

Образовательный процесс как самоорганизующаяся система

Субъект (от лат. *subjectum* – подлежащее, от *subjicere* – подвергать) – носитель активности, индивид или группа как источник познания и преобразования действительности. При этом существует два подхода к рассмотрению субъектного подхода по отношению к участникам образовательного процесса.

Первый подход

Данный подход рассматривает участников образовательного подхода как субъектов деятельности и отношений. С этой точки зрения субъект деятельности – это человек, активно проявляющий себя в разных видах деятельности (познание, общение, игра, труд и ир.) и способный самостоятельно реализовать деятельность во всей ее полноте. При этом в структуре деятельности различают мотивационно-потребностный этап ее осуществления, ориентировочный, операционально-технический и контрольный этапы.

Дети дошкольного возраста обладают специфическими особенностями, связанными с проявлением каждого из этапов деятельности.

- 1. *Мотивационно-потребностный этап* специфичен тем, что дети плохо осознают и дифференцируют мотивы своей деятельности – в самом общем виде Д. Б. Эльконин описывает их как мотивы "делать как взрослый" (деловое взаимодействие) и "быть как взрослый" (личностное взаимодействие), мотивы деятельности часто "смещаются" на цель деятельности (ребенок не понимает, почему он что-то делает, но осознает, зачем).
- 2. *Ориентировочный этап и этап планирования деятельности* опирается на механизмы эмоционального опережения результатов деятельности, при этом у детей младшего дошкольного возраста действия носят не целенаправленный, а процессуальный характер. Дети старшего дошкольного возраста в привычных ситуациях могут самостоятельно формулировать и удерживать цель до получения результата,

но в привычных ситуациях. Необходимо участие взрослого, поэтапная постановка целей: осознание ребенком целей относительно. Так, дошкольники планируют только исполнительный процесс, забывая об организации деятельности. Не планируют контроль и оценку деятельности. Во многом это обусловлено тем, что словесное планирование у детей отстает от практического действия.

- 3. *Операционально-технический этап* своеобразен тем, что все операциональные умения и навыки первоначально усваиваются ребенком во взаимодействии со взрослым: сначала по подражанию и образцу, потом – по памяти и аналогии. При этом происходит накладка действий, связанных с ведущей деятельностью ребенка (предметной или игровой), на действия в рамках той деятельности, которую он осуществляет. Например, игровые действия включаются в процесс труда и рисования детей. Особую сложность для детей представляет выстраивание последовательности действий в определенную систему, в алгоритм деятельности. Поэтому здесь необходима обучающая помощь взрослого.

С точки зрения формы организации ориентировочного и операционального этапа детской деятельности со стороны воспитателя выделяются:

Действия по подражанию – основная форма организации обучающей деятельности взрослого и воспринимающей деятельности ребенка раннего возраста, во время которой все действия воспитателя производятся на глазах у детей и дети их повторяют. Предлагая детям действовать, подражая, воспитатель дает следующую инструкцию: "Делай (те) так", "Делай (те), как я". Показ производится медленно и расчлененно.

Действия и деятельность по образцу – форма организации совместной деятельности, во время которой действия детей раннего и младшего дошкольного возраста ориентированы на образец взрослого. Ребенок уже не наблюдает действия воспитателя (образец взрослого готовится заранее), а видит только результат. Он должен его проанализировать, понять, из каких

частей состоит изображение (постройка), какими приемами нужно воспользоваться, чтобы сделать также и т.п. Поэтому на первых порах воспитатель помогает детям анализировать образец, выделяя части изображения, обращая внимание на их форму, цвет, величину, пространственное расположение и т.д. Занятия по образцу занимают большое место при обучении конструированию, декоративному рисованию, аппликации. При этом в конструировании и аппликации, кроме графического образца, может применяться объемный образец (но не сочетаться на одном занятии). При обучении предметной и сюжетной лепке и рисованию, как правило, действия по образцу воспитателя не применяются.

