая функция может существовать с игровой деятельностью на протяжении всей жизни человека как способность «играть в свою пользу». Педагогу важно знать и владеть механизмом, позволяющим осуществить *преобразование* игровой функции в игровую деятельность, чтобы ребенок научился «играть так, чтобы всем было хорошо», тогда он сам будет получать удовольствие от такой игры.

Для того, чтобы определить игровой механизм, обратимся к анализу ролевой игры, который был проведен Д.Б. Элькониным и его последователями и рассмотрим следующие три положения.

Первое. Неразложимой единицей ролевой игры является *роль*, в которой «представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности».

Второе. «Содержание ролевой игры» есть – «отношения между людьми».

Третье. «Сюжет – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре».

Первое положение ориентировано на уточнение роли как единицы игровой деятельности. И здесь возникает вопрос: о какой роли идет речь? – Продавца, кассира, бухгалтера, юриста? Мы хотим видеть ребенка только специалистом высшей квалификации или все-таки свободной личностью, способной адекватно реагировать на любые жизненные проблемы, решать их с чувством глубокой ответственности за себя и перед другими (перед обществом). Личностный подход меняет акцент: роль профессиональная уступает место роли человеческой, личностной. Целью становится личность человека – уникальная и неповторимая, а профессиональная роль превращается в средство для развития личности. Не отрицая важности овладения детьми профессиональной ролью, личностный подход ориентирует педагога на формирование у детей социальных ролей, которые ребенок усваивает, познавая мир социальных межличностных отношений: роль *лидера*, роль *подчиненного* и роль *партнера*.

Для ребенка важно, чтобы к концу дошкольного возраста он усвоил этот «треугольник» - все эти роли, дифференцируя ситуации, когда он может выступать в роли лидера, подчиненного или равного, выстраивая *приятельские, товарищеские или дружеские отношения* (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина).

Второе положение касается пересмотра содержания игровой деятельности – отношений между людьми. Д.Б. Эльконин, раскрывая содержание ролевой игры, пишет о том, что дети усваивают отношения между взрослыми: кассиром и покупателем, матерью и отцом, водителем такси и пассажиром и пр.

Рассматривая игру как форму познания окружающей действительности, как смысловую реальность, ребенок в процессе игры как и в жизни познает целую гамму отношений (См. таблицу 5. Возрастная периодизация личностного развития ребенка в период «дошкольное детство»).

В младенчестве ребенок вступает в эмоционально-личностное общение с родителями и усваивает систему отношений «Ребенок – Родитель». В младшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность в общении со сверстниками, поэтому он с удовольствием вступает в приятельские или дружеские отношения «Ребенок-Ребенок». Важно отметить тот факт, что в этот период ребенок обращается к взрослому как к сверстнику, называя его «ты». И только в среднем дошкольном возрасте у ребенка формируется система отношений «Ребенок-Взрослый». Система отношений «Ребенок – Ребенок» меняет свое содержание: кроме отношений «Ребенок 1 – Ребенок 2», могут появляться отношения «Ребенок 1 – Ребенок 2,3,4», но, как правило, не более пяти детей. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок усваивает систему отношений «Ребенок – Группа сверстников», в которой он овладевает способностью учитывать интересы друзей, начинает понимать и ценить жизнь в коллективе, а затем и в обществе.

Следовательно, каждый возрастной период характеризуется определенной системой отношений, которые функционируют в соответствии с законами развития человека. В разных системах отношений ребенок может выполнять различные роли. Сущность ролевого взаимодействия для личностного развития заключается в том, чтобы ребенок усвоил *разные* роли в *каждой* системе отношений, т.е. овладел ролевым взаимодействием.

Третье положение касается *сюжета* ролевой игры – «определенной области действительности», которую воспроизводят дети. В исследованиях Д.Б. Эльконина и его последователей рассматриваются сюжетно-ролевые игры детей «Магазин», «Парикмахерская», «Почта», «Больница» и прочие и сообщается, что дети воспроизводят отношения взрослых. В чем же состоит сущность сюжета ролевой игры? – Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что сюжет является отражением мотива и мотивации играющих, выражением их отношения к изображаемой области действительности (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина и др.).

При этом важно понимать, что в процессе игры сюжет может переплетаться с ситуацией или подменяться ею. Отличие сюжета от ситуации состоит в том, что, если сюжет реализует *игровой мотив* ребенка в акте деятельности и связан с мотивационно-потребностной стороной деятельности, то игровая ситуация позволяет ребенку достичь *цель*, используя игровые действия и операции (операционно-техническая сторона), которые приобретают познавательный характер.

Таким образом, эти три положения позволяют определить механизм игровой деятельности и ответить на три вопроса дидактики:

1. Для чего, зачем ребенок играет? – Для того чтобы овладеть ролевым взаимодействием, усвоить нормы человеческого бытия.

2. Как, каким образом ребенок усваивает роли? – Через системы отношений, которые меняют свое содержание в каждый возрастной период, что приводят к формированию ролевого поведения.

3. Что является содержанием игровой деятельности? – Сюжет и игровые ситуации (как основа реализации мотива и цели деятельности в единстве - смысла), которые определяются миром отношений ребенка: миром предметов, миром природы, миром взрослых и сверстников.

Таким образом, игра в дошкольном и младшем школьном возрасте выступает в двух планах: как игровая функция – выражение желаний и надежд ребенка, т.е. как идеальная представленность личности ребенка (познание себя); и игровая деятельность – проекция действительных, жизненных ситуаций, как феномен смысловой реальности (познание себя через других). В таблице 8. представлен сравнительный анализ игровой функции и игровой деятельности, проведенный на основе деятельностного подхода.

Таблица 8

Сравнительный анализ игровой функции и игровой деятельности ребенка

<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Игровая функция</i>	<i>Игровая Деятельность</i>
Мотив и цель	Мотив + цель = игровой	Мотив – игровой, цель – познавательная.
Активность личности направлена	- на процесс	- на субъекта деятельности
Содержание	Замысел, сюжет	Сюжет, ситуация
Единицы развития	игровые действия	способы взаимодействия
Результат	Образ «Я» (эгоцентризм)	Образ «Я – мы, они, ты» (персонализм)
Продукт	Удовольствие, разрядка, удовлетворение эгоцентрических потребностей	Удовлетворение духовных потребностей (через интеракции)

Отличие игры как игровой функции от игровой деятельности состоит в том, что игровая функция есть врожденная потребность человека быть самим собой, не подчиняясь условностям общества – «принимайте меня таким, каков я есть». Игровая деятельность социальна по содержанию: играя, ребенок познает правила поведения – социальные нормы, усваивает роли, «учится жить и действовать в этом мире».

Игра имеет внутреннюю, субъективную, психологическую природу (Л.С. Выготский), а игровая деятельность – педагогическую, социальную, и рассматривается как «организуемая взрослым форма подготовки ребенка к будущей жизни в человеческом обществе» (Д.Б. Эльконин).

Таким образом, игра ребенка выступает, с одной стороны, как **форма познания** социальной действительности и, с другой, может рассматриваться как **основа обучения**.

Это положение позволяет перейти к рассмотрению вопроса о становлении и развитии познавательной и учебно-познавательной деятельности дошкольника и младшего школьника.

3.2. Характеристика и путь развития учебно-познавательной деятельности ребенка.

Задание:

Определите соотношение познавательной, учебно-познавательной и игровой деятельности в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Для этого:

- 1) выделите этапы и проследите путь развития познавательной деятельности ребенка;
- 2) используя компоненты структуры деятельности, проведите сравнительный анализ познавательной и учебно-познавательной деятельности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

В дидактической и психолого-педагогической литературе познавательная и учебная деятельность школьника чаще всего рассматриваются как синонимы: «учебная деятельность поглощает познавательную». Путь учения и путь познания трактуются при этом не в единстве, а как тождественные. Правда, иногда указывается на то, что учебная деятельность направлена на выполнение учебной программы (задачи), а познавательная – это такая, которая выходит за ее пределы и связана с познавательными мотивами учащихся (Н.Г. Морозова, 1979).

Познавательная деятельность также ассоциируется с самостоятельной деятельностью, с умственной деятельностью, с развитием познавательных процессов. В данном случае дидактически обработанный материал ориентирован на особенности психических, познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти, но не на процесс развития познавательной деятельности, как таковой. В дошкольной педагогике сформировалось и прочно устоялось понимание познавательной деятельности как развитие психических процессов для приобретения знаний (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.И. Логинова, В.С. Мухина и др.). В программах дошкольного образования познавательная деятельность ассоциируется с развитием математических представлений, в то время как в начальной школе – с развитием универсальных метапредметных (познавательных) учебных действий.

Основываясь на богатом научно-практическом опыте, накопленном в дошкольной педагогике и детской психологии, попытаемся разобраться в следующих вопросах: что представляет собой познавательная деятельность дошкольника, и каков путь ее развития? Каковы особенности учебной деятельности, и как можно познавательную деятельность дошкольника преобразовать в учебную?

Рассмотрим этапы развития познавательной деятельности в онтогенезе с дидактических позиций.

Вся жизнь человека – это вечное познание: познание мира вещей, предметов; мира природы (живой и неживой); мира людей и через это – познание самого себя. Стремление ребенка к познанию, к овладению навыками и умениями неисчерпаемо. Появляясь на свет, малыш сразу начинает познавать мир. И здесь первой формой познания выступает **научение**.

Дидактическая категория «научение» по-разному трактуется в зарубежной и отечественной психологии и педагогике.

В зарубежной педагогике теория научения возникла на основе психологической теории бихевиоризма и основывалась на механизме образования ассоциаций по формуле «S - R» (стимул – реакция). Ассоциативная психология рассматривала мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти, и «вопрос о репродукции идей был одним из центральных вопросов ассоциативной теории мышления, поскольку движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти».

Рассматривая память как основу репродуктивного мышления, психологи выявили закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения. Это утверждение явилось своеобразным

теоретическим обоснованием выдвигаемого педагогами требования - заучивать материал путем многократного, механического повторения, что позволило сблизить такие понятия, как «память» и «научение».

В конце XIX – первой половине XX века Э. Торндайком, ярким представителем экспериментальной сравнительной психологии, была выдвинута одна из «основополагающих» теорий научения того времени – *теория «проб и ошибок»*. Разрабатывая свою теорию, Э. Торндайк впоследствии определил несколько факторов научения, из которых особую роль играет фактор «идентичных элементов», соотносимый с принципом «переноса навыка». Работы Э. Торндайка, ассоциативные по существу и бихевиористические по методу и подходу, оказали значительное влияние на теоретическое осмысление процесса обучения.

Впоследствии критический анализ теории «проб и ошибок» был дан К. Коффкой, одним из представителей гештальтпсихологии, работавшим в области обучения и развития ребенка и утверждавшим, что «возникновение структуры (т.е. целого) есть организация, причем спонтанная», которая осуществляется в процессе восприятия или припоминания. Соответственно первоначальной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, их соотношения.

Полемизируя с Э. Торндайком по поводу теории «проб и ошибок», К. Коффка отмечает, что многократное, бессмысленное повторение может принести только вред, что необходимо сначала понять путь действия, его схему, или гештальт, и потом уже повторять это действие. Анализируя процесс обучения, К. Коффка большую роль в нем отводит подражанию. Он рассматривает две возможности его применения: либо слепое подражание без понимания, а затем осмысление, либо же «понимание образца предшествует подражательному действию. Исходя из имеющегося фактического материала, можно заключить, что обучение путем подражания осуществляется главным образом по второй форме». К. Коффка полагает, что «...обучение путем подражания в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким, не говоря уже о том, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть вообще усвоены только с помощью подражания». Он уделяет большое внимание проблеме образца и подчеркивает, что ситуация обучения «улучшается при существовании образца уже тем, что отмечается отправной пункт решения». (К. Коффка, 1934, С.204 – 205.)

В дальнейшем теория научения приобрела несколько другое содержание благодаря необихевиоризму Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера, которые ввели такие понятия, как «промежуточные переменные», «познавательная (когнитивная) карта», «матрица ценностей»,

«цель», «мотивация», «антиципация», «управление поведением» и пр. Сформировались необиористские теории когнитивного научения Э. Толмена (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивного научения А. Халла (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантного научения Б. Скиннера (с центральной категорией управления).

Сегодня в зарубежной педагогике и психологии принято выделять три вида научения:

- 1) научение, направленное на выработку реактивного поведения (типы – привыкание (габитуация) и сенсбилизация, импринтинг и условные рефлексы);

- 2) научение оперантному поведению, т.е. действиям, для выработки которых необходимо, чтобы организм активно «экспериментировал» с окружающей средой и, таким образом, устанавливал связи с различными ситуациями; такие формы поведения возникают при научении «путем проб и ошибок», методом формирования реакций и путем наблюдения;

- 3) когнитивное научение, которое осуществляется за счет латентного научения, выработки психомоторных навыков, инсайта (озарения) и научения путем рассуждений (Годфруа Ж., 1992, С. 302 – 348.).

В отечественной педагогике и психологии термин «научение» как дидактическая категория не встречается. Так, С.Л. Рубинштейн, анализируя процесс овладения ребенка речью, пишет о том, что этот процесс протекает как научение, как неосознаваемый процесс, при котором речь усваивается без знания правил грамматики. «Ребенок овладевает речью, языком, не учась ему специально, а пользуясь им в общении, в деятельности, целью которой является удовлетворение основных его жизненных потребностей. В ходе этой деятельности достигается овладение речью, научение, но оно выступает в ней не как цель, а как результат деятельности, непосредственно направленной на иные цели» (С.Л. Рубинштейн, 1989).

С.Л. Рубинштейн рассматривает научение «в качестве результата, а не цели деятельности, непосредственно направленной на другую цель». Чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специально на овладение этими знаниями и умениями. Этот способ произвольного научения, включенного в другую деятельность, является исторически первичным.

Таким образом, сущность дидактической категории «научение» состоит в том, что:

- во-первых, это генетически первая форма познания ребенком окружающей действительности;
- во-вторых, научение достигается путем наблюдения и подражания образцу, при условии целостного восприятия ситуации;
- в-третьих, научение «решает задачу на смысл», реализуя желание субъекта удовлетворить свои потребности и добиться желаемого результата;
- в-четвертых, научение стимулирует познавательную активность ребенка.

Важно учитывать, что научение как первая форма познания действительности существует до тех пор, пока у ребенка не появится *любопытство*, которое, в процессе активной поисковой деятельности начинает «перерастать» в *любопытность*, что приводит к зарождению *познавательного интереса*. Усвоив некоторые образцы действий, ребенок начинает познавать окружающий мир «путем проб и ошибок», исследуя предметы и взаимодействуя с ними. Так постепенно научение сменяется другой формой познания – *ориентировочно-исследовательской, поисковой деятельностью* (Л.А. Венгер, Н.Н. Данилова, А.В. Запорожец, Е.Н. Соколов). Здесь важно отметить тот факт, что в 1,5-2 года, когда у ребенка происходит бурное развитие восприятия и повышается любознательность, многие родители не создают условия для поддержания этой активности. Это приводит к ее угасанию, в результате чего процесс развития затягивается и может произойти задержка психического развития. Позднее родители и педагоги начинают искусственно ее «возбуждать», заново восстанавливать. Чем дольше ребенок будет действовать по заданному образцу, подражая ему, тем дольше будет сохраняться научение.

Главное отличие поисковой деятельности от научения состоит в том, что ребенок ориентируется не только на результат, но и на процесс деятельности, и, ставя «задачу на смысл», кроме желания, выражает и свое *намерение*. В поисковой деятельности целостное восприятие ситуации постепенно начинает распадаться на элементы, что способствует развитию аналитических способностей ребенка. Если научение характеризуется как реактивная деятельность, то поисковая деятельность является активной.

Овладевая поисковой деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и

приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию стойкого познавательного интереса (В.Н. Аванесова, Н.М. Аксарина, Л.А. Венгер, Л.Г. Голубева, А.В. Запорожец, Г.М. Лямина, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Н.Н. Поддъяков и др.). На этом этапе развития познавательная деятельность ребенка характеризуется направленностью на особенности предметов, на выбор (поиск) предмета с заданными свойствами. Наблюдаются практические действия, которые потом трансформируются в «пробующие» (ориентировочно-исследовательские) действия. Ребенок постепенно осваивает перцептивные, познавательные действия, что обеспечивает накопление знаний о сторонах, особенностях объектов, как в результативной предметной деятельности, так и в процессуальной. Образ предметов становится более дифференцированным. Познавательная задача начинает отделяться от задачи предметной, практической и направляется на удовлетворение познавательного интереса.

