

Младший школьник как субъект коммуникативной деятельности

М.В. Ермолаева

Статья посвящена проблеме повышения эффективности коммуникативной деятельности обучающихся в системе начального общего образования. По мнению автора, перспективным в решении данной проблемы является субъектный подход, в основе которого представление о человеке как носителе преобразующей активности, деятеле, способном осознанно и ответственно проектировать и регулировать свою деятельность на основе соотношения требований социума и собственных возможностей и ценностей. Высказывается точка зрения, согласно которой психолого-педагогическое сопровождение младших школьников должно быть направлено на создание условий для их развития в качестве субъектов коммуникативной деятельности. Анализируется проблемное поле, требующее организации теоретических и практических исследований.

Ключевые слова: субъектный подход, субъект коммуникативной деятельности, коммуникативная деятельность, общение, младшие школьники

Уже с первых дней обучения в школе младший школьник оказывается погружён в качественно новое коммуникативное пространство образовательной организации, в которой трансформируется вся система его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Успешность освоения этого пространства имеет принципиальное значение для интенсификации интеллектуального развития обучающегося, продуктивности его учебной деятельности, повышения качества процессов социализации и индивидуализации, формирования чувства социальной компетентности. Специфическое содержание учебной деятельности требует освоения особых типов взаимодействия (особое место среди них занимают учебное сотрудничество и кооперация [11; 23; 30]), в связи с чем младший школьник сталкивается с необходимостью освоения новых форм и стратегий коммуникативной деятельности, обеспечивающих его успешную интеграцию в новую социальную среду. Важное значение для формирования учебной рефлексивной общности (Г.А. Цукерман) и личностного развития младших школьников имеют психологически комфортные межличностные отношения, в основе которых лежат отношения принятия, доверия, поддержки [30].

Способность к реализации новых форм общения не появляется в опыте обучающихся сама по себе – требуется организация целенаправленной работы по формированию у младших школьников обобщённых способов коммуникативной деятельности. Как подчёркивает В.В. Рубцов, «... учить детей грамотному учебному общению, организовывать ситуации коллективной и групповой работы, ведущей к развитию способов взаимодействия и сотрудничества – трудно, хотя и необходимо для развития школьников» [23, с. 25]. В связи с этим коммуникация выделена в качестве одной из приоритетных областей образования, что отражено в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения. В качестве важного результата образования определяется овладение обучающимися коммуникативными универсальными учебными действиями (КУУД), обеспечивающими эффективное осуществление коммуникативной

деятельности в образовательном пространстве¹ [9, с. 117]. Всё это повышает роль образовательной организации в становлении младших школьников как участников коммуникации (коммуникаторов)² и ставит перед системой начального общего образования задачу обеспечения психолого-педагогических условий для развития обучающихся как компетентных и ответственных партнёров по общению, способных к реализации продуктивных коммуникативных стратегий в процессе учебного и межличностного взаимодействия в образовательном пространстве.

При проектировании программ психолого-педагогического сопровождения коммуникативного развития обучающихся следует учитывать, что прямая «передача» коммуникативного опыта от «социального взрослого», транслирующего школьнику инвариантные соционормативные модели общения, невозможна. Формирование базовых представлений о структуре и ценностных основаниях общения, освоение алгоритмов выполнения отдельных коммуникативных действий, тренировка практических навыков и умений в процессе развивающих упражнений, игровых и учебных ситуаций – всё это является хорошей основой для повышения компетентности младших школьников в сфере общения, но не всегда обеспечивает эффективность коммуникативной деятельности в реальных ситуациях учебного и межличностного взаимодействия.³

