



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ Дошкольного образования
КАФЕДРА Педагогики и психологии детства**

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ЛЕКТЕКИ**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02.Психолого-педагогическое**

**Направленность программы магистратуры
Магистерская программа Психология и педагогика развития детей
дошкольного возраста**

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой __ ПиПД _____

_____ Емельянова И.Е.

Выполнил (а):
Студентка группы ОФ-202/137-2-1
Молочкова Е.Н.

Научный руководитель:
уч. степень, должность
к.п.н., доцент кафедры ПиПД
Пикулева Л.К.

**Челябинск
2016 год**

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития субъектности в дошкольном возрасте.....	11
1.1. Анализ психолого педагогических исследований по проблеме субъектности и её развития.....	11
1.2. Развитие субъектных качеств у детей дошкольного возраста	20
1.3. Психолого-педагогические условия развития субъектности у детей дошкольного возраста средствами лекотеки.....	29
Выводы по первой главе.....	44
Глава 2. Эмпирическое исследование развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста.....	45
2.1. Изучение субъектности у детей дошкольного возраста	45
2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста.....	56
2.3. Анализ результатов исследований	62
Выводы по второй главе.....	68
Заключение	70
Список литературы	73

Введение

Современная социокультурная среда создаёт условия для подвижных, вариативных взаимоотношений между человеком и обществом, характер развития которых детерминирован в значительной степени самим человеком, его субъектной позицией. В результате возникает необходимость в развитии новых характеристик человека и как личности, и как субъекта деятельности.

В связи с этим назрела потребность в разработке научных оснований и принципов такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию субъектных качеств ребёнка. Эта проблема обостряется ещё и потому, что сегодня педагоги и психологи отмечают, с одной стороны, ускоренное интеллектуальное развитие современных детей, а с другой стороны, по ряду параметров углубление их социального инфантилизма.

Необходимы исследования в сфере акмеологии, направленные на выявление особенностей становления человека как субъекта своей деятельности. Важно не только раскрыть новые способы стимулирования интереса ребёнка к познанию, но и установить, какие личностные качества необходимо формировать и развивать в ребёнке, чтобы в будущем он стал полноценным субъектом человеческого сообщества. Однако даже непосредственно направленные на личность воспитательные и другие воздействия могут быть эффективными лишь тогда, когда они опосредуются самой личностью. Опосредование здесь выступает не только как понимание, принятие их личностью, но и как встречная активность личности как субъекта, как выражение её субъектной позиции. Приоритетной задачей современного образования становится развитие субъектной позиции личности ребёнка по отношению к себе и к обществу, позиции, предполагающей не пассивное ожидание, а активные действия при опоре на свой потенциал личностного развития.

Особую значимость развитие субъектности приобретает в дошкольный период, поскольку средовые и воспитательные влияния в дошкольном

возрасте оказываются наиболее эффективными, а позднее теряют своё детерминирующее значение. Всё это диктует необходимость поиска эффективных и органичных для ребёнка-дошкольника условий развития его способности быть субъектом, становления субъектности как интегральной характеристики, проявляющейся в активности, осознанности, произвольности, креативности, самостоятельности.

Изучению сущности субъектного развития детей посвящены работы многих отечественных учёных. Основными направлениями исследования проблемы являются: развитие субъектного потенциала личности (А.В.Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.); развитие субъектной активности и субъектного опыта детей (А.К. Осницкий, В.Э. Чудновский, И.С. Якиманская и др.); развитие опыта личности как основного источника познания, который определяет направление личностного выбора (К.Я. Вазина, В.С. Леднёв, М.Н. Скаткин); становление дошкольника как субъекта деятельности (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.).

Теоретические вопросы, связанные с исследованием феномена личности как субъекта деятельности, были раскрыты в ряде работ отечественных и зарубежных исследований. Теоретико-методологические основы гуманистического направления образования представлены в работах Ш.А. Амонашвили, Р. Бернса, Л.С. Выготского, К. Роджерса.

Вопросы формирования личностно значимых знаний отражены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Н.Я. Большуновой, С.В. Гвоздевой,

А.Н. Леонтьева, М.Ю. Шустовой, П.Г. Щедровицкого и др. Исследованию реализации антропоцентрического образования посвящены работы В.П. Зинченко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. Роль развивающего характера образования, зависимость развития творческих возможностей личности от способа организации педагогического процесса представлены в работах П.Я Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина. Изучению особенностей структуры личностно ориентированного образования

посвящены исследования Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, И.С. Якиманской.

Анализ научной литературы по проблеме развития субъектной позиции дошкольника показывает, что в психолого-педагогических исследованиях раскрываются сущность, содержание и особенности формирования ребёнка, его отношения к окружающему, прежде всего к положению, которое он занимает в жизни, и к тем требованиям, которые к нему предъявляет среда (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова); анализируются функции «со-бытийной общности» взрослого и ребёнка как источника субъектного развития личности ребёнка и его субъектной позиции по отношению к окружающему миру (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков); изучаются особенности формирования субъектности ребёнка и соответствующей ей субъектной активности (А.К. Осницкий, И.С. Якиманская).

Становление субъектности ребёнка на разных этапах возрастного развития происходит в сфере взаимоотношений ребёнка и взрослого, тенденция жить общей жизнью со взрослым проходит через всё детство. Поведение ребёнка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями семейной жизни, но и их восприятием, степенью внутренней активности ребёнка. Ребёнок во многом сам определяет, каким ему быть, воспитывает себя. Проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) детей и родителей до сих пор является актуальной. В этом плане представляется чрезвычайно важным определить сущностное содержание позиций взрослого и ребёнка именно как специфических субъектов взаимодействия и исследовать характеристики всех форм, типов и условий взаимодействия ребёнка со взрослым, фиксировать и осмысливать пространство его осуществления.

Такое положение нашло отражение в существующей педагогической практике дошкольного образования. Её изучение свидетельствует о том, что возможности проявления дошкольниками субъектности оказываются в значительной степени ограниченными, а создаваемая педагогами

образовательная среда, ориентированная зачастую на внешнюю оценку воспитания и обучения, становление исполнительской активности, недостаточно стимулирует развитие качества у дошкольников.

Таким образом, имеется противоречие между существующей системой семейного и общественного воспитания дошкольников, препятствующей развитию субъектности ребёнка, и назревшей необходимостью в создании психолого-педагогических условий для развития субъектности детей дошкольного возраста в условиях ДОО и детско-родительских отношениях.

Данное противоречие определило проблему исследования, которая состоит в необходимости теоретического обоснования психолого-педагогических условий, способствующих успешному развитию субъектности дошкольника в условиях семейного и общественного воспитания, в разработке программы развития субъектной позиции дошкольника, реализующей психолого-педагогические условия.

Данное противоречие определило **проблему исследования**, которая состоит в поиске способов, способствующих успешному развитию субъектности детей дошкольного возраста.

Актуальность рассматриваемой проблемы, её недостаточная разработанность в педагогической теории и практике послужили основанием для определения **темы исследования**: «Развитие субъектности детей дошкольного возраста средствами лекотеки».

Цель исследования: теоретическое обоснование и апробация психологических условий развития субъектности детей дошкольного возраста средствами лекотеки.

Объект исследования: процесс развития субъектности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития субъектности у детей дошкольного возраста средствами лекотеки.

Гипотеза исследования: процесс развития субъектности дошкольников в условиях лекотеки будет эффективным, если будут реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- субъект-субъектная позиция при взаимоотношении взрослого и ребёнка;
- развитие субъектных качеств личности ребенка: самостоятельности, ответственности, инициативности;
- развитие у детей самоанализа и самооценки собственной деятельности.

Задачи исследования:

1. В процессе теоретического анализа уточнить содержание понятий «субъектность», «лекотека», раскрыть структуру феномена «субъектность» и определить методологическую базу исследования.

2. Выявить условия развития субъектности детей дошкольного возраста

3. Разработать и проверить экспериментальным путём модель, включающую психолого-педагогические условия развития субъектности дошкольников

4. Подготовить и внедрить в воспитательно-образовательную практику дошкольного образовательного учреждения и методические рекомендации для педагогов по развитию субъектности детей дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи воспитания и развития ребёнка Н.Я. Большуновой, Е.В. Бондаревской, О.С. Газман, С.В. Гвоздевой, Э.Н. Гусинского, В.В. Серикова, Ю.И. Турчановой, М.Ю. Шустова, Н.Е. Щурковой, И.С. Якиманской; общие положения гуманистической педагогики и психологии (Ш.А. Амонашвили, Р.Бернс, А.В.Брушлинский, М.Р. Битянова, С.М. Годник, Я. Корчак,

А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, Д.И. Фельдштейн, С. Френе и др.); идеи педагогической и философской антропологии (Н.А. Бердяев, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, В.В. Зенковский, В.П. Зинченко, Н.И. Пирогов, В.В. Розанова, К.Д. Ушинский, М. Шелер и др.).

Исследование базируется на:

- отечественных и зарубежных теориях личности (К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.);

- концептуальных положениях развития личности на разных этапах онтогенеза (Л.И. Божович, Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- основных положениях теории субъектного развития личности (А.В.Брушлинский, Е.И. Исаев, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.);

- теоретических положениях о социально-психологической адаптации личности в новой среде (Р.М.Битянова, И.К. Кряжева, Р.В. Овчарова и др.);

- теоретических положениях об особенностях развития личности дошкольника (А.В. Запорожец, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; моделирование; эмпирические методы: беседа, методы статистической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования:

1. Рассмотрение исследуемого феномена как качества личности позволило уточнить механизм развития субъектности на этапе дошкольного образования за счёт выявления возрастных возможностей детей дошкольного возраста. А также создания благоприятной социальной ситуации развития.

2. Результаты исследования расширяют научные представления о роли субъектности ребёнка в повышении качества взаимодействия в образовательной и семейной среде, дополняют представления о возможностях развития личности ребёнка в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения, конкретизируют теорию педагогического взаимодействия в субъект-субъектной парадигме, базирующейся на развитии субъектной позиции личности дошкольника.

Практическая значимость исследования определяется тем, что, содержащиеся в нём теоретические положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций, которые изложены в тексте работы детей и апробированы в образовательной практике дошкольного образовательного учреждения. Данные положения и выводы дают педагогам научные знания о механизмах, этапах развития субъектности ребёнка, а также психолого-педагогических условиях, стимулирующих процесс развития его субъектности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Субъектность как особое качество личности дошкольника побуждает ребёнка к активности, осознанности, креативности, к осуществлению внутренних побуждений самостоятельного исследования возникающих проблем с целью открытия ребёнком нового способа поведения.

2. В структуре субъектности ребёнка наиболее значимыми являются такие характеристики как активность, осознанность, креативность, раскрывающие его индивидуальность, выраженную в стремлении ребёнка к достижению своих целей во взаимодействии с окружающими, посредством соизмерения своих действий с социокультурными образцами.

Этапы исследования:

1. Теоретический (сентябрь 2014-апрель 2015 г.г.) – организационно-педагогический. Изучалась и анализировалась научно-методическая литература, а также законодательная и нормативно-правовая база по исследуемой проблеме. Были сформулированы исходные позиции исследования: цель, гипотеза, задачи, методология и методика эксперимента и определено терминологическое поле исследования. Проводился констатирующий этап исследования по определению состояния проблемы и выявлению возможностей и перспектив ее решения в условиях ДОО.

2. Эмпирический (май 2015-март 2016 г.г.) – опытно-экспериментальный. Выявлялись и апробировались организационно-

педагогические условия, необходимые для развития субъектности детей дошкольного возраста.

3. Итогово-аналитический (март-май 2016г.г.) – аналитико-обобщающий. Проводился сравнительный анализ, систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, формулировались выводы, осуществлялось оформление материалов диссертационного исследования.

База исследования: МАДОУ ДС №17

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух глав, общих выводов, заключения, библиографического списка [68 наименований] и приложения, содержит в основном тексте таблицы и рисунки. Объем диссертации 86 страниц.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития субъектности в дошкольном возрасте

1.1. Анализ психолого педагогических исследований по проблеме субъектности и её развития

Современный этап развития российского образования связан с его активной модернизацией и реализацией национального проекта, важнейшими приоритетами которого являются гуманизация и индивидуализация образования.

Стратегия отечественного образования нацелена на развитие творческой, деятельной личности и ориентирована на центральный внутренний ресурс личности ребенка – становление субъектного начала его личности, актуализацию его авторских возможностей в выборе и построении собственной индивидуальной траектории социокультурного развития.

Сегодня в образовании происходит активная интеграция личностно ориентированной и развивающей моделей воспитания и обучения с субъектно-деятельностной парадигмой (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.В.Брушлинский, Е.Н.Волкова, Л.С.Выготский, В.В.Знаков, Е.Е.Кравцова, А.Н.Леонтьев, В.Я.Ляудис, Ю.А.Миславский, А.Б.Орлов, В.И.Степанский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, Е.А.Сорокоумова, В.А.Татенко, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, В.Э.Чудновский, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская и др.). [12]

В современном российском образовании, находящемся в состоянии перманентного реформирования, происходит осознание и возвращение ему роли социокультурного медиатора, источника социального и культурного творчества. Усиление интегративных процессов в образовании формирует социальный запрос на психолого-педагогическое изучение позиций, содержания и качества отношений как в детско-взрослой, так и во взрослой

общности образовательного учреждения как фактора развития субъектного начала личности ребенка.

Построение психолого-педагогических моделей и программ изучения и развития детей для системы психологической службы в образовании требует осмысления современных подходов к проблеме социокультурных условий становления личности в онтогенезе, качества семейной и образовательной среды как сопряженном пространстве развития детской субъектности с позиций системно-средового подхода.

Стадиальное представление онтогенеза субъектности как личностного свойства связано с ее определением и пониманием как интенциональности, направленности и способности растущего человека к внешней и внутренней преобразующей активности, осознанного, деятельного отношения к себе, окружающим людям и миру в целом (Л.И.Божович, Н.Я.Большунова, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.). [14]

В базовых периодизациях развития личности раскрываются основные линии становления субъектности: развитие субъектно-деятельностного основания личности (Д.Б.Эльконин); становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности как ее субъектной активности и позиционирования Я (Л.И.Божович); кристаллизация в растущем человеке субъекта социальных отношений (Д.И.Фельдштейн); возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в со-бытийных общностях (В.И. Слободчиков). [5]

Изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе, определяются принципы организации образовательных систем, развивающих детскую субъектность (Н.Я.Большунова, В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, А.В.Захарова, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Л.В.Филиппова, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин и др.). [17]

Стоят задачи: разработки теоретико-организационных подходов к интеграции педагогической деятельности и психологического сопровождения образовательного учреждения; создания технологий, интегрирующих воспитание, предметное обучение и психологическое сопровождение личностного развития, педагогическую, дидактическую, психологическую и социально-личностную компетентность участников образовательного процесса; обеспечения условий для активного сотрудничества и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, развертывания многоплановых и многоуровневых форм отношений педагогов и учащихся (Д.И.Фельдштейн); проектирования и создания образовательной среды на основе подлинной событийной общности как пространства соразвития ее субъектов (В.И.Слободчиков). [21]

Проблема многовариантного понимания, определения и использования понятия субъектности ребенка в профессиональной среде, неоднозначность определения ее сущности, структуры, условий, факторов и механизмов развития, отсутствие содержательно-целевой модели психолого-педагогического обеспечения и психологического сопровождения развития субъектности в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному детству убеждают нас в актуальности данного исследования. Создание благоприятных условий и, соответственно, психолого-педагогических программ развития и психологического сопровождения субъектности на данном этапе онтогенеза, интегрирующих усилия семьи и образовательного учреждения, является важнейшей задачей практики образования. [45]

В психологии развития и педагогической психологии накоплена критическая масса исследований субъектогенеза, которые нуждаются в анализе, обобщении и создании целостной концепции развития субъектности ребенка в условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту в современных социокультурных условиях с позиции интеграции субъектно-деятельностного, системно-эволюционного и системно-средового подходов.