Удовлетворяя познавательный интерес в поисковой деятельности, используя разные (приобретенные) способы действий, ребенок начинает ориентироваться и на процесс и на конечный результат, достижение которого приводит к тому, что он получает удовлетворение, в результате чего потребности становятся «ненасыщаемыми». У ребенка формируется механизм вероятностного прогнозирования, он научается предвидеть результат своей деятельности. На этом этапе (3-4 года) познавательно-поисковая деятельность ребенка носит активно-реактивный характер. Именно в этот период главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия решения задачи: у ребенка развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей (Н.С. Пантина, 1996).

Следующий этап познавательного развития ребенка характеризуется тем, что доминирующим мотивом деятельности выступает познавательный, а не практический. Ребенок выполняет эту деятельность не потому, что ему важен процесс или результат, а потому, что ему «это очень интересно». Цель и мотив деятельности ребенка слиты и выступают как *интенция* – «направленность сознания и мышления на предмет или объект» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1999, С.135).

Итак, познавательная деятельность развивается на основе поисковой, и главным показателем ее сформированности выступает устойчивый познавательный интерес к предмету, процессу и результату, а

результатом является **познавательная направленность** как качество личности. (Н.С. Денисенко, 1991). Продуктом познавательной деятельности ребенка становятся «житейские понятия» (Л.С. Выготский).

Рассматривая познавательную деятельность с позиции деятельностного подхода, охарактеризуем ее структурные компоненты:

- 1) мотив и цель слиты и выражаются в познавательной активности личности;
- 2) познавательная активность личности может быть ориентирована как на процесс деятельности, так и на результат;
- 3) в процессе деятельности у ребенка развиваются познавательные способности;
- 4) средства развития познавательной деятельности – общение и практическая деятельность;
- 5) продукт - «житейские понятия»;
- 6) результат познавательной деятельности – познавательная направленность личности (как совокупность устойчивых познавательных мотивов, ориентирующих деятельность личности).

Познавательная направленность выражается в предпочтении познавательных задач – задачам игровым и практическим. Ее необходимо отличать, с одной стороны, от любознательности и любопытства, которые предполагают наличие у ребенка побуждений к познанию мира, без выдвижения их на первый план, и, с другой стороны, от познавательных интересов, относящихся к познанию определенных сторон действительности (а не к познанию вообще).

Итак, путь становления и развития познавательной деятельности ребенка заключается в переходе от научения – реактивной формы познания, к ориентировочно-исследовательской, поисковой деятельности – активно-реактивной форме, и далее к собственно активной познавательной деятельности, которая характеризуется появлением устойчивого познавательного интереса и формированием познавательной направленности как качества личности.

Познавательная направленность ребенка позволяет ему черпать различные сведения из окружающей действительности о тех или иных явлениях действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Однако знания, которые ребенок получает таким путем, отрывочны и не систематизированы, так как они сформированы в логике жизни, а не в логике науки. Говоря о научной логике познания в дошкольном возрасте, мы имеем в виду овладение ребенком не только способностью выявлять особенности предметов, но и приобретение умения их сопоставлять, устанавливая сходства, различия, связи меж-

ду ними; многосторонне анализировать на уровне видовых понятий и родовых обобщений, выполнять инструкции педагога и пр. Для того, чтобы эти знания привести в соответствие с научной логикой познания, ребенок должен овладеть основами учебной деятельности.

Для ответа на поставленный вопрос рассмотрим сущность учения и учебной деятельности, а вначале обратимся к характеристике учебной деятельности школьника.

Обзор дидактической литературы показал, что категория «учение» является междисциплинарной и, соответственно, может рассматриваться с разных позиций:

- с позиции **биологии** учение представляет собой адаптационный процесс, где в центре внимания такие характеристики как наследственность, среда, приспособление, регуляция (непосредственная, генетическая обусловленная и «косвенная» от окружающей среды);
- с позиции **физиологии** учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов, выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности (концентрации и иррадиации возбуждения и торможения, положительной и отрицательной индукции, доминанты), аналитико-синтетической деятельности мозга;
- с позиции **психологии** учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития. Учение проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию; изменениям в познавательных и мотивационных структурах;
- с позиции **социологии** учение рассматривается как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания. С этой позиции рассматриваются различные формы социального управления образовательными системами, в которых осуществляется учение;
- с позиции **аксиологии, этики** учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, усвоения общественных норм, правил, ценностей;
- с **кибернетической** позиции учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных

связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов;

- с позиции **философии** (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д.;

- с **логической** точки зрения учение рассматривается как основа формирования логического мышления, выработки обобщенных алгоритмов. Логическое упорядочение учебного материала, оптимизация организации процесса – суть логического рассмотрения учения;

- с **педагогической** позиции учение рассматривается в контексте «воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, должествующих обеспечить наиболее эффективную передачу общественного опыта» (И. Лингарт, 1970, С.16-31).

В рамках личностного подхода будем рассматривать учение с психолого-педагогических позиций, но при этом будем учитывать социологическую, кибернетическую, философскую и логическую позиции.

Различие в подходах обусловило многообразие авторских трактовок категории «учение». Учение определяется как: 1) приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский); 2) усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование общих познавательных процессов (И. Герbart); 3) приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег); 4) активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации (Д. Дьюи); 5) «активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений» (В. Лай); 6) получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский); 7) активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф. Каптерев); 8) разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже); 9) регулируемый процесс получения, кодирования, хранения и использования информации (Р. Гэгни); 10) ...вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новыми информациями степень своей

неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (И. Лингарт) и др. (И.И. Ильясов, 1986, С.22).

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков (тогда как развитие личности – это раскрытие способностей, приобретение новых качеств). П.Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдовым учение рассматривается как специфический вид учебной деятельности. В то же время в теории А.Н. Леонтьева учение рассматривается (наряду с игрой и трудом) как тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15-16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика.

Наряду с категорией «учение» в отечественной педагогике и психологии используется понятие «учебная деятельность» (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.). В развитии этой категории можно выделить несколько этапов. На первом этапе, в конце 50-х годов, Д.Б. Эльconiным была выдвинута общая гипотеза о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка и начато ее экспериментальное изучение. На втором этапе исследовались особенности этой деятельности, ее структурные компоненты; третий этап был посвящен изучению тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности (А.К. Маркова, Г.С. Абрамова, 1977).

Итак, в результате анализа психолого-педагогической и дидактической литературы было установлено, что авторы по-разному рассматривают соотношение «учения» и «учебной деятельности»: одни авторы трактуют их как синонимы, другие считают учебную деятельность видом учения, третьи – наоборот.

Рассматривая учебную деятельность в рамках личностного подхода к обучению, будем ее трактовать как *самостоятельную, рефлексивную деятельность ученика, выполняющую функции воспроизведения и преобразования социального опыта, смыслов и отношений, сформированных на базе полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков.*

Теперь перейдем к рассмотрению *учебно-познавательной деятельности* ребенка, которая не возникает сама по себе, как познавательная, а формируется только при условии специально организованной обучающей деятельности педагога.

Учебно-познавательная деятельность имеет свои особенности, которые были определены в рамках деятельностного подхода:

1) мотив и цель деятельности ребенка приобретают новое содержание: цель сохраняет познавательный характер, а мотив становится учебным; при этом развивается учебно-познавательная активность ребенка;

2) решая учебную задачу, ребенок ориентируется на условия ее выполнения, выбирая подходящие средства и способы деятельности, развивая механизм вероятностного прогнозирования («если я сделаю это таким образом, то - что из этого получится?»);

3) в процессе решения учебно-познавательных задач у ребенка развиваются и формируются способы выполнения действий;

4) средствами развития учебно-познавательной деятельности ребенка становятся ситуации – коммуникативные (информационные, убеждающие и побуждающие, по Скиннеру) и проблемные (требующие концентрации усилий для преодоления трудностей);

5) продуктом учебно-познавательной деятельности выступают личностные смыслы и отношения;

6) результат – субъектность учебно-познавательной деятельности, т.е. проявление полной самостоятельности и уверенности в себе, способности ребенка взять на себя роль лидера, подчиненного или партнера.

Главным показателем сформированности учебно-познавательной деятельности ребенка выступает уровень развития его смысловой сферы (См. главу 2.).

Используя компоненты структуры деятельности, проведем сравнительный анализ познавательной и учебно-познавательной деятельности ребенка (См. табл. 9).

Итак, становление учебно-познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте можно связать с приобретением таких личностных качеств как субъектность деятельности, самостоятельность и уверенность в себе, которые могут быть сформированы при условии поэтапного овладения формами познания:

1) научения как реактивной формы познания окружающей действительности;

2) ориентировочно-исследовательской, поисковой деятельности как активно-реактивной формы познания мира;

3) собственно познавательной деятельности как активного воспроизведения и преобразования внутреннего опыта в опыт способов осуществления деятельности;

4) учебно-познавательной деятельности как преобразования опыта способов осуществления деятельности в личностные стратегии (смыслы и отношения) познания внутреннего и внешнего мира.

Таблица 9

**Сравнительный анализ познавательной
и учебно-познавательной деятельности ребенка**

<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Познавательная деятельность</i>	<i>Учебно-познавательная деятельность</i>
Мотив и цель	Познавательные – слиты	Мотив – познавательный Цель – учебная
Активность личности	На процесс и на результат	На условия
Единицы развития	Познавательные способности	Способы выполнения действий, алгоритмы действий
Средства развития	Общение и практическая деятельность	Коммуникативные и проблемные ситуации
Продукт	«жизненные понятия»	«научные понятия», дидактические единицы
Результат	Познавательная направленность личности	Субъектность деятельности, самостоятельность

Преобразование познавательной деятельности ребенка в учебно-познавательную происходит не само по себе, а при условии учебного взаимодействия, характер которого определяется и зависит от общих закономерностей процесса обучения и стиля педагогической деятельности.

Деятельностный аспект с позиции педагога

Рассматривая деятельностный аспект с позиции педагога, следует разобраться в вопросе: какую единую технологию обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста могут использовать педагоги для реализации преемственности в развитии личности обучающихся?

❖ Задание:

Разработайте свою авторскую модель и технологическую карту урока в рамках технологии преобразующего обучения.

Для этого:

- 1) Обоснуйте и докажите – почему в дошкольном возрасте нельзя использовать развивающее обучение В.В. Давыдова / Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова.
- 2) Определите теоретические основы преобразующего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.
- 3) Охарактеризуйте компоненты технологии преобразующего обучения, установите их взаимосвязь.
- 4) Выявите сходные и отличительные характеристики развивающего и преобразующего обучения.
- 5) Проведите сравнительный анализ дошкольной и школьной дидактики и выявите их специфику.

Как известно из общей дидактики, дидактические основы включают научно-теоретический и нормативно-прикладной аспекты. Научно-теоретический аспект дидактики состоит в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Нормативно-прикладной аспект дидактики заключается в разработке требований к отбору содержания образования, установлении принципов обучения, дидактических нормативов и инструкций по применению средств, методов и приемов обучения. Эти аспекты дидактики позволяют выявить дидактические закономерности и построить модель обучения, как социально детерминированный целями динамично функционирующий комплекс элементов, включающий в себя педагога, обучающихся и содержание обучения.

Дидактические закономерности могут быть:

- а) системные, раскрывающие единство содержания образования и обучения;
- б) эволюционные, ориентирующие на изменение структуры процесса обучения в зависимости от возраста и уровня развития обучающихся;
- в) структурные, определяющие зависимость методов обучения от способа усвоения различных видов содержания образования;
- г) функциональные, обеспечивающие подготовку обучающихся к сохранению, воспроизведению, развитию и преобразованию социального опыта, с одной стороны, и рост профессионального мастерства педагога, с другой.

Опираясь на эти дидактические закономерности (положения), выявим специфику развивающего обучения и определим возможность или невозможность его использования в дошкольном образовании.

3.3. Развивающее обучение в начальной школе и невозможность его использования в дошкольном возрасте

Для начала уточним понятие «обучение». Дидактическая категория «обучение» воспринимается сегодня неоднозначно и имеет разное толкование, которое связано с развитием категории «дидактика» – теория обучения. Слово «дидактика» (от греч. – поучающий, относящийся к поучению) впервые появилось у немецкого педагога В. Ратке, назвавшего свой курс лекций «дидактика» или «искусство преподавания». Дидактику как систему научных знаний, построенную в соответствии с принципом «природосообразности» воспитания, впервые предложил Я.А. Коменский, изложивший в «Великой дидактике» принципы и правила обучения детей. Таким образом, категория «обучение» первоначально трактовалась как преподавание, т.е. деятельность педагога.

В дальнейшем содержание понятия «дидактика» как теории обучения менялось в зависимости от направления в образовании и целей обучения. Дидактические идеи Я.А. Коменского получили гуманистическое развитие в трудах педагогов 18-19 веков, которые призывали «признавать потребности ребенка, его запросы, актуальные интересы» (Ж.Ж. Руссо), усиливать внимание к такой цели обучения, как «развитие всех сил и способностей ребенка», «воспитывать трудолюбие» (И.Г. Песталоцци). Ф. Дистервег высказал новаторскую для своего времени идею о том, что человек может достичь развития только в деятельности, заложив тем самым дидактические основы развивающего обучения, сформулированные в 33 законах и правилах.

К концу 18-го началу 19 века в классической педагогике определились два направления в развитии теории обучения: формальное и материальное. Сущность формального обучения заключалась в умственном развитии учащихся, в усвоении таких «актов умственной деятельности, как углубление и осмысливание (размышление)», заключающееся в выявлении и соединении отдельных частей изучаемых под руководством педагога объектов (И.Ф. Гербарт и его последователи).

Сторонники материального обучения основную цель видели в вооружении учащихся полезными для жизни знаниями, которые обеспечивают развитие познавательных способностей ребенка (Г. Спенсер и др.). Основываясь на том, что ребенок познает окружающий мир в процессе практики и труда, Дж. Дьюи предложил принцип обучения на основе личного опыта, утверждая, что «задача школы – помочь ребенку учиться путем «делания» на собственном практическом опыте».

Итак, категория «обучение» в зарубежной педагогике приобрела новое содержание, которое заключалось в том, что в формальном обучении, кроме преподавания, стал рассматриваться процесс усвоения учащимися знаний, а материальное обучение ориентировалось на познавательные процессы ребенка.

В отечественной педагогике во второй половине 19 века К.Д. Ушинский, опираясь на труды просветителей и писателей-демократов (В.Г. Белинского, А.И. Герцена, А.Н. Радищева, Н.Г. Чернышевского и др.) показал односторонность формального и материального обучения, разработав целостную дидактическую систему и раскрыв сходство познания и учения школьника (К.Д. Ушинский, 1974).

Дальнейшее развитие категории «обучение» связано с признанием его как существенного источника непрерывного умственного развития учащихся в процессе сознательного усвоения основ наук, социального опыта в целом и их практического применения под руководством учителя (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин и др.), и с включением новых компонентов, обеспечивающих усиление развивающей и воспитывающей функций обучения – опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

В результате многочисленных научно-практических исследований было установлено, что развивающего эффекта в обучении можно добиться путем изменения способов умственной деятельности (Д.И. Богоявленский, Н.А. Менчинская и др.); путем воздействия разных методов обучения (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская); влиянием поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); используя проблемный подход к обучению (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин); применяя опорные схемы, сигналы (В.Ф. Шаталов), используя активные формы групповой деятельности детей (И.Г. Ларионова, С.И. Попова, Н.Е. Щуркова). (В.П. Беспалько, 1977; М.А. Данилов, Б.П. Есипов 1957; Л.В. Занков, 1996.; В.В. Краевский, 1977; И.Я. Лернер, 1981; М.Н. Скаткин, 1984 и др.).

