

УДК 37.036–053.4

Рындина А.Г.

**РАЗВИТИЕ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ОТНОШЕНИЯ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С ВОСПИТАТЕЛЕМ**

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия, компоненты педагогического взаимодействия, дневник педагогического взаимодействия.

© Рындина А.Г., 2010

Данную статью хотелось бы начать словами ученого и философа С.Л. Рубинштейна, которые как нельзя лучше иллюстрируют ее замысел и, на наш взгляд, отражают идею взаимодействия: «...мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек».

Научная проблема и ее обоснование

Трудно переоценить роль взрослого в становлении личности ребенка-дошкольника. Особенно велико значение педагогического взаимодействия воспитателя с ребенком: характер отношения значимого взрослого к маленькому человеку влияет и на его будущее, и на его способность чувствовать и ценить «сегодняшнюю радость бытия» (терминология Я.Л. Коломинского). Только педагог, знающий ребенка, помнящий себя ребенком, обладающий уважительным отношением к периоду детства, готовый к рефлексии и самосовершенствованию, способен выстраивать межличностное субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, в условиях которого могут быть успешно решены образовательные задачи (Л.В. Байбородова, Н.Ф. Радионова, М.И. Рожков, С.А. Смирнов и др.). Однако практика реализации педагогического взаимодействия вступает в противоречие со сложившимися теоретическими подходами к данному процессу. Практические работники, стремясь разрешить реальные противоречия педагогического взаимодействия, сталкиваются с невозможностью найти решение самостоятельно, нуждаются в консультировании или в специально разработанном пособии, работа с которым могла бы вывести взаимодействие на качественно новый уровень.

Обзор литературы по теме

Существует множество подходов к феномену педагогического взаимо-

действия: исследователи Т.К. Ахаян, А.А. Бодалев, З.И. Васильева, С.А. Расчетина рассматривают взаимодействие как связь педагога и ребенка в воспитательном процессе, наиболее предпочтительную в современных условиях; интересным представляется подход С.Н. Батраковой к пониманию педагогического взаимодействия как эстетической потребности человека находиться в гармонии с миром, природой и обществом; наиболее близка нашей позиции идея Е.Л. Федотовой (автор определяет педагогическое взаимодействие как наиболее гуманный, центрированный на ребенке вид педагогически значимой связи воспитанников и воспитателя).

Анализ современных психолого-педагогических исследований (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, Л.А. Петровская, Н.Ф. Радионова, А.С. Спиваковская, С.М. Юсфин и др.) позволил сформулировать основополагающие правила педагогического взаимодействия воспитателя с детьми:

- педагогическое взаимодействие носит субъект-субъектный характер, что и подразумевает равноправность участников взаимодействия, взрослый признает за ребенком право самостоятельных решений и действий;
- педагог занимает позицию социального оптимиста во взаимодействии. От ребенка ожидает только положительного результата, будучи уверенным в его способностях, веря в сильное в ребенке, любит и уважает его таким, каков он есть;
- отношения между педагогом и ребенком не столько функционально-ролевые, сколько межличностные. Если взаимодействие является формально-ролевым, то оно одновременно является и малоэффективным. Педагог должен представлять

собой личность, готовую вступить в диалог, раскрыть в общении свою индивидуальность;

- происходит систематическое усовершенствование, повышение уровня взаимодействия, углубление и упрочнение межличностных связей, что не представляется возможным без наличия систематической и комплексной диагностики состояния педагогического взаимодействия.

Немаловажным условием будет небезразличие педагога к проблемам и интересам ребенка, т.е. постоянное стремление понять ребенка, готовность взглянуть на мир его глазами (Э.Н. Гусинский, Л.А. Петровская, Н.Ф. Радионова, А.С. Спиваковская, Ю.И. Турчанинова).

Именно в условиях педагогического взаимодействия, понимаемого как связь равноинтересных и равноценных субъектов, в которой ролевые позиции «воспитатель – воспитанник» не являются жестко зафиксированными, результатом которой является, с одной стороны, преобразование личностных сфер участников взаимодействия, с другой – установление и развитие межличностных отношений; возможно становление эстетического отношения ребенка посредством совместного восприятия прекрасного, совместного переживания эстетических эмоций, радости от встречи с красотой, совместной деятельности по сохранению и созданию красоты. Следует отметить, что анализ философских и педагогических работ показывает, что проблема эстетического воспитания всегда тесно связывалась с особой ролью педагогического взаимодействия.