Изучение проблем психологии субъекта связано с пониманием сущности субъектности как преобразующего и самодетерминирующего свойства личности; осмыслением категорий психологии субъекта, выделением структуры субъектности, поиском критериев, условий, механизмов ее развития в онтогенезе (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Т.И.Артемьева, М.Я.Басов, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, Е.Н.Волкова, А.И.Зеличенко, В.В.Знаков, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлин, А.Б.Орлов, А.К.Осницкий, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, В.В.Столин, В.А.Татенко, Г.А.Цукерман, В.Э.Чудновский, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.). [54]

Важный для нас системно-эволюционный и системно-субъектный подход к пониманию субъектогенеза предполагает ее постепенное развертывание как структурного образования, при котором развитие субъектности становится непрерывным процессом становления уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность (Л.И.Божович, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, А.Ш.Тхостов, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, Н.Н.Толстых, Н.Е.Максимова и др.). [45]

В структуру зрелой субъектности как целостного образования исследователи, как правило, включают ее атрибутивные характеристики, такие как осознанная, преобразующая активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, осознанность, автономность, ответственность (К.А.Абульханова-Славская, Н.Я.Большунова, Е.Н.Волкова, Е.П.Ермолаева, М.С.Каган, К.Н.Любутина, А.К.Осницкий, В.А.Петровский, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, В.В.Степанский, В.А.Татенко и др.). Преобразующая активность наиболее часто рассматривается как центральный компонент субъектности, основа ее структурной организации и главный фактор саморазвития личности. [12]

Развитие детской субъектности связывается с качественным преобразованием активности как способа реализации потребностей и

саморазвития ребенка в направлении осознанности, самостоятельности, автономности, творчества и ориентировки на смысл в различных видах деятельности, ее актуализацией в центральных линиях развития личности: мотивации, саморегуляции и самосознания в деятельности и отношениях ребенка.

Субъектная активность личности ребенка проявляется в возникновении смысловых мотивирующих систем; через самодетерминацию, целенаправленную активность, ее инициацию, построение и управление, критерием и компонентом которой выступает осознанная и автономная саморегуляция в разных видах деятельности (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.В.Журавлев, А.Н.Леонтьев, О.А.Конопкин, Т.Н.Князева, В.Т.Кудрявцев, А.Л.Нелидов, Е.О.Смирнова, А.Ш.Тхостов, У.В.Ульенкова, С.В.Хусаинова и др.); через ориентированность на самооценку и образ Я как регуляторы его деятельности и поведения (Т.В.Архиреева, Е.В.Басина, Р.Бернс, А.К.Болотова, Т.Е.Иовлева, М.В.Корепанова, М.И.Лисина, А.И.Силвестру, В.С.Мухина, Т.Н.Овчинникова, К.Е.Панасенко, Е.О.Смирнова, В.Г.Утробина, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, В.Г.Щур, С.Г.Якобсон, Л.Р.Адилова, Г.И.Морева, Т.И.Фещенко и др.). [10]

Наиболее ярко и последовательно взаимодействие мотивации, саморегуляции и самосознания как линий субъектного становления личности рассматривала Л.И.Божович (2008). Она описывает цикл становления субъектности через центральное системное новообразование – новый уровень самосознания в каждом из возрастов, которое имеет выраженную субъектную природу. Отдельные самостоятельные линии развития: мотивация, способность управлять собой, волевая саморегуляция, самосознание, социальная ситуация и специфические задачи развития ребенка в том или ином возрасте «стягиваются» к центральному субъектно-личностному конструкту: «системе – Я», «позиции школьника», «позиции члена общества», «позиции взрослого человека». И проявляются в новой внутренней позиции деятеля, школьника, члена общества и, наконец,

взрослого человека. Позиция, в свою очередь, задает направление самореализации: особую мотивацию самореализации, новые мотивы и способы самоорганизации в деятельности и отношениях, проявление и осознание новых аспектов Я. На основе субъектного ядра формируются сознание и мировоззрение ребенка и подростка.

Внутренним механизмом развивающейся субъектности в детском возрасте в исследованиях выступает творческая активность ребенка в различных видах деятельности и отношений. Прежде всего, в игре как первой самостоятельной и самобытной смыслообразующей деятельности (Д.Б.Эльконин); в «ориентировочно-исследовательской деятельности» (П.Я.Гальперин); в «интеллектуальной активности», «интеллектуальной инициативе» (Б.Г.Богоявленская); «познавательной и умственной активности» (М.И.Лисина); «лично активно отношению к новому» (Н.И.Непомнящая); «любопытности и исследовательском поведении» (С.И.Кудинов, В.С.Юркевич); «исследовательской инициативности» (Е.Н.Бичерова); исследовательской деятельности (Л.А.Венгер, А.М.Прихожан, М.И.Лисина, А.М.Матюшкин, Г.И.Щукина, Н.Б.Шумакова); экспериментировании и исследовательском поведении (А.Н.Поддьяков, А.И.Савенков, А.С.Обухов и др.); в моделирующем воображении (О.М.Дьяченко); коммуникативной креативности (Н.В.Мартышкина, Н.А.Маневич); в детском художественном творчестве. [57]

Проблема становления личности как субъекта является центральной в психологии развития, возрастной и педагогической психологии (Л.И.Анцыферова, Л. И. Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн и др.).

В отечественной психологии личность понимается как системное качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения, формирующееся у ребенка в совместной деятельности и общении, развитие личности - как процесс присвоения ребенком социального

и культурного опыта через овладение структурой деятельности (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.). Субъектность характеризуется через содержательно-действенные особенности активности и является продуктом индивидуального освоения человеком преобразующей активности в деятельности и поведении (А.К.Осницкий). Следовательно, субъектная активность ребенка как главный механизм саморазвития формируется прежде всего в процессе присвоения творческой и смыслообразующей деятельности. [35]

Линии развития субъектности и объектности личности, становления субъектных и объектных свойств индивидуальности в деятельности и отношениях через единство и противоречие процессов социализации и индивидуализации присутствуют в той или иной мере во всех периодизациях развития.

Базовые отечественные периодизации развития содержат линию субъектного развития личности в онтогенезе, позволяют увидеть развертывание ее деятельного начала через: развитие субъектно-деятельностного основания личности (Д.Б.Эльконин); становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности как ее субъектной активности и позиционирования Я (Л.И.Божович); кристаллизацию в растущем человеке субъекта социальных отношений (Д.И.Фельдштейн); возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в событийных общностях (В.И.Слободчиков). [21]

Стадии становления субъектности в онтогенезе, выделяемые исследователями, опираются на классические периодизации развития личности и связаны со специфическими представлениями авторов о критериальных свойствах, системообразующих качествах и структуре субъектности, а также об общей логике, этапах, механизмах и факторах субъектогенеза (Н.Я.Большунова, Ю.А.Варенова, И.В.Журавлев,

Е.А.Сергиенко, В.В.Селиванов, Ю.В.Слюсарев, В.А.Татенко, А.Ш.Тхостов и др.). [8]

На рубеже возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту наблюдаются выраженные качественные изменения в субъектной активности ребенка, обусловленные, с одной стороны, рождением социального Я ребенка (Л.И.Божович), а с другой, возникновением и развитием внутренней психической жизни (Д.Б.Эльконин). [59]

Изменения мотивационно-потребностной сферы проявляются в новых сущностных потребностях и изменении самой структуры мотивационного акта и его роли в деятельности и общении ребенка. Проявления внутренней мотивации связаны с возникновением деятельного познавательного интереса, активным стремлением к творческому самовыражению, в мотивации достижения, в стремлении и потребности во взаимопонимании, сопереживании и сотрудничестве со сверстником и внеситуативно-личностном общении со взрослым. Поступок, деятельность, поведение начинают опосредоваться «личностным смыслом», мотивация приобретает осознанный характер, в желаниях, стремлениях появляется «задача на смысл» и временная перспектива (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.Ю.Кулагина, В.Н.Калюцкий, А.Н.Леонтьев, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, Е.О.Смирнова, Д.Б.Эльконин и др.). [12]

Появляются моменты сознательного выбора побуждений и развертывания внутренней, субъектной и просоциальной мотивации ребенка в системе детских деятельностей и отношений со взрослыми и сверстниками и актуализации: познавательного интереса (О.М.Дьяченко, Л.А.Венгер, Н.Н.Поддьяков); потребности в сотрудничестве со сверстником (Е.Е.Кравцова, Е.О.Смирнова, Г.М.Цукерман); потребности в уважении, значимости, в социальном одобрении и признании как у сверстника, так и у взрослого, которая проявляется в свою очередь, в осознанной деятельной социальной позиции (Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, В.И. Слободчиков);

мотивов отношения к другому на основе морально-нравственных чувств; морально-нравственной оценки поступка на основе внутренних этических инстанций (Е.О.Смирнова); новых целемотивационных отношений, удержания в мотиве признаков цели необходимого действия и его смысла, соподчинения мотивов (А.Н.Леонтьев, Н.И.Непомнящая, Я.З.Неверович, Д.Б.Эльконин). [27]

В развитии самосознания проявляется субъектная составляющая, связанная с самоощущением себя как источника сознания, собственной активности, своей воли, своих переживаний, своей уникальности, а также с функцией самопознания и позиционирования себя в обществе, обозначения своих социально ценных качеств, способностей и возможностей. Возникновение целостных, обобщенных представлений о себе, временной перспективы Я, дифференциация Я-реального и Я-идеального способствуют соотнесению себя с самим собой, а не с другим, зарождению вектора саморазвития в самосознании ребенка («Чего я хочу», «Чему я хочу научиться», «Каким я хочу быть», «Каким школьником я буду»). Проявляется ориентированность на самооценку; личностная самооценка, образ Я постепенно становится внутренним регулятором поведения (Л.Р.Адилова, Т.В.Архиреева, Р.Бернс, Е.В.Басина, А.К.Болотова, Л.С.Выготский, Т.В.Ермолова, Т.Е.Иовлева, М.В.Корепанова, М.И.Лисина, Г.И.Морева, В.С.Мухина, Т.Н.Овчинникова, К.Е.Панасенко, А.И.Силвестру, К.Роджерс, Е.О.Смирнова, В.Г.Утробина, Д.И.Фельдштейн, Т.И.Фещенко, Г.А.Цукерман, В.Г.Щур, С.Г.Якобсон и др.). [13]

Осознание дошкольниками собственной мотивации, своих желаний, переживаний, мотивов объединяет и консолидирует личность ребенка в целом («Я хочу», «Я люблю», «Я стремлюсь») как субъектное Я (Е.О.Смирнова).

У ребенка появляются возможности к самоорганизации в процессе различных видов детских деятельностей, игровой, продуктивной, познавательной на основе действий самоконтроля (У.В.Ульенкова),

самоанализа деятельности (И.В.Дубровина, Н.И.Гуткина, Р.В.Овчарова), в саморегуляции обозначается «автономный», или «зависимый» характер самоконтроля (С.В.Хусаинова). Формирование произвольности, способности к самоконтролю, дает, в свою очередь, возможность автономности, способности самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность независимо от взрослого и сверстника, усиливает интерес к себе как к деятелю и становится механизмом осознанной саморегуляции. [5]

Таким образом, качественные изменения субъектной активности в мотивационно-потребностной сфере, самосознании и саморегуляции ребенка позволяют видеть определенную стабилизацию ее в личностной сфере. Характер развития центральных личностных сфер позволяет оценить дошкольный возраст как рубежный для развития субъектной активности ребенка как механизма саморазвития, а следовательно, и субъектности как его личностного свойства.

1.2. Развитие субъектных качеств у детей дошкольного возраста

В этом параграфе мы рассмотрим составляющие субъектности: самостоятельность, инициативность и ответственность.

Детская самостоятельность в последнее время все чаще становится объектом повышенного внимания ученых, преподавателей и педагогов. Это связано не столько с реализацией личностно-ориентированного и деятельностного подхода к развитию, воспитанию и обучению детей, сколько с необходимостью решения проблемы подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в современном обществе, практико-ориентированным подходом к организации воспитательно-образовательного процесса. В рамках данного подхода считается, что дети в процессе воспитания и обучения в детском саду должны научиться самостоятельно, ставить цель и задачи своей деятельности, анализировать ее условия, формулировать проблемы и гипотезы, предположения о вариантах решения проблемных

ситуаций, находить для этого средства, преодолевать разногласия, организовывать и корректировать ход как индивидуальной, так и совместной деятельности, достигая положительного результата.

Самостоятельность - независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи. Самостоятельность - способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. Такие определения дает «Толковый словарь русского языка». В педагогике это одна из волевых сфер личности. Это умение не поддаваться влиянию различных факторов, действовать на основе своих взглядов и побуждений. [25]

Интерес к данной проблеме обусловлен, прежде всего, тем, что стремление к самостоятельности свойственно маленьким детям. Это внутренняя потребность растущего организма ребёнка, которую необходимо поддерживать и развивать.

Любая деятельность является самостоятельной только тогда, когда совершающий её человек овладевает ею в полном объёме, т.е. становится её носителем. В связи с этим самостоятельность можно определить как особый момент становления целостной деятельности, как критерий степени овладения этой деятельностью.

Авторы отмечают, что самостоятельность - одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

По мнению специалистов педагогов и психологов, самостоятельность - это психическое состояние личности, включающее в себя: способность ставить перед собой задачу; способность удерживать в памяти конечную цель действия и организовывать свои действия в русле её достижения; способность совершать в той или иной степени сложности действия без

посторонней помощи, соотносить полученный результат с исходным намерением.

Многочисленные исследования педагогов и психологов посвященные проблеме самостоятельности детей дошкольного возраста

в их игровой и трудовой деятельности, в повседневном поведении, позволяют уточнить некоторые признаки самостоятельности ребенка.

1. Самостоятельность ребенка не имеет ничего общего со стихийным его поведением. За самостоятельностью ребенка (любого возраста) всегда стоит руководящая роль и требования взрослого.

2. Уровень самостоятельности детей повышается с их развитием, с возрастающими у них возможностями выполнять все более сложные физические и умственные действия.

3. В развитии самостоятельности могут быть намечены три ступени.

Первая ступень -- когда ребенок действует в обычных для него условиях, в которых вырабатывались основные привычки, без напоминания, побуждений и помощи со стороны взрослого (сам убирает после игры строительный материал; сам идет мыть руки, когда его зовут к столу; сам говорит «пожалуйста» и «спасибо», когда просит о чем-то или благодарит за помощь). [65]

Вторая ступень--ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близких и однородных ситуациях. Например, научившись убирать свою комнату, Наташа без подсказки взрослых сама подмела комнату у бабушки, убрала посуду в незнакомый шкаф. Без просьбы мамы Ира сама принесла из комнаты в кухню стул и предложила соседке, которая зашла к маме, присесть. В детском саду ее учили предлагать стул гостям.

На третьей ступени возможен уже более далекий перенос. Освоенное правило приобретает обобщенный характер и становится критерием для определения ребенком своего поведения в любых условиях.

Таким образом, самостоятельность есть всегда продукт подчинения требованиям взрослых и одновременно собственной инициативы ребенка. И чем лучше, глубже, осмысленнее освоил ребенок правила поведения, тем шире у него возможности инициативно и самостоятельно применять их в новых, разнообразных условиях жизни. [54]

Компетентностный подход становится ведущим направлением модернизации системы отечественного образования. Наиболее глубоко он проработан в базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки». Компетентность в программе определяется как важнейшая комплексная характеристика личности, включающая в себя целый ряд аспектов: интеллектуальный, языковой, социальный и другие, которые отражают достижения личностного развития ребенка. Важными показателями социальной компетентности ребенка являются произвольность - умение управлять своим поведением в соответствии с представлениями, правилами, нормами; умение выстраивать отношения сотрудничества в процессе обучения и воспитания; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; навыки самоорганизации, умение работать в коллективе. Частью социальной компетентности является компетентность ребенка в бытовой сфере.

Анализируя приобретаемые умения и формируемые качества, соответствующие ключевым компетенциям (общекультурным, физическим, познавательным, ценностно-смысловым, коммуникативным, личностным компетенциям, без труда можно выделить самостоятельность как одно из качеств социальнокомпетентной личности либо как основу формирования других значимых социальных качеств, таких, например, как субъектная активность, творческая инициатива, самопознание, самовосприятие, самоизменение, саморазвитие. По большому счету самостоятельность ребенка является основой формирования всех ключевых компетенций. Непроявленность ребенка в самостоятельной активной деятельности ведет к невозможности приобретения им и общекультурных, и познавательных, и

личностных компетенций, т. е. ведет к социальной незрелости. Именно через активную деятельность, самостоятельные пробы и ошибки ребенок приобретает опыт в разных областях жизни, в том числе и социальной.

Развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности - (игровой, трудовой), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию.

Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности. [58]

Каждая деятельность оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности.

Инициатива - внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии. В педагогическом словаре отмечается, что понятие «инициатива» можно определить как почин, «первый шаг». В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, в общих положениях п. 3, утверждаются основные принципы дошкольного образования.

Одним из принципов является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Инициативность проявляется во всех видах деятельности, ярче всего в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Это важнейший показатель детского интеллекта, его развития.

Инициативность является непременным условием совершенствования всей познавательной деятельности ребенка, особенно творческой. Инициативный ребенок стремится к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, он умеет найти занятие, соответствующее собственному желанию; включиться в разговор, предложить интересное дело другим детям. В дошкольном возрасте

инициативность связана с проявлением любознательности, пытливости ума, изобретательностью.