Таким образом, исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина заложили психологические основы разработки целостной отечественной концепции *развивающего обучения*, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру: «...вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка» (А.В. Петровский, 1989).

Развивающее обучение базируется на принципе, сформулированном Л. С. Выготским: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая – предполагает и ответ на вопрос «как ведет», каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л.С. Выготский отметил, что развитие ребенка «не совпадает с ходом самого образовательного процесса и не имеет свою внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения». (Л.С. Выготский, 1926, С.411).

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений.

Рассмотрим отличительные особенности этих теорий, так как они реализуются в настоящее время в начальной школе, и обоснуем возможность или невозможность их использования в дошкольном обучении. Это важно потому, что в дошкольном образовании отсутствует единая дидактическая система.

Развивающее обучение Л.В.Занкова.

Л.В.Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала; б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала; в) однообразные повторения учебного материала. (Л.В. Занков, 1975, С.390). В то же время и сам учебный материал характеризуется автором «скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, направлено, прежде всего, на преодоление этих недостатков. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения Л.В. Занковым заложены следующие принципы:

- Принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизация изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.
- Принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которого отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка

навыков. Содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия.

- Принцип осознания школьниками собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции.

- Принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности учащихся, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л.В. Занков, 1963. С.10).

Обучение основывается на «целостном, эмоционально-эстетическом переживании» ребенка. Целостность создаваемого образа, целостность восприятия, целостность понимания текста есть основа и исходная точка для последующего углубления и дифференцирования предметов усвоения. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание (Н.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, А.В. Полякова, 1993).

Итак, отличительными особенностями системы Л.В.Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Развивающее обучение Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

Система развивающего обучения, предложенная В.В. Давыдовым, противопоставлена традиционной системе обучения, прежде всего, по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Традиционное обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта, к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим.

В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение - развивающим. При этом В.В. Давыдов опирается на

исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что свою ведущую роль в умственном развитии обучение осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний (Д.Б.Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

В.В. Давыдов выделяет основные показатели, определяющие психолого-педагогические особенности развивающего обучения как конкретной технологии:

- 1) психологические новообразования, формирующиеся и развивающиеся в данном возрасте;
- 2) ведущую деятельность в данном возрастном периоде, определяющую возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- 3) содержание и способы осуществления ведущей деятельности;
- 4) взаимосвязь с другими видами деятельности, характерными для данного возраста;
- 5) система методик, с помощью которой можно определить уровни развития соответствующих новообразований;
- 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности. (В.В. Давыдов, 1996).

Сравнивая традиционное и развивающее обучение, В.В. Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия») (там же, С.129-130) (См. таблицу 10).

Таблица 10

**Сравнительная характеристика эмпирических и теоретических знаний
(по В.В. Давыдову)**

<i>Эмпирическое знание</i>	<i>Теоретическое знание</i>
1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате выделяются в них общие свойства.	1. Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.
2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).	2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.

3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства.	3. Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представлений.
4. Формально общее свойство рядо-дополгается с особенным и единичным.	4. Фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений как связь всеобщего и единичного.
5. Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов.	5. Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений как связь всеобщего и единичного.
6. Средством фиксации знаний являются слова-термины.	6. Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах.

В приведенной В.В. Давыдовым характеристике теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения и составляющего основы развивающего обучения, подчеркивается важность мыслительного действия анализа (и соответственно синтеза), а не только сравнения и преобразования для установления: а) генетически исходного основания, б) связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности. Еще одно, не менее важное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). И третье, что необходимо подчеркнуть, - форма существования теоретического знания. В теории В.В. Давыдова – Д.Б.Эльконина это, прежде всего, способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождение от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих диалектических принципов. Так, В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разным этапом психического развития. Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принципе развивающего

обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия». В-третьих, принцип сознательности получает новое содержание как принцип деятельности. На основе этого принципа ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для формирования новой модели обучения как **преобразующе-воспроизводящей** деятельности обучающихся. В-четвертых, это принцип наглядности, фиксируемый В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимает значительное место.

Раскрывая особенности развивающего обучения, В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

«1. Усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметах, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно» (В.В. Давыдов, 1986, С.130).

Таким образом, анализ теорий развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова показал, что развивающий эффект обучения достигается посредством изменения содержания обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), усовершенствования обучения (Л.В. Занков), и что в чистом виде использовать эти концепции в дошкольном образовании не представляется возможным в силу следующих обстоятельств.

Во-первых, основой развивающего обучения выступают **теоретические знания**, которые недоступны дошкольникам в силу их возрастных особенностей;

Во-вторых, основным принципом развивающего обучения, определяющим стратегию (направление) обучения, является принцип **сознательности**;

В-третьих, теории развивающего обучения были созданы в 60-е годы в рамках иной образовательной парадигмы и ориентированы на усвоение знаний, развитие умений и навыков.

Тем не менее, для решения проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования некоторые элементы теорий возможно использовать в дошкольном обучении для того, чтобы, развивая основы теоретического мышления, подготовить детей к усвоению научных понятий.

Анализ теорий развивающего обучения поставил ряд вопросов: какое содержание ребенок должен усвоить в дошкольном возрасте, чтобы перейти к предметному обучению в начальной школе? Какими способами умственной деятельности он должен овладеть, чтобы быть подготовленным к усвоению теоретических знаний? Каким должно быть обучение в дошкольном возрасте в рамках личностного подхода?

3.4. Теоретические основы преобразующего обучения

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, т.к. вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической и познавательной деятельности. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, огромная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто лич-

ным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе специально-организованного обучения – научного познания мира. Переход к изучению науки – это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания (Д.Б. Эльконин, 1995, С.249).

Проблема обучения детей в дошкольном и младшем школьном возрасте заключается в том, чтобы определить механизм перехода от эмпирических знаний («житейских понятий») к теоретическим, научным. В качестве такого механизма мы предлагаем технологию **преобразующего** обучения (сравните: «преобразующе-воспроизводящая деятельность обучающихся» у В.В. Давыдова, В.В. Рубцова) которое направлено на:

- 1) на преобразование природных дарований (способностей) ребенка в социокультурные ценности, определяющие его смыслы и отношения с внешним миром;
- 2) на созидание образа «Я - Ты – Мы – Они», позволяющего сформировать систему личностных смыслов ребенка и педагога как целостного субъекта взаимодействия;
- 3) на создание в сознании педагога и ребенка «образа мира» и «детской картины мира» и отражение себя (рефлексия) – неповторимого, универсального – в этом мире, определение своего места в нем.

Таким образом, **преобразующее обучение – есть процесс совместной преобразующей деятельности преподавателя и ребенка, направленный на самовоспитание педагога и воспитание личности ребенка, на развитие и формирование личностных смыслов как системы ценностных ориентаций в жизненном пространстве, на универсализацию педагога и ребенка.**

При разработке теории преобразующего обучения, были использованы работы отечественных ученых и практиков дошкольного и школьного образования (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин, и др.), а также многолетний опыт автора в сфере образования.

Определяя методологическую основу теории, проанализируем подходы к обучению и рассмотрим несколько определений категории «обучение», которые наглядно демонстрируют сложившиеся сегодня взгляды на эту проблему.

И.А. Зимняя рассматривает обучение как *«целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-*

исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества» (И.А. Зимняя, 1997, С.118.).

По мнению Е.Н. Шиянова и И.Б. Котовой, «обучение есть специально организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического и личностного развития человека и овладения известными закономерностями его бытия» (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова, 1999, С.16.).

Д.Б. Эльконин рассматривает обучение как «специально организованный процесс воздействия на ребенка. Обучение – это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым. Психическое развитие происходит в обучении – организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь» (Д.Б. Эльконин, 1995, С.39.).

Эти определения наглядно демонстрируют сложившиеся сегодня подходы к пониманию сущности обучения.

Согласно **социально-педагогическому подходу** обучение трактуется как передача социально-исторического опыта подрастающим поколениям. Обучение при таком подходе является социальным процессом, сущность которого состоит в том, чтобы сделать развитие ребенка управляемым, обеспечивающим усвоение им опыта человечества (И.А. Зимняя, И.Я. Лернер и др.). Данный подход ориентирует процесс обучения на достижение конечного результата – **социализацию личности ученика**. Сущность социализации состоит в присвоении ребенком нравственных, духовных ценностей общества, в их трансформации и преобразовании. При таком подходе обучение выполняет **воспитывающую функцию**.

Другой подход – **гносеологический**, позволяет вывести сущность процесса обучения из процесса познания и представляет собой модификацию стихийно сложившейся познавательной деятельности (С.П. Баранов, В.И. Логинова и др.). Обучение способствует ускорению индивидуального развития человека, которое подчиняется социальным закономерностям. Следовательно, оно зависит как от закономерностей индивидуального развития человека, так и от общественно-исторического развития человеческого познания. Обучение сближает общественную и индивидуальную формы познания, приближает индивидуальную деятельность к структуре общественного познания, вызывает противоречия между личным опытом ребенка до обучения и тем его осмыслением, которое возникает в ходе обучения. Сущность обу-

чения при гносеологическом подходе заключается в *индивидуализации учащегося*, в реализации *образовательной функции*.

Для следующего – *психологического подхода* характерно выведение сущности процесса обучения из психологических теорий усвоения знаний и развития человека. Так, например, согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), обучение строится на основе перехода от первого материализованного этапа действия ко второму, в котором сохраняется опора на внешнее речевое действие, затем к третьему, высшему уровню, где умственное действие полностью совершается во внутреннем плане. При таком подходе сущность обучения сводится к его построению в соответствии с этапами формирования умственных действий, которые соотносятся с этапами усвоения знаний. При таком подходе обучение ориентируется на *персонализацию ученика* и выполняет *развивающую функцию*.

Кроме вышеназванных трех подходов, в настоящее время сформировался четвертый подход, раскрывающий особенности личностно-ориентированного обучения – *акмеологический*, сущность которого состоит в том, что обучение переходит в плоскость жизненного мира личности, в плоскость смысловой реальности педагога и ребенка. Обучение не только изменяет смысловое поле ученика и учителя, трансформируя их смыслы и отношения, но и приводит к появлению и развитию целостного субъекта взаимодействия. При таком подходе обучение превращается в со-воспитание, со-образование, со-развитие, т.е. в сотрудничество, сотворчество. Главное противоречие, которое реализуется в ходе обучения, состоит в том, чтобы привести в соответствие идеальную форму обучения, заданную в содержании образования с реальной жизненной позицией педагога и ребенка. Такой подход ориентирует обучение на достижение конечного результата – *универсализацию педагога и ребенка* (неповторимость, уникальность) и осуществляет *практическую (прагматическую) функцию*.

Какой из перечисленных подходов целесообразно использовать в обучении? – Все и в комплексе, так как каждый подход в отдельности реализует только одну функцию, следовательно, одну цель обучения.

Итак, все четыре подхода будем рассматривать в комплексе, так как они определяют функции педагога. При этом условимся, что стратегическим подходом, определяющим стратегию образования, выступает личностный. Так как каждый из этих подходов направлен на реализацию определенной цели обучения, то будем их рассматривать в качестве аспектов обучения (См. таблицу 11).

Таблица 11

**Теоретические основы преобразующего обучения
в рамках личностного подхода**

<i>Аспекты обучения</i>	<i>Цели обучения</i>	<i>Результаты</i>
Социально-педагогический	Воспитывающая	Социализация Ребенка
Гносеологический	Образовательная	Персонализация Ребенка
Психологический	Развивающая	Индивидуализация ребенка
Акмеологический	Практическая	Универсализация педагога и ребенка

Обучая детей дошкольного и младшего школьного возраста, педагог реализует **воспитательную, образовательную, развивающую, практическую цели.**

Воспитательная цель обучения связана с формированием положительного отношения ребенка к окружающей действительности. Содержание воспитательной цели заключается в том, что при овладении определенным содержанием у ребенка происходит формирование системы моральных ценностей, оценочно-эмоционального отношения к миру, связанное с его *эмоциональными переживаниями* в процессе поиска способов удовлетворения потребностей. Стремясь продолжить, оживить или усилить эти переживания, ребенок начинает искать новые способы этого удовлетворения и стремится к новому переживанию – к овладению, к достижению. Психические, духовные потребности становятся ненасыщаемыми, приобретают возможность самодвижения (Л.И. Божович). Воспитательная цель обучения заключается в воспитании потребностей ребенка, при этом реализуется *педагогический аспект* и образовательный эффект достигается путем овладения ребенком «*этическими инстанциями*» (Л.С. Выготский) через переживание им собственных речевых поступков в *коллективной деятельности, управляемой* взрослым.

Воспитательная цель обучения непосредственно связана с **образовательной целью**, которая заключается в том, что ребенок в процессе обучения познает окружающую его действительность, удовлетворяя *познавательные* потребности, содержание которых меняется на разных возрастных ступенях дошкольного детства. В раннем возрасте происходит удовлетворение познавательных потребностей в отношениях «Я в предметном мире», «Я в мире природы», «Я в мире людей». Удовлетворяя познавательные потребности, ребенок овладевает *умением как способностью* использовать языковые средства выражения в жизненных ситуациях в процессе общения и в разных видах деятельности (иг-

ровой, изобразительной, музыкальной, трудовой, бытовой и т.д.). Поиск адекватных средств выражения стимулирует познавательную активность, любознательность, инициативность, развивает познавательный интерес. Образовательная цель обучения реализует *познавательный аспект* путем овладения ребенком опытом творческой, поисковой деятельности при *совместном с детьми* решении познавательных задач, *организованном* преподавателем.

Образовательная цель обучения реализуется в тесной взаимосвязи с *развивающей целью*, которая предполагает переход от внешних практических и речевых действий ребенка к действиям во внутреннем плане, в процессе которого ребенок овладевает действиями и смыслами, *речевыми навыками и способами* выражения мысли. Содержание развивающей цели выражается в том, что у ребенка развивается деятельностный механизм формирования языковых обобщений. Он овладевает способами переработки полученных знаний и умений, способами структурирования, схематизации, моделирования, способами овладения новыми действиями и смыслами; при этом происходит развитие «механизма психического развития» (С. Соловейчик), механизма формирования внутреннего опыта ребенка. Развивающая цель обучения реализует *психологический аспект* и реализуется путем овладения ребенком опытом осуществления способов деятельности, приобретения *относительной автономии*, которая проявляется в совместной деятельности одного ребенка с другим, при *направляющей* деятельности педагога.

Развивающая цель непосредственно связана с реализацией *практической цели*, которая определяется тем, что ребенок приобретает способность выражать свою мысль и отношение, понимать смысловую реальность происходящего на конкретном содержании (лингвистическом, математическом, эстетическом), используя его в дальнейшем для жизни и деятельности. Реализация практической цели состоит в формировании коммуникативных умений, направленных на удовлетворение потребностей детей в общении и взаимодействии с окружающими его взрослыми и сверстниками. Содержание практической цели заключается в динамике внутреннего опыта, в овладении ребенком *новыми смыслами и отношениями*, способностью творить новое с таким же совершенством, как и воспринимать его, способностью к трансформации личного опыта (личностный смысл), к самотрансформации сначала жизненного опыта, а затем структуры собственной личности.

Практическая цель реализует *социолингвистический аспект* обучения (использование языка (родного, не родного, иностранного, «языка учебного предмета» - термин Н.А. Горловой) в различных ситуациях, в разных видах деятельности), предполагает овладение ребенком социальным опытом, его присвоение на рефлексивной основе, когда ребенок приобретает *относительную самостоятельность* в группе сверстников.

Воспитательная, образовательная, развивающая, практическая цели обучения выступают как главный фактор, определяющий технологию обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках личностного подхода.

Сущность личностного подхода в образовании состоит в создании условий – «образовательного пространства», способствующих универсализации педагога и ребенка. Основной методологический принцип личностного подхода может быть сформулирован как «динамическое соответствие педагогического процесса образования личности психическому процессу ее развития» (В.А. Ясвин, 1997, С. 169), как динамическое соответствие обучающей деятельности педагога учебно-познавательной деятельности ребенка.

