

УДК 159.9

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДИНАМИКЕ СОЦИО- ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ВИНОКУРОВА Ольга Вячеславовна,кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Борисоглебский государственный педагогический институт

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема становления субъектности старшего дошкольника в динамике социо-эмоционального развития. Раскрываются возможности зарождения собственной позиции по отношению к социуму через построение личностных смыслов в структуре сознания развивающейся личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектность, социо-эмоциональное развитие, субъект-субъектное взаимодействие, личностный смысл.

VINOKUROVA O.V.,Cand. Psychol. Sci., Docent of the Department of Psychology
Borisoglebsk State Pedagogical Institute

FORMATION OF THE SUBJECTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE DYNAMICS OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. The article considers the problem of the formation of the subjectivity of senior preschoolers in the dynamics of socio-emotional development. The possibilities for the nucleation of the own position in the relation to the society through the construction of personal senses in the structure of consciousness of a developing person are discussed.

KEY WORDS: subjectivity, socio-emotional development, subject-subject interaction, personal sense.

На современном этапе развития научной мысли центром прикладных исследований педагогической психологии выступает взаимодействие в образовательном процессе растущих и взрослых людей, взаимодействие целостных, постоянно развивающихся личностей ребенка и педагога, способных определять и реализовывать цели собственного развития, преобразовывать условия социальной среды, создавать новые продукты культуротворчества, т.е. личностей, способных быть «авторами» той социокультурной среды, в которой преимущественно и протекает человеческая жизнедеятельность. Соответственно, центральным моментом взаимодействия растущих и взрослых людей в образовательном процессе выступает онтогенетическое становление субъектности как социального, деятельностно-преобразующего способа бытия человека.

В современной психологии категория «субъектность» определяется (в самом упрощенном понимании) как свойство человека быть субъектом, что наделяет человека такими качествами как самостоятельность, активность, способность осуществлять специфически человеческие фор-

мы жизнедеятельности и, прежде всего, предметно-практической деятельности.

Исходные методологические позиции проблемы субъектности определяются антропологической парадигмой в отечественной психологии – К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, Т.В. Кудрявцев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и др., – которая формирует особый взгляд на развитие человека как преодолевающего барьеры своей природной и социальной ограниченности существа.

Антропологический принцип детерминизма не исключает сложившийся в отечественной психологии принцип «внешнее преломляется через внутреннее и изменяет его» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а преимущественно развивает и дополняет его, следуя указаниям С.Л. Рубинштейна на то, что по мере своего созревания личность во всё возрастающей степени вмешивается в выбор тех детерминант, которые непосредственно определяют её жизнедеятельность. Культурные по происхождению высшие психические функции открывают человеку возможность овладения своей активностью

и её сознательного воспроизводства. Таким образом, психологический феномен субъектности вписывается в исторические закономерности развития высших психических функций человека. А культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского выступает методологической основой феномена субъектности.

Указав на то, что носителем и транслятором культурного опыта является взрослый, а развитие есть процесс «присвоения» этого опыта, Л.С. Выготский положил начало научному подходу к человеку как к субъекту общения, воспроизводящего общность с другими людьми, и концепциям возникновения субъектности из развития человеческих общностей, направляющих психическое развитие (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин). По мнению Г.А. Цукерман, именно внутри общности образуются те многообразные способности человека, которые позволяют ему не только приобщаться к существующим формам культуры, но и самому творить новые формы, то есть быть самобытным.

Анализируя процесс становления субъектности, авторы указывают, что процесс саморазвития начинается вместе с жизнью, но стать его субъектом, иницирующим и направляющим этот процесс, ребёнок может только при субъектном взаимодействии ребёнка и человеческой общности. Субъектность невозможно запечатлеть в виде константного образования. Она является собой спиралевидный процесс, в котором каждый новый виток спирали есть новый этап саморазвития, самосовершенствования, этап становления человека как автора своей жизнедеятельности.