Инициативного ребенка отличает содержательность интересов. Под инициативой детей понимается врожденное качество, так как чтобы они ни делали, - это все "первый шаг", всё впервые, дети от природы инициативны. И действительно, ребенок с интересом делает первые шаги, с удовольствием познает окружающий мир. Но с возрастом все чаще родители одергивают его: "не трогай", "брось", "не ходи туда", "сиди тут", "помолчи". В таких условиях инициатива детей не развивается. [36]

Инициативность ребенка активнее всего формируется в дошкольном возрасте, начиная с кризиса трех лет и появления феномена "я сам", наиболее благоприятный, период - это возраст от 3 до 5 лет. Инициатива детей в этом возрасте сама находит выход в различных играх и физической активности, родителям важно не запрещать этот процесс. Важно не путать инициативность с самостоятельностью, хотя эти понятия очень близкие.

Самостоятельность ребенка - это осуществление самим ребенком какой-то деятельности, действие, процесс. Тогда как инициативность - это такое свойство характера, когда происходит толчок, запуск деятельности. Вспомните, как тяжело тащить машину или паровоз какому-нибудь тяжеловесу, но столкнуть его с места в несколько раз тяжелее. Поэтому инициативность - это внутреннее побуждение к чему-то новому, невозможность терпеть текущее неизменное положение дел, это внутренний порыв к изменениям и движению.

Говоря об инициативности, необходимо отметить, что данное определение часто связывают с импульсивностью. Отличие заключается в том, что, импульсивность часто бессознательна, человек поддается импульсу под влиянием влечения, страсти, внезапно о желания. Инициатива же чаще осознанна, т.к. ребенок просчитывает определенные будущие шаги, а потому она требует определенного уровня развития памяти, мышления и воли, умения планировать. Одним из эффективных средств развития инициативы

детей являются игры. Разные виды игр: подвижные, интеллектуальные, коммуникативные и др., способствуют активизации ресурсов и потенциала детей. Кроме того, очень важным является то что, ребенок сам инициирует игру - со взрослым или другими детьми. [45]

Ответственность - специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни.

Ответственность - один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют "качеством высшего порядка" из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой. Это не возможно было бы сделать без соответственного развития морально-нравственных и эмоционально-волевых сфер ребёнка. Далее мне бы хотелось в нашем исследовании раскрыть такие понятия как морально-нравственная и эмоционально-волевая сферы ребёнка в дошкольном возрасте. [4]

Значительные перемены, вызванные ходом общего развития дошкольника, изменения его образа жизни, некоторых целей, возникающих перед ним, приводят к тому, что его эмоциональная жизнь начинает меняться. Появляются новые переживания, возникают новые, привлекающие к себе задачи и цели, рождается новое, эмоциональное отношение к ряду явлений и сторон действительности.

Дошкольники отличаются повышенной эмоциональностью. Их восприятие, наблюдение, воображение, умственная деятельность окрашены сильными переживаниями.

Дети еще не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их проявление. Они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия.

Дошкольники отличаются большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. Чувства ребенка не контролируются разумом. Установлено, что он понимает только те чувства, которые переживает сам. Чужие переживания ему не известны. Нужно дать ребенку возможность самому пережить страх, позор, унижение, радость, боль - лишь тогда он поймет, что это такое. Лучше, если это произойдет в специально созданной ситуации и под контролем взрослых.

Искусственно ограждать ребенка от переживаний, неприятностей нельзя. Жизнь сурова, законы ее изменить нельзя, а поэтому и готовиться к ней нужно по-настоящему. Для этого необходимо учитывать несколько особенностей эмоциональной сферы дошкольника.

Первой особенностью эмоциональной сферы дошкольника является свойство бурно реагировать на отдельные и задевающие его явления.

Второй особенностью эмоциональной сферы становится большая сдержанность в выражении своих эмоций - недовольство, раздражение, зависть, когда находится в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Это не значит, что дошкольник уже хорошо владеет своим поведением - подавляет выражение тех или других неодобряемых окружающими чувств. Он достаточно ярко проявляет страх, недовольство, обиду, гнев, хотя и старается их подавить. Все эти эмоции отчетливо проявляются в его поведении во время конфликтных ситуаций со сверстниками.

Способность владеть своими чувствами становится лучше год от года. Свой гнев и раздражение дошкольник проявляет не столько в моторной

форме - лезет драться, вырывает из рук и т.д., сколько в словесной форме ругается, дразнит, грубит.

Третья особенность - это развитие выразительности эмоций дошкольника.

Четвертая особенность связана с ростом понимания дошкольником чувств других людей и способности сопереживания с эмоциональными состояниями сверстников и взрослых.

Пятой особенностью эмоциональной сферы детей дошкольного возраста является их впечатлительность, их эмоциональная отзывчивость.

Шестая особенность связана с интенсивно формирующимися моральными чувствами у ребенка: чувство товарищества, ответственности, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т.д. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения. Но важно помнить о том, что когда дошкольник узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова воспитателя лишь тогда, когда они эмоционально его задевают, когда он непосредственно чувствует необходимость поступить так, а не иначе.

Другим условием проявления организованности, ответственности, упорства и других волевых качеств является такая организация деятельности, при которой ребенок видит, свое продвижение к цели и осознает его как следствие собственных действий и усилий. Педагог должен научить последовательности и целенаправленности действий, то есть создать предпосылки для развития воли. [10]

Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля, то есть сформированности эмоционально-волевой сферы и морально-нравственной. Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя

систему санкций. Педагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах выполнения задания.

Таким образом, в качестве составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности. Среди них честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

1.3. Психолого-педагогические условия развития субъектности у детей дошкольного возраста средствами лекотеки

В этом параграфе мы рассмотрим условия развития субъектности у детей дошкольного возраста:

- субъект-субъектная позиция при взаимоотношении взрослого и ребёнка;
- развитие субъектных качеств личности ребенка: самостоятельности, ответственности, инициативности;
- развитие у детей самоанализа и самооценки собственной деятельности.

Создание субъект субъектной позиции взрослого по отношению к ребёнку. Дошкольный возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку (воспитывается ли тот в домашних условиях или в детском саду),

осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду. Эти виды деятельности ребенок осуществляет по собственному желанию, сам процесс их выполнения и их итоги, прежде всего, радуют самих детей и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно многообразие!) дает детям достаточно много знаний, умений и навыков, а главное – развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, личностные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Т.Е как мы с вами говорили, ребенок - дошкольник наиболее полно развивается в собственно детских видах деятельности. Вместе с тем, исследования последних лет доказывают, что очень важно, чтобы в детской деятельности у дошкольника формировались субъектные проявления, чтобы он мог занять позицию субъекта деятельности. [18]

В педагогике понятие «субъект деятельности» определяется на основе философских и психологических характеристик субъекта, ведущее место среди которых занимает активность и инициативность. Субъект — это носитель активности. Субъектность человека проявляется, прежде всего, в демонстрации собственного личностного отношения к объекту, предмету или явлению действительности (формулировании оценки, интереса к нему). Затем на основании этого отношения формируются инициативы, т. е. желание проявить активность по отношению к избранному объекту. Инициативность трансформируется в собственную деятельность субъекта, которая осуществляется автономно и самостоятельно, на основании индивидуального выбора. Таким образом, поведенческая цепочка проявлений человека как субъекта деятельности выглядит следующим образом:

- эмоциональный компонент - выражает отношение, интерес, избирательность к предмету деятельности;

- эмоционально-деятельностный компонент формируется на основании инициативы и иницирует собственно деятельность. Деятельностный компонент проявляется в избирательности или свободе выбора, автономности, самостоятельности, творчестве человека. Приведите примеры развития такой позиции человека (школьника подростка, студента, взрослого) на примере любого вида деятельности. Следовательно, позиция субъекта деятельности характеризуется отсутствием жёстких стереотипов осуществления деятельности, творческими проявлениями, обусловленными возможностью выбора путей и средств достижения цели. Качествами, характеризующими человека как субъекта деятельности, следовательно, становятся: ценностное отношение к деятельности (эта деятельность имеет для человека особое значение), избирательная направленность (что это такое?); инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество.

Субъектная позиция ребенка в деятельности может успешно развиваться уже в дошкольном возрасте, определяя целостность его развития, включение (интеграцию) дошкольника в этот мир и возможность творить в нем. Такая возможность определяется психологическими особенностями ребенка дошкольного возраста. Рассмотрим некоторые особенности психологического портрета дошкольника. Важным для становления субъектности является формирующийся в дошкольном возрасте тип отношения к миру или мотивационно-потребностная сфера ребенка. Это годы оформляющегося образа «Я», когда сравнение Своего Я и Другого Я занимает значительное место в складывающейся шкале ценностей ребенка. (как получился рисунок у меня и как у других, что нравится мне и что Оле, во что хочу поиграть я и во что другие дети). Иными словами, ребенок дошкольного возраста способен на выражение отношения, интереса, избирательной направленности в свойственных его возрасту видах деятельности и общения. Вместе с тем, мы уже говорили, что уникальная природа ребенка дошкольного возраста может быть охарактеризована как

деятельностная. Дошкольника смело можно назвать практиком, познание им мира идет исключительно чувственно-практическим путем. В этом смысле природа ребенка изначально субъектна, поскольку дошкольник — это прежде всего деятель, стремящийся познать и преобразовать мир самостоятельно. Именно такое сочетание возможности выбора на основе оформляющихся отношений с потребностью все попробовать самому и предопределяет ход развития ребенка как субъекта доступных ему видов деятельности. И чем раньше это поймет взрослый, тем успешнее будет развит ребенок. Основными проявлениями субъектной позиции ребенка в разных видах деятельности будут:

- интерес к деятельности;
- избирательное отношение к разным видам деятельности;
- инициативность и желание заниматься тем или иным видом деятельности; самостоятельности выбора и осуществления деятельности, в творческих проявлениях способов действий и продуктов деятельности.

Субъектная позиция будет проявляться в самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат.. С опорой на концепцию Л.С. Выготского можно предположить, что развитие ребенка как субъекта поведения в раннем и дошкольном детстве осуществляется от неосознанного к осознанному поведению и к появлению новых субъектных качеств и новых способов поведения. Переход от неосознанного поведения к осознанному осуществляется в результате освоения ребенком культурно-исторических способов через организованное обучение и деятельность. Модель развития ребенка как субъекта поведения по Л.С. Выготскому осуществляется от неосознанного субъекта к осознанному субъекту. Ведущие психические процессы как механизмы развития ребенка как субъекта поведения: в раннем возрасте – восприятие; в дошкольном возрасте – память; - к концу дошкольного детства (7 лет) – мышление. [7]

Исходя их концепции Д.Б. Эльконина, можно выделить основные направления развития ребенка как субъекта деятельности:

1-ый год жизни – ребенок субъект эмоционального общения;

2-ой год жизни – ребенок субъект предметной деятельности (речь как предмет);

3-ий год жизни – ребенок как субъект самостоятельной деятельности;

3-5 лет – ребенок субъект социальных отношений и игровой деятельности (предмет деятельности – взрослый); ребенок субъект понимания и освоения смыслов человеческих действий.

5 лет – ребенок субъект общественной деятельности;

6-7 лет – ребенок субъект переживания внутренней жизни и обучения (познания). Однако, проявления субъектности дошкольниками будут различны в разных видах деятельности. Рассмотрим их на примере игры. Игра наиболее привлекательный для детей вид деятельности. Это источник многообразных переживаний значимых для ребёнка, и, в то же время, средство развития других видов деятельности. Специфика игры состоит в том, что действия осуществляемые ребенком в воображаемом плане неразрывно связаны с общением, направленном на их организацию и осуществление. Поэтому проявление ребенком позиции субъекта в игре заключается в самостоятельном выстраивании игровых замыслов, поиске способов их реализации в процессе построения сюжета, использовании коммуникативных умений в общении, направленных на согласование и реализацию замыслов, создание общего эмоционально-положительного фона игры. (Солнцева О.В.).

Современные исследователи отмечают, что воспитательно-образовательный процесс в детском саду предполагает построение модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника на основе следующих позиций его участников:

субъект-объектная модель - взрослый находится по отношению к детям в позиции учителя, ставя перед ними определенные задачи и предлагая конкретные способы и действия их разрешения;

объект-субъектная модель - взрослый создает окружающую развивающую среду, своеобразный предметный мир, в котором дети действуют свободно и самостоятельно;

субъект-субъектная модель - позиция равных партнеров, включенных в общую совместную деятельность.

Все представленные модели имеют место в реальном педагогическом процессе ДООУ, а их использование зависит от необходимости решения разнообразных воспитательно-образовательных задач.

В организации и осуществлении образовательной деятельности необходимо обязательно применять методы и приемы, обеспечивающие взаимодействие с детьми в рамках третьей (субъект-субъектной) модели посредством создания проблемно-игровых, развивающих, образовательных ситуаций, привлечения детей к активному участию в совместной со взрослым работе, развития навыков самооценки и самоконтроля.

Дошкольник становится самостоятельным, более независимым от взрослых. Его взаимоотношения с окружающими расширяются и усложняются. Это дает возможность более полно и глубоко осознать себя и оценить.

Вся психическая жизнь ребенка развивается под воздействием оценок окружающих; каждый новый опыт, новое знание, умение, приобретенное ребенком, оценивается окружающими. И скоро ребенок сам начинает искать оценку своих действий, подкрепление правильности или неправильности познаваемой им действительности.

Элементы самостоятельного представления о себе впервые проявляются, в оценке не личностных, моральных качеств, а предметных и внешних («А у меня есть самолет», «А зато у меня есть вот что» и т. п.). В этом проявляется неустойчивость представлений о другом и о себе вне

ситуации узнавания, сохраняющиеся элементы неотделенности действий от предмета. [7]

Существенным сдвигом в развитии личности дошкольника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя.

Наблюдения и оценочные рассуждения детей позволяют наметить некоторые тенденции и особенности в развитии детской оценки и самооценки.

Они заключаются в том, что в оценке своих товарищей и самих себя дети дошкольного возраста не выделяют каких-либо индивидуальных, характерных черт. Их оценка носит общий, недифференцированный характер: «плохой», «хороший», «умный», «неумный». Многие дети среднего, а иногда и старшего дошкольного возраста употребляют эти понятия неадекватно, поскольку они еще не сформировались. Понятиями «хороший», «умный», «послушный» дети пользуются как тождественными, также как в понятия «плохой», «неумный» вкладывают содержание понятия «непослушный».

У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту ребенка образной деятельности, общения с взрослыми и сверстниками.

В дошкольном возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребенок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дошкольники чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего дошкольного возраста.

Сравнение самооценки дошкольника в разных видах деятельности показывает неодинаковую степень ее объективности («переоценка»,

«адекватная оценка», «недооценка»). Правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности. Так детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Установлено, что статус, положение ребенка в группе также влияет на самооценку дошкольника. Так, например, тенденцию к переоценке чаще обнаруживают «непопулярные» дети, чей авторитет в группе невысок; недооценку — «популярные» эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее. [12]

На протяжении дошкольного детства сохраняется общая положительная самооценка, основанная на бескорыстной любви, заботе близких взрослых. Она способствует тому, что дошкольники склонны завышать представления о своих возможностях. Расширение видов деятельности, которые осваивает ребенок, приводит к формированию четкой и уверенной конкретной самооценки, в которой выражается его отношение к успеху отдельного действия.

Характерно, что в этом возрасте ребенок отделяет собственную самооценку от оценки себя другими. Познание дошкольником пределов своих сил происходит на основе не только общения с взрослыми, но и собственного практического опыта, дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых, легко поддаются их влияниям. [38]

В возрасте трех—семи лет общение со сверстниками играет существенную роль в процессе самосознания дошкольника. Взрослый — это недостижимый эталон, а с ровесниками можно себя сравнивать как с равными. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их

глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует развитие относительной самооценки. Она выражает отношение ребенка к себе в сопоставлении с другими людьми.

Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. В три-четыре года взаимооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. В этом возрасте ребенок завышено оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При условии развитого опыта общения в пять лет ребенок не только знает о своих умениях, но имеет некоторое представление о своих познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В шесть-семь лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества. В младшем дошкольном возрасте положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные оценки. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5—5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение, сравнения себя с товарищами у детей пяти—семи лет. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников.

С возрастом самооценка становится все более правильной, полнее отражающей возможности малыша. Первоначально она возникает в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея

реальную опору: рисунок, конструкцию, дошкольникам легче дать себе правильную оценку. [47]

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т. А. Репиной показано, у детей трех - четырех лет чаще наблюдается тенденция обосновывать ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической («Нравлюсь себе, потому что красивая»).