Таким образом, определив **теоретические основы** преобразующего обучения (подходы /аспекты/ в обучении, цели и их содержание, результаты развития личности, методологические принципы), можно приступить к рассмотрению технологии преобразующего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3.5. Технология преобразующего обучения

Личностный подход в образовании как стратегия (направление) реализуется в образовательном процессе с помощью соответствующего метода - **личностно-деятельного** (сравните: «личностно-деятельностный подход» у И.А. Зимней) (И.А. Зимняя, 1997.). Личностно-деятельный метод как основа организации образовательного процесса по-разному реализуется при обучении дошкольников, младших школьников, подростков. При обучении дошкольников, необходимо учитывать **интуитивно-практический путь** познания детьми окружающей действительности; для младших школьников свойственно овладение знаниями, умениями, жизненными смыслами и отношениями **сознательно-практическим путем** (интуитивно-практический путь преобразуется и приобретает новое содержание); подросткам свойственно усваивать информацию **сознательно-сопоставительным путем**, который формируется на основе двух предыдущих. Каждый путь обучения имеет свои особенности, связанные с определенным периодом развития личности обучающегося, имеет свою технологию обучения (деятельность обучающего) и технологию развития (деятельность обучающегося).

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х годов и связывают с реформированием образовательной системы. Любая педагогическая деятельность может быть либо технологией, либо искусством (В.П. Беспалько, 1989). Искусство основано на интуиции,

технология базируется на научной основе. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала.

Что такое технология? Устоялось мнение, что дидактика является теоретической дисциплиной, а методика обучения – практической, так как представляет собой определенный набор заданий или упражнений, построенных на основе методических принципов, которые реализуются с помощью средств обучения. На самом деле, упражнения, разработанные в одних условиях, могут стать эффективными для других. Например, преподаватель берет готовые конспекты занятий и пытается их внедрить в образовательный процесс. Но после первого занятия выясняется, что дети не усваивают предложенный материал, так как он слишком сложный для них. А в другой группе (классе) это занятие (урок) оказалось слишком легким для детей. Каким же образом построить процесс обучения, чтобы он был развивающим, образующим и воспитывающим? В данном случае требуется промежуточное звено – технология обучения, позволяющая «связать» теорию и практику.

Педагогическая технология соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин).

В отечественной школьной дидактике разработаны и используются различные технологии: развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин; Л.В. Занков), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), коллективного взаимообучения (М.Д. Брайттермен, В.К. Дьяченко, А.Г. Ривин, А.С. Соколов), адаптивного (А.С. Границкая, Е.А. Ямбург), проблемного (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.), модульного обучения (Т.И. Шамова), гарантированного обучения (В.М. Монахов), технология индивидуализации обучения (М.Н. Берулава, Г.А. Берулава) и др.

Анализ школьных технологий обучения и дошкольных методик развития детей позволил определить закономерности обучения, применимые к детям дошкольного и младшего школьного возраста, и разработать технологию преобразующего обучения. *Технология преобразующего обучения - это структурированный образовательный процесс, инвариантно протекающий под влиянием определенных педагогических условий и обеспечивающий диагностируемые результаты. Технология преобразующего обучения есть система теоретико-практических значимых идей, принципов, методов, средств обучения, гарантирующая достаточно высокий уровень эффективности и качества обучения при ее последующем воспроизведении и тиражировании.*

Технология преобразующего обучения включает дидактические факторы, владея которыми, педагог сможет осуществлять их взаимосвязь, строить свои правила в зависимости от условий обучения. К таким факторам относятся: дидактические принципы, средства, этапы, типы и пути взаимодействия, методы и приемы обучения (См. схему 4).

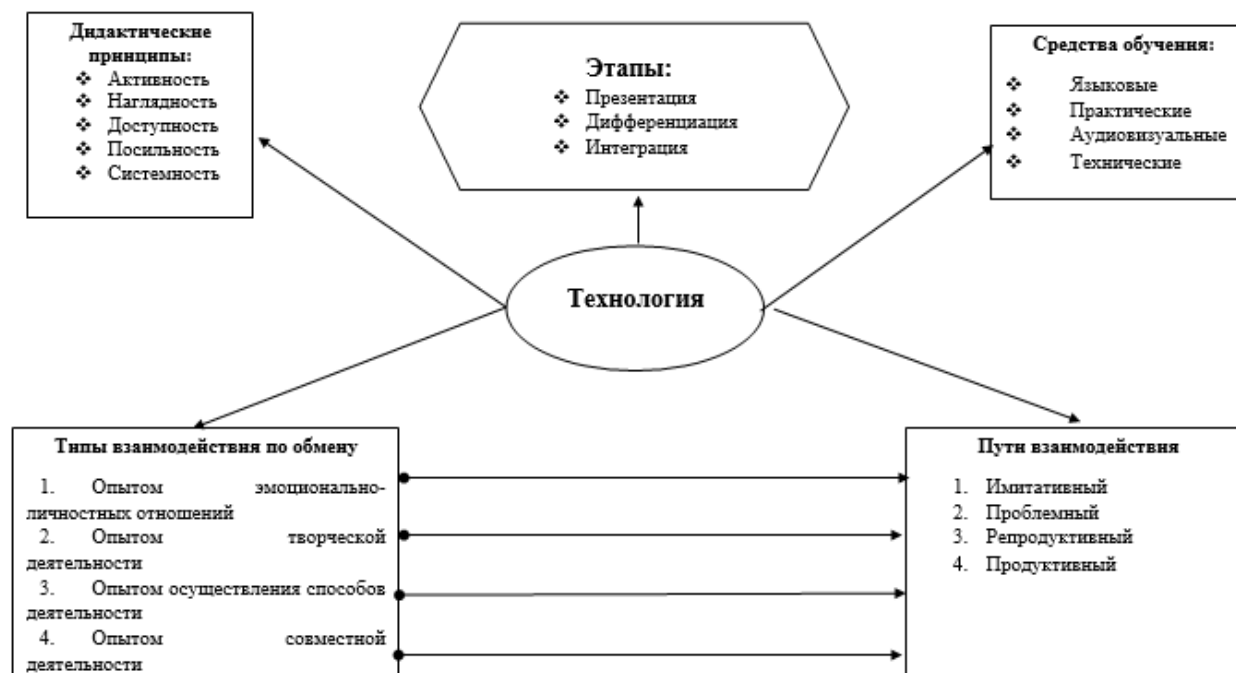


Схема 4. Компоненты технологии преобразующего обучения

Рассмотрим их в изложенной последовательности.

3.5.1. Принципы обучения

При обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста необходимо соблюдение следующих принципов: активности, наглядности, доступности, посильности, системности. Несмотря на то, что эти принципы всем известны, они меняют свое содержание в зависимости от образовательной политики государства, подходов и целей обучения, возрастных особенностей обучающихся.

Интуитивно-практический подход не предполагает использования принципа сознательности в дошкольном возрасте, который является одним из главных в начальной, основной и средней школе. Под сознательностью понимается такой уровень развития смысловой сферы ребенка, когда он *способен объяснить* не только цель своего поступка (практического действия), но и определить причинно-следственную зависимость, т.е. мотив «поступания» (мотивационно-потребностный уровень развития рефлексии). Этой способностью ребенок может овладеть к концу дошкольного детства при целенаправленном обучении.

Принцип активности базируется на учете особенностей развития ребенка как *субъекта познавательной деятельности* (а не игровой при традиционном подходе) и заключается в том, что активность ребенка может быть вызвана различными стимулами, так как в их основе лежат разные потребности. Если ребенка раннего возраста привлекают окружающие предметы, которые могут вызвать у него интерес и активность действовать с этим предметом, то у детей младшего дошкольного возраста наибольшую активность и интерес вызывают животные. Дети с большим удовольствием рассматривают котят, щенят, цыплят, бабочек, а затем повторяют их действия в совместных играх. Детей среднего дошкольного возраста привлекают взаимоотношения между взрослыми и сверстниками. Они пытаются понять характер и проступки людей: почему этот человек злой, а тот – добрый, этот – смелый, сильный, а тот – слабый и трусливый. Старшие дошкольники и младшие школьники проявляют наибольшую активность в совместных действиях, которые носят характер соперничества и сотрудничества. Для поддержания активности ребенка в ходе обучения педагог должен использовать сюжеты и различные ситуации (игровые, проблемные, коммуникативные, творческие и пр.). Правильное использование педагогом принципа активности стимулирует познавательную активность ребенка, способствует активизации *энергетического плана личности* (сферы тела) и снижает утомляемость.

Принцип наглядности основывается на особенностях восприятия детьми информации и окружающего мира. Педагог может использовать как предметы непосредственного восприятия, так и опосредованного, но обязательно с учетом возрастных особенностей. К предметам непосредственного восприятия относятся игрушки, предметы быта, окружающей природы (листья деревьев, камешки, которые дети могут рассмотреть и посчитать во время прогулки в детском саду). К предметам опосредованного восприятия относятся предметные и сюжетные картинки, картины, схематическое изображение предметов, оригами и пр.

Дети младшего и среднего дошкольного возраста будут проявлять наибольшую активность в описании мягкой игрушки, действуя непосредственно с ней, нежели рассматривая ее изображение на картинке. Используя принцип наглядности при обучении детей, необходимо постепенно переходить от предметов непосредственного к предметам опосредованного восприятия, развивая в детях зрительное и слуховое внимание, сосредоточенность и усидчивость, осуществляя переход от внешней наглядности к «внутренней» (И.А. Зимняя). Правильное использование принципа наглядности стимулирует эмоциональные переживания ребенка и способствует развитию **эмоционального плана личности** (сферы души).

Принцип доступности связан с учетом закономерностей развития познавательной деятельности детей. В раннем возрасте обучение необходимо строить с учетом особенностей наглядно-действенного мышления, в младшем и среднем дошкольном возрасте – наглядно-образного мышления, а в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо развивать словесно-логическое мышление детей на основе первого и второго. Педагог должен содействовать развитию процесса интериоризации, который характерен для детей дошкольного и младшего школьного возраста (П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже и др.), организуя коммуникативные ситуации для выполнения детьми предметных действий во внешнем плане, постепенно переводя их во внутренний план. Соблюдение принципа доступности будет способствовать развитию **ментального плана личности** ребенка (сферы разума).

Принцип посильности предполагает учет индивидуальных особенностей детей в процессе обучения и служит критерием при сравнении ребенка с самим собой (его достижений), а не только с другими детьми (критериально-ориентированный подход) (Н.В. Шевандрин, 1993, С.14-16.). Педагогу необходимо обратить внимание на такие категории детей, как: «неуверенные» и «самоуверенные». «Неуверенные» дети – это такие, которые проявляют неуверенность в начале акта дея-

тельности, но при поддержке взрослого они быстро включаются в процесс и успешно завершают начатые действия. «Самоуверенные» дети с легкостью и повышенной активностью берутся за любое дело, но, встретив на пути малейшую трудность, отказываются от его продолжения. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку поверить в свои силы, т.е. в посильность выполнения задания. Соблюдение принципа посильности призвано формировать способность ребенка преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, и ориентировано на развитие **волевого плана личности** (сферы духа) ребенка.

Принцип системности в обучении связан с учетом нового типа сознания современных детей – системно-смысловым, а не системно-структурным, характерным для детей прошлого века (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), с необходимостью формирования уровней обобщения, которыми овладевает ребенок, познавая окружающую действительность. Содержание данного принципа основано на положении Л.С. Выготского о системно-структурном строении сознания и теории формирования системных знаний о социальной действительности у детей дошкольного возраста В.И. Логиновой.

Нулевым уровнем обобщения, определяющим имя собственное, дети овладевают к концу первого году жизни. Дети второго года жизни усваивают видовые понятия, определяющие первый уровень обобщения. В этом возрасте они понимают, что один и тот же предмет (слово) может быть разного цвета, размера, формы, в результате чего дети усваивают признаки предмета. На третьем году жизни у детей формируются видородовые понятия, что позволяет им ориентироваться в мире игрушек, животных, посуды, мебели, одежды и т.д. (второй уровень). К пяти-шести годам дети усваивают родовые понятия (третий уровень), такие, как растения – это деревья, кустарники, трава, цветы и пр.

Соблюдение принципа системности способствует развитию **смысловой сферы личности** ребенка и позволяет педагогу сформировать у детей смыслы и отношение к окружающей действительности и к себе.

Для реализации вышеизложенных принципов педагог должен знать классификацию средств обучения и уметь их отбирать для определенных условий.

3.5.2. Классификация средств обучения.

Рассматривая **средства обучения** как дидактическую категорию, следует учитывать специфику организации процесса обучения в детском саду и начальной школе. Можно выделить следующие четыре группы средств обучения:

Первая группа – **языковые средства**. К ней относятся:

- языковое пространство, окружающее ребенка, которое создает или воссоздает педагог на занятии (уроке) и в свободной деятельности;
- речь педагога, которой он должен владеть на уровне «фасцинации» («завораживания»), служащая для ребенка в качестве образца для подражания и условия развития его коммуникативно-речевой деятельности;
- язык (код), на котором ведется процесс обучения как процесс коммуникации.

Во вторую группу **практических** средств включены **виды деятельности**, порождающие содержание, речевое выражение которого становится насущной потребностью для ребенка. Так, в игровой деятельности ребенок усваивает содержание ролей и стремится выразить свое отношение в соответствии с игровой ситуацией и сюжетом. Организуя процесс обучения, педагог может использовать предметы-заменители (в предметных играх), песок, воду, глину и пр. (в природных играх), проектируя социальные отношения в сюжетно-ролевых играх. Грамотное чередование педагогом творческих игр и игр с правилами, подвижных, малоподвижных и хороводных игр, дидактических игр в обучении создает благоприятную основу для развития личности ребенка.

Используя на занятиях в ДОО (например, по речевому развитию, при обучении иностранным языкам) ситуации обслуживания и самообслуживания (умывание, прием пищи, одевание на прогулку и пр.), педагог вводит элементы хозяйственно-бытовой деятельности, развивая не только коммуникативно-речевые умения, но и навыки самообслуживания, необходимые для обеспечения жизнеспособности ребенка. На уроках математики в школе, на занятиях в ДОО по развитию элементарных математических представлений педагог использует аппликацию, лепку или рисование.

Введение в учебный процесс продуктивных видов деятельности способствует раскрытию творческих способностей и природных дарований ребенка и создает условия для самореализации его личности.

В эту же группу включены средства-субституты, т.е. раздаточный материал: предметы, книги, рабочие тетради, игрушки, картинки /предметные и сюжетные/ и атрибуты, необходимые для стимулирования речедвигательной активности ребенка.

Третью группу составляют **аудиовизуальные** средства обучения: наглядные и словесные. К наглядным средствам относится demonstra-

ционный материал, подлежащий зрительному восприятию. Словесные средства обучения предназначены для слухового восприятия: например, аудиозаписи песен, сказок, рассказов.

Четвертую группу составляют **информационно-коммуникационные средства обучения**, применение которых имеет свою специфику в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Следовательно, использование в обучении детей языковых, практических, аудиовизуальных и информационно-коммуникационных средств в единстве целей и задач будет способствовать оптимизации процесса обучения.

3.5.3. Этапы, типы и пути взаимодействия педагога и детей

Эффективность процесса обучения целиком и полностью зависит от тактической стороны, которая характеризуется тем, что педагог соблюдает этапность и концентричность в обучении, а ребенок овладевает при этом умениями и навыками на структурно-функциональной основе, которые затем преобразуются в смыслы и отношения (стратегии овладения). Процесс обучения необходимо проводить как последовательность этапов: презентации, дифференциации, интеграции программного содержания. Этапы презентации и интеграции проводятся всегда в акте деятельности, этап дифференциации может распадаться на действия и операции в зависимости от степени (трудности) дифференциации программного содержания. При минимальной степени дифференциации программного материала обучение проводится в акте деятельности, оптимальная трудность вызывает необходимость распада акта деятельности на действия, а при максимальной трудности дифференциации педагог обучает ребенка на уровне операций (А.А. Алхазивили, 1984; Н.А. Яценко, 1994).

Каждый этап обучения характеризуется определенным **типом взаимодействия** педагога и ребенка. Категория «взаимодействие» трактуется как базовая в личностно-ориентированном обучении.