Философ М.М. Бахтин пишет об «эстетической нужде человека в другом», что в контексте данного исследования можно интерпретировать как

возможность выхода с уровня страдания, радости – на уровень *со*страдания, *со*радования. То есть становление эстетического отношения к миру потенциально влечет за собой и изменения в поведенческих установках, определяющих этический поступок. Однако представляется очевидной и возможность обратного соотношения: движение от сопереживания к переживанию самостоятельному, глубокому, основанному на исключительном, личном опыте взаимодействия с миром. Именно этот путь проходит ребенок, в содержание педагогического взаимодействия с которым взрослый включает эстетические оценки.

Цель и задачи исследования

Целью нашего исследования являлось изучить особенности педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста. В соответствии с поставленной целью можно сформулировать задачи нашего исследования:

- изучить уровень развития компонентов педагогического взаимодействия воспитателей дошкольного учреждения с детьми, его характер и роль в развитии эстетического отношения детей 6–7-летнего возраста к действительности;
- описать алгоритм работы с воспитателями дошкольных образовательных учреждений по оптимизации педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении с использованием дневника педагогического взаимодействия воспитателя детского сада.

Методы и этапы исследования

В ходе исследования особенностей педагогического взаимодействия с детьми 5–7 лет были использованы следующие методы диагностики:

- метод анкетирования педагогов (Л.В. Байбородова) – модификация (позволяет изучить степень развития основных компонентов педагогического взаимодействия воспитателей с детьми, представленных выше);
- метод естественного наблюдения за взаимодействием педагога с детьми, критериями которого стали основные характеристики педагогического взаимодействия (О.С. Газман, Н.Ф. Радионова, А.С. Смирнов);
- опросник для воспитателей, составленный на основе компонентных характеристик педагогического взаимодействия (Л.В. Байбородова, Н.Н. Обозов, М.И. Рожков);
- проективный, визуально-вербальный метод изучения педагогического взаимодействия «Мой день в детском саду», разработанный с целью изучить межличностные взаимоотношения ребенка с воспитателями;
- диагностический проективный метод оценки отношений «дети – воспитатель» (И.А. Комарова, Р.Л. Непомнящая).

Результаты исследования

По результатам анкетирования (модифицированный вариант методики Л.В. Байбородовой) удалось выяснить, что развитие основных компонентов педагогического взаимодействия находится на высоком уровне (снижены значения по когнитивному компоненту – воспитатель признает, что не всегда готов дать разумный ответ на вопрос ребенка; а также по поведенческому – что проявляется в том, что воспитатели требовательны по отношению к детям). Однако следует отметить, что, работая с предложенными утверждениями, а именно «Моя

оценка важна для детей», «Взаимодействие со мной детям приносит радость, удовольствие», воспитатели испытывали сомнения: «Если у ребенка получается, то взаимодействие со мной приносит удовольствие». Подобное суждение может говорить о том, что взаимодействие воспитателя с детьми выстраивается по поводу какой-либо деятельности, возможно, продуктивной. То есть взаимодействие не рассматривается как общение «без повода» (точнее, без привязки к образовательным задачам), а значит, теряет свой межличностный характер, становясь формально-ролевым.

Опросник, составленный на основе компонентных характеристик педагогического взаимодействия, позволил получить дополнительную информацию по развитию компонентов взаимодействия воспитателей с детьми: наиболее низкие показатели были получены по поведенческому компоненту: утверждение «Если у меня трудности, дети поддерживают меня» вызвало затруднения у одного из воспитателей, тогда как другой отметил, что «дети подходят и спрашивают, почему я строгая сегодня такая». Единодушны воспитатели в том, что трудно уделить внимание каждой проблеме ребенка: «Надо бы, но замотаешься... Недополучают должного внимания». Несколько снижены показатели эмоционального компонента (значения одинаковы – 0,83), что проявляется в понимании воспитателями периода детства как беззаботной поры, а также в потребности в отдыхе от общения с детьми. Также воспитатели не всегда способны разглядеть сильные стороны ребенка, не осведомлены об интересах детей.

Методика «Мой день в детском саду» позволяет изучить особенности реализации педагогического взаимодей-

ствия с позиции ребенка. Негативная тенденция была выявлена в старшей подготовительной группе: 24% детей знают, что в ситуации, если ребенок расстроен, никто не обратит внимание на его слезы и плохое настроение, что можно интерпретировать как отсутствие поддержки со стороны воспитателей некоторым детям.