Четырех — пятилетние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих «Я хороший, потому что меня воспитательница хвалит». В этом возрасте намечается желание, что то изменить в себе, хотя оно не распространяется на характеристики нравственного облика.

В 5—7 лет обосновывают положительные характеристики самих себя, с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в шесть-семь лет не все дети могут мотивировать самооценку. На седьмом году жизни у ребенка намечается дифференциации двух аспектов самосознания — познание себя и отношение к себе. Так, при самооценке: «Иногда хороший, иногда плохой» наблюдается эмоционально положительное отношение к себе («нравлюсь») или при общей положительной оценке: «Хороший» — сдержанное отношение («Нравлюсь себе чуть-чуть»).

В старшем дошкольном возрасте наряду с тем, что большинство детей удовлетворено собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает.

К семи годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях: он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже. До пяти лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К 7 годам большинство детей

правильно себя оценивают и осознают свои умения и успехи в разных видах деятельности. [49]

Кроме осознания своих качеств старшие дошкольники пытаются осмыслить мотивы своих и чужих поступков. Они начинают объяснять собственное поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт.

В объяснении поступков других людей дошкольник зачастую исходит из своих интересов и ценностей, т.е. собственной позиции. Постепенно дошкольник начинает осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональное состояние. Старшего дошкольника интересуют и некоторые психические процессы, происходящие в нем самом.

В группе детского сада существует система ценностных ориентаций, которая определяет взаимооценки детей. Постепенно расширяется диапазон моральных представлений. В четыре - пять лет такой диапазон, который ассоциируется у ребенка с понятием: «хороший» в отношении сверстника и себя, невелик (не бить ни кого, слушать воспитательницу, маму). В пять-шесть лет он становится больше, хотя по-прежнему называемые качества касаются только отношений в детском саду и семье (защищать детей, не кричать, не баловаться, быть аккуратным, не жалеть, когда что-то даешь, помогать маме, делиться игрушками). В шесть-семь моральные нормы осознаются дошкольниками точнее и относятся к людям более широкого окружения (не драться, слушаться, со всеми дружить, принимать в игру, угощать всех, помогать младшим, не обзывать, не обманывать, никого не обижать, уступать место старшим). В этом же возрасте большинство детей правильно понимают те нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие, аккуратность, умение дружно играть, справедливость и др.

Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Но здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. Редко от старшего дошкольника на

вопрос «Кто у вас самый хороший»? мы услышим «Я самый хороший», так характерное для самых маленьких. Но это не означает, что детская самооценка собственной личности теперь низкая. Дети уже стали «большими» и знают, что хвастать некрасиво, нехорошо. Совсем необязательно прямо заявлять о своем превосходстве. В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. На вопрос «Какая ты: «хорошая или плохая?»» они обычно отвечают так: «Я не знаю... Я тоже слушаюсь», «Я тоже умею считать до 100», «Я всегда помогаю дежурным», «Я тоже никогда не обижаю детей, делюсь конфетами» и т. п.

К концу дошкольного возраста самооценка ребенка, его оценочные суждения об окружающих постепенно становятся все более полными, глубокими, детализированными, развернутыми. [17]

Эти изменения объясняются в значительной степени появлением (увеличением) интереса старших дошкольников к внутреннему миру людей, переходом их к личностному общению, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, развитием мышления и речи.

В самооценке дошкольника находят отражение развивающиеся у него чувства гордости и стыда.

Развитие самосознания находится в тесной связи с формированием познавательной и мотивационной сферы ребенка. На основе их развития в конце дошкольного периода появляется важное новообразование — ребенок оказывается способным в особой форме сознавать и самого себя и то положение, которое он в данное время занимает, т. е. у ребенка появляется «осознание своего социального «я» и возникновение на этой основе внутренней позиции». Данный сдвиг в развитии самооценки имеет значение в психологической готовности дошкольника к обучению в школе, в переходе к следующей возрастной ступени. Возрастает к концу дошкольного периода и самостоятельность, критичность детской оценки и самооценки.

В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания — осознание себя во времени. Ребенок первоначально живет только настоящим. С накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник просит взрослых рассказать о том, как он был маленьким, и сам с удовольствием вспоминает отдельные эпизоды недалекого прошлого. Характерно, что, полностью не осознавая изменений, происходящих в самом с течением времени, ребенок понимает, что раньше был не таким, как теперь: был маленьким, а сейчас вырос. Его интересует и прошлое близких людей. У дошкольника складывается способность осознать и ребенок хочет пойти в школу, освоить какую-то профессию, расти, чтобы приобрести определенные преимущества. Осознание своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний — все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение личного сознания. Оно появляется к концу школьного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений с взрослым (т. е. теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький).

Важной составляющей самосознания является осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу, т. е. половой идентичности. Первичное знание о ней обычно складывается к полутора годам. В два года малыш, хотя и знает свой пол, обосновать свою принадлежность к нему не может. К трем-четырем годам дети ясно различают пол окружающих и знают о своей половой принадлежности, но часто связывают ее не только с определенными соматическими и поведенческими свойствами, но случайными внешними признаками, такими, как прическа, одежда, и допускают возможность изменения пола.

На протяжении всего дошкольного возраста интенсивны процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентаций на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов поведения. Теперь дошкольник обращает внимание

на различия мужчин и женщин не только во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней.

Анализ литературных источников, посвященных проблеме развития самооценки личности (Т.А.Репина, Е.Е.Кравцова, В. А. Горбачева, Е.В. Субботский, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру, Е В. Кучерова и др.), позволяет выделить ряд специфических для дошкольного возраста, закономерностей:

1. Самооценка дошкольника — явление неустойчивое, ситуативное.
2. Динамика формирования самооценки в дошкольном возрасте идет по трем основным направлениям:

- a) возрастание числа качеств личности и видов деятельности, оцениваемых ребенком;

- b) переход от общей самооценки к частной, дифференцированной;

- v) возникновение оценки себя во времени, которая проявляется как в элементарном самоанализе своих прежних деяний, так и в прогнозировании своего будущего. [45]

3. Механизм формирования самооценки в дошкольном детстве разворачивается следующим образом:

- a) через конкретные виды оценок к обобщенным;

- b) через оценки значимых взрослых (родителей, прародителей, педагогов), затем сверстников, к развитию самооценки на основе информации о качестве результата при решении конкретных задач.

4. Наиболее адекватной частной самооценкой в дошкольном возрасте, по сравнению с реалистической самооценкой, свойственной взрослому человеку, признается, как правило, завышенная.

5. Самооценка дошкольника характеризуется:

— целостностью (ребенок не различает себя как субъект деятельности и себя как личность); недостаточной объективностью и обоснованностью; малой рефлексивностью и слабо выраженной дифференциацией;

— наличием завышенного уровня притязаний. [49]

Итак, становление самосознания, без которого невозможно формирование личности, — сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Решающее значение в генезисе самооценки на первых этапах становления личности (конец раннего, начало дошкольного периода) имеет общение ребенка с взрослыми.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по, мы пришли к выводу, что в современном российском образовании, находящемся в состоянии перманентного реформирования, происходит осознание и возвращение ему роли социокультурного медиатора, источника социального и культурного творчества.

Построение психолого-педагогических моделей и программ изучения и развития детей для системы психологической службы в образовании требует осмысления современных подходов к проблеме социокультурных условий становления личности в онтогенезе, качества семейной и образовательной среды как сопряженном пространстве развития детской субъектности с позиций системно-средового подхода.

Стадиальное представление онтогенеза субъектности как личностного свойства связано с ее определением и пониманием как интенциональности, направленности и способности растущего человека к внешней и внутренней преобразующей активности, осознанного, деятельного отношения к себе, окружающим людям и миру в целом.

Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самопознании. В психологическом словаре понятие субъект имеет следующее значение. Субъект – активно действующий, познающий, обладающий сознанием и волей человек, способный действовать целенаправленно. Субъект может проявить инициативу и самостоятельность, принять и реализовать решение, оценить последствия своего поведения, самоизменяться и самосовершенствоваться, определять перспективу своей многомерной жизнедеятельности.

Развитие ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности позволяет ему намечать и корректировать цели, осознавать мотивы своего поведения, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии с поставленной целью.

Глава 2. Эмпирическое исследование развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста

2.1. Изучение субъектности у детей дошкольного возраста

Базой исследования являлся МАДОУ ДС №17. В исследовании принимали участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста. Цель констатирующего этапа исследования - изучение субъектности детей, которая включает в себя самостоятельность, инициативность и ответственность. Таким образом, мы будем анализировать каждый показатель отдельно.

Для определения уровня самостоятельности используются показатели, выделенные на основе анализа исследования Т.И. Бабаевой.

Таблица 1

Исследование уровня самостоятельности

1. Умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование.	Цель принимают, но не могут осуществить элементарное планирование	1	Низкий
	Цель ставят, пытаются осуществить элементарное планирование, но не видят результат.	2	
	Умеют осознанно действовать: ставят цель, осуществляют	3	Высокий
2. Умение сознательно	Не умеют	1	Низкий

действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (умение «читать» технологическую карту)	Недостаточная сформированность умений	2	Средний
	Читают	3	Высокий
3. Стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого	Не справляются с заданием без практической помощи взрослого	1	Низкий
	Часто обращаются к взрослому, чтобы утвердиться в правильности выполнения задания	2	Средний
	Самостоятельно выполняют работу без обращения за помощью и контроля взрослого	3	Высокий
4. Проявление настойчивости при выполнении работ	При выполнении задания настойчивость не проявляют	1	Низкий
	Настойчивость проявляют, но она быстро «угасает» Доводят начатое дело до конца	2	Средний

		3	Высокий
5. Самоконтроль и оценка результата	Не замечают своих ошибок, не способны критически оценить результаты деятельности	1	Низкий
	Способны осуществить самоконтроль своей деятельности	2	Средний
	Осуществляют самоконтроль и оценку результатов деятельности с позиции цели и требований	3	Высокий
6. Проявление инициативы и творчества	Инициативу и творчество не проявляют, деятельность носит репродуктивный характер	1	Низкий
	Проявляют иногда, деятельность носит репродуктивно-творческий характер	2	Средний
	Вносят элементы новизны и оригинальности	3	Высокий

На основе совокупности выделенных критериев были определены следующие уровни проявления самостоятельности старшими дошкольниками в конструировании из бумаги по типу оригами.

Низкий уровень (8 - 6 баллов). Испытуемые данной группы отличаются неумением ставить цель и осуществлять элементарное планирование, неумением «читать» технологическую карту. Незнание технологии конструирования поделки не позволяет им доводить начатое дело до конца без практической помощи взрослого. Эти дети не замечают своих ошибок, не способны критически оценить результаты деятельности. Инициативу и творчество не проявляют, деятельность носит репродуктивный характер.

Средний уровень (14 - 19 баллов). Дети этого уровня цель ставят, пытаются осуществить элементарное планирование, но четко не представляют конечного результата. Они отличаются недостаточной сформированностью умений «читать» технологическую карту. Настойчивость проявляют, но при неудачах быстро теряют интерес к деятельности. При выполнении задания часто обращаются к взрослому для того, чтобы утвердиться в правильности выполнения способов своей деятельности. Общий характер деятельности репродуктивно-творческий.

Высокий уровень (18 – 15 баллов). Дети этого уровня умеют осознанно действовать: ставят цель, осуществляют элементарное планирование, получают результат, адекватный цели. Они умеют «читать» технологическую карту. Знание технологии конструирования поделки позволяют им довести начатое дело до конца без помощи со стороны взрослого. В ходе работы проявляют настойчивость. Эти дети способны к самоконтролю и критической оценке своей деятельности, вносят элементы новизны и оригинальности.

В соответствии с поставленными задачами были проведены диагностические задания: «Гномик», «Сделай рыбку для аквариума», «Смастерим коробочку», «Воздушный змей». (приложение 1)

Задание 1. Диагностическое задание «Гномик».

Цель: определить умение детей ставить цель деятельности, осуществлять элементарное планирование; выявить проявление настойчивости при выполнении работы.

Задание 2. Диагностическое задание «Сделай рыбку для аквариума».

Цель: определить умение дошкольников сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности; выявить проявление инициативы и творчества.

Задание 3. Диагностическое задание «Смастерим коробочку».

Цель: определить умение детей поставить цель деятельности, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели; осуществить самоконтроль.

Задание 4. Диагностическое задание «Воздушный змей».

Цель: определить стремление дошкольников к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослых; определить способность дошкольников осуществлять самоконтроль и оценивать результат.

На основе диагностики были выявлены следующие результаты:

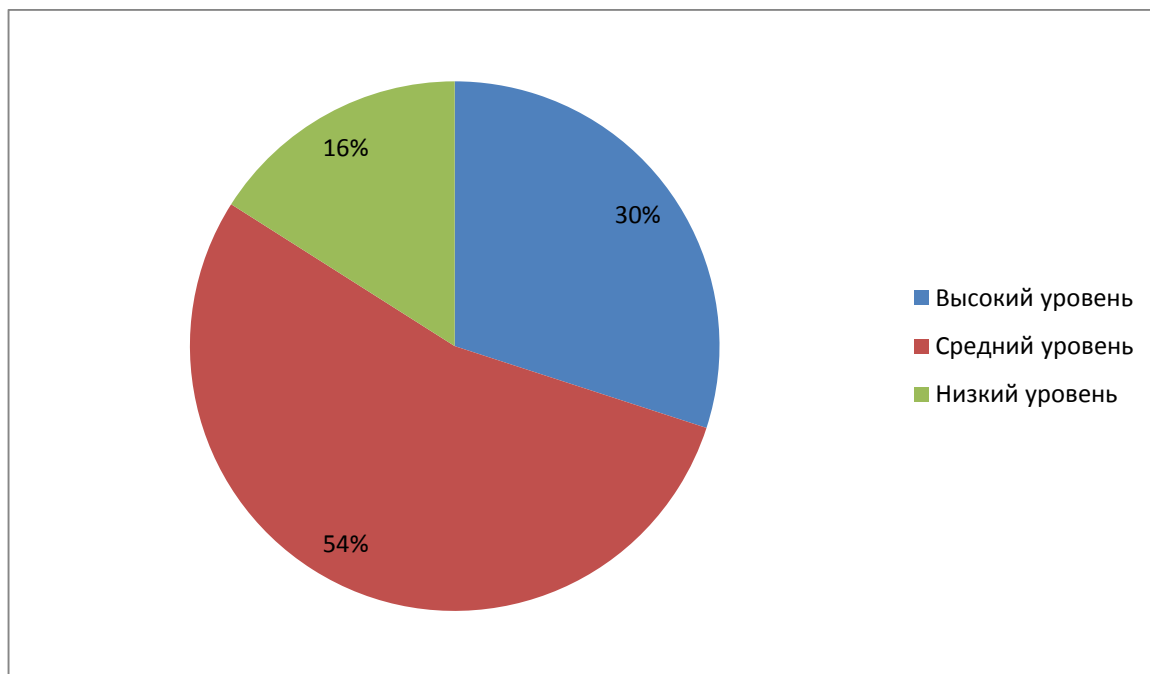


Рис. 1. Изучение уровня самостоятельности

В результате исследования уровня самостоятельности мы выявили, что 54% детей обладают средним уровнем, 30% - высоким и 16% - низким.

Изучение уровня инициативности. При выявлении уровня инициативности мы использовали карту проявлений инициативности (А.М.Щетинина).

Заполняется после целенаправленно проведенных многократных наблюдений за ребенком. Если ребенок часто обнаруживает указанную форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда - 2 балла; никогда - 0 баллов.

Таблица 2

Карта проявлений инициативности

Показатели инициативности	Частота проявлений		
	Никогда	Иногда	Часто
Берет на себя главные роли в играх			
Выступает инициатором какой-либо деятельности			
Перехватывает у сверстников инициативу в выполнении задания			
Принимает участие во всех делах			
Любит высказывать свою точку зрения			
Стремится к лидерству			
Любит находиться в центре внимания			
Стремится быть первым во всем			
Не боится взяться за незнакомое			

ему дело			
Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников			
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем			

Обработка и интерпретация результатов. Сложив сумму полученных ребенком баллов, можно считать развитие у него инициативности достаточно высоким, если получилось в сумме от 23 до 44 баллов; средним - от 11 до 22 баллов; низким - от 0 до 10 баллов.