Обращение к проблеме субъектности в онтогенетическом плане раскрывает те моменты развития, когда психика является лишь средством становления субъектного ядра человека, она выступает основанием, базой для становления «собственно человеческого в человеке» (В.П. Зинченко). А также те моменты развития, которые характеризуются выходом за пределы достигнутого уровня, способностью преобразовать себя, свою деятельность и окружающий мир в соответствии с внутренними целями, ценностями, убеждениями.

В современной психологии все более прочные позиции занимают те теории, в которых субъектность раскрывается как одна из характеристик человека, развивающаяся в течение всей его жизни при различном содержательном наполнении этого процесса на каждом возрастном этапе (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.О. Татенко, Б.Д. Эльконин и др.). Этап дошкольного детства выполняет особую роль в становлении субъектности, что связано с психологическими новообразованиями. Появление самооценки, усложнение и осознание переживаний, возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения и эмоционального контроля в совокупности с интегрирующимися вокруг самосознания новообразованиями дошкольного детства становятся субъектными основаниями

дальнейшего развития. Такое развитие представляет собой преобразование, то есть постоянное изменение самого себя, выход за собственные пределы. В отличие от созревания и роста, развитие как преобразование берёт начало внутри человека, в его целях, потребностях, желаниях, ценностях. Исходя из этого, дошкольное детство определяется как период «сотворения» ребенком своего «Я», период становления личной, самостоятельной и самобытной системы связей и отношений ребенка не только с внешним, но и со своим внутренним миром. К концу дошкольного возраста ребенок становится способным изменять в определенной мере своё развитие, что позволяет сделать вывод о возрастной сензитивности дошкольного детства в становлении субъектности.

Психическое развитие ребенка, становление его субъектности более успешно совершается в процессе педагогически организованной деятельности. В пространстве со-бытийной общности ребенка и взрослого, в пространстве совместно-распределенной деятельности возникает возможность осознанного и целенаправленного проектирования таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становиться возможным обретение авторства собственных осмысленных действий, обретение субъектности деятельности. Особую актуальность в этом контексте приобретает проблема динамики социо-эмоционального развития дошкольника как возможности перехода от субъектности как переживания к субъектности как поступку.

Социо-эмоциональное развитие предполагает принятие социального как внутреннего личного достояния и его реализацию в индивидуальном как готовности к активной социальной деятельности не только здесь и сейчас, но и в будущем, в другом социальном пространстве на основе личного выбора и активной внутренней позиции. Сущностно-содержательный смысл социо-эмоционального развития дошкольника не ограничивается лишь присвоением определенных социальных норм и правил, а отражает особое состояние поуровневого накопления социального опыта (в динамике развития личности), основу которого составляют обобщенные переживания его субъективной значимости. Психологическим содержанием социо-эмоционального развития детей шести-семи лет выступает становление субъектности социальных переживаний, осознание их личностного смысла.

Дошкольник становится субъектом социальных переживаний, достаточно глубоких по смысловому содержанию и имеющих сложную структуру. Образуется «единство аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский) – функциональная система, позволяющая ребенку не только предвидеть, но и, мысленно «проиграв» различные варианты действий, предчувствовать отдаленные последствия своих поступков, как для окружающих людей, так и для него самого, и на этой основе сделать самостоятельный выбор способа построения отношений с социумом.

Возникновение сложных аффективно-когнитивных комплексов начинает регулировать ди-

намическую сторону поведения ребенка, позволяя или избежать привлекательных действий, результат которых не соответствует его социальным потребностям и ценностным установкам, или активно включиться в непривлекательную деятельность, предчувствуя личную значимость ее результатов или удовлетворение нужд и потребностей других людей (Я.З. Неверович).