В условиях взаимодействия всегда присутствует **активность** обеих сторон, которая может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или его субъекта. Активность является основной характеристикой взаимодействующих сторон. Второй характеристикой взаимодействия выступает **субъектность**, которая позволяет рассматривать участников этого процесса как равноправных партнеров. Во взаимодействии людей выявляются еще две существенные характеристики: осознанность и целеположенность (И.А. Зимняя, 1997, С.401-406).

Осознанность и целеположенность педагога проявляется в том, что он четко определяет и реализует цели обучения во взаимодействии с ребенком. Способен ли ребенок дошкольного возраста осознать необходимость учения и поставить перед собой цель или принять учебную цель, заданную педагогом? – Конечно, нет. Сложность и специфика учебного взаимодействия состоит в том, что ребенок не в состоянии осознанно принять обучающую цель педагога в связи с тем, что:

- во-первых, у педагога мотив и цель - дифференцированы и осознаны, у ребенка – слиты и не осознаны;
- во-вторых, у ребенка доминирует мотив (мотивационно-потребностная сторона деятельности преобладает над операционно-технической), у педагога – наоборот (реализация мотива взаимодействия зависит от «техники» использования соответствующих средств);
- мотив и цель педагога не совпадают с мотивом и целью ребенка: в учебном взаимодействии педагог реализует учебные цели и задачи; для развития личности ребенка необходима реализация познавательного или игрового мотива и практической, жизненной цели (а не учебной).

Таким образом, характеристика осознанность/целеположенность взаимодействия меняет свое содержание в дошкольном обучении и рассматривается как биполярный признак: интуитивность / осознанность, мотивированность / целеположенность.

Наряду с категорией «взаимодействие» в школьной, личностно-ориентированной дидактике сформировалось понятие «учебное сотрудничество». (Л.И. Айдарова, Ш.А. Амонашвили, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.). *«Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. ...В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся»* (Концепция общего среднего образования С.16-17.).

Учебное сотрудничество младших школьников является результатом развития учебного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте. Взаимодействуя в процессе обучения, педагог и ребенок проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая **типы взаимодействия**, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса. Единство достигается в том слу-

чае, если к концу «дошкольного детства» у ребенка развилась способность «осознания» и «целеполагания» совместной деятельности, как основы учебной.

Рассматривая типы и пути взаимодействия, ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования, обратимся к традиционной модели обучения, включающей четыре компонента культуры (социального опыта), которые педагог должен передать детям: 1) знания о мире, 2) опыт осуществления способов деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) опыт эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер).

Ориентируясь на традиционную модель обучения и учитывая особенности развития современных детей (новый системно-смысловой тип сознания), процесс обучения следует начинать не с знаний о мире, а с четвертого компонента – опыта эмоционально-ценностных отношений. Так как у детей дошкольного и младшего школьного возраста еще не сформированы ценностные ориентации, и первостепенную роль в обучении играет личность педагога и его способность вступать в личностный контакт и развивать межличностные отношения, то **опыт эмоционально-личностных отношений** будем рассматривать как первый тип учебного взаимодействия. Этот тип взаимодействия базируется на социально-педагогическом аспекте содержания образования и реализует воспитательную цель обучения, что приводит к социализации ребенка (См. табл. 12).

Занимая **позицию организатора** учебной деятельности, педагог использует **имитативный путь** (способ) взаимодействия. Организуя коллективную совместную деятельность со всеми детьми, он дает возможность каждому ребенку проявить себя, рассказать то, что он знает, показать, что он умеет, позволяя детям поспорить, обменяться опытом и понять, что существуют разные мнения и способы решения поставленной педагогом учебной задачи. Проявляя желание высказаться (**«я хочу»**), дети излагают **«жизненные понятия»**, субъективное, личностно-значимое мнение, научаются управлять эмоциями, регулировать **эмоциональные переживания**. На этом этапе дети выступают как единое целое, каждый ребенок чувствует себя частью целого, частью группы, сливаясь с ней и имитируя свои собственные действия. Взаимодействуя в режиме **«Педагог – Дети»**, каждый ребенок должен овладеть **целостным восприятием** предложенной учебной информации и ситуации.

Задачей первого типа взаимодействия является обмен опытом эмоционально-личностных отношений и создание мотивации - эмоционального настроя для дальнейшей совместной работы. Главная особенность первого типа взаимодействия заключается в том, что преподаватель не дает готового знания детям и не навязывает своего мнения, а проводит **ознакомление** детей с содержанием учебной задачи на эмоционально-личностном уровне.

Установив эмоционально-личностный контакт с детьми группы (класса), педагог переходит ко второму типу взаимодействия – преобразованию **опыта творческой деятельности**. Этот тип взаимодействия реализуется в рамках гносеологического (познавательного) аспекта обучения, образовательную цель и направлен на персонализацию ребенка. Создавая проблемные ситуации, педагог **стимулирует** познавательную деятельность детей, предоставляя каждому ребенку право выбора из возникающих перед ним альтернатив и всевозможных вариантов. Осуществляя **поисковую** деятельность, ребенок экспериментирует, пробует использовать различные способы для решения поставленной задачи, пытаясь найти правильный, подходящий для этих условий, данной ситуации. Важно отметить, что на этом этапе зачастую и педагог делает для себя открытия, так как, то решение проблемы, которое он заведомо «приготовил» для детей, не всегда совпадает с решением, которое принимают дети.

Предоставляя детям свободу выбора, педагог вместе с ними выбирает путь (способы, средства и пр.) решения проблемы и реализует **проблемный путь** взаимодействия. Взаимодействуя в режиме «Педагог - Ребенок 1 – Ребенок 2 и т.д.», а затем «Ребенок 1 = Ребенок 2», дети развивают в себе не только **познавательные способности**, но и способность преодолевать трудности, препятствия, приобретают не только желания, но и **умения («я умею это делать»)**. Задачей второго типа взаимодействия выступает обмен опытом творческой деятельности между детьми при **стимулирующей позиции** педагога и выбор способа для решения поставленной задачи.

Таблица 12

Модель технологии преобразующего обучения

Цели обучения	Этапы обучения	Методы обучения	Способы овладения содержанием	Позиция учителя	Режим взаимодействия	Единица развития	Единица преобразования
Практическая	Интеграция	Продуктивный	Применение	Координирует		Вторичные умения	Активные знания
Развивающая	Дифференциация	Репродуктивный	Закрепление	Активизирует		Навыки	Способы деятельности
Образовательная	Презентация	Проблемный	Поиск	Стимулирует		Первичные умения	Способности
Воспитательная	Антиципация	Имитативный	Ознакомление	Организует	Учитель → Класс	Личный опыт	Эмоциональные переживания и возможности

Предоставив возможность ребенку сделать правильный выбор, педагог вовлекает детей в третий тип взаимодействия – для обмена **опытом осуществления способов деятельности**, для **закрепления и автоматизации** возможных способов решения учебной задачи. Этот тип взаимодействия базируется на психологическом аспекте обучения, реализует развивающую цель и способствует индивидуализации личности. Главной его особенностью является то, что ребенок должен овладеть не одним, а несколькими видами содержания учебной задачи и **способами** их решения. Для того чтобы ребенок смог овладеть способом деятельности, педагог **направляет** его по **пути репродуктивного** взаимодействия в режиме «Ребенок 2 + Ребенок 3 + Ребенок 4 = Ребенок 1». Взаимодействуя с детьми в разнообразных ситуациях, ребенок упражняет свои силы, закрепляет, тренирует и автоматизирует способы деятельности, овладевает **навыками** (**«я могу это сделать»**).

Итак, задача третьего типа взаимодействия заключается в обмене опытом осуществления способов деятельности и преобразовании способности ребенка в способы, а умения - в навыки. Второй и третий типы взаимодействия реализуются на втором этапе обучения – дифференциации.

Четвертый тип взаимодействия реализуется в рамках акмеологического аспекта обучения и практической цели, направленной на универсализацию ребенка и педагога. Этот тип взаимодействия осуществляет интеграцию содержательной и процессуальной сторон обучения. Занимая **позицию наблюдателя**, педагог направляет ребенка по **пути продуктивного взаимодействия** для приобретения не только **знаний о мире**, но и **опыта общения и совместной деятельности**. Для этого педагог создает различные ситуации, в которых ребенок должен использовать усвоенные способы деятельности и проявлять способность ориентироваться в новых, незнакомых условиях. Ориентация ребенка в незнакомой ситуации возможна только в том случае, если он способен ее **осмыслить**, т.е. понять **смыслы и отношения**. Организуя взаимодействие детей в режиме «Ребенок 1 – Дети», педагог предоставляет каждому ребенку полную самостоятельность в выборе необходимых способов и средств для решения поставленных задач.

Следовательно, задачей четвертого типа взаимодействия является приобретение опыта общения и совместной деятельности для формирования системных знаний в процессе познания смыслов и отношений, формирование «детской картины мира» в смысловой сфере личности ребенка.

Таким образом, технология преобразующего обучения реализуется с помощью четырех типов взаимодействия, которые определяют пути и характер совместных действий не только педагога и детей, но, что самое главное в личностно-деятельном методе обучения, взаимодействие между детьми. Взаимодействуя между собой, принимая на себя роли лидера («Ребенок – Дети»), подчиненного («Ребенок 2 + Ребенок 3 + Ребенок 4 – Ребенок 1»), партнера («Ребенок 1 = Ребенок 2»), дети усваивают смысл сотрудничества, овладевают способностью брать на себя ответственность и проявлять самостоятельность.

3.5.4. Методы и приемы обучения

Теперь проследим реализацию *этапа презентации содержания, этапа его дифференциации и этапа его интеграции* в составе актов деятельности с использованием соответствующих каждому этапу методов и приемов обучения.

Презентация программного содержания рассматривается как начальный этап овладения ребенком информацией на уровне акта деятельности. Детям, осуществляющим ту или иную деятельность, подаются цельные, нерасчлененные речевые действия, способные обслужить эту деятельность. На начальном этапе на *основе переживаний ребенка* и его жизненного опыта формируется «коммуникативное ядро» будущего владения общением. В это «ядро» входит исходный набор фраз (высказываний) и умения их использовать на занятии в процессе общения. Использование *имитативного метода* для приспособления речевого материала к решению простейших коммуникативных задач и способствует формированию «коммуникативного ядра» и ставит задачу двойной интенсификации обучения по каналу бессознательного. На первом этапе происходит *ознакомление* ребенка с коммуникативно-речевым материалом на уровне *восприятия*, рецепции.

Этап дифференциации необходим для преодоления трудности объективации отдельных языковых элементов, составляющих речевое действие, и представляет собой процесс переработки социолингвистического содержания для овладения ребенком его *структурно-функциональной* значимостью, парадигматическими и синтагматическими отношениями. На втором этапе используется *проблемный метод*, при котором ребенок *на уровне анализа* осуществляет *поиск* средств выражения мысли при решении познавательных задач в различных проблемных, поисковых, эвристических ситуациях, развивая *умения*; и *репродуктивный метод*, направленный на *закрепление* речевых действий ребенка *на уровне синтеза* и формирование коммуникативно-речевых *навыков*.

На этапе интеграции используется *продуктивный метод*, направленный на *осмысление* ребенком накопленного речевого опыта *на уровне языковых обобщений*, который характеризуется использованием социолингвистического содержания в реальных актах общения, активной продукцией и ситуативным варьированием.

Речевой материал, став достоянием первого этапа обучения, остается действенным до конца всего курса, «обрастая» каждый раз новым содержанием. Максимального эффекта в обучении детей можно достичь, если додавать материал в недифференцированном виде в актах деятельности, и осуществлять приемы обучения, направленные на дифференциацию этого материала, соответствующего степени трудности его объективации, с дальнейшим возведением его в последующие, более высокие уровни. (Н.А. Яценко – Н.А. Горлова, 1994).

На каждом этапе обучения преподаватель должен использовать соответствующие поставленной задаче *приемы обучения*. Прием обучения - это способ действия педагога в сочетании с средством обучения при учете определенных условий, направленный (способ действия) на решение конкретной задачи на определенном этапе обучения. Например, на этапе презентации коммуникативно-речевого материала педагог предлагает детям (учащимся) осуществить действие имитации с опорой на наглядный материал, с речевой задачей, но без ситуативной отнесенности, в замедленном темпе, коллективно, с учетом высокой познавательной активности детей (на основе теории Е.И. Пассова).

Прием обучения реализуется с помощью *упражнения* – элементарной единицы обучения, содержащей все основные характеристики процесса обучения: мотив и цель, содержание, условие, средство, способ, результат, продукт. Практическая организация процесса обучения представляет собой последовательное, поэтапное выполнение комплексов упражнений как совместных действий педагога и детей (ребенка), направленных на решение коммуникативно-речевой задачи и усвоение программного содержания.

Совершенно очевидно, что в каждой частной методике существует своя специфическая система упражнений, которая строится на основе содержания учебного предмета. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе происходит в том случае, если он овладел не только содержанием учебного предмета, но и универсальными действиями, которые может использовать на разных занятиях (уроках). Для этого педагогу важно знать и уметь грамотно использовать универсальную систему упражнений.

Универсальная система упражнений определяется следующими характеристиками:

- *по назначению* упражнения подразделяются на коммуникативные, речевые и языковые, коммуникативные – по характеру потребностей – на экстерогенные (в быту) и интрогенные (термины Д.Н. Узнадзе) (в продуктивных видах деятельности), устно-речевые подразделяются на упражнения в аудировании и в говорении (диалог и монолог), языковые – на фонетические, лексические, грамматические или лексико-грамматические, орфографические, стилистические;
- *по характеру игровых действий* на: предметные, природные, сюжетно-ролевые, подвижные и малоподвижные, творческие и с правилами;
- *по способу выполнения действия* на: ознакомительно-имитативные, поисковые (воспроизводимые и конструируемые), репродуктивные, продуктивные (творческие);
- *по характеру способа выполнения действия*: на догадку, антиципацию, восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, конструирование, комбинирование, моделирование, проектирование.

Выбирая упражнение для решения конкретной задачи необходимо учитывать все вышеназванные характеристики. Например, упражнение в говорении, на развитие диалогической речи можно проводить как интрогенное, в художественно-речевой деятельности (продуктивный вид), с лексико-грамматическим наполнением (по назначению); организуя предметные игры и игры с правилами (по характеру игровых действий); как поисковые, воспроизводимые (способ выполнения действия); на подстановку (характер способа выполнения действия).

Организуя упражнения на структурно-функциональной основе обучения, педагог предоставляет большую возможность для ребенка продуцировать одни и те же лексико-грамматические конструкции в разных условиях и на разных уровнях трудности объективации языковых явлений, в результате чего дети усваивают не столько саму конструкцию, сколько способ ее употребления и использования в речи в разных ситуациях.

Итак, в основе разработанной технологии преобразующего обучения лежит механизм проектирования учебно-познавательной деятельности детей и управленческой деятельности педагога, направленной на развитие и преобразование единого субъекта образовательного процесса. Организуя процесс обучения, педагог моделирует его совме-

стно с детьми, определяя условия, средства и способы решения поставленных задач.

Владея технологией преобразующего обучения, педагог может определить «уровень актуального развития» ребенка (первый тип взаимодействия) и выявить «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) (четвертый тип взаимодействия), т.е. способность ребенка самостоятельно, без помощи педагога решать поставленные задачи. Практическая цель обучения реализуется полностью только в том случае, если ребенок использует усвоенные способы деятельности в свободной, не учебной деятельности, трансформируя имитативные (неосознаваемые) действия в рефлексивные (осмысленные) и наоборот. Применять технологию преобразующего обучения можно с рождения, основываясь на первых типах взаимодействия, постепенно включая элементы третьего и четвертого типа, меняя и комбинируя их в зависимости от «уровня актуального развития» детей.

Таким образом, технология преобразующего обучения представляет собой инвариантную модель, которой должен владеть каждый педагог для организации образовательного процесса и направлять усилия на саморазвитие и развитие личности обучающихся.

Перейдем к обобщению содержания изложенного в третьей главе.

Выводы по 3 главе

В третьей главе представлен деятельностный аспект личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании, сущность которого выражается в развитии единого субъекта образовательного процесса (педагога и обучающихся) в процессе обучения, поэтому деятельностный аспект изложен с позиции ребенка и с позиции педагога.