Нельзя не отметить, что дети довольно часто колебались в выборе между тем, «как бывает на самом деле», и тем, «как хотелось бы»: так, например, Полина К. в ситуации «ты провинился» комментировала свои действия: «Не хочу, чтобы ругали». Настя Ш. описывает ситуацию «на занятии»: «У нас письмо. Татьяна Ивановна говорит: “Ты не так пишешь букву “л”!”. Татьяна Ивановна мне надоела уже!» Это подтверждает результаты наблюдения за педагогическим взаимодействием: взрослые чаще обращают внимание на ошибки детей, чем на их достижения.

Также удалось выяснить, что дети ориентированы на общение со взрослым, выступают инициаторами контактов с ним, но не находят должной взаимной заинтересованности со стороны воспитателя.

Результаты представленной методики подтверждают и конкретизируют полученные в этой серии исследования данные: так, например, низкий уровень развития эмоционального компонента педагогического взаимодействия выражается в отсутствии поддержки со стороны взрослого некоторым детям, в недостаточном проявлении внимания по отношению к интересам, переживаниям ребят. Нашли подтверждение сведения о том, что взрослые чаще говорят об ошибках и проступках, чем о достижениях детей, что последних волнует и расстраивает. Подобное явление может иметь при-

чину в насыщенности жизни групп детского сада различными событиями и организационными и режимными моментами, при которых нет места отступлениям от дисциплины.

Диагностическая проективная методика оценки отношений «дети – воспитатель», предложенная исследователями И.А. Комаровой и Р.Л. Непомнящей, также дополнила результаты изучения педагогического взаимодействия воспитателей с детьми. По мнению исследователей, модифицировавших рисуночный тест, неблагоприятные эмоциональные отношения детей со взрослыми могут проявляться в том, что дошкольники сначала рисуют различные объекты и только в последнюю очередь приступают к изображению людей. Так, Дима П. изобразил сначала маму, потом папу, затем воспитательницу и себя, что, на наш взгляд, не является проявлением негативного отношения: очевидно, что родители являются более значимыми для мальчика: «Мама с папой разговаривают с Ириной Евгеньевной. А это снег».

В то же время некоторые дети категорически отказывались рисовать воспитательницу: так, например, Артур М. в первый раз проигнорировал просьбу, изобразив себя и свою подругу Олесю, которая также не захотела рисовать взрослых. Ребята нарисовали себя в паре «в сказочной стране», уделив большое внимание деталям изображения («Это я на каблучках, а у тебя, Артур, волосики светлые» (Олеся Е.), «А у меня на свитере машина» (Артур М.)); используя теплые оттенки цветов. Дети согласились рисовать только вместе, работали над рисунками продолжительное время, доброжелательно обсуждая внешние характеристики друг друга, а также место, где бы они хотели сейчас вместе находиться, – не группу детского сада, а «сказочную страну».

На повторную просьбу экспериментатора Артур М. опять ответил отказом: «Буду лучше маму рисовать». Так же поступил Денис П.

Некоторые дети не хотели рисовать воспитателей, однако приступали к выполнению просьбы «через не хочу», что сказывалось на качестве рисунка: фигура взрослого прорисовывается нечетко, изображение очень схематично, не детализировано (так, например, Лева А. изобразил очень маленькую фигуру воспитателя).

Егор П. изобразил на разных листах обеих воспитательниц, тем не менее рисунки небрежны, у фигур нет рук, ног и на одном из портретов нет волос, что интерпретируется как страх или защита от наказаний, нотаций, поучений. Отметим, что проективная методика «Мой день в детском саду» также показала, что мальчик воспринимает взаимодействие как субъект-объектное, а наблюдение обнаружило, что педагоги действительно часто делают замечания, применяют наказания по отношению к ребенку.

Остальные дети изобразили воспитателей, тщательно прорисовывая фигуры, детали, стараясь аккуратно раскрасить одежду, используя в основном теплые тона (красный, желтый, оранжевый, коричневый), что означает эмоциональную привлекательность педагогов. Однако следует обратить внимание на следующие особенности, присущие всем рисункам:

- дети изображают изолированную фигуру взрослого, никогда не помещая рядом себя или сверстников (исключение – рисунок Димы П., описанный выше), редко воспитательница нарисована «на улице» (изображено солнце, трава);
- наибольшее количество детей изобразило одну и ту же воспитательницу (Ирину Евгеньевну), только

трое детей нарисовали Римму Михайловну (так, например, Миша Д. нарисовал всех взрослых, работающих на группе).