Таким образом, результаты следующие:

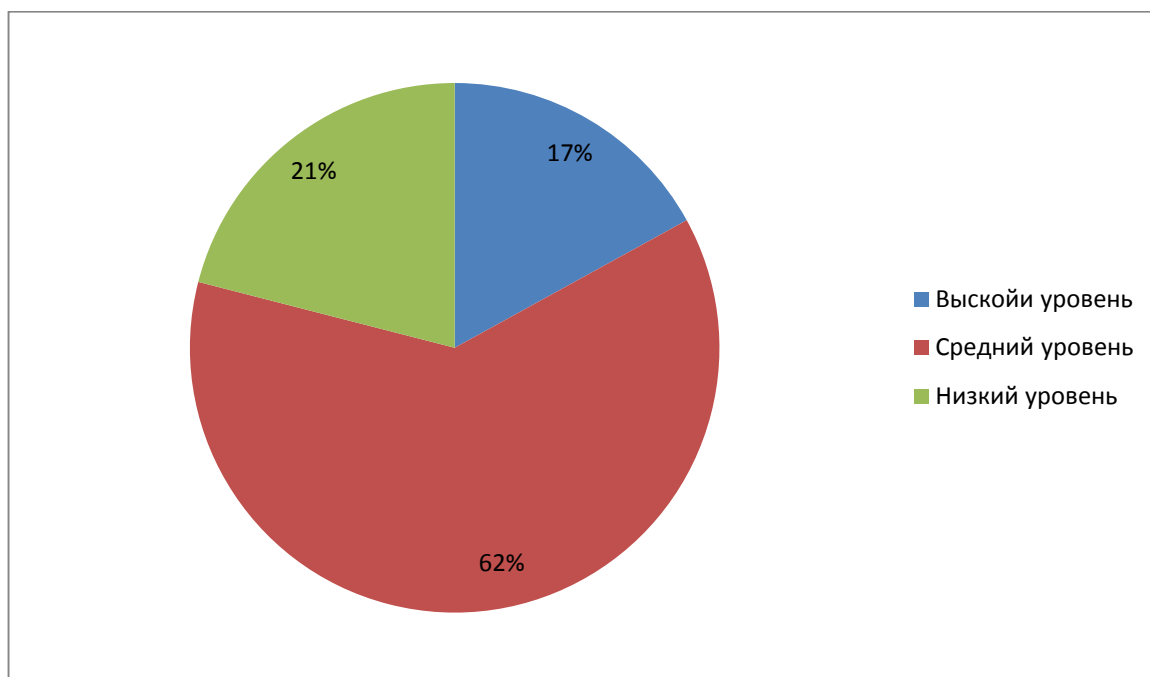


Рис. 2. Изучение уровня инициативности

Таким образом, 62% детей обладают средним уровнем, 21% - низким и 17% - высоким.

Далее необходимо изучить уровень ответственности. С этой целью нами был выбран метод наблюдения, как один из наиболее точных. Было выбрано наблюдение за трудом, так как трудовая деятельность - один из

наилучших показателей ответственности дошкольников, и качество проделанной работы очевидно показывает уровень ответственности. Проводится наблюдение за трудовой деятельностью детей, каждый ребенок оценивается с помощью таблицы, приведенной ниже. В столбце «Качество» оценивается качество проделанной ребенком работы по пятибалльной шкале, в следующем столбце дается описание процесса работы над заданием. Описывается эмоциональное состояние, заинтересованность, желание ребенка выполнять работу.

Таблица 3

Карта наблюдения за трудом

Вид труда	Качество	Описание
Труд в природе		
Хозяйственно-бытовой труд		
Ручной труд		
Трудолюбие в процессе дежурств		
Представление о труде взрослых		

Диагностика трудовых умений и навыков в природе.

1) Ребёнку предлагается потрудиться - полить растения, порыхлить их, убрать с них пыль:

ребёнок принимает цель труда, охотно принимает предложение воспитателя;

ребёнок соглашается на предложение воспитателя, но ему необходима дополнительная мотивация («Помоги мне»);

ребёнок не принимает цель труда вне игровой ситуации («Незнайка не знает, как ухаживать за растениями. Хочешь его научить?»).

2) Ребёнку предлагается отобрать два растения из уголка природы, которые нуждаются в поливе, рыхлении, очистке от пыли, и объяснить, почему он выбрал именно эти растения:

самостоятелен при определении предмета труда, вычленяет его особенности (сигнальные признаки живого объекта: земля сухая, на листьях пыль и т. д.);

предмет труда и его особенности, значимые для труда, выделяет с помощью воспитателя;

не выделяет предмет труда с его особенностями (даже при помощи взрослого).

3) Ребёнок должен ответить, какими будут растения после того, как он обеспечит уход:

ребёнок предвидит результата труда (цветы будут хорошо расти после полива, рыхления);

результат труда определяет при помощи взрослого;

не справляется с заданием даже при помощи взрослого.

4) Ребёнку предлагается рассказать о последовательности трудовых действий и объяснить необходимость такой последовательности. В случае затруднения дать ребёнку набор картинок с изображением трудовых действий по удалению пыли с растений и предложить последовательно их разложить:

ребёнок самостоятельно рассказывает, объясняет последовательность трудовых действий;

раскладывает картинки в нужной последовательности и объясняет;

не может спланировать последовательность трудовых действий.

5) Предложить ребёнку отобрать необходимое для труда оборудование. Поставить его в ситуацию выбора: вместе с необходимыми инструментами и оборудованием положить ненужные для данного трудового процесса (например, сачок для пересадки рыб и т. д.):

самостоятельно выбирает необходимое оборудование;

с помощью небольшой помощи взрослого выбирает необходимые инструменты;

не может выполнить задания.

б) Ребёнку предлагается показать, как он будет ухаживать за растениями: правильно поливать растения, рыхлить почву, убирать пыль с разных растений:

все трудовые действия выполняет достаточно качественно и самостоятельно;

отдельные трудовые операции осуществляет достаточно самостоятельно, но некачественно;

качество выполнения трудовых действий и качество результата низкие.

Диагностика трудолюбия в разных видах дежурств.

За детьми проведено наблюдение в процессе дежурства по столовой, игровому уголку, уголку природы. Для этого на каждый вид дежурства мы назначили по два человека. Проводилась смена видов дежурств каждые два дня, и вместе с детьми оценивали качество работы, т.е. формировали самооценку.

В ходе этого исследования определяется:

хотят ли дети дежурить, и отражается ли их желание в реальном процессе работы;

каковы их мотивы, характер поведения в процессе дежурства: уклоняются ли от дежурства;

хорошо ли дежурят только при контроле со стороны воспитателя, детей;

хорошо ли работают во время дежурств по назначению воспитателя;

хорошо ли дежурят, выполняют ли работу вне дежурства, помогают ли другим.

Полученные результаты фиксируются в таблицу:

Таблица 4

Карта результатов наблюдения

Имя	Вид деятельности		
	Дежурство по столовой	Дежурство в игровом уголке	Дежурство в уголке природы

Анализируя отношение детей к дежурству, определяется, к какой группе относится ребенок:

Низкий уровень – дети дежурят небрежно, охотно передают свои обязанности другим, отказываются от дежурства, забывают о нем, не доводят дело до конца, считают, что порядок – дело помощника воспитателя, других детей.

Средний уровень – выполняют свои обязанности хорошо, активно, не забывают о них, но не помогают другим, стремятся обязательно получить одобрение взрослых.

Высокий уровень – дети постоянно стремятся участвовать в коллективной деятельности, хорошо работают, помогают товарищам в разных видах деятельности.

Данное исследование имело следующий результат:

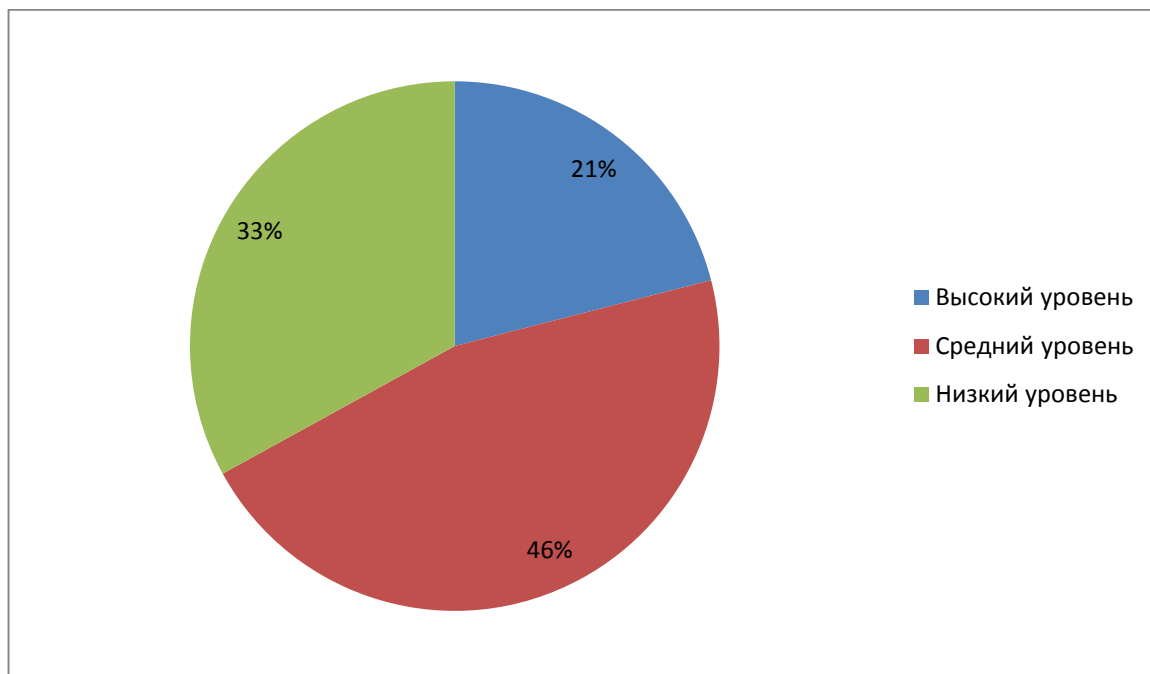


Рис. 3. Изучение уровня ответственности

На данном этапе исследования мы изучили уровень ответственности - в результате 46% детей на среднем уровне, 33% - на низком и 21% - на высоком.

Таким образом, выявленные нами результаты позволили запланировать работу на формирующем этапе исследования.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста

В ДОО создана лекотека, целью которой является развитие субъектности детей дошкольного возраста.

Первым направлением нашей работы стало формирование самостоятельности. С этой целью может быть использована программа с использованием тестопластики.

У детей старшего дошкольного возраста можно сформировать самостоятельность при условии:

- накопления представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознания детьми значимости самостоятельности в личностном и социальном плане;

- формирования положительного отношения к деятельности - тестопластике;

- формирование элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности;

Целью программы является изучение теоретических подходов к проблеме формирования социальной компетенции «самостоятельность»

Методологической основой является положение философии о том, что самостоятельность личности - это способность человека производить значимые преобразования на основе присвоения материальной и духовной культуры, а также положение психологии о том, что личность развивается в деятельности.

Работа проводится на основании перспективного плана:

Таблица 5

Перспективный план по развитию самостоятельности

	Цель:	Содержание
1 этап	<ul style="list-style-type: none"> · Дать детям знания и представления о формах самостоятельного поведения · Подвести детей к пониманию нравственной категории самостоятельности, ее значимости в личностном и социальном смысле · Ввести в лексикон слова «сам», «самостоятельный» · Способствовать приобретению форм самостоятельного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Чтение литературы <ul style="list-style-type: none"> - В. Бычко «Невеличка» - В. Степанов «Умелые помощники» - М. Зощенко «Глупая история» - Н. Носов «Заплата» 2. Просмотр видеофильмов <ul style="list-style-type: none"> - «Фока на все руки дока» реж. А. Белокурова

		<p>- «В яранге горит огонь» реж. Ж. Витензон</p> <p>- «Как кошечка и собачка мыли пол» реж. А. Волков</p> <p>3. Постановки кукольного театра</p> <p>- «Приключения игрушек» авт. Е. Ильина</p> <p>- «Ножки не идут» авт. Т. Караманенко</p> <p>4. Проблемные ситуации</p> <p>5. Этические беседы</p> <p>- «О самостоятельности»</p>
2 этап	<p>· Формирование интереса и положительного отношения к тестопластике</p>	<p>1. Беседа</p> <p>- «Откуда хлеб пришел»</p> <p>- «Народные традиции»</p> <p>2. Экскурсии</p> <p>- в хлебный магазин</p> <p>- на кухню детского сада</p> <p>3. Развлечение</p> <p>- «Рождественские святки»</p> <p>4. Посещение</p> <p>- выставки работ взрослых и детей «Наши руки не для скуки»</p> <p>5. Тематическое занятие</p> <p>- «Волшебное тесто»</p>
3 этап	<p>· Накопление детьми умений и навыков работы с соленым тестом</p> <p>· Развитие общественных мотивов деятельности</p> <p>· Приобретение детьми элементов самоконтроля и самооценки</p> <p>· Формирование самостоятельного поведения</p>	<p>- Игры и упражнения для развития мелкой моторики рук</p> <p>- Работа детей с помощью пошаговой инструкции</p> <p>- Работа детей по инструкционным картам</p> <p>- Упражнение в раскрашивании готовых поделок и игрушек</p> <p>- Экспериментирование с неокрашенным и окрашенным тестом</p> <p>- Коллективные работы</p> <p>- Домашние задания</p>

На первом этапе перед нами стоит задача сформировать у детей представления о формах самостоятельного поведения и подвести к пониманию самостоятельности, как значимого качества личности. С этой целью используются примеры литературных и сказочных героев. При отборе содержания учитывается его динамичность, созвучность личному опыту дошкольника, чтобы оно вызвало у детей отклик и сопереживание.

Чтение художественных произведений побуждает детей к обмену впечатлениями по поводу содержания в виде реплик, оценочных суждений, в виде связных высказываний, созвучных услышанному повествованию («Невеличка маленькая совсем, а умеет сама убираться...», «Я тоже штаны порвал, научусь сам зашивать...», «сам умею одеваться, я большой...», «Некрасиво с дырками ходить...», «Если бы он сам одевался, так бы не получилось...», «Папа мне сделает лопатку, я сам буду копать...»).

Таким образом, опыт каждого ребенка становится достоянием детского коллектива.

Для закрепления полученных знаний о самостоятельности и формах самостоятельного поведения используются специально организованные и стихийно возникшие проблемные ситуации во время прогулок, занятий, режимных моментов. Тем самым у детей возникает необходимость активно использовать слова «сам» и «самостоятельный» и продемонстрировать свою способность действовать самостоятельно в тех или иных ситуациях.

С целью суммирования, уточнения и систематизации знаний, приобретенных детьми в результате проделанной работы, необходимо провести этическую беседу «О самостоятельности». В процессе беседы вспомнить вместе с детьми эпизоды из художественных и мультипликационных фильмов, рассмотреть иллюстрации в знакомых уже книгах. Детям предлагаются вопросы, направленные на установление связей, отношений, обобщений усвоенных знаний.

Для закрепления форм самостоятельного поведения с детьми организовываются коллективные работы, успех которых напрямую зависит

от слаженных действий и самостоятельного выполнения каждым своей части работы. Здесь же используется ряд домашних заданий - «Научи маму замешивать тесто», «Придумай, сделай и покажи друзьям», «У кого что получилось».

В своей практике в целях пробуждения у дошкольников инициативности и ответственности мы применяли повседневные методы и приемы. К таким методам можно отнести также дидактические и развивающие игры, которые помогают приобрести уверенность в своих действиях и направляют их делать самостоятельно выбор в процессе совместной и самостоятельной деятельности.

- 1) сначала дети излагают уже изученный материал;
- 2) затем детям предлагается ответить на вопросы;
- 3) после этого дети учатся обобщать знания.

К таким дидактическим играм относятся такие упражнения, как «Подбери одежду кукле», «Помоги другу выбрать книгу», «Выбери платье для мамы » и т.д. Самое главное, ребенок впоследствии должен объяснить, чем обусловлен его выбор. В этом вся суть самостоятельности и инициативности: ребенок должен чувствовать ответственность и действовать не спонтанно, а целесообразно. При этом работа проводилась ежедневно, в качестве свободной деятельности.

Роль воспитателя в данных упражнениях – это контроль правильности выбора. Если ребенок выбрал платье для куклы не учитывая погодные условия или ,например, куда собирается кукла в данном наряде, то воспитатель может ненавязчиво подсказать, оставляя при этом право выбора за самим ребенком.

Самостоятельность мы прививали также в течении всего дня:

1. Во время выполнения оздоровительных процедур.

Детям предоставляется выбор вида гимнастических упражнений, оздоровительных ковриков, спортивных игр. Также мы предлагали им самим добавлять какие - то движения, условия игры или игровые методы. Таким

образом, пробуждали не только инициативность, но и интерес, развивали фантазию и мышление.

2. В процессе трудовой деятельности.

Самая обширная область привития самостоятельности - это трудовая деятельность. В процессе трудовой деятельности дети выполняют простые поручения воспитателя без его помощи.