Одна из сложностей переноса осваиваемых стратегий общения в реальное взаимодействие заключается в том, что каждый школьник к моменту поступления в школу уже обладает уникальным коммуникативным опытом, приобретённым в семье и дошкольном учреждении, имеет определённый набор привычных стратегий и техник общения, позволявших ему ранее успешно решать коммуникативные задачи, но зачастую оказывающихся неэффективными для решения новых коммуникативных задач в образовательном пространстве. Кроме этого, младшие школьники, логикой возрастного развития ориентированные на усвоение инвариантных нормативных моделей, в то же время оказываются в ситуации столкновения не только различных, но и нередко противоречащих друг другу коммуникативных установок, транслируемых различными участниками образовательной среды: на этом этапе начинают складываться отношения между обучающимися, пришедшими из разных микросоциумов с разным жизненным опытом и разным уровнем сформированности коммуникативных умений. С одной стороны, это способствует усложнению и расширению спектра возможных коммуникативных стратегий младшего школьника, с

¹ Разработчиками ФГОС НОО нового поколения условно выделяются три группы коммуникативных действий в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием (действия, направленные на учёт позиции собеседника или партнёра по деятельности); коммуникацией как сотрудничеством/кооперацией (действия, направленные на кооперацию, сотрудничество); коммуникацией как условием интериоризации (коммуникативно-речевые действия, обеспечивающие обмен информацией и становление рефлексии) [9].

² В научной литературе используется ряд терминов для обозначения тех, кто общается: участники общения/коммуникации, партнёры, коммуникаторы, субъекты общения/коммуникации, акторы [15].

³ Под эффективностью коммуникативной деятельности понимается успешность коммуникативных действий как с точки зрения объективного достижения целей общения в конкретной коммуникативной ситуации (обмен информацией, координация точек зрения и действий в процессе совместной деятельности, решение возникающих коммуникативных задач в межличностном и деловом взаимодействии и др.), так и с точки зрения субъективной удовлетворённости результатами коммуникативной деятельности в целом (психологический комфорт, удовлетворённость отношениями, статусом, удовлетворение коммуникативных потребностей и т.д.).

другой, актуализирует необходимость осознания оснований каждой из них для совершения выбора тех стратегий и коммуникативных действий, которые адекватны его актуальным потребностям, представлениям об общении и задачам конкретной коммуникативной ситуации.

В процессе такого «отбора» коммуникативных стратегий младшему школьнику необходимо осуществить достаточно сложную работу по согласованию своего коммуникативного опыта и новых требований, предъявляемых к нему как участнику общения образовательной средой. Чтобы коммуникативная деятельность в новых условиях была эффективной, она должна быть преобразована им в двух направлениях: во-первых, должна произойти операционализация инвариантных соционормативных моделей общения, которые должны быть адаптированы обучающимся к его индивидуальным возможностям и особенностям и включены в репертуар его привычного поведения; во-вторых, необходимо осмысление и реструктурирование собственного коммуникативного опыта и обогащение его новыми вариативными коммуникативными стратегиями и средствами, которые позволят гибко выстраивать свою коммуникативную деятельность на основе ответственного выбора адекватной стратегии общения в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации и собственными установками в рамках социальных норм и требований.

Исходя из этого, можно утверждать, что достижение эффективности коммуникативной деятельности невозможно без активной включённости обучающихся в процесс её освоения и преобразования. Только возникновение у младшего школьника специальной задачи повышения эффективности собственной коммуникативной деятельности может подвести его к осознанию необходимости трансформации своего коммуникативного опыта и желанию совершенствовать свои коммуникативные способности, умения и т.п. Данное положение инициирует поиск таких инновационных подходов к решению задачи создания психолого-педагогических условий для коммуникативного развития младших школьников в условиях образовательной организации, которые бы базировались на представлениях о внутренней активности и целостности обучающегося в плане осуществления коммуникативной деятельности и развития себя как коммуникатора.

Эта задача может быть эффективно решена в русле субъектного подхода, который делает доступным для изучения активность субъекта в плане собственного развития и подчёркивает его авторскую позицию по отношению к своей психике и различным видам предметной и социальной деятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.). Ключевым понятием субъектного подхода является субъектность, сущностными характеристиками которой признаются целостность, активность, действенность, инициативность, осознанность, креативность и др. Принципиальное значение имеет преобразовательный характер активности, которая может иметь внешний (творческий) и внутренний (смыслообразующий) вектор направленности: в первом случае активность направлена на предметную или социальную деятельность, окружающий мир, во втором – на себя, самоизменение.