Действия и деятельность по представлению – форма организации совместной деятельности, при которой действия детей осуществляются без показа, образца, объяснения и прочих видов помощи воспитателя, только на основе собственного конструктивного или изобразительного опыта и руководствуясь словесным описанием взрослого. Если они опираются на словесное описание, то продукт их деятельности будет точно передавать содержание инструкции или текста взрослого. Задача состоит в том, чтобы научить видеть за словом предмет, его качества, свойства и отношения.

Сначала детям предлагаются знакомые тексты, потом – незнакомые тексты, описывающие знакомые предметы, в конце обучения – новые, незнакомые предметы, которые описываются знакомыми словами, имеют знакомые детям свойства – форму, цвет, величину, пропорции. В процессе конструирования, лепки, рисования, аппликации по представлению создаются условия для формирования у воспитанников предварительного планирования этапов выполнения работы, умения объяснять содержание и последовательность операций. Взрослому отводится корректирующая и оценивающая функция.

Действия и деятельность по замыслу – форма организации индивидуальной и совместной деятельности детей среднего и старшего дошкольного возраста, при которой основной задачей является развитие

самостоятельности и творческой активности ребенка. Дети овладевают умением самостоятельно придумывать тему и реализовывать свой замысел во время конструирования, лепки, рисования, аппликации.

При работе над формированием замысла воспитатель должен добиваться того, чтобы ребенок мог сформулировать свой замысел словесно еще до того, как приступил к активным действиям. Педагог при этом уделяет внимание каждому ребенку, оказывая помощь тем, кто нуждается, помогая уточнить и выполнить замысел, довести работу до конца. В то же время необходимо следить, чтобы замысел каждого ребенка развивался и обогащался, изменялся от занятия к занятию.

Действия и деятельность по условиям – форма организации индивидуальной и совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста, во время которой действия детей ориентированы на решение конструктивных или изобразительных задач, включающих определенные условия или требующих видоизменения готового образца или создания нового образца постройки или изображения.

Вводится в старшей и подготовительной к школе группах и требует достаточного конструктивного и изобразительного опыта детей, полученного на занятиях и в совместных играх со сверстниками. Например, по одной графической модели воспитатель может предложить детям построить два разных по размеру моста (для крупных и мелких машин, для машин и пешеходов и т.д.). Данный вид конструирования можно давать и как конструирование по словесному заданию. По мнению О. П. Гаврилушкиной, предложившей данный прием для работы в детских садах компенсирующего вида, в процессе проведения подобных занятий педагог должен обращать внимание на формирование у ребенка умений объяснять, обосновывать тот или иной способ выполнения задания, способ выполнения деятельности; рассказывать о том, в какой последовательности он действовал; намечать этапы предстоящей работы.

Такова динамика развития ориентировочного и операционального этапов деятельности детей как субъектов развивающего обучения на протяжении дошкольного возраста.

4. *Контрольный этап* у детей младшего дошкольного возраста специфичен тем, что дети не могут самостоятельно увидеть результат. Для них важен не материальный, а моральный результат деятельности, выраженный в положительной оценке взрослого. Для старших дошкольников интересен результат до начала деятельности. Они могут совершать корректирующие действия, направленные на исправление или предупреждение ошибок, связанных со снижением качества материального результата. С другой стороны, для них важен и материальный результат, и оценка взрослого, и мнение сверстников. У них появляется гордость, удовлетворение от достигнутого результата деятельности. При этом, как писал Л. С. Выготский, сначала дети учатся замечать чужие результаты, сравнивать их со своими. Затем переходят к самооценке собственной деятельности.

Таковы особенности поведения ребенка как субъекта деятельности. Его активность является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный ребенку как субъекту в разных формах его деятельности. Если рассматривать в качестве такого фрагмента реальности педагогические отношения, т.е. отношения, возникающие между взрослым и ребенком в процессе развития, воспитания и обучения, то необходимо понимать, что субъектами таких отношений в первую очередь являются дети и родители.

Специфика таких отношений находит отражение в моделях сотрудничества родителей с детьми. На их исследование направлены методы изучения семьи (рис. 9).