В нашей группе самая любимая работа – это перестановка кукольного уголка(у девочек) и перепланировка автомобильной парковки (у мальчиков). Девочки с усердием каждый раз обсуждают, куда поставить диванчик и с какой стороны поставить кукольный домик. А мальчики со всей серьезностью думают, как можно построить гараж, чтобы в него вместились еще несколько машин. В процессе обсуждений, естественно, возникают споры. Каждый хочет, притворить свою идею. Одновременно учась улаживать конфликтные ситуации и спорные моменты, дети приобретают бесценный опыт в самостоятельном выборе компромисса.

3. В процессе совместной деятельности детей с воспитателем.

Во время совместной деятельности мы старались максимально дать свободу выбора детям различных средств или предметов, с которыми работаем в это время. Особенно увлекательна для них театрализованная деятельность. Перед театрализованной постановкой совместно с детьми изготавливали атрибуты для спектакля. Дети самостоятельно, хоть и под руководством воспитателя, изготавливали отдельные части тел или же одежды героев, самостоятельно выбирая цвет, ткань, размер и способ изготовления.

4. В процессе развития коммуникативных качеств.

Система игровых упражнений и заданий на развитие у детей коммуникативных способностей состоит из четырёх блоков:

развиваем умение сотрудничать;

развиваем умение активно слушать;

развиваем умение самостоятельно высказываться;

развиваем умение самостоятельно правильно перерабатывать информацию.

Кроме этого, создана игротека на эту тему, содержащая речевые игры и упражнения, которые преследуют общие цели: развивать слуховое восприятие; учить задавать открытые и закрытые вопросы; развивать речевое творчество, умение перевоплощаться; умение выделять основную идею сказанного, подводить итог, развивать мысли собеседника, развивать умение правильно перерабатывать информацию.

5. В процессе занятий.

В ежедневных разработках занятий мы ставили следующие цели: воспитывать самостоятельность и инициативность, формировать самосознание ребёнка, уверенность в собственных силах, учить ребёнка смело высказывать свои суждения. На уроках рисования, лепки, аппликации детям предоставляется выбор сюжета, оформления, цветовой гаммы по желанию. Воспитатели учитывают темперамент, способности, особенности стиля воспитания в семье, которые существенно влияют на темп становления самостоятельности.

2.3. Анализ результатов исследований

После проведенной нами работы мы повторно исследовали детей по трем направлениям: самостоятельность, инициативность и ответственность. Мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

Результат повторного исследования самостоятельности следующий:

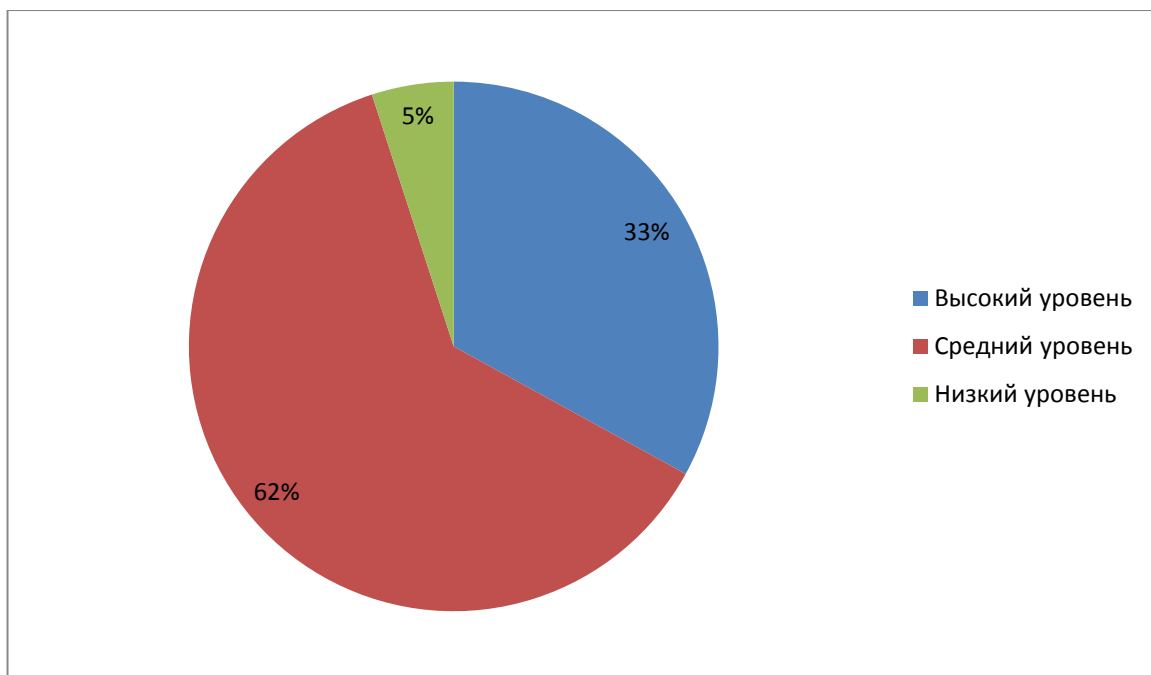


Рис. 4. Повторное исследование самостоятельности

При повторном исследовании 62% детей - на среднем уровне, 33% - на высоком и 5% - на низком. Продемонстрируем результат в виде сравнительной диаграммы:



Рис. 5. Сравнение результатов исследования самостоятельности

Мы видим, что после проделанной работы на формирующем этапе повысилось количество детей с высоким уровнем самостоятельности на 4%, со средним уровнем на 8%, а с низким уровнем количество понизилось на 12%.

Далее мы повторно исследовали уровень инициативности

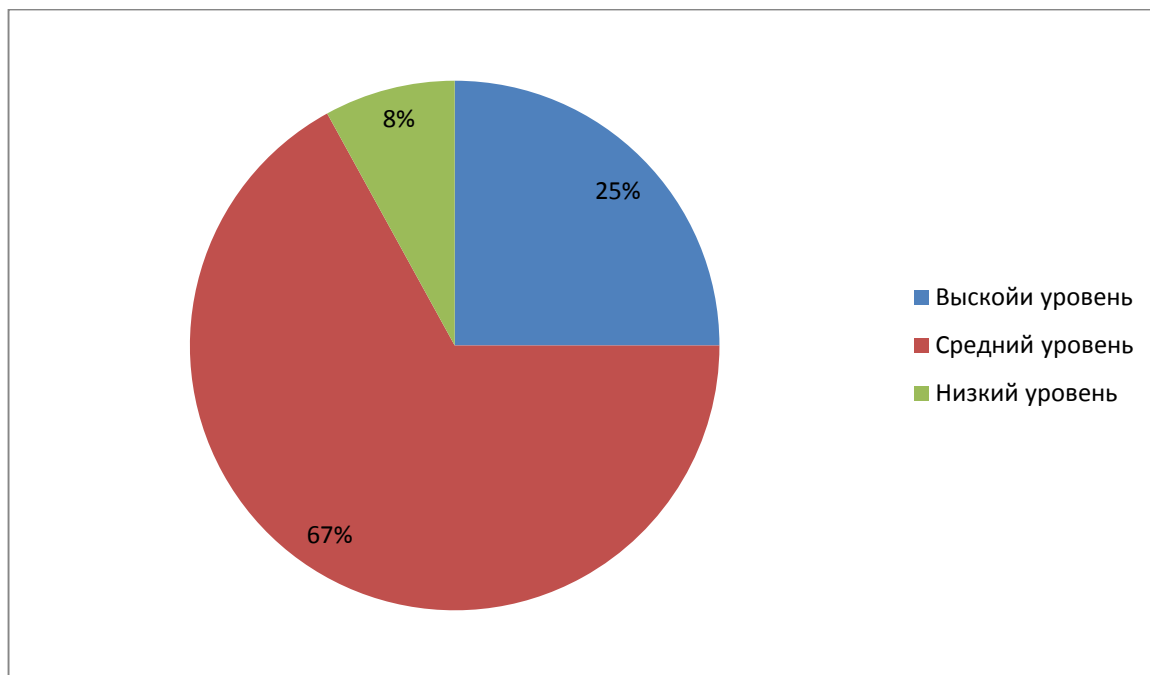


Рис. 6. Повторное исследование инициативности

Результаты повторного исследования следующие: 67% - на среднем уровне, 25% - на высоком и 8% - на низком.

Сравним результаты первого и второго исследования:

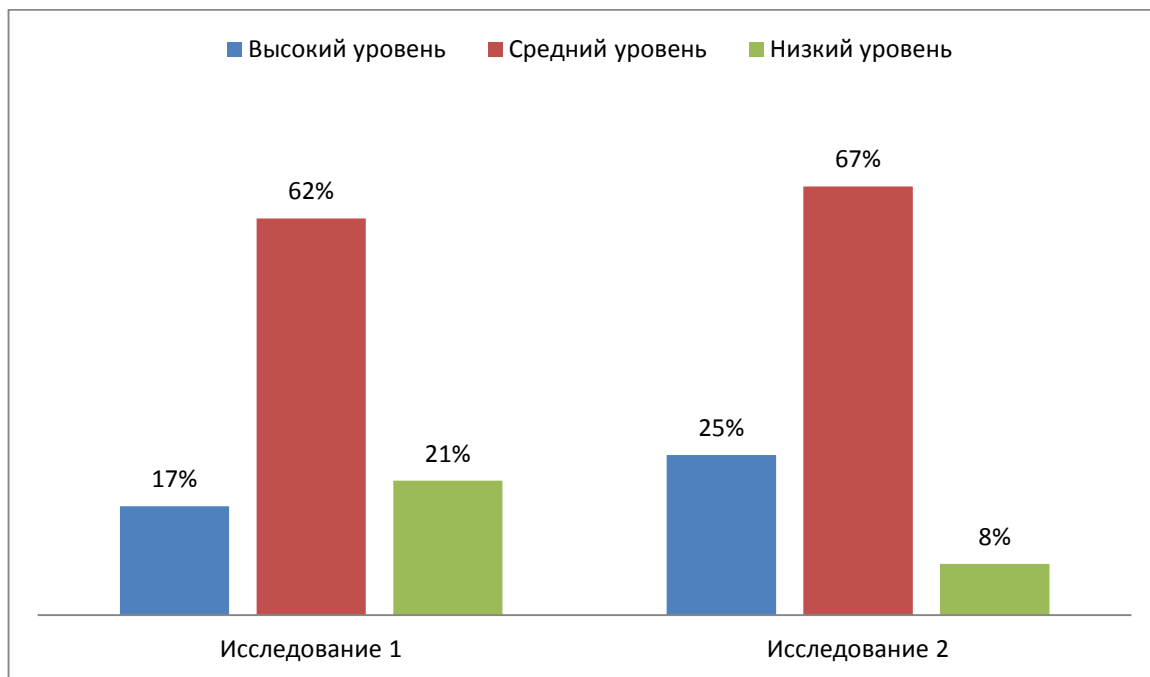


Рис. 7. Сравнение результатов исследования инициативности

Таким образом, в результате проведения формирующего этапа детей с высоким уровнем инициативности стало на 7% больше, со средним уровнем - на 5% больше, а с низким уровнем количество снизилось на 13%.

И последний показатель - ответственность.

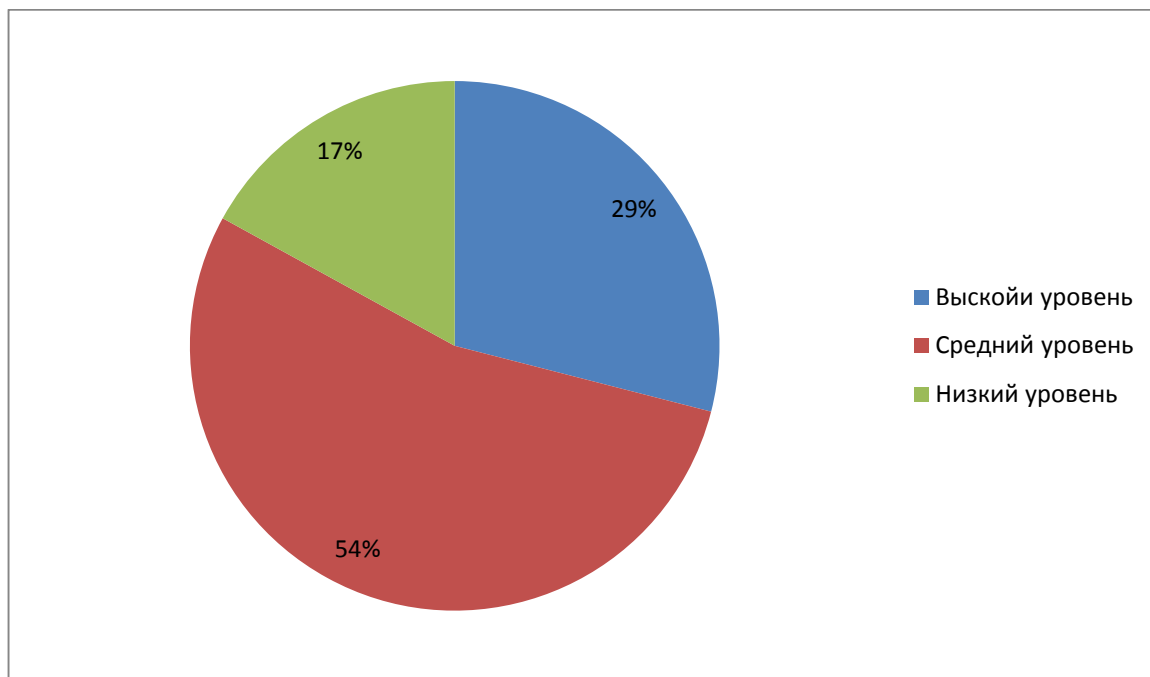


Рис. 8. Повторное исследование ответственности

Итак, после проведения работы результаты расположились следующим образом: детей со средним уровнем стало 54%, с высоким - 29% и с низким - 17%.

Сравним результаты первого и второго исследования:



Рис. 9. Сравнение результатов исследования ответственности

Таким образом мы видим, что детей с высоким уровнем стало на 8% больше, со средним также на 8% и детей с низким уровнем сократилось практически в 2 раза.

Далее мы сравним выборки среднего значения.

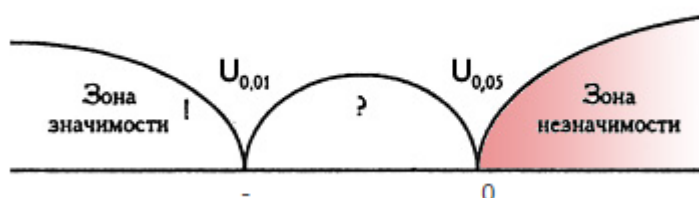
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	15	3.5	16	5.5
2	16	5.5	13	1.5
3	13	1.5	15	3.5
Суммы:		10.5		10.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 4.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
-	0

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(4.5)$ находится в зоне незначимости.

Выводы по второй главе

Цель констатирующего этапа исследования - изучение субъектности детей, которая включает в себя самостоятельность, инициативность и ответственность. Таким образом, мы будем анализировать каждый показатель отдельно.

Для определения уровня самостоятельности используются показатели, выделенные на основе анализа исследования Т.И. Бабаевой.

В результате исследования уровня самостоятельности мы выявили, что 54% детей обладают средним уровнем, 30% - высоким и 16% - низким.

Изучение уровня инициативности. При выявлении уровня инициативности мы использовали карту проявлений инициативности (А.М.Щетинина). При изучении уровня инициативности мы выяснили, что 62% детей обладают средним уровнем, 21% - низким и 17% - высоким.

Далее необходимо изучить уровень ответственности. С этой целью нами был выбран метод наблюдения, как один из наиболее точных. Было выбрано наблюдение за трудом, так как трудовая деятельность - один из наилучших показателей ответственности дошкольников, и качество проделанной работы очевидно показывает уровень ответственности. На данном этапе исследования мы изучили уровень ответственности - в результате 46% детей на среднем уровне, 33% - на низком и 21% - на высоком.

Таким образом, выявленные нами результаты позволили запланировать работу на формирующем этапе исследования.

Первым направлением нашей работы стало формирование самостоятельности. С этой целью может быть использована программа с использованием тестопластики. Работа проводится на основании перспективного плана.

В своей практике в целях пробуждения у дошкольников инициативности и ответственности мы применяли повседневные методы и

приемы. К таким методам можно отнести также дидактические и развивающие игры, которые помогают приобрести уверенность в своих действиях и направляют их делать самостоятельно выбор в процессе совместной и самостоятельной деятельности.