В плане организации деятельности субъектность предполагает не просто овладение отдельными действиями и операциями, а освоение целостных способов деятельности, совокупности условий и средств её реализации [1], что предполагает освоение деятельности в единстве её ценностно-смысловых и операционально-технических аспектов. В этом случае субъект инициирует целенаправленные преобразовательные действия (предметные или коммуникативные), которые обеспечивают осуществление деятельности. Важным аспектом проявления субъектности является способность к саморегуляции в деятельности, обеспечивающая

проектирование и управление ее реализацией, а также принятие ответственности за процесс её осуществления и результат [17].

Результатом активности, направленной субъектом на себя, является преобразование собственной психики в соответствии с поставленными им самим целями и задачами саморазвития на основе согласования системы ценностных ориентаций субъекта с требованиями, предъявляемыми социальным окружением, что предполагает способность к исследованию своего потенциала и ограничений, анализ оснований своих действий и действий других людей. Сущность развития субъектности заключается в нахождении субъектом «способа соединения своих желаний (мотивов и т.д.) со способностями в соответствии со своим характером в процессе их реализации в жизни, со своими целями и обстоятельствами жизни» [21, с. 362], что и позволяет субъекту проявляться в качестве системной целостности всех своих качеств, психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного [Там же].

В педагогической психологии и педагогике проблема субъектности младших школьников рассматривается исследователями в аспекте определения психолого-педагогических условий и факторов, способствующих развитию субъектности и субъектной позиции младших школьников [8; 22; 29]; поиска адекватных средств диагностики уровня развития субъектности младших школьников [8; 24; 22; 27]; в связи с необходимостью проектирования индивидуальных образовательных программ и индивидуальных траекторий развития обучающихся [16; 24; 32]. Основными разрабатываемыми понятиями являются «субъект», «субъектность» [22], «субъектный опыт» [24; 27; 32], «субъектная позиция» [8].

Субъектность школьника рассматривается как способность к самостоятельному построению и преобразованию собственной жизнедеятельности, способность быть ее подлинным субъектом, необходимая для процесса самоопределения [6], как интегральное образование, генерализованная способность, благодаря которой обучающийся получает возможность активно осваивать различные виды деятельности и выстраивать взаимодействие с различными участниками образовательного процесса на основе представления о себе как субъекте [8; 22], как «...развитие умений проектирования своей жизни через овладение средствами познания мира и самого себя, инициативного и экологичного их преобразования» [20, с. 42], как «...способность к самодетерминации личностного развития и в осмысленном знании о возможностях самоуправления собственными ресурсами» [28], как появление отношения к собственной жизни как предмету практического преобразования [7].

Конкретный статус обучающегося как субъекта определяется содержанием проявляемой активности, тем уровнем жизнедеятельности, на котором эта активность реализуется: так, он может выступать как субъект учебной деятельности, субъект творческой деятельности, субъект игровой деятельности, субъект общения/коммуникативной деятельности, субъект учебного сотрудничества, субъект саморазвития и т.д.⁴ По мнению А.А. Плигина, в образовательном процессе возможно

⁴ В классических трудах, посвящённых проблеме субъекта и субъектности, понятие субъект используется для характеристики различных форм, способов и уровней жизнедеятельности. Как отмечает М.А. Щукина, человек признаётся субъектом только в контексте своего бытия и осуществляемой им активности [32]. В случае если активность направлена на самопознание, используется термин «субъект познания», на саморазвитие – «субъект саморазвития», на деятельность – «субъект деятельности» и т.д. Так, Б.Г. Ананьев дифференцирует понятия «субъект общения», «субъект познания» и «субъект труда» [3]. К.А. Абульханова-Славская выделяет три типа субъектов: субъект психической деятельности; субъект жизнедеятельности; субъект конкретной деятельности. При этом субъект жизнедеятельности рассматривается в качестве основы для дифференциации типов субъектов [1]. В.А. Петровский называет четыре сферы проявления субъектности в человеческой деятельности: это

выделение таких последовательно формирующихся уровней субъектности, как «субъект деятельности», «субъект своего развития», «субъект своей духовности», «субъект своей жизнедеятельности» [20, с. 42]. Вышеперечисленные типы субъектов обладают всеми основополагающими характеристиками субъекта, и в то же время «... обладают разными пространствами своего действия, условиями и возможностями осуществления, своими параметрами определения в рамках тех границ и структур, с которыми связывается их субъектность» [25, с. 10].