В первом и втором параграфах показана роль и значение игровой и познавательной деятельности в развитии личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Первый параграф посвящен игре и игровой деятельности ребенка, каждая из которых имеет свои особенности. Особенность игры состоит в том, что она выступает как игровая функция и имеет *психологическую*, внутреннюю, субъективную природу, в то время как игровая деятельность имеет *педагогическую*, социальную природу и рассматривается как организуемая взрослым форма подготовки ребенка к будущей жизни в человеческом обществе. Игра ребенка выступает как **форма познания** социальной действительности, а игровая деятельность есть форма **обучения**.

Следовательно, педагогу необходимо развивать игру ребенка и создавать условия для преобразования игры в игровую деятельность.

Во втором параграфе раскрыта проблема становления и развития познавательной деятельности детей и ее преобразования в учебно-познавательную. Проведен их сравнительный анализ и выявлены структурные компоненты. Изложен путь становления и развития познавательной деятельности ребенка с момента рождения, включающий разные формы познания (научение, поисковая деятельность, собственно познавательная) и описаны их характерные особенности. Главная характеристика познавательной деятельности состоит в познавательной направленности личности как качества, которое выражается в предпочтении познавательных задач - задачам игровым и практическим.

В третьем, четвертом и пятом параграфах раскрывается деятельностный аспект с позиции педагога. Третий параграф посвящен особенностям развивающего обучения и доказана невозможность его использования в дошкольном образовании. Для реализации преемственности в развитии личности детей дошкольного и младшего школьного возраста предложена технология преобразующего обучения, которая базируется на теоретических основах, изложенных в четвертом параграфе.

Теоретические основы преобразующего обучения, раскрывающие сущность личностного подхода, включают методологические принципы, цели, аспекты, результаты развития личности обучающихся.

Пятый параграф посвящен технологии преобразующего обучения, представленной в виде дидактической системы, включающей факторы, владея которыми, педагог сможет осуществлять их взаимосвязь, строя свои правила в зависимости от условий обучения. К таким факторам относятся: дидактические принципы, средства, этапы, типы и пути взаимодействия педагога с детьми и детей друг с другом, классификация методов и приемов обучения.

Предложенная дидактическая модель служит ориентировочной основой для организации процесса обучения, для самостоятельного поиска и развития способности педагога управлять обучением на рефлексивной основе. Усвоение этой модели педагогом возможно при условии, если он, занимаясь самообразованием, саморазвитием, будет рефлексировать свои методические поступки, постигая азы рефлексивной деятельности. Способность к рефлексии методических поступков как новообразование личности педагога рассматривается в качестве главного показателя его готовности к осуществлению технологии преобразующего обучения и личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

Рассматривая готовность личности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, направленной на реализацию личностного подхода в дошкольном образовании и готовность личности ребенка к школьному обучению, следует обратиться к аксиологическому аспекту, о котором речь пойдет в следующей

Рекомендуемая литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Москва – Воронеж, 1995.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 томах, Т.4, М.: Педагогика, 1984.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
8. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: «Смысл», 1997. – С.19.
10. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. // «Школа 2000...» Вып.1. – М., 1997.
11. Леонтьев А.А.. Педагогическое общение. – М. - Нальчик, Изд-во «Эль-фа», 1996.
12. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2 изд. М.: Смысл, 1997.
13. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия. / Под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1994.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487с.
15. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
16. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.
17. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.– 1979. – С 5 – 44.

18. Пантина Н.С. Становление интеллекта в дошкольном возрасте. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1996.
19. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Глава 4. Показатели развития личности ребенка и личности педагога как единого субъекта образовательного процесса

аксиологический аспект

Задание:

Выделите показатели, критерии и индикаторы развития личности ребенка и личности педагога в образовательном процессе.

Для этого:

- 1) выявите противоречия и трудности, с которыми сталкивается ребенок при поступлении в школу;
- 2) охарактеризуйте показатели готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению;
- 3) определите виды способностей, которые необходимы педагогу дошкольного и начального общего образования;
- 4) проведите сравнительный анализ обучающей и рефлексивной деятельности педагога и покажите их взаимосвязь;
- 5) охарактеризуйте показатели готовности педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

4.1. Показатели готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению

(аксиологический аспект с позиции ребенка)

Своевременное определение готовности ребенка к школьному обучению является залогом сохранения его физического и психического здоровья, условием гармоничного развития личности.

Проблема готовности детей к школе изучается сегодня в различных направлениях и рассматривается как «школьная зрелость» (А.В. Антропова, С.П. Ефимова, О.А. Лосева); психологическая готовность (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Е.В. Субботский и др.); интеллектуальная (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков); волевая (Г.Г. Кравцов, Л.В. Скорова); мотивационная готовность (Д.В. Солдатов); коммуникативная (Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина); социально-психологическая (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Бабаева, Р.С. Буре, В.В. Давыдов, В.С. Мухина,

Т.А. Репина, С.Г. Якобсон и др.). Все это свидетельствует о чрезвычайной сложности и многогранности данной проблемы.

Определяя «школьную зрелость» ребенка как общую характеристику личности, достигшую определенного этапа в своем развитии, А.А. Люблинская выделяет в качестве исходных и существенных такие признаки как: целостность личности, ее направленность, нравственная воспитанность (А.А. Люблинская, 1982, С.151-155.).

Выдвигая задачи детского сада в свете требований начальной школы, А.М. Леушина указывает на то, что, воспитывая ребенка в детском саду, нужно не только «обеспечивать количественные накопления знаний, умений и навыков, но и качественные сдвиги в развитии его личности в целом» (А.М. Леушина, 1972, С. 47-52.).

Анализируя педагогические и психологические проблемы подготовки к школе старших дошкольников, А.В. Запорожец указывает на то, что в целях преемственности необходимо «иметь в виду внутреннюю органическую связь общего физического и духовного развития на границе дошкольного и школьного детства, внутреннюю подготовку к переходу от одной ступени формирования детской личности к другой» (А.В. Запорожец, 1972, С.37).

При определении показателей готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению были изучены отечественные психолого-педагогические исследования по данной проблеме, и за основу взяты особенности развития личности ребенка как «целостного системно-смыслового образования» в «ансамбле межличностных отношений» (См. Главу 2.).

Важно учитывать, что переход к систематическому обучению в школе, к усвоению теоретических знаний представляет собой подлинную революцию в сознании ребенка, в его смысловой сфере, в его представлениях об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это, прежде всего, новая позиция ребенка к оценке окружающего мира и изменений, происходящих в нем. Новая позиция потому, что все привычное (режим дня, прогулки, регулярное питание, постоянное внимание и помощь воспитателей и педагогов и пр.) остается в «дошкольном детстве», и ребенок вступает в новую эпоху своего человеческого развития – «сознательное детство».

Переход ребенка из дошкольного детства в «сознательное» приводит к необходимости:

- «жить по звонку» и подчиняться общему режиму учебы и отдыха;
- долгое время находиться без активного движения;

- пребывания длительное время в закрытом помещении с шумом и толчеей на переменах (часть детей предпочитают вообще не покидать классную комнату на переменах);
- полного самообслуживания в раздевалке, за учебной партой, в столовой, туалете;
- «завоевывать» свое место в новом коллективе из 25-30 сверстников;
- резкого изменения характера взаимоотношений со взрослыми и новыми сверстниками;
- усвоения большого объема учебной информации и т.д.

С необходимостью выполнения вышеперечисленных «законов», требований сталкивается каждый ребенок, поступающий в первый класс. Поступление в школу – это стресс, который не каждый ребенок способен перенести. В первые месяцы обучения, в так называемый период адаптации, ребенок теряет в весе, становится раздражительным, бледным, не высыпается, так как его организм испытывает «кислородное и двигательное голодание». Нервная система ребенка ослабевает, повышается утомляемость и риск заболеваний, учащаются конфликты в группе сверстников, снижается эффективность обучения.

Общая готовность ребенка к школьному обучению – или «школьная зрелость» – это необходимый уровень личностного развития ребенка, который позволяет ему без ущерба для здоровья (физического и психического) справляться с учебной работой в школе. К основным показателям готовности ребенка к школьному обучению относятся:

- 1) физическая готовность (физиологический уровень развития смысловой сферы ребенка);
- 2) психологическая готовность (психологический уровень развития смысловой сферы);
- 3) социальная готовность (социальный уровень развития смысловой сферы ребенка).

Рассмотрим их в изложенной последовательности.

4.1.1. Физическая готовность ребенка к школе

Задача физического развития и физической подготовки ребенка занимает основное место в работе дошкольных организаций: разработаны методики физического развития детей и определения уровня их физической подготовленности. (А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, 1980; Н.Т. Лебедева, 1986; М.П. Матвеев, А.Д. Новиков, 1976; Т.И. Осокина, 1985, 1986; В.И. Усаков, 1989, 1993; Д.В. Хухлаева, 1984. и др.)

Физическая готовность ребенка к школе определяется физическими показателями (рост, масса тела, окружность грудной клетки, состояние костной и мышечной систем, внутренних органов и их функционирование); и зависит, в первую очередь, от возраста ребенка и уровня развития энергетического плана структуры личности (сфера тела) (См. Главу 2.). Возраст ребенка может быть паспортным (хронологическим) и педологическим (зависимым от темпа и ритма его развития). (Л.С. Выготский.). Возраст ребенка определяет состояние энергетического плана структуры личности.

Энергетический план человека меняется через семь лет, в течение которых происходит перестройка всех функциональных систем организма. В период от шести до семи лет (педологический возраст) в организме ребенка начинаются бурные изменения, связанные с преобразованием энергий, с превращением количественных образований в качественные. После семи лет, после завершения перестройки организма ребенок вступает во второй цикл физиологического развития, он становится более спокойным, сосредоточенным, уравновешенным, усидчивым, т.е. физически подготовленным к школьному обучению. Главным показателем физической готовности ребенка к школе выступает *владение им своим телом*.

Физическая готовность ребенка к школе определяет продолжительность и характер адаптационного периода. Исследуя на медико-физиологическом уровне продолжительность адаптационного периода, связанного с изменениями в организме ребенка, специалисты выделили три основных этапа адаптации организма ребенка к школе.

- Для первого ориентировочного этапа характерна бурная реакция организма на воздействия, связанные с началом обучения и значительное напряжение многих систем организма: организм платит достаточно высокую «цену». Если организм ребенка подготовлен и выдерживает это напряжение, то начинается второй этап адаптации.

- На втором этапе адаптации, этапе неустойчивого приспособления, организм ребенка начинает постепенно приспосабливаться к школьным условиям и пытается найти наиболее выгодные для себя способы реагирования на эти воздействия; «цена» снижается.

- Если же организм ребенка прошел период неустойчивого приспособления, то для него начинается этап относительно устойчивого приспособления, когда организм реагирует на нагруз-

ку при меньшем напряжении всех функциональных систем. (М.В. Антронова, 1976, С.5).

Дети, которые не смогли перейти с ориентировочного этапа на этап неустойчивого приспособления к школе, и организм которых «платит высокую цену», растрачивая огромное количество энергии попусту, относятся к группе «незрелых» детей. Среди детей 6-тилетнего возраста количество «незрелых», не готовых к школьному обучению, весьма велико – почти половина – 50 процентов. В возрасте 6,5 лет количество «незрелых» детей уменьшается до 23-30 процентов, а среди семилетних оно еще ниже – 10-15 процентов. Самый большой процент «незрелых», а в дальнейшем больных детей, - среди детей-шестилеток. Именно эти дети чаще всего болеют, так как их организм находится в постоянном напряжении, в постоянном состоянии приспособления.

Итак, чем выше уровень физической готовности ребенка, тем меньше продолжительность адаптационного периода. При **высоком уровне** физической готовности ребенок испытывает состояние напряженности функциональных систем организма только в течение первой четверти; степень адаптации определяется как легкая. При адаптации средней тяжести (средний уровень физической готовности) нарушения самочувствия и здоровья у ребенка могут наблюдаться в течение первого полугодия. Тяжелая степень адаптации, вызванная низким уровнем физической готовности к школе, характеризуется значительными нарушениями состояния здоровья в течение всего учебного года. Тяжелая степень адаптации свидетельствует о непосильности учебных нагрузок и режима для организма первоклассника (М.М. Безруких и С.П. Ефимова, 1996).

Таким образом, физическая готовность ребенка к школе влияет на характер и продолжительность адаптационного процесса и определяется: педологическим возрастом ребенка, уровнем развития энергетического плана личности (усидчивость, сосредоточенность и пр.) и умением «владеть своим телом» (физическая подготовленность).

4.1.2. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению

Психологическая готовность ребенка к школе включает:

- уровень развития эмоционального плана структуры личности (сфера души);
- уровень развития ментального плана (сфера разума);
- уровень развития волевого плана структуры личности (сфера духа) (Подробно об этом см. Главу 2.).

Высокий уровень развития эмоционального плана структуры личности связан с наличием учебно-познавательной мотивации и с отсутствием у ребенка страха перед школой. Психологи и педагоги, изучающие учебную мотивацию первоклассников, выделили три группы мотивов. Первое место занимают *социальные мотивы*, к которым относятся: мотив важности учения (Л.И. Божович, 76%); мотив понимания важности и нужности учения (Р.А. Жданова, 62%); мотив долга, ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п., мотив самоопределения, самоусовершенствования (М.В. Матюхина, 35,7%). Согласно разным данным, дети, в отношении к учению, у которых доминируют широкие социальные мотивы, составляют от 76% до 35,7% от всего числа опрошенных первоклассников.

На втором месте стоят *личностные мотивы*: мотив благополучия и престижности (М.В. Матюхина, 29,8%); мотив понуждения (Р.А. Жданова, 22,0%); мотив будущей профессии (Л.И. Божович, 16%). Личностные мотивы были обнаружены у обследованных детей в 16-29,8% случаев.

На последнем, третьем месте находятся *учебно-познавательные мотивы*, связанные с интересом к учению; по данным исследований с такой мотивацией в школу приходят всего 8% детей. Р.А. Жданова также считает, что мотивы непосредственного интереса к учению занимают последнее место в иерархии мотивов при поступлении детей в школу (16%). М.В. Матюхина разделяет учебно-познавательные мотивы на мотивы, связанные с содержанием (6,3%) и с процессом учения (16,4%), обращая внимание на то, что мотивы, связанные с самим учением занимают низкое ранговое место.

Важно учитывать, что учебно-познавательная мотивация может быть сформирована у ребенка только при условии поэтапного развития познавательной деятельности, которая стимулирует учебно-познавательную активность, любознательность, способность к творческому поиску. Учебно-познавательная направленность личности как способность ребенка ставить «задачу на смысл» выступает главным показателем сформированности эмоционального плана структуры личности.

Способность ребенка ставить «результат на смысл» определяет уровень развития его ментального плана и выражается в умении логически мыслить, рассуждать и выражать свое отношение в соответствии с ситуацией. Развитие ментального плана ребенка осуществляется поэтапно, и связано с изменением способов познания:

а) способ наглядно-действенного познания окружающего мира (от рождения до 2 лет);

- б) способ наглядно-образного познания (от 2 лет до 4 лет);
- в) способ ситуативного познания окружающей действительности (от 4 до 6 лет);
- г) способ словесно-логического, «понятийного» познания мира (от 6 до 7 лет).

К 7 годам за счет накопления предыдущего опыта в смысловой сфере ребенка происходит качественный переход на уровень понятийного, логического, т.е. сознательного осмысления окружающей действительности – ребенок приобретает способность оперировать «научными» понятиями (категориями), самостоятельно выводить правила, логически рассуждать, делать выводы и умозаключения, теоретически их обосновывать. Полноценное личностное развитие ребенка в этот период может быть осуществлено только в том случае, если все вышеперечисленные способности будут развиваться в трех направлениях: *лингвистическом, математическом и эстетическом.*

Таким образом, уровни сформированности лингвистических, математических и эстетических способностей ребенка выступают как главные показатели развития ментального плана личности.

Тем не менее, высокой учебной мотивации и высокого уровня развития ментального плана ребенка недостаточно для того, чтобы успешно учиться в школе: необходим определенный уровень развития волевой готовности (сферы духа), которая проявляется в умении ребенка слышать, понимать и выполнять инструкции учителя, преодолевать трудности и регулируя свое поведение. Главным показателем волевой готовности ребенка к школьному обучению выступает умение ребенка «ставить цель деятельности на смысл», проявляя при этом уверенность, настойчивость и упорство (См. Главу 2).