После проведенной нами работы мы повторно исследовали детей по трем направлениям: самостоятельность, инициативность и ответственность. Мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

При повторном исследовании 62% детей - на среднем уровне, 33% - на высоком и 5% - на низком. Мы видим, что после проделанной работы на формирующем этапе повысилось количество детей с высоким уровнем самостоятельности на 4%, со средним уровнем на 8%, а с низким уровнем количество понизилось на 12%.

Далее мы повторно исследовали уровень инициативности. Результаты повторного исследования следующие: 67% - на среднем уровне, 25% - на высоком и 8% - на низком. В результате проведения формирующего этапа детей с высоким уровнем инициативности стало на 7% больше, со средним уровнем - на 5% больше, а с низким уровнем количество снизилось на 13%.

И последний показатель - ответственность. Итак, после проведения работы результаты расположились следующим образом: детей со средним уровнем стало 54%, с высоким - 29% и с низким - 17%. Мы видим, что детей с высоким уровнем стало на 8% больше, со средним также на 8% и детей с низким уровнем сократилось практически в 2 раза.

Далее мы сравним выборки среднего значения.

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(4.5)$ находится в зоне незначимости.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по, мы пришли к выводу, что в современном российском образовании, находящемся в состоянии перманентного реформирования, происходит осознание и возвращение ему роли социокультурного медиатора, источника социального и культурного творчества.

Построение психолого-педагогических моделей и программ изучения и развития детей для системы психологической службы в образовании требует осмысления современных подходов к проблеме социокультурных условий становления личности в онтогенезе, качества семейной и образовательной среды как сопряженном пространстве развития детской субъектности с позиций системно-средового подхода.

Стадиальное представление онтогенеза субъектности как личностного свойства связано с ее определением и пониманием как интенциональности, направленности и способности растущего человека к внешней и внутренней преобразующей активности, осознанного, деятельного отношения к себе, окружающим людям и миру в целом.

Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самопознании. В психологическом словаре понятие субъект имеет следующее значение. Субъект – активно действующий, познающий, обладающий сознанием и волей человек, способный действовать целенаправленно. Субъект может проявить инициативу и самостоятельность, принять и реализовать решение, оценить последствия своего поведения, самоизменяться и самосовершенствоваться, определять перспективу своей многомерной жизнедеятельности.

Развитие ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности позволяет ему намечать и корректировать цели, осознавать мотивы своего поведения, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии с поставленной целью.

Цель констатирующего этапа исследования - изучение субъектности детей, которая включает в себя самостоятельность, инициативность и ответственность. Таким образом, мы будем анализировать каждый показатель отдельно.

Для определения уровня самостоятельности используются показатели, выделенные на основе анализа исследования Т.И. Бабаевой.

В результате исследования уровня самостоятельности мы выявили, что 54% детей обладают средним уровнем, 30% - высоким и 16% - низким.

Изучение уровня инициативности. При выявлении уровня инициативности мы использовали карту проявлений инициативности (А.М.Щетинина). При изучении уровня инициативности мы выяснили, что 62% детей обладают средним уровнем, 21% - низким и 17% - высоким.

Далее необходимо изучить уровень ответственности. С этой целью нами был выбран метод наблюдения, как один из наиболее точных. Было выбрано наблюдение за трудом, так как трудовая деятельность - один из наилучших показателей ответственности дошкольников, и качество проделанной работы очевидно показывает уровень ответственности. На данном этапе исследования мы изучили уровень ответственности - в результате 46% детей на среднем уровне, 33% - на низком и 21% - на высоком.

Таким образом, выявленные нами результаты позволили запланировать работу на формирующем этапе исследования.

Первым направлением нашей работы стало формирование самостоятельности. С этой целью может быть использована программа с использованием тестопластики. Работа проводится на основании перспективного плана.

В своей практике в целях пробуждения у дошкольников инициативности и ответственности мы применяли повседневные методы и приемы. К таким методам можно отнести также дидактические и развивающие игры, которые помогают приобрести уверенность в своих

действиях и направляют их делать самостоятельно выбор в процессе совместной и самостоятельной деятельности.

После проведенной нами работы мы повторно исследовали детей по трем направлениям: самостоятельность, инициативность и ответственность. Мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

При повторном исследовании 62% детей - на среднем уровне, 33% - на высоком и 5% - на низком. Мы видим, что после проделанной работы на формирующем этапе повысилось количество детей с высоким уровнем самостоятельности на 4%, со средним уровнем на 8%, а с низким уровнем количество понизилось на 12%.

Далее мы повторно исследовали уровень инициативности. Результаты повторного исследования следующие: 67% - на среднем уровне, 25% - на высоком и 8% - на низком. В результате проведения формирующего этапа детей с высоким уровнем инициативности стало на 7% больше, со средним уровнем - на 5% больше, а с низким уровнем количество снизилось на 13%.

И последний показатель - ответственность. Итак, после проведения работы результаты расположились следующим образом: детей со средним уровнем стало 54%, с высоким - 29% и с низким - 17%. Мы видим, что детей с высоким уровнем стало на 8% больше, со средним также на 8% и детей с низким уровнем сократилось практически в 2 раза.

Далее мы сравним выборки среднего значения.

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(4.5)$ находится в зоне незначимости.

Список литературы

1. Абульханова - Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности/ К.А. АбульхановаСлавская. - М.: 1981.
2. Авдеева, Н. Н. Развитие личности на ранних этапах детства / Н. Н.Авдеева, М. Г. Елагина, С. Ю. Мещерякова. - М.: 2000.
3. Бакурова, Т.П. Формирование ценностного отношения старших дошкольников к занятиям физической культурой посредством эмоциональной регуляции двигательной деятельности: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.П.Бакурова; Сибирская гос. акад. физ. культуры. – Омск, 2001. – 24 с.
4. Балобанова, В.П. Групповая работа с детьми раннего возраста / В.П. Балобанова, А. Ю Пасторова. - СПб.: Институт раннего вмешательства, 2001.
5. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 слов. – М.: Русские словари: АСТ: Астрель, 2007. – 957 с.
6. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери/ Д.В Винникотт. - М.: Класс, 2008.
7. Винникотт, Д.В.Разговор с родителями/ Д.В Винникотт. - М.,2004.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Раннее детство / Л. С Выготский. - М.: Педагогика, 2004.
9. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?/ Ю.Б Гиппенрейтер. - М.: Масс Медиа, 2005.
- 10.Деркунская, В.А. Становление категории “субъект” в исследованиях кафедры дошкольной педагогики / В.А.Деркунская // “Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета: сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции “Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки

- педагога – традиции и инновации” 26-28 мая 2010 г.). – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – С.43-54.
11. Джайнотт, Х. Родители и дети/ Х. Джайнотт, М.: Знание, 2006.
 12. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1986. 571 с.
 13. Дрейкурс, М. Счастье вашего ребенка / М. Дрейкурс, В. Золц - М.: Прогресс, 2006.
 14. Закон РФ «Об образовании» // Законодательство Российской Федерации об образовании. Федеральные базовые законы. – М.: ИФ «образование в документах», 2001 – 104 с.
 15. Закурдаева, Л, Г. Формирование социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями // Челябинский гуманитарий. – №2 (8). – 2009. – С. 51-54.
 16. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 17. Зимняя, И. А., Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5.
 18. История возрастной психологии : детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е.Веракса, А.Н.Веракса. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 304 с.
 19. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С Кон. - М., 2008.
 20. Крулехт, М. Дошкольник и рукотворный мир: педагогическая технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности / М.В.Крулехт. - СПб.: Детство- Пресс, 2002. - 150 с.
 21. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллоцкий. - М.:ТЦ Сфера, 2004. - 464с.

22. Ларечина, Е. В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. Методическое пособие / Е. В. Ларечина. СПб.: Речь, 2004. - 160 с.
23. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М., 2002.
24. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / Лисина М. И. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте: Сб. научн. тр. / Под ред. В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной. М., 2000.
25. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина - М., Педагогика, 2006.
26. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. - СПб Речь 2005 - 150с.
27. Марушкина, И.А. Эволюция урока в общеобразовательных учебных заведениях России [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук; 2010. [URL:Http://kspu.kaluga.ru/files/nauka/doc/d/maruchkina.doc](http://kspu.kaluga.ru/files/nauka/doc/d/maruchkina.doc).
28. Мид, М. Культура и мир детства / М. М Мид - М., 2008.
29. Молчанов С.Г. Содержание социализации, социальные компетенции, социализированность / С.Г. Молчанов, А.Т. Тутатчиков // Челябинский гуманитарий. – 2009. - №3 (9) – С. 87-97.
30. Молчанов, С.Г. Воспитание – инструмент социализации и образования / С.Г. Молчанов, Г.Г. Вороненко // Актуальные проблемы повышения качества общего и профессионального образования в условиях модернизации: Материалы междунар. науч. – практ. конф. (г. Челябинск, 16 декабря 2008). – Ч. 2. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009.
31. Молчанов, С.Г. Категория «воспитание» и образовательные программы воспитательной работы / С.Г. Молчанов, К.Г. Тротт // Челябинский гуманитарий. – 2009. - №3 (9). – С. 74-86.

32. Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении: учебно-метод. пособие для классного руководителя. – Челябинск, 2010. – 96 с.
33. Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие для классного руководителя. – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – 36 с.
34. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец/ Р.Ж Мухамедрахимов- М.: Родная речь, 2003.
35. Мухина, В.С. Детская психология/ В.С Мухина - М., 2005.
36. Обухова, Л.Ф. Детская психология/ Л.Ф Обухова - М., 2005
37. Палагина, Н. Н. Ребенок в раннем и дошкольном детстве/ Н. Палагина, Л. В. Ахромеева. - Фрунзе, 2002.
38. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. Энциклопедия, 2003. – 528 с.
39. Поддьяков, Н.Н. Проблемы психического развития ребенка / Н.Н.Поддьяков // Дошкольное воспитание.– 2001.– № 9.– С. 68-75.
40. Примерная основная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
41. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
42. Психология детей дошкольного возраста/ под ред. А.В Запорожца., Д.Б. Эльконина. - М., 2004.
43. Психология. Словарь / под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
44. Развитие общения у дошкольников/ под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М., 2004.
45. Российская лекотека: Методическое пособие. - М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2006.

46. Рототаева, Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
47. Сатир, В. Психотерапия семьи/ В. Сатир. - СПб., 2000. - 283с.
48. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
49. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.
50. Сорокова, М.Г. Система М.Монтессори теория и практика 2-е издание / М.Г Сорокова. - М.: Академия, 2005. - 384с
51. Стайнер, Д. Вашему ребенку 1 год: (Поймите вашего ребенка); пер. с англ. Е.Маловичко/ Д. Стайнер - М.: Полина, 1995. - 108 с.
52. Стерн, В. Психология раннего детства/ В. Стерн. - Минск: Харвест, 2003. - 400с.
53. Суворова, О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». 2010. – Том 12. – №5 (37). – С. 718-724 (0,5 п.л.)
54. Суворова, О.В. Семейная среда как фактор развития субъектности старшего дошкольника: теоретико-концептуальные аспекты: монография / О.В.Суворова. – Н.Новгород: НГПУ, 2011. – 132 с. (8,3 п.л.)
55. Суворова, О.В. Теоретико-концептуальные основы модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Ч.1. – №4 (29). – С. 127-131 (0,5 п.л.)
56. Суворова, О.В. Шестилетний ребенок как субъект знаково-символического опосредствования мыслительной деятельности:

- монография О.В.Суворова – Н. Новгород: НГПУ, 2009. – 158 с. (9,8 п.л.)
- 57.Суворова, О.В. Эмоциональное взаимодействие матери с ребенком старшего дошкольного возраста с ЗПР // Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход: монография / Под науч. ред. У.В.Ульенковой. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 252 с. - С. 93-110 (0,81 п.л.)
- 58.Суворова, О.В. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия/ О.В.Суворова, Е.Н.Васильева // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского. Серия «Социальные науки». Выпуск 1 (3). – 2004. – С. 12-26 (авт. вклад – 50%) (0,8 / 1,6 п.л.)
- 59.Технологии социально-психологических тренингов/ под ред. С. А. Беличевой. - М.: Консорциум «Социальное здоровье России» 2001. - 208с.
- 60.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010.
- 61.Фьюэлл, Р. Обучение через игру: пер.с англ./ Р. Фьюэлл, П.Вэддзи. - СПб.: Институт раннего вмешательства, 2003. - 42с.
- 62.Хундейде, К. Направляемый диалог: пер.с англ./ К. Хундейде - СПб.: Институт раннего вмешательства, 2009. - 98с.
- 63.Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей. Концепции, направления и перспективы/ Ю. Хямяляйнен - М.: Просвещение. 2003.
- 64.Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э.Чудновский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.- (Серия «Психологи России»).
- 65.Эльконин, Д. Б. Психология игры/ Д.Б Эльконин М.: Просвещение, 2008.

66. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б Эльконин - М.: Просвещение, 2009.
67. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте/ Д.Б Эльконин. М.: Просвещение, 2001.
68. Энциклопедия для детей. – Т. 6, Ч. 2 Религии мира. – М.: Аванта +, 1996. – 688 с.

Приложения

Приложение 1

Кричалочка — запоминалочка

Треугольник, книжка, дверь и дом,

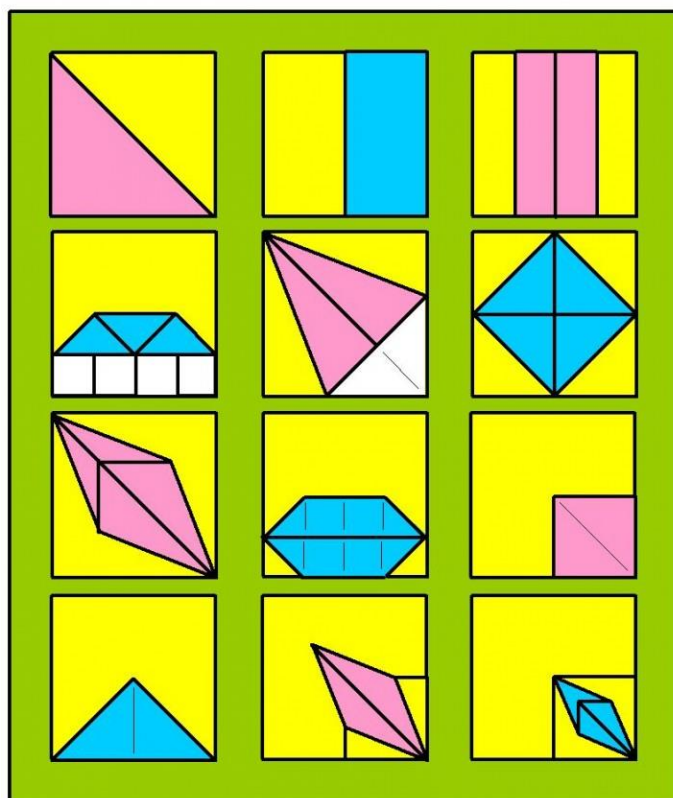
Змей воздушный, блинчик, рыба (сом).

А ещё катамаран и квадрат двойной,

Водяную бомбочку будем знать с тобой.

Птица и лягушка, – трудные подружки.

Но и их мы сложим. Скоро мы всё сможем!



Базовая форма «Треугольник»

Если в бумажном квадрате необходимо наметить диагональные линии или центр квадрата, то в этом нам поможет базовая форма «Треугольник».

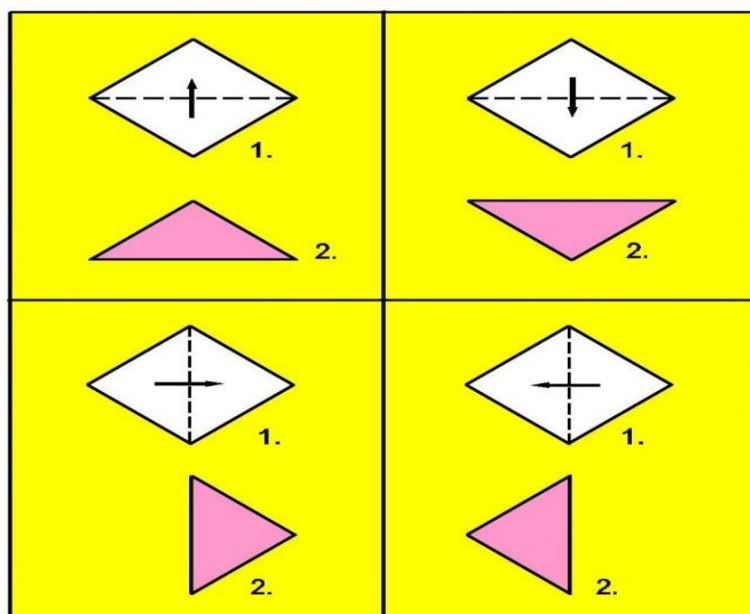
Надо очень постараться, складывая базовую форму «Треугольник».