В этом плане проблема развития обучающегося как субъекта на ступени начального образования разрабатывается достаточно активно преимущественно в аспекте учебной деятельности как деятельности, предметом которой становится сам ученик, её осуществляющий и меняющийся в процессе её осуществления [6]. Особенности и условиям становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности посвящены исследования Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, Т.А. Нежновой, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.

При рассмотрении проблемы повышения эффективности коммуникативной деятельности младших школьников в русле субъектного подхода внимание акцентируется в большей степени на том, что, выступая в качестве субъекта общения/коммуникативной деятельности, обучающийся сознательно направляет свою активность на преобразование и организацию своей коммуникативной деятельности (общения) как деятельности по согласованию взаимных усилий субъектов с целью налаживания отношений и достижения общего результата, в ходе которой слагается образ мира и свой собственный образ «Я» [13]. Субъекту общения присущи как все перечисленные ранее общие характеристики субъекта, так и специфические характеристики, обусловленные особенностями коммуникативной деятельности: раскрытие субъекта общения через систему отношений, направленность преобразовательной активности субъекта общения на физические, психологические, социально-психологические свойства личности и др. [12]. Субъект общения обладает своеобразным качеством субъектности (способности личности к преобразованию и самообусловливанию) и особым образом проявляет субъектность в коммуникативных ситуациях, внося объективные и субъективные изменения в общение и отношения с другими людьми [12; 26]. Следует отметить, что категория субъектности изначально заложена в содержание понятия «общение» в качестве одной из его сущностных характеристик, отличающих общение от предметной деятельности. Из этого следует, что, с одной стороны, обучающийся изначально выступает в роли субъекта коммуникативной деятельности, мерой своей коммуникативной активности задавая качество и характер общения. С другой стороны, субъектность представляет собой развивающееся свойство, имеющее уровневую структуру, которое имеет «... различную степень развитости и проявленности у человека на каждом конкретном этапе развития его жизненного пути» [20, с. 42], а, следовательно, предполагается стадийный характер становления субъектности обучающегося, последовательное и поэтапное освоение различных её типов.

Представляется перспективным акцентировать внимание на деятельностной сущности общения, понимании его в традициях деятельностного подхода как коммуникативной деятельности, несмотря на то, что более распространённым является понятие «субъект общения», а в связи со значительными изменениями в

витальная сфера, предметная деятельность, деятельность общения и деятельность самосознания [18]. В настоящее время границы употребления понятия «субъект» постоянно расширяются: типы субъектов конкретизируются по различным основаниям. Так, например, выделяются индивидуальный и совокупный субъект, групповой субъект, коллективный субъект, полисубъект и т.д. [25].

информационно-коммуникативном пространстве современного общества в различных областях научного знания как тождественные или пересекающиеся в настоящее время с разной степенью частотности употребляются понятия «субъект коммуникации», «субъект коммуникативного действия», «субъект социального (коммуникативного) действия», «субъект коммуникативного пространства», «субъект информационно-коммуникативной деятельности» и др. Употребление термина «субъект коммуникативной деятельности» позволяет, с одной стороны, подчеркнуть неразрывную связь субъекта с деятельностью «как феномена, порождаемого в деятельности и деятельностью» [25, с. 81], в которой он и реализует свою субъектность, с другой стороны, выделить субъектную составляющую коммуникативной деятельности/общения.