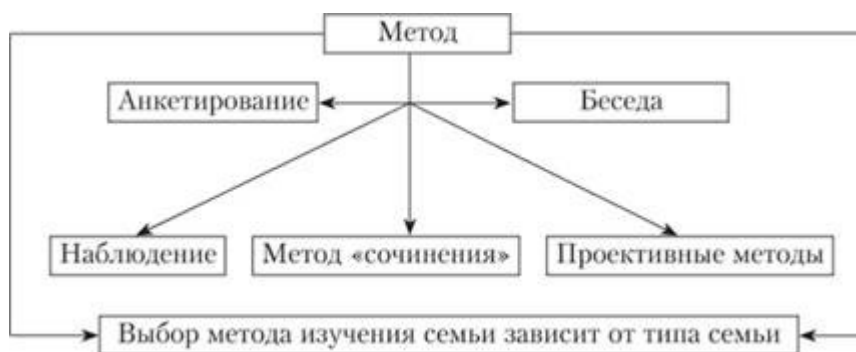


Рис. 9. Методы изучения семьи

Обобщая результаты таких исследований, можно выявить разные уровни модели сотрудничества родителей с детьми. По Г. А. Мишиной, существует 6 моделей сотрудничества взрослых с ребенком: изолированность, предполагаемая взаимосвязанность, речевая взаимосвязанность, "молчаливое сопричастие", "влияния и взаимовлияния".

Первая модель (изолированность) представляет собой двух, совершенно независимых друг от друга индивидов – субъектов общения. Такое формальное общение характерно для 2% родителей, воспитывающих проблемного ребенка и имеющих отклонения в собственном психическом здоровье. Родители не создают ситуацию совместной предметно-игровой деятельности; не выбирая, предлагают игрушку или игру; при этом между взрослым и малышом не формируется эмоциональная привязанность. Дети, привыкая к постоянным отказам от близкого взаимодействия, вскоре сами начинают занимать отстраненную позицию в общении, плохо понимают чувства и желания своих сверстников, встречая их на улице или в детском саду.

Педагогу как еще одному субъекту педагогического общения с ребенком и источнику педагогических отношений, с одной стороны, нужно раскрепостить родителей, создать максимальные условия для развития творческой активности, создавать ситуации, провоцирующие детей на сострадание друг другу, уважение к старшим. С другой стороны, следует изменить отношение детей к родительскому стилю воспитания. Нужно

показать причины, из-за которых мать или отец не могут оказать ребенку достаточного внимания ("пришел уставший с работы", "болеет", "плохо себя чувствует" и т.д.) и оставить в ребенке надежду на изменение ситуации в лучшую для него сторону. Однако до малыша нужно донести мысль, что "для того чтобы к тебе относились по-другому, нужно потрудиться самому": для этого "улыбнись и поцелуй маму, когда она придет забирать тебя", "погладь папу по головке и скажи, что ты его любишь, даже если он нахмурил брови и не хочет с тобой разговаривать", "поиграй с Машей в дочки-матери так, чтобы она стала твоей любимой дочкой и подругой" и т.д.

Вторая модель (предполагаемая взаимосвязанность) предполагает неумение родителей создавать ситуацию совместной деятельности, преобладание заниженного уровня требований, несформированность потребности в общении. Эта модель поведения характерна для 22% родителей, воспитывающих проблемных детей.

Педагог как новый источник педагогических отношений для таких детей может научить их использовать свое воображение, придумывая разные способы действия с предметами для игры и вовлекая в данный процесс взрослого, инициировать просьбы к взрослым, связанные с организацией сотрудничества, например, чтобы предложить ребенку какую-нибудь легкую работу (вытереть стол, подмести пол и т.д.), а в случае отказа уметь показать, как им нравится что-то делать, и попросить снова. Родителям предлагается арсенал игр и занятий по вовлечению детей в процесс взаимодействия с взрослым.