Неточность в определении середины квадрата, а также неровные, плохо проглаженные линии сгибов (диагональные складки) сразу же, на первом этапе, обрекут нашу дальнейшую работу на неуспех, - удачной, аккуратной бумажной игрушки нам уже будет не получить, сколько бы мы потом не старались.

Как правило, «Треугольник» служит основой для таких базовых форм, как «Воздушный змей», «Блинчик», «Рыба».

На основе этой базовой формы складывается «Двойной квадрат», а из него – базовые формы «Птица» и «Лягушка».

Сложить базовую форму «Треугольник» можно как вдоль одной диагонали, так и вдоль другой диагонали квадрата.



Базовая форма «Книжка»

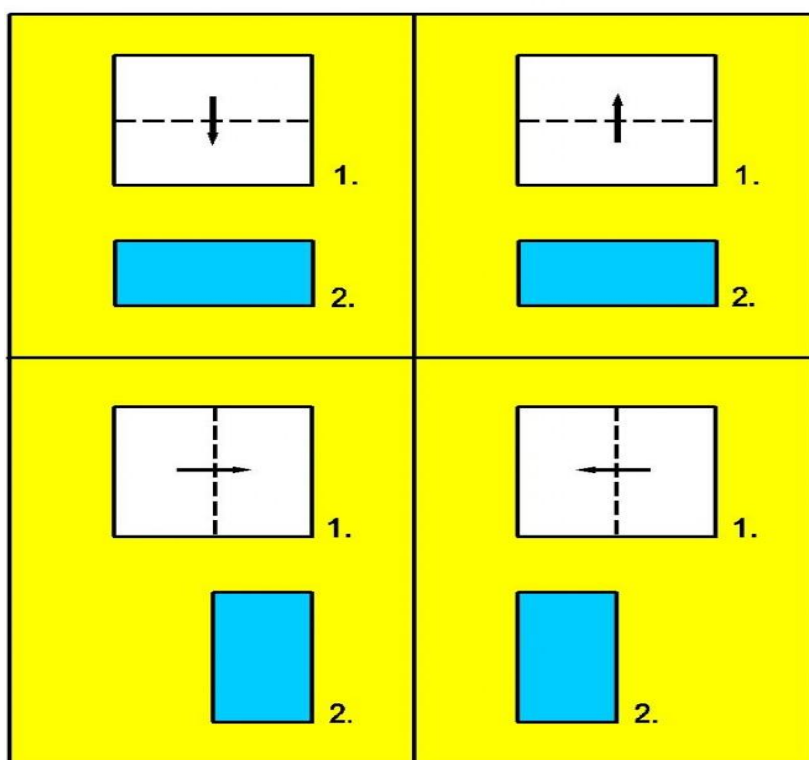
Базовая форма «Книжка» - самая простая в изготовлении, но это не значит, что мы можем складывать её, не сосредоточившись на работе.

Аккуратно сложенная базовая форма «Книжка» поможет нам определить точное местоположение средних линий в квадрате, а также середину квадрата.

На основе базовой формы «Книжка» складываются базовые формы: «Дверь», «Дом», «Водяная бомбочка», «Катамаран».

Складывая бумажный квадрат пополам, «книжкой», необходимо следить за тем, чтобы противоположные стороны квадрата чётко совмещались одна с другой.

Совместив другую пару противоположных сторон, получим ещё одну «Книжку».



Базовая форма «Дверь»

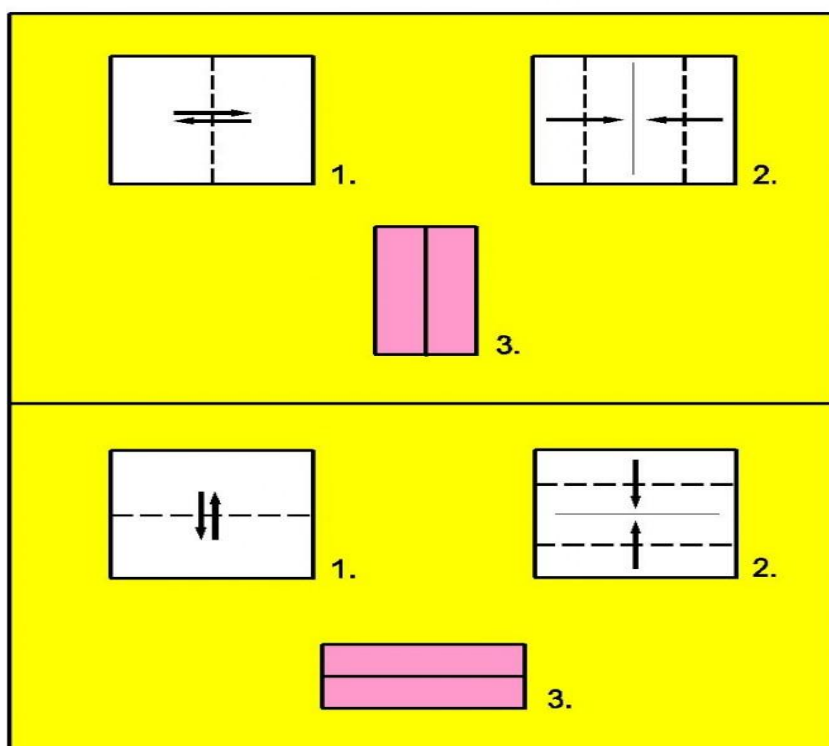
Базовую форму «Дверь» сложить тоже не так уж и сложно.

Если, конечно же, первоначально была аккуратно сложена базовая форма «Книжка».

К линии сгиба, образованной «Книжкой», необходимо сложить боковые стороны квадрата, - и «Дверь» будет готова!

Проверьте ещё раз, чтобы в двери не было щелей, или чтобы створки двери не заходили одна за другую, - иначе это вовсе не «Дверь».

Базовую форму «Дверь» можно сложить как вдоль вертикальной средней линии квадрата, так и вдоль горизонтальной линии сгиба, которые получаются в результате перегибания бумажного квадрата пополам в двух направлениях.



Базовая форма «Дом»

Базовая форма «Дом» - одна из самых симпатичных и узнаваемых базовых форм оригами.

Изготовить «Дом» не очень сложно, если освоить такие приёмы в оригами, как «раскрыть карман» и «расплющить карман».

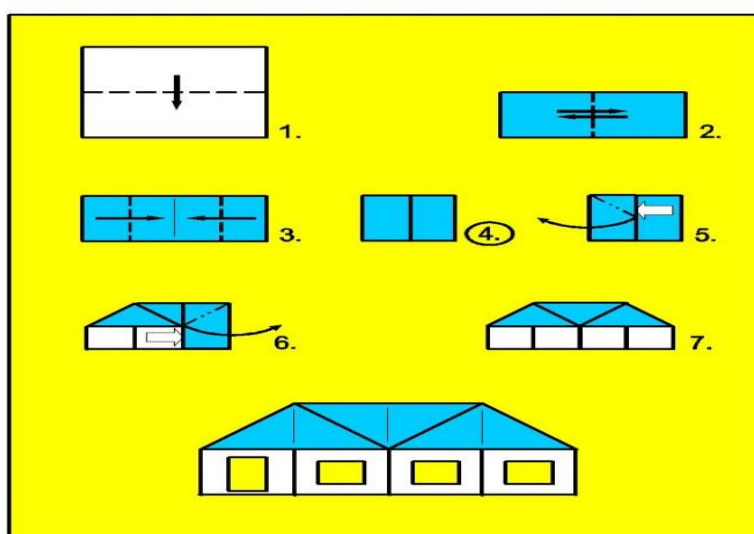
«Раскрыть карман». Просунуть руку или палец, в зависимости от того, большой «карман» или маленький, между слоями бумаги и сделать его объёмным, приподняв верхний слой бумаги.

«Расплющить карман». Перебросить «карман» в нужном направлении, изменив, насколько это необходимо, форму «кармана», а затем опять сделать его плоским, проглаживая новые складки.

Раскрытые и расплющенные «карманы» - это и крыша, и стены настоящего домика.

Стены должны быть строго вертикальными, а крыша – не косой и не кривой.

А иначе дом просто развалится.



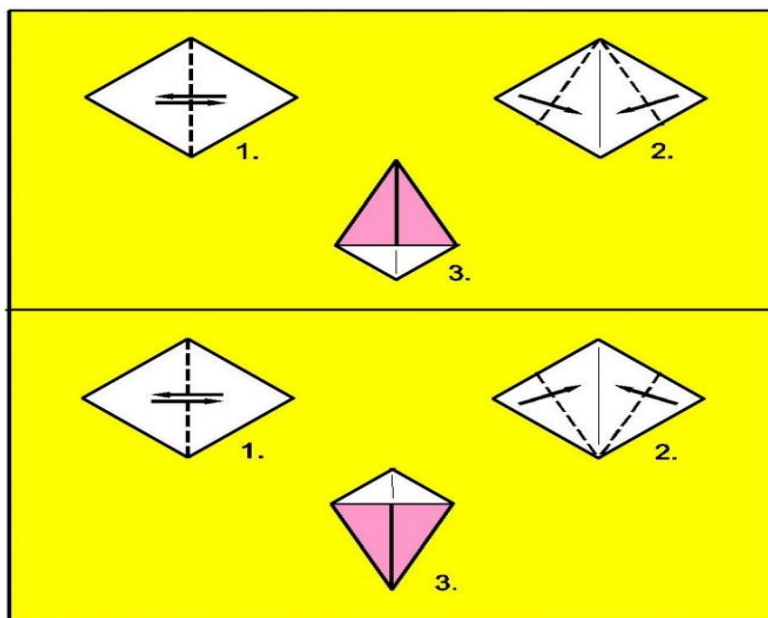
Базовая форма «Воздушный змей»

Базовую форму «Воздушный змей» можно сложить только после того, как в квадрате будет намечена диагональная складка (линия сгиба, образованная в результате складывания базовой формы «Треугольник»).

«Воздушный змей» - достаточно капризная базовая форма, как, впрочем, и воздушный змей настоящий, который не поднимется в небо, если его неправильно собрать или неумело запускать.

Основное внимание при складывании базовой формы «Воздушный змей» необходимо обращать на «остриё носа». Кончик «Воздушного змея» должен быть острым, как стрела. А боковые стороны при этом должны совмещаться с диагональю квадрата.

На основе базовой формы «Воздушный змей» складывается базовая форма «Рыба». Базовую форму «Воздушный змей» можно сложить как вдоль одной диагонали, так и вдоль другой диагонали квадрата (из каждого его угла).



Базовая форма «Блинчик»

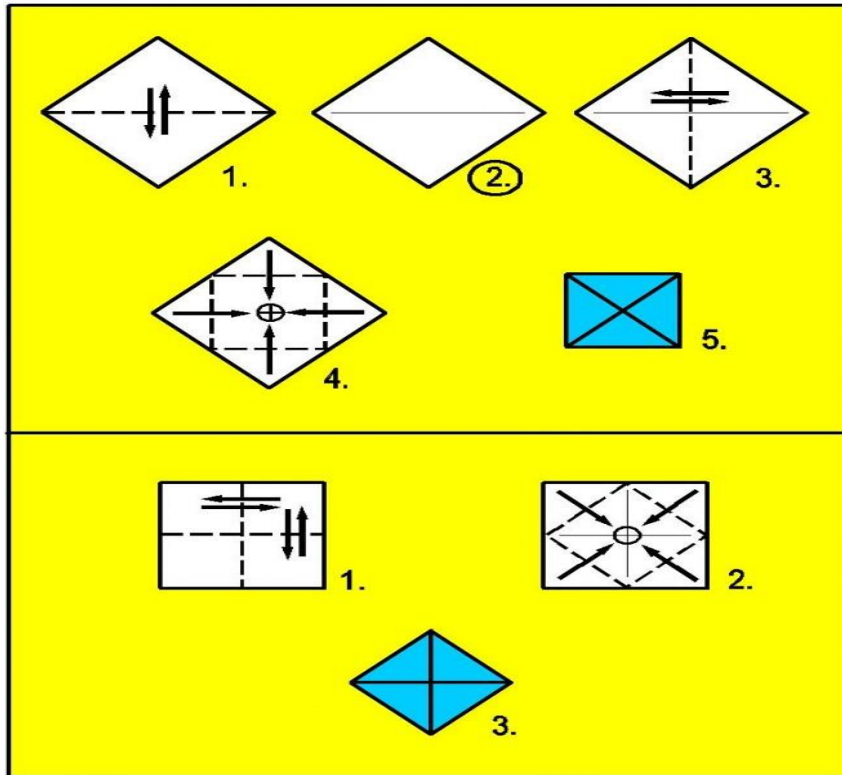
Базовая форма «Блинчик» - самая нежная на слух и самая «съедобная».

Мы сразу представляем себе домашний блинчик, внутри которого находится вкусное варенье. Изготовим такой «Блинчик», чтобы из него «не вытекала начинка».

Самое ответственное дело – это точно наметить середину квадрата.

Середина квадрата – точка пересечения или диагоналей, или средних линий квадрата. Следовательно, вначале нам предстоит сложить в двух направлениях или базовую форму «Треугольник», или базовую форму «Книжка» (кому как удобнее).

Аккуратно завернём «блинчик», совместив все четыре угла с центром квадрата.



Базовая форма «Рыба»

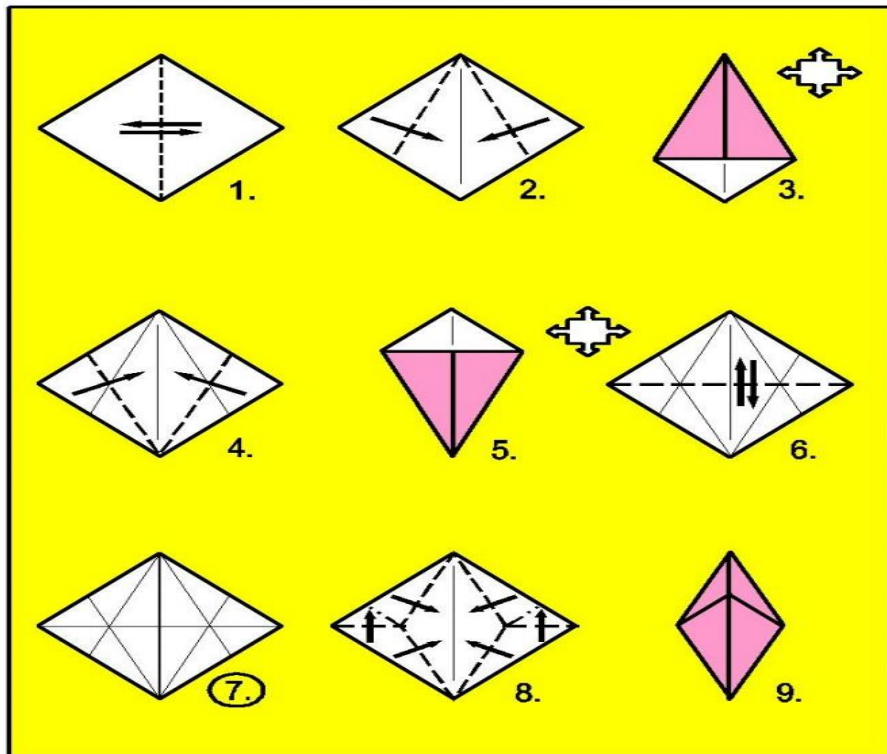
Базовая форма «Рыба», также как и базовые формы «Птица» и «Лягушка», вызывает у людей, сложивших её впервые, недоумение: какая же это рыба, ведь она совсем на рыбу не похожа?

Да, чтобы из базовой формы «Рыба» получить рыбу, кита или моржа (разумеется, бумажных), необходимо ещё потрудиться над их созданием!

Как и над самой базовой формой!

Складывать «Рыбу» достаточно сложно, но не потому, что тяжело, а потому, что знаний ещё недостаточно. Знаний о складках «гора» и «долина», а также навыков по их складыванию.

Что можно посоветовать? Необходима помощь взрослых.



Базовая форма «Катамаран»

Для запоминания последовательности складывания базовой формы «Катамаран» можно предложить следующее «стихотворение без рифмы»:

Два «Треугольника» - вначале перегнуть квадрат по диагонали в одном направлении, затем – в другом.

Две «Книжки» - перегнуть квадрат пополам, совмещая вначале одну пару противоположных сторон, затем – другую.

«Блинчик» - сложить «Блинчик», хорошо прогладить сгибы и снова раскрыть до квадрата.

Перевернуть на другую сторону.

«Дверь» - сложить «Дверь», совмещая боковые стороны квадрата с вертикалью.

Ещё одна «Дверь» - согнуть верхнюю и нижнюю стороны к горизонтали.

Вытянуть изнутри четыре угла.