Следует отметить, что разнообразие теоретико-методологических подходов к пониманию сущности понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность» в рамках отечественной социально-гуманитарной традиции породило дискуссию о тождестве или различии данных понятий. В плане решения практико-ориентированных задач образования представляется целесообразным использовать в качестве теоретической базы весь арсенал современного научно-коммуникативного знания об общении (коммуникации), накопленного в рамках различных научных дисциплин и отраслей психологического знания, и обобщить основные представления о субъекте общения/коммуникации/коммуникативной деятельности, при этом уточнив содержание понятия «субъект коммуникативной деятельности».

В настоящее время специальных исследований, посвящённых раскрытию содержания понятия «субъект коммуникативной деятельности», изучению особенностей становления младшего школьника как субъекта коммуникативной деятельности и созданию научно-обоснованных психолого-педагогических технологий развития коммуникативной субъектности младших школьников недостаточно, хотя в ряде психолого-педагогических работ отмечается важность решения данной проблемы и намечены теоретические и экспериментально-исследовательские стратегии её решения. Так, формирование у младших школьников отношения к себе как к субъекту коммуникативной деятельности, освоение им позиции активного субъекта учебной коммуникативной деятельности признаётся одним из условий формирования коммуникативных умений, коммуникативной успешности, повышения коммуникативной компетентности младших школьников [5; 14]. Выявлению психологических особенностей формирования первоклассников как субъектов коммуникативной деятельности в сфере взаимодействия со взрослыми посвящено исследование С.В. Клементьевой [10].

И.Ю. Рыжухиной [24] в основу исследования возможностей использования разных типов субъектного опыта при проектировании индивидуальных образовательных программ для обучающихся начальной и средней ступени образования положена модель субъектного опыта И.С. Якиманской [32], которая включает, наряду с познавательным и созидательным, коммуникативный субъектный опыт, понимаемый как компетентность в общении, в субъект-субъектных отношениях. Данный тип субъектного опыта отражает специфику межличностных связей и является показателем степени взаимопонимания и согласованности системы ценностных ориентаций субъекта с социальным окружением в целом и в конкретной ситуации общения в частности.

В результате исследования становления младших школьников как субъектов общения А.М. Валид [4] выявлено, что концептуальный образ «субъект общения» проходит более интенсивное становление по сравнению с «субъектом деятельности» и

оказывается практически сконструированным к началу подросткового возраста, хотя и определяется во многом феноменом социальной желательности. По мнению исследователя, субъектность развивается как сложное образование, реализуемое на двух уровнях – теоретическом (знания о себе, осознание потребностей, целей, планов, перспектив) и практическом (их реализация, воплощение в конкретные действия, выбор общих стратегий поведения). Автор отмечает определённую динамику в соотношении теоретических и практических аспектов субъектности в сфере общения в младшем школьном возрасте, которая выражается в смене ощущения себя субъектами нестабильных взаимоотношений на осознание себя как члена достаточно устойчивых дружеских отношений. В исследовании отмечается повышение у младших школьников уровня скоординированности знаний о себе, самоотношения с реальными фактами поведения и набором личностных качеств, на основании чего делается вывод о функционировании знаний о себе и самоотношения как средств саморегуляции. В целом, А.М. Валид отмечает, что становление субъектности младшего школьника в сфере общения происходит более интенсивно и продуктивно, чем в других сферах. Следует отметить, что ряд положений, выдвинутых на основании результатов данного исследования, требует уточнения и дополнительного осмысления в свете полученных позднее данных о динамике субъектности обучающихся на разных ступенях образования, свидетельствующих о том, что даже в средней школе следует скорее говорить о предпосылках развития субъектности. Тем не менее общий подход исследователя к изучению субъектности младших школьников в сфере общения как сложного многокомпонентного образования, включающего не только осознаваемые, но и неосознаваемые компоненты, исследование динамики согласованности представлений младших школьников о себе как субъектах общения с их реальными коммуникативными действиями и личностными особенностями, сопоставление представлений младших школьников о себе как «субъекте общения» и «субъекте деятельности», а также полученные исследователем эмпирические данные представляют несомненный интерес в плане решения проблемы становления младших школьников как субъектов общения.