Одновременно появляется и ответственность за свои переживания, что является одним из компонентов развития «...личной ответственности – функционального качества свободного человека» [3, с.5]. Появляется «логика чувств», «обобщение переживаний» (Л.С. Выготский), что приводит к возникновению внутренней эмоциональной жизни ребенка, когда социальное содержание переживаний преломляется в сознании внутренней оценкой и начинает жить как бы двойной жизнью. Рождается еще одно – внутреннее – отношение, еще одно движение значений в системе индивидуального сознания, проявляющее себя в психологическом феномене личностного смысла. «Причина возникновения личностного смысла – приобретение значениями пристрастности в системе индивидуального сознания. Личностный смысл и есть пристрастность, иными словами – личностное отношение или эмоция» [1, с.19]. Согласно А.Г. Асмолову, личностный смысл (смысловые образования) является высшей формой проявления субъектности. Так новообразования семи лет консолидируют целостную личность ребенка и порождают новое начало в отношении к себе, к другим людям, к социуму – субъектность как преобразующий способ бытия.

Однако обобщенный анализ проблемы социо-эмоционального развития дошкольников в педагогической практике показывает, что большинство педагогов не выделяют данный аспект из общей проблемы эмоционального развития дошкольника, недооценивается функциональная значимость социальных эмоций в развитии личности дошкольника и становлении его субъектности.

Полученные нами данные, а также исследования последних лет подтверждают предположение о том, что причиной низкого уровня социо-эмоционального развития является подмена формирования внутреннего субъективного отношения к социокультурным ценностям их «знаниевой формой». В дошкольных учреждениях не реализуется возможность создания комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих позитивную динамику социо-эмоционального развития, социальные эмоции не рассматриваются педагогами в качестве регуляторов общей направленности и динамики поведения ребенка.

Проведенное нами исследование на репрезентативной выборке испытуемых (воспитанники подготовительных к школе групп дошкольных учреждений г. Борисоглебска Воронежской области и г. Воронежа в количестве 98 человек) позволило выявить психологические особенности динамики социо-эмоционального развития старших дошкольников по следующим крите-

риям: обусловленность эмоций социальными потребностями, их осознанность, степень дифференцированности – обобщенности, опосредованности эмоций нравственными нормами и социокультурными ценностями (обретение личностного смысла), их роль в детерминации выбранных ребенком форм социального поведения.

В экспериментально-методический инструментарий исследования, согласно поставленным задачам и выделенным диагностическим критериям, были включены следующие методики: «Изучение осознания своих эмоций», являющаяся модификацией метода «репертурных решеток» Дж. Келли, проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», разработанный О.А. Ореховой, проективный тест «Три планеты», разработанный чешским психологом Й. Шванцара. С целью выявления характера направленности социального действия ребенка и возникающих при этом социальных эмоций как регуляторов этого действия нами была разработана и апробирована методика «Собери мозаику», представляющая собой естественную и субъективно значимую экспериментальную ситуацию, позволяющую исследовать социальные эмоции дошкольников в их актуальной форме. Комплексный анализ данных, полученных по всем типам вышеобозначенных методик, позволил нам построить объемный LTQ – образ исследуемых социальных эмоций старших дошкольников, достоверность которого обеспечивается сочетанием качественного и количественного анализа с использованием: ϕ^* критерия Фишера (угловое преобразование Фишера); коэффициента корреляции « ϕ »; парного критерия Т- Вилкоксона.

Качественный анализ социо-эмоционального развития у испытуемых, имеющих высокий уровень по всем исследуемым компонентам, позволяет сделать вывод о возможности достижения этими детьми такого уровня проявления субъектности, когда возникает эмоциональное предвосхищение результатов своей деятельности, направленной на другого, осознание отношений «я - другой», когда эмоции интеллектуализируются, становятся осознанными, обобщенными, произвольными, внеситуативными, возникают более сложные, «высшие», специфически человеческие эмоции, ответственные за формирование «человеческого в человеке». Социальные эмоции у таких детей становятся одной из доминант формирования ценностных ориентаций, регулируют деятельность ребенка, становятся доминантой при выборе ребенком характера отношений с социумом, одновременно являясь основанием становления субъектности. Собственно уже в самом моменте преобразования социально значимых переживаний в эмоционально-личностное содержание психики ребенка и существует как субъект. При этом среди обследуемых детей только 3,1% тех, у кого можно прогнозировать достижение этой стадии.