Итак, психологическая готовность ребенка к школе определяется его внутренней, познавательной активностью, любознательностью, настойчивостью и упорством, умением «ставить» задачу, цель и результат деятельности «на смысл» и решать их уверенно и самостоятельно.

4.1.3. Социальная готовность ребенка к школе

Социальная готовность ребенка к школе определяется как способность ребенка взаимодействовать с взрослыми и сверстниками (Т.В. Антонова, 1983; Р.С. Буре, 1968; О.М. Гостюхина, 1984; А.В. Киричук, 1874; Я.Л. Коломинский, 1988; М.И. Лисина, 1997; А.В. Петровский, 1982; Т.А. Репина, 1988; А.А. Рояк, 1978; Р.Б. Стеркина, 1992, 1994 и др.).

В психолого-педагогической литературе разработана система дифференциации детей по группам с различными уровнями социально-психологической готовности к школе.

В первую группу, условно называемую «нормой», входят дети, которые хорошо справляются с учебной нагрузкой и не испытывают особых трудностей в процессе обучения и межличностного взаимодействия. У них отмечается высокая мотивация обучения и высокая познавательная активность. Вторая группа – «группа риска» – включает детей не плохо усваивающих учебный материал, не проявляющих видимых нарушений социального поведения; однако, у этих детей отмечаются нарушения в сфере межличностных отношений и в общении. Третья группа детей – «неустойчивой школьной дезадаптации» – отличается тем, что они плохо усваивают учебный материал, испытывают трудности в сфере межличностных отношений. У них отмечаются существенные изменения психосоматического здоровья. У детей четвертой группы – «устойчивой школьной дезадаптации» – кроме признаков неуспеваемости проявляется асоциальное поведение. Для детей пятой группы характерны «патологические нарушения», у них наблюдаются явные или неявные патологические отклонения в развитии (В.С. Мухина).

Социальную готовность ребенка к школе можно определить, используя диагностические методики: «Четыре дома» (Социометрия), «Лесенка», «ДКК» («Детская коммуникативная компетенция») (Н.А. Горлова, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина). Социальная готовность ребенка к школе проявляется как его способность к ролевому взаимодействию с детьми и взрослыми, в умении принимать на себя роли лидера, подчиненного, партнера в разных видах и формах взаимодействия, адекватно оценивая свои поступки и действия окружающих. Главным показателем социальной готовности ребенка к школьному обучению выступает его социальная активность, уровни которой рассмотрены во второй главе.

Таким образом, физическая, психологическая и социальная готовность ребенка к школьному обучению определяются психофизиологическим, психологическим и социальным уровнями структурной организации жизнедеятельности ребенка, которые выступают как элементы единой системы, в центре которой находится ребенок как личность. Опираясь на принцип единства деятельности, сознания и личности, рассматривая готовность ребенка к школьному обучению в рамках личностно-деятельного метода обучения, следует выделить показатель готовности: «смысл» (**личностный** компонент), который развивается и формируется на протяжении дошкольного возраста, меняя свое содер-

жание. Формирование смыслов происходит в сознании ребенка в процессе речемыслительной деятельности, которая обсуживает другие виды детской деятельности и рассматривается в качестве показателя готовности ребенка в рамках *деятельностного* компонента личностно-деятельного метода обучения.

4.2. Показатели готовности педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании

Определяя готовность педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании, следует исходить из того, что педагог и ребенок выступают единым субъектом образовательного процесса и его развитие (единого субъекта) должно протекать в одном направлении, на общих основаниях. В качестве такого основания выступает принцип *единства деятельности, сознания и личности* (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). Единым направлением выступает – личностно-деятельный метод обучения, в процессе которого происходит развитие как ребенка, так и педагога, т.е. единого субъекта. При рассмотрении личностного подхода с позиции ребенка было установлено, что основой его развития в образовательном процессе выступают способности (лингвистические, математические, эстетические; общие и специальные), которые преобразуются в способы и опыт деятельности (смысловые структуры личности), в систему личностных и жизненных смыслов.

Совершенно очевидно, что в качестве единицы развития личности педагога, которая является основанием для определения показателей его готовности к реализации личностного подхода, следует рассматривать педагогические способности. Следуя данной логике рассуждения, обратимся к рассмотрению педагогических способностей с психолого-педагогических позиций* и попытаемся определить соотношение таких категорий как «личность» и «профессионал» в педагогической деятельности.

Отечественные исследователи педагогических способностей по-разному подходят к их определению и классификации. Так, основываясь на работах С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий выделили педагогические способности и определили условия повышения эффективности педагогической

* Могут быть и другие планы рассмотрения. Например, морфологический Х. Гарднера, социологический Дж. Холланда и др.

деятельности. Н.Д. Левитов, например, выделил в качестве основных педагогических способностей такие как:

- ❖ способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- ❖ самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- ❖ организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива и пр. (Н.Д. Левитов, 1960, С.411).

Детализируя и развивая содержание этих способностей, Ф.Н. Гоноболин выделил вместо пяти двенадцать (способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью; понимание учителем ученика, интерес к детям; педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив и т.д.) (Ф.Н. Гоноболин, 1964)

Наиболее обобщенный вариант педагогических способностей представлен в работах В.А. Крутецкого, который объединил их в определенные группы и дал им соответствующие определения. Он выделил:

1. *Дидактические способности* – как способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей; преподносить им материал или проблему ясно и понятно; вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль и т.д.
2. *Академические способности* – это способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.) Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.
3. *Перцептивные способности* – это такие, которые позволяют проникать во внутренний мир ученика, воспитанника. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.
4. *Речевые способности* – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и

пантомимики. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит.

5. *Организаторские способности* – это те, которые помогают организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач; организовать себя и свою работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности*, которые проявляются как способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся, и умения на этой основе добиваться у них авторитета....Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* выражаются в умении общаться с детьми, найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем,

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель может внимательно следить за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), и в то же время держать в поле внимания всех учащихся; он способен чутко реагировать на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечать все случаи нарушения дисциплины и одновременно следить за собственным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой). и т.д. (В.А. Крутецкий, 1976, С.294-299).

Наиболее полно структура педагогических способностей на уровне системного подхода представлена в концепции, развиваемой Н.В. Кузьминой и ее учениками. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы и определены как проявление *«особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности»*. В ней представлены уровни педагогических способностей и определена связь общих и специальных способностей (Н.В. Кузьмина, 1967, 1969, 1984).

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога, ...во-первых, как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности; ...во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Первый уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, - перцептивно-рефлексивные – включают «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся к требованиям; чувство меры или такта и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции. Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, - проективные, соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности.

При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации

учителя и своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н.В. Кузьминой, четырьмя *факторами*: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным способностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Не менее интересным является подход к трактовке педагогических способностей Н.А. Аминова, который в отличие от Н.В. Кузьминой, предлагающей рассматривать в качестве основы дифференциации способностей чувствительность, выделяет успешность (Н.А. Аминов, 1991).

Н.А. Аминов выделяет два вида успешности: индивидуальную (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальную (достижения одного по отношению к достижениям других людей). Первый вид – это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй – конкурентноспособность. Индивидуальные, ресурсные – это способы достижения успеха, они суть инструментальные способности, в которые входят общие (перцептивные) и специальные способности. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, атенционные, имажинативные способности. Собственно способности называются автором терминальными. Они обеспечивают и повышают конкурентноспособность человека. Терминальная способность к педагогической деятельности, по Н.А. Аминову, предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов).

Выделенные Н.В. Кузьминой и Н.А. Аминовым основания дифференциации педагогических способностей можно рассматривать не как альтернативные, а как рядоположенные, включенные в причинно-

следственную зависимость, что означает: *чувствительность* педагога выступает источником *успешности* его деятельности.

Ценным в исследовании Н.А. Аминова является разработанная им батарея тестов педагогических способностей, включающая: а) тестовые методики для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); б) тестовые методики для определения педагогического потенциала (шесть тестов); в) методики для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

Практически во всех исследованиях, посвященных проблеме педагогических способностей, авторы выделяют профессионально-значимые качества педагога и его собственно личностные характеристики, определяя этим самым взаимозависимость и взаимообусловленность свойств *личности* и качеств *профессионала*. (Е.А. Климов, 1996; А.А. Леонтьев, 1996; А.К. Маркова, 1993, 1996; В.П. Симонов, 1995; В.А. Сластенин и Н.В. Махар, 1991; И.М. Юсупов, 1991 и др.).

Так А.К. Маркова в разработанной концепции профессионализма, в которой представлены психологические факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту преподавателя, выделяет следующие профессионально-значимые качества педагога: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт. (А.К. Маркова, 1993, 1996).

Л.М. Митина в своем исследовании соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой): проективными и рефлексивно-перцептивными; и выделяет более пятидесяти личностных свойств учителя (профессионально-значимых качеств и собственно личностных характеристик), таких как: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, дисциплинированность, гражданственность, гуманность, доброжелательность и т.д. Общий перечень свойств, по мнению автора, составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его, его сердцевиной являются собственно личностные качества – направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я». (Л.М. Митина, 1990, С.58-64.)

Что касается исследований педагогических способностей в сфере дошкольного образования, то они ориентированы на определение профессиональных умений и качеств личности и основаны на специфике воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации и на специфике обучения конкретному предмету. (Г.И. Захарова, 1998;

В.Н. Карташова, 1991; З.И. Нестерова, 1979; Л.В. Поздняк, 1984; Л.С. Семушина, 1979; О.Х. Фролова, 1998 и др.)

Охарактеризуем кратко некоторые исследования.

Так, Л.С. Семушина, исследуя профессиональные функции воспитателя ДОО, выделили профессиональные знания и умения, позволяющие руководить играми детей, разработала профессиограмму и определила пути оптимизации профессиональной подготовки воспитателя ДОО (Л.С. Семушина, 1979).

Рассматривая подготовку организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования, Л.В. Поздняк на основе профессиографического анализа разработала модель организатора дошкольного воспитания, структуру и содержание его функций (Л.В. Поздняк, 1984).

Разрабатывая методику подготовки студентов факультета дошкольного воспитания к работе по физической культуре, З.И. Нестерова дала характеристику деятельности специалиста дошкольного профиля в области руководства физическим воспитанием детей, обосновала систему методической и практической подготовки к этой деятельности, определила профессиональную направленность физического воспитания студентов (З.И. Нестерова, 1979).

В исследовании Карташовой В.Н., посвященном определению педагогических условий подготовки студентов к обучению дошкольников иностранному языку, автор выявляет профессиональные умения и качества преподавателя иностранного языка, обусловленные спецификой предмета обучения и спецификой возраста обучаемых (В.Н. Карташова, 1991).

В результате анализа исследований, раскрывающих проблему педагогических способностей, было установлено, что необходимо различать *общие* и *специальные* педагогические способности. К специальным следует отнести такие как музыкальные, поэтические, танцевальные, художественно-изобразительные и пр. Учитывая специфику дошкольного образования, можно выделить третью группу – *специфические педагогические способности*, обусловленные спецификой предмета обучения (математика, иностранный язык, хореография, ритмика и т.д.).

При определении показателей готовности педагога к осуществлению личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании следует рассматривать *общие педагогические способности*, имея в виду то, что картина будет более полной, если к этим показателям добавить остальные.

Ориентируясь на личностно-деятельный метод обучения как направление педагогической деятельности, опираясь на *принцип единства деятельности, сознания и личности*, следует рассматривать три аспекта общих педагогических способностей, развитие которых приводит к формированию профессиональных качеств и свойств личности – показателей готовности педагога: **личностный, деятельностный, рефлексивный**.

1. Показатели личностной готовности педагога.

Рассматривая личностные свойства и качества, базируясь на описании смысловой сферы личности ребенка, изложенном во второй главе, следует выделить три уровня структурной организации жизнедеятельности личности педагога: индивидуальный, субъектный и персональный. (Сравните: индивидуальный, субъектный и уровень самости у ребенка).

При этом, *индивидуальные особенности* личности выступают основой формирования **гностических способностей**, обеспечивающих накопление информации и приобретение индивидуального способа ее переработки и передачи обучающимся. Показателем готовности выступает развитое **педагогическое мышление** (А.К. Маркова).

Выступая *субъектом* жизнедеятельности, педагог проявляет **организаторские способности**: а) активность и самостоятельность, инициативность, предприимчивость, желание и умение действовать энергично; б) настойчивость и самообладание; в) наблюдательность и умение оценивать детали обстановки, определять настроение окружающих по их поведению; г) организованность - пунктуальность и последовательность в действиях; д) практичность и умение ориентироваться в различных ситуациях, распределять задания и роли в соответствии с мотивами и способностями детей и т.д. Показатель готовности – **педагогическое целеполагание**. (А.К. Маркова).

Определяя *персональный* уровень структурной организации жизнедеятельности педагога, следует основываемся на его мировоззрении, жизненной позиции (направленность личности), которые проявляются в **коммуникативных способностях**.

Коммуникативные способности определяют перцептивные, интерактивные и собственно коммуникативные умения педагога. Перцептивные умения – есть способность определять и понимать психическое состояние и настроение окружающих, прогнозировать речевого партнера. Интерактивные умения проявляются в способности создавать коммуникативную ситуацию, устанавливать речевой контакт с каждым ребенком, поддерживать атмосферу общения, регулировать поведение речевого партнера, изменять его функциональное состояние, завершать речевой контакт. Собственно коммуникативные умения проявляются в

чуткости, уравновешенности, терпимости, отзывчивости, коммуникабельности, справедливости и способности сознательно применять эффект фасцинации (завораживания), быстро переключаться с одного речевого партнера на другого, владея различными средствами общения (паралингвистическими, экстралингвистическими, кинесическими, проксеμическими). Показателем готовности педагога выступает **педагогическая направленность**. (А.К. Маркова).

2. Показатели профессиональной готовности педагога дошкольного образования и начальной школы следует определять, опираясь на деятельностный аспект педагогических способностей, и связывая их с двумя направлениями (функциями) педагогической деятельности: воспитанием и обучением детей. Для осуществления воспитательного процесса педагогу необходимо владеть технологией педагогического взаимодействия: умением устанавливать эмоционально-личностный контакт; развивать эмоционально-личностные отношения; формировать гармоничную систему отношений. (См. главу 2. Ребенок в ансамбле межличностных отношений).

Овладение педагогическими способностями обучающего характера необходимо рассматривать как готовность педагога к реализации технологии преобразующего обучения. (См. главу 3.)

Развитие профессиональных качеств педагога в процессе воспитания и обучения дошкольников и младших школьников способствует формированию **проектировочных способностей** реверсивного плана, которые проявляются в умении педагога выдвигать гипотезу и проектировать результат деятельности, составлять собственные проекты, выбирая условия, определяя средства и способы для достижения поставленной цели.

Показателем профессиональной готовности выступает **педагогический такт** (А.К. Маркова), как способность педагога тактично, методически грамотно внедрять стратегии воспитания и технологии обучения в образовательный процесс, моделировать его, учитывая дидактические и методические закономерности, и управлять им, создавая условия для саморазвития и личностного развития детей.

3. Показатели рефлексивной готовности педагога следует рассматривать как способность *управлять формированием смыслов и отношений* единого субъекта образовательного процесса, связанную с развитием рефлексивной деятельности педагога, благодаря которой он овладевает умением адекватно оценивать и корректировать как деятельность детей, так и свою собственную на основе проведенной диагностики, самоанализа, самооценки и самокоррекции.

Рефлексивная деятельность проходит четыре фазы (этапы) в своем развитии:

- ориентировочно-диагностический;
- организационно-моделирующий;
- инструментально-исполнительский;
- оценочно-корректирующий.

Развитие рефлексивных способностей происходит не на последнем, а на каждом этапе и проявляется как: умение наблюдать, концентрируя внимание на конкретных объектах контроля; умение контролировать и оценивать свое состояние и свои речевые действия в ходе деятельности; умение осуществлять контроль за состоянием детей с учетом собственного влияния на них; умение своевременно видеть ошибки и вносить коррективы; умение контролировать и оценивать, не вторгаясь и не нарушая воспитательно-образовательный процесс; умение адекватно оценивать и рефлексировать свои поступки.