В исследовании А.Г. Самохваловой [26] особенности младших школьников как субъектов общения рассматриваются в контексте проблемы затруднённого общения. В качестве основного источника, механизма и способа проявления ребёнка или подростка как субъекта общения автор рассматривает коммуникативную активность, которая обеспечивает внутреннюю детерминацию коммуникативных действий и преобразование ситуации общения. А.Г. Самохваловой [26] предпринята попытка выделения различных уровней проявления коммуникативной субъектности обучающихся в ситуациях затруднённого общения, в том числе младших школьников. Результаты эмпирического исследования субъектных характеристик общения позволили исследователю выделить различные уровни субъектности в общении. Уровень субъектности в общении, характерный для младших школьников, обозначен А.Г. Самохваловой как уровень адаптивной субъектности. О.Н. Мостовой [15] предложены другие основания для разработки типологии младших школьников как субъектов общения и выделены типы младших школьников как субъектов общения («эгоцентрический», «неуверенный», «дружелюбный»), что позволило исследователю построить модель развития коммуникативных умений младших школьников.

Основаниями для разработки теоретических подходов изучения особенностей развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности в рамках педагогической психологии могут являться труды В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцова и др., посвящённые проблемам учебного сотрудничества и

кооперации в совместной деятельности. Так, Г.А. Цукерман [30; 31] убедительно показано значение для формирования «умения учиться» освоения обучающимися особых способов взаимодействия в совместной учебной деятельности, формирования особых отношений учебного сотрудничества с собой, учителем и сверстниками. Было выявлено, что именно специально организованное общение со сверстниками в процессе решения учебной задачи образует то пространство, которое способствует возникновению инициативного поведения и формированию рефлексивных компонентов учебной деятельности за счёт формирования способности обучающегося удерживать и согласовывать позиции различных участников взаимодействия. В процессе учебного сотрудничества формируются такие важные составляющие совместного действия, как адресованность действия (способность действовать с учётом позиции другого), познавательная инициативность, деловое лидерство, способность интеллектуализировать конфликт и решать его рациональными способами.

В работах В.В. Рубцова [23] показано значение коммуникации (общения) для осуществления обучающимися совместной деятельности: коммуникация (общение) выступает в качестве одного из важнейших средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности обучающихся и обеспечивает реализацию процессов распределения начальных действий и операций, обмена способами действия и взаимопонимания обучающихся посредством соотнесения своих действий с действиями других участников совместной деятельности. При этом в процессе совместной деятельности младшим школьникам необходимо ответить на вопрос о том, как надо взаимодействовать при совместном решении учебной задачи, что приводит к осмыслению и преобразованию способов взаимодействия обучающихся с другими участниками. С точки зрения становления обучающихся как субъектов общения важно, что в ситуации совместного решения учебной задачи «каждый участник совместного действия ориентирует свое поведение на поведение партнера, добиваясь согласованности общих действий при свободном, инициативном и своеобразном поведении каждого...» [11, с. 36], в этом случае ценность представляет не только обмен действиями и идеями между участниками совместной деятельности, но и «состояние каждого партнера становится их общим достоянием» [Там же, с. 36]. Развитие способности обучающихся к взаимопониманию и коммуникации при этом выражается в преодолении эгоцентризма собственного действия и развитии способности к кооперации своих действий с другими. Другими словами, создаются благоприятные условия для проявления и развития субъектности обучающегося в ситуациях делового сотрудничества и предметно-содержательного общения (В.В. Рубцов) различных участников образовательного процесса.

На наш взгляд, именно субъектность позволяет обучающимся осознанно выстраивать общение с различными участниками образовательного процесса, осуществлять саморегуляцию коммуникативной деятельности, мобилизовать свои ресурсы для реализации коммуникативных целей, ставить задачи саморазвития в данной сфере. Таким образом, определение особенностей формирования субъектного опыта коммуникативной деятельности на начальной ступени общего образования и разработка соответствующего программного и технологического обеспечения позволит создать предпосылки для обеспечения субъектной направленности коммуникативной деятельности на данном и последующих ступенях образования.