Третья модель (речевая взаимосвязанность) характеризуется тем, что сотрудничество в предметно-игровой и трудовой деятельности организовывается родителями только с помощью речи. Взрослые не уверены в своих педагогических способностях, обращение к ребенку носит директивный характер, отсутствует потребность в общении с ребенком. Такое поведение свойственно для 7% родителей, воспитывающих нормально

развивающихся детей, и для 36% родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

Воспитателям как субъектам, способным изменить педагогические отношения и модель сотрудничества в семье, при работе с детьми этой группы родителей лучше всего предложить больше внимания уделять расширению словарного запаса детей и формированию навыков позитивного общения со взрослыми и сверстниками, например, для того чтобы в нужный момент ребенок мог вспомнить как можно больше ласковых слов и "наградить" ими упрямствующего взрослого. Создаются специальные ситуации, в которых детей учат прощать зло (но не соглашаться с ним, не переставать бороться с ним) и на любую грубость отвечать деликатно и уважительно, доводя этот навык до автоматизма. Когда родители поймут, что сердце детей не холодное, как у Кая, заколдованного Снежной королевой, т.е. самими родителями, то проводится работа по расширению средств взаимодействия взрослого с ребенком и созданию условий для развивающей среды.

Четвертая модель ("молчаливое присутствие") в некоторой мере снижает количество проблем, связанных с сотрудничеством взрослых с детьми, ориентирует родителей на интересы ребенка, однако не решает при этом познавательных задач. Эмоциональные проявления и чувствительность к отношению ребенка также отсутствуют. Эта модель зафиксирована у 13% родителей, воспитывающих нормально развивающих детей, и у 24% родителей, воспитывающих проблемных детей. В основном, дети не умеют обращаться за помощью, спокойны или даже пассивны, не ожидают оценки со стороны взрослых.

Основные усилия воспитателей как субъектов педагогической деятельности будут направлены на то, чтобы создать у детей определенную систему ценностей, развить эстетическое восприятие мира, научать обращать внимание на слабые или завуалированные эмоциональные проявления

взрослых, выражающие оценку деятельности, самим оценивать деятельность сверстников.

Пятая модель (по типу "влияния и взаимовлияния") характеризует умение родителей организовывать совместную предметно-игровую деятельность, адекватную позицию по отношению к особенностям или способностям ребенка, уверенный стиль воспитания. Однако при этом возможности детей завышаются. Эта модель зафиксирована у 16% родителей, имеющих проблемных детей. Аналогичная ситуация наблюдается у родителей, имеющих нормально развивающихся детей. Они за короткий срок хотят сделать из ребенка вундеркинда, преувеличивая его способности и возможности. У детей зачастую возникает протест против конкретных указаний взрослых, хотя у них и сохраняется желание откликнуться на какое-либо общее предложение (поиграть, поконструировать, посчитать и т.д.). Ожидание оценки своим действиям искажено.

Одним из видов помощи воспитателя этим детям как субъекта педагогических отношений может стать планирование деятельности взрослого ("Ты говори, а я буду это рисовать", "Говори, куда мне идти с завязанными глазами" и т.д.), которое поможет снять с ребенка напряжение, вызванное авторитарностью родителей.

Шестая модель (активная взаимозависимость) характеризует умение родителей организовывать совместную предметно-игровую деятельность, осуществляемую через частично-совместные и отдельные действия. Родители пользуются всеми средствами общения, имеют потребность в эмоциональном общении и адекватную позицию по отношению к ребенку, уверенный стиль воспитания. Такое поведение характерно для большинства родителей (80%), воспитывающих нормально развивающихся детей.

Таким образом, на родителях лежит особая, профессиональная роль воспитателя, заключающаяся в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности ребенка. Превращение социальной роли "быть воспитателем" своих детей в

педагогическую роль затрудняется специфическими сложностями передачи элементов человеческой культуры. Внутри широкого спектра развивающих воздействий и взаимодействий выделяются воспитательные акты, соответствующие требованию "стать реальным условием надлежащей человеческой жизни других людей". Воспитатель как профессионал выступает при этом экспертом, консультантом, партнером и фасилитатором педагогических взаимоотношений между ребенком и его родителями.