1. Ориентировочно-диагностический этап.

Педагог проводит диагностику и выявляет уровень общего развития ребенка, определяет его личностные характеристики. На основе проведенных методик обследования составляется «Карта развития ребенка», которая позволяет определить «уровень актуального» и «зону ближайшего развития», проследить динамику его развития.

2. Организационно-моделирующий этап.

На основе полученных результатов диагностического обследования педагог моделирует процесс обучения и воспитания, ориентируясь на показатели развития ребенка определенного возраста и программу обучения. Моделирование процесса обучения с учетом выявленных показателей обеспечивает детерминацию целей в строгой последовательности упражнений, соблюдение временных параметров, необходимой динамики развития детей, их познавательной активности. Моделируя процесс обучения, педагог составляет проекты, которые могут быть следующих видов: перспективное (годовое), триместровое (на три месяца одного времени года), календарное (на месяц), сюжетно-тематическое. Проект может быть ориентирован на групповое, индивидуальное, коллективное обучение и может быть целостным (на начальном этапе), компонентным (на этапе дифференциации), комплексным (на этапе интеграции).

В концепции личностного подхода доминирует форма *проектирования*, а не планирования, исходя из следующих соображений:

- во-первых, проект базируется на конкретной модели обучения, которая характеризуется мобильностью и вариативностью, (стабильность и инвариативность - при планировании);

- во-вторых, проектирование позволяет создавать инвариант и возможные варианты, которые педагог может использовать в зависимости от меняющихся условий обучения (внешних и внутренних);

- в-третьих, при планировании образовательного процесса педагог должен идеальное содержание, заданное в программе, передать детям в той же форме; при проектировании педагогу задаются содержание, направление, модель и показатели успешности обучения, предлагается свобода и право выбора пути реализации программы.

Таким образом, составляя собственный проект, собственную программу обучения детей на основе заданных ориентиров, педагог получает возможность для раскрытия своих творческих способностей и личностного потенциала. Проектирование подготавливает успех в работе, создает базу для воплощения задуманного.

3. Инструментально-исполнительский этап.

На этом этапе педагог воплощает задуманное, опираясь на показатели развития ребенка, учитывая его практический опыт, типологию своей и его личности, особенности его личностного развития. Например, формулируя цели обучения для определенной темы, необходимо выбрать сюжет занятия, реализующий мотивационный аспект обучения, и ситуации, с помощью которых будут решаться задачи обучения. Педагог должен четко соотнести задачи с этапами обучения, выстроив их в логической последовательности таким образом, чтобы каждый последующий этап незаметно для ребенка «вытекал» из предыдущего. Решение определенной задачи на каждом этапе обучения должно осуществляться с помощью 2-3-4 упражнений или заданий. Упражнение отличается от задания и рассматривается как заведомо заданный способ выполнения задания. Задание представляет собой некий ориентир, «заданный» ребенку, при котором способ выполнения он выбирает сам. Этот технологический инструментарий выступает как главный фактор, позволяющий учитывать личностные особенности ребенка при обучении. Например, дети «сенсорного типа» легко воспринимают конкретные упражнения, так как для них первичным выступает процесс, а не результат деятельности. Для детей «интуитивного типа» больше подходят задания, при выполнении которых они ориентируются на результат, а способ выполнения выбирают самостоятельно.

Итак, на этом этапе педагог должен определить методический инструментарий – систему упражнений и заданий для развития способностей ребенка и их преобразования в способы деятельности в рамках определенной темы.

4. Оценочно-корректирующий этап.

Этот этап в управлении формированием смыслов и отношений имеет свои особенности, выражающиеся в том, что цели и мотивы деятельности педагога и ребенка не совпадают. Цели и мотивы деятельности педагога направлены на решение задач воспитательных и обучающих. Мотив, «слитый» с целью деятельности ребенка ориентирован на решение *конкретной практической или игровой (познавательной или учебно-познавательной) задачи*. Этот феномен необходимо учитывать при организации образовательного процесса.

Подводя итоги определенного этапа или периода обучения, педагог анализирует результаты развития детей, проводит самоанализ, выявляет причины неудач, оценивает достижения детей, используя «Карту развития ребенка». Оценивая достижения ребенка, педагог использует не нормативно-ориентированный, а критериально-ориентированный подход, при котором каждый ребенок сравнивается с самим собой, а не с другими детьми (Н.И. Шевандрин, 1993).

Итак, развитие рефлексивной деятельности педагога происходит по мере того, как он овладевает способностью самостоятельно управлять образовательным процессом на основе его моделирования, что способствует формированию *педагогической рефлексии* (А.К. Маркова) как способности «произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять луч осознания на объекты и механизмы, обычно остающиеся вне этого поля». (Д.А. Леонтьев, 1999, С. 138 – 147.).

Обобщая вышеизложенное, выделим показатели готовности педагога к осуществлению личностного подхода в дошкольном образовании и начальной школе:

1. Показатели личностной готовности: педагогическое мышление (гностические способности); педагогическое целеполагание (организаторские способности); педагогическая направленность (коммуникативные способности).
2. Показатели профессиональной готовности: педагогический такт (проектировочные способности).
3. Показатели рефлексивной готовности: педагогическая рефлексия (рефлексивные способности).

Опираясь на эти показатели, выделим уровни сформированности педагогической деятельности, рассматривая *продуктивность как* основную характеристику педагогической деятельности:

1. *Малопродуктивный (локально-моделирующий) уровень* сформированности педагогической деятельности характеризуется тем, что педагог владеет факторами, обеспечивающими образовательный

процесс, но не способен определить взаимосвязь этих факторов в зависимости от условий обучения и воспитания. Владеет основами обучения и воспитания на уровне ЗУНов; но не может интегрировать их (обучение и воспитание) в образовательном процессе, так как не владеет способностью развивать в единстве мотивационно-потребностную и операционно-техническую сферу личности ребенка. Обучение идет рядом с развитием, не ведет его за собой и не способствует развитию ребенка и педагога как единого субъекта образовательного процесса. Педагог пользуется готовыми разработками и планами, проектировочные умения развиты слабо. Рефлексивная деятельность развита на уровне некоторых рефлексивных способностей. Свои личностные и профессиональные способности использует как цель обучения и воспитания, а не как средство развития личности своей и обучающихся.

2. Продуктивный (системно-моделирующий) уровень характеризуется тем, что педагог владеет факторами обучающей (воспитывающей) и рефлексивной деятельности и их взаимосвязью, управляет образовательным процессом с учетом личностных особенностей своих и детей. Строит процесс обучения как процесс развития личности ребенка, используя свои знания и умения как средство для реализации личностного подхода в обучении. Владеет способностью к рефлексии на уровне осознания своих методических поступков. В обучении использует элементы готовых разработок, грамотно их моделирует.

3. Высокопродуктивный (глобально-моделирующий) уровень характеризуется тем, что преподаватель владеет факторами, определяющими образовательный процесс, их взаимосвязью и может строить свои правила, создавать свою модель управления формированием смыслов и отношений. Образовательный процесс моделирует как преобразование своей личности и личности ребенка - единого субъекта образовательного процесса. Владеет способностью к рефлексии на уровне педагогической интуиции.

Глобально-моделирующий уровень готовности педагога проявляется как способность поставить ценностное полагание над целеполаганием, направить свои усилия на реализацию личностного потенциала как своего, так и детей. Достичь этого уровня – значит: преобразовать свои личностные качества в личностные смыслы, профессиональные умения – в смысловые структуры личности, рефлексивные способности – в жизненные смыслы.

Таким образом, для реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании педагог должен владеть продуктивным (системно-моделирующим) и высокопродуктивным (гло-

бально-моделирующим) уровнями сформированности педагогической деятельности, которые выступают показателями развития педагогического мастерства.

Учитывая особую чувствительность детей к неискренности, фальши, необходимо подчеркнуть важность такого качества педагога, как его общительность, подлинная заинтересованность в общении, а не в его результате как проверке усвоения программного материала. Чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса и создать радостную атмосферу на занятии (уроке), педагог должен владеть содержанием «мира детства», в котором живет ребенок, и самое главное – принять самому этот мир. К сожалению, представления взрослых об этом мире дошкольников и младших школьников упрощены, схематизированы, неточны и часто ложны. «А детство, детский мир – это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью» (В.А. Сухомлинский, 1974).

Выводы по 4 главе

В четвертой главе завершено аспектное рассмотрение личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании и раскрыт аксиологический аспект, в котором представлены показатели готовности ребенка к школьному обучению и показатели готовности педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

В качестве основных показателей готовности ребенка к школьному обучению определена:

- 1) физическая готовность (физиологический уровень развития смысловой сферы ребенка);
- 2) психологическая готовность (психологический уровень развития смысловой сферы);
- 3) социальная готовность (социальный уровень развития смысловой сферы ребенка).

Опираясь на принцип единства деятельности, сознания и личности, рассматривая готовность ребенка к школьному обучению в рамках личностно-деятельного метода обучения, выделен показатель готовности: «смысл» (личностный компонент), который развивается и формируется на протяжении дошкольного возраста, меняя свое содержание в младшем школьном возрасте. Формирование смыслов (личностных и жизненных) происходит в сознании ребенка в процессе речемысле-

тельной деятельности, которая обслуживает другие виды детской деятельности, уровень сформированности которой выступает показателем деятельностной готовности ребенка.

Таким образом, общая готовность ребенка к школьному обучению в рамках личностного подхода определяется системой личностных и жизненных смыслов и уровнем развития речемыслительной деятельности ребенка в других видах деятельности.

Второй параграф четвертой главы посвящен готовности педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

Ориентируясь на личностно-деятельный метод обучения как направление педагогической деятельности, опираясь на принцип единства деятельности, сознания и личности, выделены три типа готовности: **личностный, деятельностный и рефлексивный**; и определены следующие показатели:

1) показатели личностной готовности: педагогическое мышление (гностические способности); педагогическое целеполагание (организаторские способности); педагогическая направленность (коммуникативные способности);

2) показатели профессиональной готовности: педагогический такт (проектировочные способности);

3) показатели рефлексивной готовности: педагогическая рефлексия (рефлексивные способности).

Опираясь на эти показатели и рассматривая **продуктивность** как основную характеристику педагогической деятельности, выделены следующие уровни сформированности педагогической деятельности: малопродуктивный (локально-моделирующий), продуктивный (системно-моделирующий) и высокопродуктивный (глобально-моделирующий). Два последних обеспечивают готовность педагога к реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании.

Все вышеизложенное дает нам основание утверждать, что при реализации личностного подхода должно происходить развитие не отдельно личности ребенка и личности педагога, а единого субъекта образовательного процесса. Показателями развития единого субъекта образовательного процесса выступает **система смыслов**: личностных, жизненных смыслов и смысловых структур личности педагога и обучающихся.

Рекомендуемая литература

1. Безруких М.М. и Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. – М., 1996.
2. Горлова Н.А. Диагностика коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста. Психолингвистический аспект обучения иностранным языкам. Методическое пособие. – М., 2000.
3. Готовность к школе. Руководство практического психолога. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: «Наука», 1995.
4. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л.. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
5. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение., 1993.
8. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995.
9. Слостенин В.А., Махар Н.В. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М., 1991.

Заключение

Приступая к обобщению целостной системы, которая представлена в учебном пособии, хотелось уберечь читателя от мысли, что предложенная концепция есть единственный вариант реализации личностного подхода в дошкольном и начальном общем образовании. Совершенно очевидно, что подходы и пути реализации личностно-ориентированной парадигмы образования могут быть разными.

Главная задача при написании пособия заключалась в обобщении и систематизации накопленного передового отечественного и зарубежного опыта в педагогике, психологии, методической науке и практике. При этом хотелось выразить авторский взгляд на некоторые положения, учитывая современную социальную ситуацию развития общества, определить статус ребенка в мире окружающих его взрослых; пересмотреть накопленный научно-практический опыт и переосмыслить некоторые положения, к которым мы настолько привыкли, что не представляем их рассмотрение в другом ракурсе. Не скрою, долгим и противоречивым было переосмысление игры как ведущего типа деятельности ребенка. Многочисленные наблюдения за детьми, беседы с их родителями, воспитателями и педагогами дошкольного образования облегчили поиск и помогли определить основные положения для пересмотра.

Мы настолько привыкли говорить о том, что «только личностью можно воспитать личность», что перестали задумываться над тем, как это выглядит на самом деле, в реальном мире, в мире смысловой реальности. И концентрируя свое внимание на развитии личности ребенка, порой забываем о создании технологии развития личности педагога, надеясь на его *самооценку*, *самосознание*, призывая к *самообразованию*, как будто это все *само* собой разумеющееся.

Для того, чтобы увидеть ребенка и педагога в центре образовательного пространства, пришлось выйти за пределы привычного взгляда на их личностное развитие и обратиться к нетрадиционным для педагогики и методики понятиям о структурной организации их жизнедеятельности – личностные смыслы, жизненные смыслы, смысловые структуры личности, которые во всем многообразии представлены в психологии смысла Д.А. Леонтьева.

Обратиться к нетрадиционным понятиям помог проведенный анализ состояния образования на рубеже веков, в результате которого нам удалось определить общеметодологический смысл обновления содержания российского образования в международном контексте и выявить тенденции в развитии современного дошкольного и начального общего образования.

Для того, чтобы увидеть сущность личностного подхода, обоснованию и раскрытию которого посвящена вторая глава, пришлось отойти от привычных психолого-педагогических позиций при определении личности ребенка и окунуться в плоскость практического, т.е. жизненного пространства. Для жизни ребенка (и человека вообще) очень важно то, как его воспринимает общество, какое влияние оказывают на его развитие окружающие взрослые и сверстники, и что он представляет сам по себе как «целостное системно-смысловое образование». Раскрытие феноменологического, онтологического и смыслового аспектов позволило определить стратегию (направление) личностного подхода в развитии личности педагога и личности ребенка как единого субъекта образовательного процесса.

Одним из наиболее существенных результатов представляется инновационная, практико-ориентированная технология преобразующего обучения как путь реализации личностного подхода, которая изложена в третьей главе. Не случайно рассмотрение деятельностного аспекта начато с позиции ребенка, а не педагога, что указывает на необходимость формирования его активной жизненной позиции в образовательном процессе. Что касается позиции педагога, то она характеризуется свободой выбора средств, методов и приемов обучения и воспитания, которую (свободу) педагог предоставляет и детям, обобщая их практический опыт, систематизируя знания, развивая умения и преобразуя их в систему личностных и жизненных смыслов, смысловых структур личности.

Задача усложнилась при разработке аксиологического аспекта концепции личностного подхода и определении показателей развития единого субъекта образовательного процесса. Ориентируясь на главный показатель готовности - «смысл», были выделены основания, которые позволили утверждать, что в результате преобразующего обучения происходит развитие личности ребенка и личности педагога как единого субъекта образовательного процесса. В качестве такого основания выступает принцип единства сознания, личности и деятельности, реализация которого в личностном подходе приводит к формированию личностных смыслов, жизненных смыслов и смысловых структур личности.

Нельзя утверждать, что проблема решена. Это противоречило бы самой сущности педагогической деятельности в рамках личностного подхода. Наоборот, она открыта для отбора и определения содержания и путей его реализации на федеральном и региональном уровне. Проблема, которую предстоит решать – это определение условий и путей

интеграции концептуального и программного содержания, «перевод» теоретических положений в практическую плоскость.

Современный педагог должен понимать, что развитие единого субъекта образовательного процесса – это не обязанность педагога, а его стремление, его жизненная необходимость, смысловая реальность, которая воплощается в жизненном мире и жизненных отношениях. Совместное творчество педагога и детей открывает новые просторы и пути к совершенству как «ненасыщаемой» потребности «творить» себя, свое личностное «Я» и созидать личность своих воспитанников.

Н.А. Горлова

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ

Учебное пособие

Подписано в печать 08.07.2020.
Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 13,0.
Тираж 1000 экз.

ООО «Русайнс».
117218, г. Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2.
Тел.: +7 (495) 741-46-28.
E-mail: autor@ru-science.com
<http://ru-science.com>