Решению обозначенной задачи способствуют существующие в настоящее время развивающие программы, направленные на повышение коммуникативной

компетентности обучающихся начальной школы⁵. В них частично представлены отдельные технологии и приёмы, способствующие развитию субъектности младших школьников в общении. В то же время отсутствуют программы, имеющие в качестве целевой направленности развитие младшего школьника как субъекта коммуникативной деятельности. В связи с этим, представляется перспективным не только обогащение хорошей практической базы, представленной в ряде программ коммуникативного развития младших школьников, технологиями, направленными на развитие младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности, но и определение теоретически и экспериментально обоснованных оснований проектирования целевых программ психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности. Одной из задач является определение психолого-педагогических условий, способствующих повышению субъектности младших школьников в общении/коммуникации/коммуникативной деятельности, что будет выражаться в повышении уровня осознания оснований своих коммуникативных действий, способности регулировать коммуникативную деятельность, а также в постановке задач своего саморазвития как участника учебного общения. При решении задачи повышения эффективности коммуникативной деятельности младших школьников в русле субъектного подхода основаниями для проектирования программы психологического сопровождения коммуникативного развития младших школьников становятся: 1) учёт индивидуальной траектории постижения ребёнком сферы общения, его внутренних ресурсов, специфики индивидуального инструментария, преобладающего в субъектном коммуникативном опыте обучающегося; 2) освоение инвариантных и вариативных моделей осуществления коммуникативной деятельности (субъектных и несубъектных) и обретение опыта ответственного выбора адекватных коммуникативных действий; 3) развитие способности к проектированию и саморегуляции коммуникативной деятельности; способности к оценке, выбору и реализации альтернативных стратегий (возможных в рамках установленных норм и правил), наиболее адекватных задачам конкретной коммуникативной ситуации; 3) постановка обучающимися задач саморазвития себя как участников общения/коммуникации, определение недостающих компетенций в сфере общения и построение пошаговой программы освоения данных компетенций.

В то же время ряд аспектов, связанных с развитием младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности, остаются неясными, что стимулирует организацию теоретических и практических исследований рассматриваемого феномена. Следует более чётко определить содержание понятия «субъект коммуникативной деятельности», имеющего междисциплинарный характер, определить критерии, позволяющие дифференцировать проявления обучающегося в качестве субъекта коммуникативной деятельности. Представляет интерес исследование соотношения коммуникативной субъектности с общей субъектностью как интегральной способностью личности к преобразовательной активности. Недостаточно данных о нормативных тенденциях развития субъектности младших школьников в сфере общения/коммуникации. Требуется определение факторов, способствующих или

⁵ Из существующих на данный момент программ, направленных на коммуникативное развитие младших школьников следует отметить программы Н.В. Пилипко «Приглашение в мир общения» [19]; И.Н. Агафоновой «Уроки общения для детей 6-10 лет: Программа «Я и МЫ» [2] и др. Задачи коммуникативного развития обязательно включаются в программы развивающих занятий, имеющих иную целевую направленность как необходимый компонент реализации данных программ.

препятствующих развитию субъектности младших школьников в коммуникативной деятельности. Одним из важных аспектов является анализ индивидуально-типологических и гендерных особенностей развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности. В практическом плане интересны возможности и перспективы создания программного и технологического обеспечения для психолого-педагогического сопровождения процесса развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности, определение психологических оснований для проектирования программы такого сопровождения.