Таким образом, практика реализации педагогического взаимодействия вступает в противоречие со сложившимися теоретическими подходами к данному процессу; общение взрослых и детей, жестко регламентированное режимными моментами и образовательными программами, нельзя назвать *взаимодействием*. Это, в свою очередь, не является благоприятным для того, чтобы дети делились эстетическими впечатлениями с воспитателями, выступали инициаторами эстетической деятельности.

Проблему усовершенствования педагогического взаимодействия воспитателей с детьми было решено преодолеть за счет упрочнения и углубления межличностных связей субъектов взаимодействия. На основе выявленных противоречий в реализации воспитателями педагогического взаимодействия с детьми был разработан дневник педагогического взаимодействия «Стать ближе», предоставляющий различные формы педагогического знания (научного, обыденного, вненаучного – художественная литература) об интересующем межличностном педагогическом взаимодействии, способные вызвать эмоциональное переживание и, как следствие, – изменение поведения во взаимодействии с детьми. Также осуществлялось консультирование воспитателей по актуальным проблемам педагогического взаимодействия, был проведен цикл семинаров, дублирующий содержание дневника педагогического взаимодействия, но обогащенный практическими приемами.

Дневник педагогического взаимодействия представляется наиболее адекватной и эффективной формой ра-

боты с педагогами дошкольных учреждений, направленной на совершенствование процесса взаимодействия воспитателя с детьми, поскольку:

- позволяет учесть профессиональный и жизненный опыт педагога: он, по мнению исследователя-андрагога С.И. Змеева, становится источником (отправной точкой) выработки новой позиции, источником обучения;
- не требует от взрослого смены привычного статуса на роль обучающегося, что, по мнению того же автора, происходит болезненно для человека, реализующегося в профессиональной деятельности;
- опирается на идею развития и совершенствования профессиональной деятельности через рефлексивное погружение обучающегося в его жизненный и профессиональный опыт, что, по мнению ряда авторов (В.Г. Воронцова, С.И. Змеев и др.), является важнейшим условием становления и развития компетентности педагога любого уровня.

Дневник педагогического взаимодействия состоит из трех глав, материал в которых объединен общей идеей и включает в себя:

- текст (представляющий собой обозначение возможных проблем и противоречий, возникающих в процессе общения взрослого и ребенка; цитаты из художественных произведений и педагогических трудов, иллюстрирующие данные трудности и во многом подсказывающие решения);
- вопросы и задания внутри текста, которые инициируют читателя рассуждать, вспоминать, делать выводы;
- вопросы и задания в конце каждой главы, помогающие перенести приобретенные знания в практику реального общения с детьми;

- раздел «Мои открытия», позволяющий автору дневника отследить, какие моменты оказались важными именно для него, какие изменения происходят в процессе сближения с воспитанниками.

Содержание трех глав можно охарактеризовать через перечисление их основных идей:

1. «Куда уходит детство?» Работа в рамках данного раздела направлена на рефлексивное обращение педагогов к опыту проживания детства с целью установления и поддержания более близкого контакта с воспитанниками за счет таких механизмов взаимодействия, как эмпатия и идентификация.

Основные идеи главы:

- проблема непонимания, конфликта мира взрослых и мира детей;
- причины сложностей взаимодействия взрослых и детей:
 - 1) отсутствие воспоминаний о себе – ребенке;
 - 2) непонимание ценности периода детства.

2. «Общение с ребенком на равных. Возможно ли это?» Данная глава построена в форме совместного поиска условий, при которых возможна реализация субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Основные идеи главы:

- ребенок как равноинтересный партнер общения;
- динамичность и незафиксированность позиций «воспитатель – воспитанник»;
- ребенок как субъект своей жизни, права ребенка, его самостоятельность;
- понятие «удобный ребенок», опасности подстраивающегося поведения.

Из бесед с воспитателями в контексте обсуждения проблем данной главы:

– Каковы Ваши первые воспоминания о детстве?