Невысок и процент детей, обладающих средним уровнем социо-эмоционального развития,

достигающим стадии осознания и обобщения своих социальных переживаний, у них проявляются «высшие» человеческие эмоции, но не становятся детерминантой личностных ценностей ребенка и регулятором деятельности ребенка (19,4%).

Основное количество детей имеет низкий уровень социо-эмоционального развития (58,2%) и не достигает стадий выше стадии восприимчивости к чувствам других людей, не предполагающей выхода за рамки непосредственного воспринимаемых и переживаемых событий. У таких детей не выявляется стремление к содействию, готовность поступиться своими интересами ради другого, социальные потребности «для других» не удовлетворяются через социально одобряемые действия и поступки. На наш взгляд, это свидетельствует о недостаточной работе дошкольных образовательных учреждений по развитию социо-эмоциональной сферы ребенка, что подтверждает полученные в ходе предварительной оценки изучаемой проблемы данные.

Неэффективная реализация возможностей старшего дошкольного возраста в развитии его социальных эмоций, отсутствие у педагогов умения (а иногда и желания) оптимально сочетать внешние и внутренние условия такого развития приводят к тому, что ряд дошкольников «психологически застревает» на начальных стадиях социо-эмоционального развития, это является свидетельством формирующейся «эмоциональной глухоты», влияет на личностное развитие растущего человека, негативно сказывается на полноценном (в качестве активного субъекта своей жизнедеятельности) проживании ребенком последующих возрастных периодов. В нашей выборке испытуемых выявлено 19,3% таких детей, находящихся на предуровне социо-эмоционального развития.

Мы обнаружили, что в контрольных и экспериментальных группах различия социо-эмоционального развития старших дошкольников не значимы. Статистическая достоверность определялась по ϕ^* - критерию Фишера (см. таблицу 1).

С целью экспериментальной проверки предположения о том, что степень эффективности социо-эмоционального развития личности старшего дошкольника зависит от понимания образовательного процесса как совокупности условий,

в которых становится возможным преломление социального в сознании ребенка внутренней оценкой и обретение им личностного смысла, мы разработали и использовали как форму педагогического воздействия в дошкольном учреждении коррекционно-развивающую программу социо-эмоционального развития детей шести-семи лет (не исключаяющей всех других форм работы в этом направлении, реализуемых педагогами в реальной практике дошкольных учреждений). Цель реализации программы: приобретение социальными объектами в развивающемся сознании дошкольника «значения – для – меня», который, вступая в новые связи с другими составляющими сознания, изменяет отношение ребенка к социуму на основе его субъективной значимости и побуждает к социальной активности, реализуемой в поведении и деятельности, детерминирует возникновение позиции субъекта во взаимодействии с другими людьми и социумом в целом.

Эффективность функционирования экспериментальной программы обеспечивалась интегративным характером психолого-педагогического воздействия экспериментатора, педагогов, родителей, его подчинением общей цели в сочетании с анализом «обратных действий» ребенка, установлением субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка (Д.И. Фельдштейн).

Однако предварительный анализ поставленной нами проблемы показал, что даже при самой лучшей постановке воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях, воспитатели практически развивают субъект-объектные отношения, занимая позицию организующего, обучающего, и рассматривают ребенка как объект воздействия. Это послужило обоснованием необходимости включения в решение поставленной проблемы задач, связанных с развитием профессионализма деятельности и личности педагогов экспериментальных групп дошкольных учреждений. Критерием эффективности проведенной работы выступил принципиально новый характер и содержание отношений между ребенком и взрослым и изменение традиционной для нашей системы воспитания дистанции между ними, осознание педагогами своей посреднической роли в освоении ребенком социального мира.