Таким образом, понятие «субъект коммуникативной деятельности» способствует постановке и решению ряда взаимосвязанных психолого-педагогических задач в рамках субъектного подхода, таких, как: 1) проведение анализа методологических и общетеоретических подходов к изучению развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности; 2) разработка и обоснование концептуального, понятийного и методического аппарата организации и оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности в рамках субъектного подхода; 3) разработка программы психолого-педагогического сопровождения, учитывающей в основных её структурных компонентах специфические особенности развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности; 4) теоретическое и экспериментальное обоснование психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию программы психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности и разработка системы оценки эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников как субъектов коммуникативной деятельности на базе образовательных учреждений.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Агафонова, И.Н. «Уроки общения для детей 6-10 лет: «Я и МЫ»: программа / И.Н. Агафонова. – СПб: С-Петер. гос. ун-т пед. мастерства 2003. - 70 с.
3. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалёва. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
4. Валид, А.М. Становление младшего школьника как субъекта общения: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Валид Аль Масри. - М., 1992. - 18 с.
5. Гришанова, И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гришанова Ирина Алексеевна. - Ижевск, 2010. - 39 с.
6. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1992. - №3-4. - С. 14-19.
7. Ермолаева, М.В. Современное развитие понятия внутренней позиции личности в контексте субъектного подхода / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. - 2013. - №2. - С. 7-16.

8. Жесткова, Н.А. Психолого-педагогические условия развития субъектной позиции первоклассника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жесткова Наталья Александровна. - Самара, 2004. - 315 с.
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
10. Клементьева, С.В. Психологические особенности формирования детей 6-7 лет как субъектов коммуникативной и учебной деятельности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Клементьева Светлана Валерьевна. - Нижний Новгород, 2000. - 192 с.
11. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования [Электронный ресурс] / Сборник статей под ред. действ. члена РАО В.В. Рубцова. - М.: Изд-во РАО, 1996. - Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/RKo-0011.htm>
12. Лабунская, В.А. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 288 с.
13. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 384 с.
14. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лозован Любовь Ярославовна. - Кемерово, 2005. - 19 с.
15. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова и др.; под науч. ред. О.И. Матяш. - СПб.: Речь, 2011. - 560 с.
16. Мостова, О.Н. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе учета индивидуально-типологических особенностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мостова Ольга Николаевна. - Санкт-Петербург, 2007. - 24 с.
17. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С.5-19.
18. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 512 с.
19. Пилипко, Н.В. «Приглашение в мир общения». Программа по психологии общения для учащихся начальной школы / Н.В. Пилипко // Возможности практической психологии в образовании: из опыта работы психологов УЦ «Перспектива». / Под ред. Н.В. Пилипко. - М.: УЦ «Перспектива», 2004. - Вып. 2. - С. 12-38.
20. Плигин, А.А. Развитие субъектности школьников: от методологии - к образовательной концепции и технологии / А.А. Плигин // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. - 2010. - №3. - С. 33-46.
21. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский и др.; под ред. А.В. Брушлинского. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. - 576 с.
22. Пыжьянова, М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пыжьянова Мария Александровна. - Нижний Новгород, 2006. - 160 с.
23. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.

24. Рыжухина, И.Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рыжухина Ирина Юрьевна. - Москва, 2000. - 129 с.
25. Сайко, Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального / Э.В. Сайко. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. - 424 с.
26. Самохвалова, А.Г. Стимулирование коммуникативной активности детей в образовательном процессе / А.Г. Самохвалова // Гуманізація навчально-виховного процесу. - 2012. - Спецвипуск. 10. - С. 224-230.
27. Стародубцева, Е.В. Проблема диагностики субъектного опыта младших школьников/ Е.В. Стародубцева // Альманах современной науки и образования. - 2013. - №3. - С. 177-189.
28. Стахнева, Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна. - Иркутск, 2005. - 316 с.
29. Суворова, О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Суворова Ольга Вениаминовна. - Нижний Новгород. - 2012. - 48 с.
30. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. - Томск: Пеленг, 1993. - 268 с.
31. Цукерман, Г.А. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумина и др. // Вопросы психологии. - 1993. - №2. - С.35-43.
32. Щукина, М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. - Санкт-Петербург, 2004. - 19 с.
33. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. - 176 с.

Поступила в редакцию: 12.06.2015 г.

Сведения об авторе

М.В. Ермолаева – заведующая кафедрой возрастной психологии НОУ ВПО «МПСУ», доктор психологических наук, профессор.
E-mail: MAR-ERM@mail.ru