– Вспомнился сразу детский сад, одна воспитательница была очень добрая, другая – очень злая... Я ее очень боялась. Она была к тому же нашей соседкой по квартире. В детских играх очень любила быть мамой, врачом. Учительницей. Очень любила в войнушку играть – это когда постарше была, в группе подготовительной. Любила с мальчишками играть, и чтобы я была генералом в штабе! Любила кататься на коньках. Мечтала фигуристкой стать. Мечтала быть большой: в метро едешь, у всех ноги достают до пола, а у меня – висят! Картинки напомнили, что мечтала туфли на каблучке, таких не было, поэтому мамин мерил. Очень хотелось, чтобы туфли с открытым носком, в советское время таких не было, поэтому сама разрезала, чтобы пальчики торчали... Чтoб это были босоножки.

– Мама, наверное, «рада» была...

– Мама не ругалась, она понимала. Коляску для куклы хотелось, не достать было. У подруги была коляска. Но она же на пять минут только покатавать давала... Мишка, любимый был плюшевый, очень жалею, что не сохранился. Такой старенький-старенький. Утюжок был. Мама, когда гладила, давала приложить к настоящему, он нагревался, и я гладила как взрослая. Нелюбимых игрушек не было, мало было, лишних не было. Как-то в разговоре вспоминается все больше и больше...

3. «Мы нужны друг другу. Мы важны друг для друга». Данная глава посвящена работе педагога по овладению приемами и механизмами развивающего педагогического взаимодействия.

Основные идеи главы:

- бунтующий или подстраивающийся типы поведения детей как реакция на ошибки педагога в выстраивании взаимодействия;
- принятие ребенка – ключевое условие дружеских взаимоотношений;
- активное слушание, использование Я-сообщений, считывание эмоциональных состояний как механизмы, позволяющие организовать межличностное, центрированное на ребенке педагогическое взаимодействие.

Вот к каким выводам пришли воспитатели по окончании работы с дневником: *Можно сказать, что в первую очередь изменения произошли в моем отношении к детям: я поняла, что ребенку необходимо принятие и уважение. Думаю, что самое главное – это любить детей... Тренируемся в использовании «Я-сообщений», стараемся быть более тактичными. Вообще это абсолютно новое для меня представление о ребенке, о взаимодействии с ним. Хотя бы идея о равенстве... Раньше, когда мы учились, подходы были совсем другими.*

Представленные выше основные идеи глав дневника педагогического взаимодействия легли в основу разработки цикла семинаров с воспитателями дошкольного образовательного учреждения. Семинар представляется эффективной формой работы для воспитателей, поскольку:

- позволяет учесть и приумножить профессиональный опыт педагогов в ходе коллективных дискуссий, совместных поисков решения актуальных для практики вопросов;
- позволяет вернуться к обсужденным в индивидуальном режиме вопросам, увидеть их с новых позиций – узнать мнение коллег, что, несомненно, становится разви-

вающим компетентность педагога условием;

- дает возможность педагогу, овладевая новым знанием, не потерять активной позиции, остаться субъектом профессиональной деятельности.

Семинар представляет собой форму организации коллективной мыслительной деятельности, в основе которой лежит диалогическое общение – научившись слышать и уважать мнение, позицию коллеги, мы частично решаем задачу по оптимизации субъект-субъектного межличностного взаимодействия.

Каждая встреча включает в себя: обозначение обсуждаемой проблемы, коллективную дискуссию, приемы практической направленности, позволяющие применить полученные знания в смоделированной ситуации реального общения.

Осуществленная работа по углублению межличностных контактов воспитателей с детьми позволила перейти к выстраиванию педагогического взаимодействия, способствующего становлению эстетического отношения к действительности. Приведем пример взаимодействия в рамках реализации приема «Почта радости красивой». В группе в доступном для всех детей месте вывесили почтовый ящик. Воспитатель предложил детям посредством писем (рисунков) поделиться радостью от встречи с красивым. Ребята с энтузиазмом откликнулись на предложение создать почту, при помощи которой они могли бы делиться своими впечатлениями и переживаниями с другими. Вместе с воспитателем нашли удобное для почтового ящика место и водрузили его совместными усилиями на стену. Не прошло и пяти минут, как в ящик стали опускать письма.