Таблица 1.
Показатели социо-эмоционального развития старших дошкольников

Уровень	Контрольные группы		Всего по КГ n1 = 49	Экспериментальные группы		Всего по ЭГ n2 = 49
	КГ №1	КГ №2		ЭГ №1	ЭГ №2	
I - предуровень $\phi^* = 0,263$ $p > 0,05$	18,2% 4 чел.	22,2% 6 чел.	20,4% 10 чел.	17,4% 4 чел.	19,2% 5 чел.	18,3% 9 чел.
II – низкий $\phi^* = 0,213$ $p > 0,05$	63,6% 14 чел.	51,8% 14 чел.	57,1% 28 чел.	56,5% 13 чел.	61,5% 16 чел.	59,2% 29 чел.
III – средний $\phi^* = 0,248$ $p > 0,05$	13,6% 3 чел.	22,2% 6 чел.	18,4% 9 чел.	26,1% 6 чел.	15,4% 4 чел.	20,4% 10 чел.
IV – высокий $\phi^* = 0,178$ $p > 0,05$	4,6% 1 чел.	3,8% 1 чел.	4,1% 2 чел.	0% 0 чел.	3,9% 1 чел.	2,1% 1 чел.

Таблица 2.

Мера связи между отдельными параметрами социо-эмоционального развития и субъектностью старших дошкольников

Содержательное наполнение субъектности	Параметры социо-эмоционального развития			
	осознанность	дифференцированность - обобщенность	нормативность	направленность социальной активности
Проявления позиции субъекта во взаимодействии с другими людьми и социумом	$\phi = 0,199$ Тэмп. = 1,39	$\phi = 0,26$ Тэмп. = 1,85	$\phi = 0,29$ Тэмп. = 2,07*	$\phi = 0,63$ Тэмп. = 5,57**
Примечание: * - значимость на 0,05 уровне, ** - значимость на 0,001 уровне, - отсутствие значимой корреляционной зависимости				

Параллельно велась консультативная и просветительская работа с родителями. Критерием эффективности проведенной работы выступило возникновение в семье такого взаимодействия с ребенком, при котором у него максимально удовлетворяется основная социальная потребность – потребность быть личностью, т.е. оказаться и оставаться значимым в жизнедеятельности других людей (близких взрослых).

С целью определения степени эффективности разработанной нами коррекционно-развивающей программы, в ходе формирующего эксперимента и на более поздних этапах проводилась диагностика социо-эмоционального развития старших дошкольников. Полученные нами значения Тэмп. в контрольных и экспериментальных группах позволяют утверждать, что преобладание типичного положительного сдвига по исследуемым показателям социо-эмоционального развития в экспериментальных группах не является случайным, зафиксированные в эксперименте изменения значимы на 1% уровне. Величина Тэмп., в контрольных группах, не попадает

в зону значимости, что является основанием для утверждения о статистической недостоверности положительных сдвигов по исследуемым критериям в контрольных группах.

Результаты контрольной диагностики свидетельствуют также и о том, что увеличилось количество детей, имеющих достаточно устойчивую позицию субъекта социального действия, способных мысленно «проиграв» различные варианты действий, предчувствовать отдаленные последствия своих поступков, как для окружающих людей, так и для себя самого, и на этой основе сделать самостоятельный выбор способа построения отношений с социумом.

Полученный результат позволяет утверждать, что разворачивающийся на высших стадиях социо-эмоционального развития ребенка психологический механизм преобразования субъектности как переживания в субъектность как поступок определяет нормативную направленности и характер («в пользу себя» или «в пользу другого») социального действия ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка / О.А. Орехова. – СПб.: Речь, 2002. – 112 с.
2. Развитие социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста: психологические исследования / [под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – 172 с.
3. Стеркина Р.Б. «Я, ты, мы»: Программа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста / Р.Б. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1999. – С.29-47.