Важно подчеркнуть следующие особенности взаимодействия детей со

взрослым и сверстниками в процессе реализации данного приема:

1. Когда ребенок или взрослый делится своими впечатлениями, другие его поддерживают, включаются в обсуждение, вспоминают свой опыт взаимодействия с красотой. Гриша опустил в ящик конверт с двумя самостоятельно сделанными салфетками: «Я сделал такие красивые салфеточки. Я люблю такие. На Новый год я вырезал тоже, хотел окно украсить, мама не разрешила его портить. Они разноцветные были. Мне нравится вот так ножницами резать, на елочные веточки похоже. Напоминают снежинки. Вам нравится? Хотел порадовать салфеточками». Дети: «Нравится! Только это снежинки, а не салфетки. Это и салфетки, и снежинки. Похожи на настоящие. Я видел такие крупные, легкие».

2. С наибольшим интересом дети слушают взрослого, также включаются в обсуждение. Так, например, взрослый опустил письмо с рисунком, изображающим закат: «Я поздно возвращаюсь домой и каждый раз наблюдаю закат. Он каждый раз разный. Небо становится разноцветным, в окнах свет теплый загорается – уютно. Облачка на небе разлеглись. Засыпают. Разрумянились. А вы, ребята, видели закат когда-нибудь?» Дети: «Да! Видели! Очень красиво!» Впечатления взрослого находят отклик в последующих детских письмах.

3. Наблюдение показало, что дети рады включиться со взрослым во взаимодействие или в игровую деятельность, но не очень привлекает детей деятельность «рядом» со взрослым (воспитатель: «Так! Садимся и все вырезаем ракеты!» Дети: «О, нет! Только не это!» Когда же приходит время снимать почтовый ящик и разбирать письма, дети подходят сами).

4. Не каждый раз все дети писали письма, но включались в обсуждение

впечатлений других ребят, с радостью слушали рассказы взрослых.

Обозначим, что, умея замечать и описывать красоту окружающего мира, дети контрольной группы (в данной группе не была проведена работа по развитию педагогического взаимодействия) не высказывали эстетических суждений в ситуации свободного общения со взрослыми, тогда как дети экспериментальной группы выступали инициаторами такого общения, что доказывает важность существования внимательного взрослого, с которым ребенок находится в дружеских отношениях или такие отношения возможны, который готов выслушать ребенка, готов разделить детские радости и горести.

Научная новизна и практическая значимость

Были определены принципы разработки семинаров повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений по проблеме эффективности педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, разработаны теоретические основы работы с дневником педагогического взаимодействия «Стать ближе».

Выводы и перспективы

Практика реализации педагогического взаимодействия вступает в противоречие со сложившимися теоретическими подходами к данному процессу, общение взрослых и детей, жестко регламентированное режимными моментами и образовательными программами, нельзя назвать *взаимодействием*, что выражается, например, в отсутствии поддержки со стороны взрослого некоторым детям, в недостаточном проявлении внимания по отношению к детским интересам и переживаниям, в отсутствии доверия детям действовать самостоятельно.

Педагогическое взаимодействие – это связь равноинтересных и равноценных субъектов, в которой ролевые позиции «воспитатель – воспитанник» не являются жестко зафиксированными, результатом которой являются, с одной стороны, преобразования личностных сфер участников взаимодействия, с другой – установление и развитие межличностных отношений.

Педагогическое взаимодействие, являясь частным случаем общения, действует по тем же механизмам, но как целенаправленный процесс, обладающий педагогической значимостью, обладает рядом выделенных в процессе анализа психолого-педагогической литературы характеристик. В таком случае эффективность осуществления педагогического взаимодействия, и в том числе успешность становления эстетического отношения ребенка к миру, будет зависеть от готовности воспитателя систематически совершенствовать уровень взаимодействия в обоих направлениях.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы педагогического взаимодействия воспитателей с детьми старшего дошкольного возраста связаны с тем, что требует более пристального внимания проблема осуществления сопровождения воспитателей дошкольных учреждений с целью усовершенствования характера

педагогического взаимодействия; актуальной видится возможность создания при дошкольном учреждении студий личностного и профессионального роста педагогов, в рамках которых станет возможным планирование и организация взаимодействия, способствующего становлению эстетического отношения, как взрослых, так и детей; остро встает вопрос создания учебных курсов для студентов педагогических колледжей и высших учебных заведений, способных обеспечить развитие ценностно-личностных смыслов будущей профессии, преподнести новое понимание сущности педагогического взаимодействия как основы реализации педагогического процесса.

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
4. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой [и др.]. М., 1991.
5. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2001.
6. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
7. Петровская Л.А., Сливаковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2.