

щую позицию, чем педагоги, чаще корректируют действия ребенка. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а воздействие, действуя за него. Педагоги гораздо чаще, чем родители, занимают позицию «вместе с ребенком», что подтверждают показатели по таким параметрам, как сотрудничество, диалогичность, учет точки зрения партнера, учет инициативы ребенка. Высокие показатели по таким позициям, как «в стороне», «над ребенком» у родителей являются свидетельством того, что они не организуют развивающей совместной деятельности с ребенком. В совместной деятельности педагоги реализуют больше задач, составляющих зону ближайшего развития, чем родители. В ситуации взаимодействия ребенка с педагогом процесс и результат деятельности эффективнее, чем при взаимодействии с родителями. Ребенок в ситуации взаимодействия с педагогом более активен, он лучше принимает и сохраняет задачу, охотнее идет на контакт. Это обеспечивает более продуктивную совместную деятельность.

УДК 159.9

Синюк Д.Э.

## СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С РЕБЁНКОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОДУКТИВНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Известно, что способность к целеполаганию, то есть способность самостоятельно образовывать цели и с их помощью регулировать своё взаимодействие с окружающим миром, является одной из сущностных характеристик человека. Для людей прежде всего специфично наличие продуктивных целей. Под ними мы будем понимать стремление человека самому создать то, чего не существует, но что может быть получено путём реального преобразования окружающей действительности. Такого рода цели имеют социальную мотивацию, так как формируются только в процессе взаимодействия с другими людьми.

Мы построили гипотетическую модель становления продуктивного целеполагания у детей 2 – 3 лет. Мы считаем, что взаимодействие взрослого с ребёнком эффективно, когда взрослый на основе актуализированной мотивации побуждает ребёнка к осознанию имеющихся у него представлений о предметах и явлениях окружающей его действительности и конкретизирует их в деятельности (в частности, в конструировании) в процессе совместно-разделённого действия. Такое взаимодействие обеспечивает превращение представлений в продуктивные цели. Мы разработали несколько моделей взаимодействия ребёнка и взрослого и реализовали их в преобразующем эксперименте.

Методика первой модели («цель-действие») состояла из трёх этапов. На первом этапе мы выясняли, имеются ли у детей представления о тех предметах, которые в дальнейшем будут использоваться в качестве продуктивных целей. Для этого каждому ребёнку индивидуально были по очереди показаны восемь картинок со схематично (в виде кружков и полосок) изображёнными предметами. После каждого предъявления детям предлагалось назвать, что нарисовано на картинке.

Второй этап проводился на следующий день. Каждому ребёнку отдельно взрослый показывал плоскостную мозаику из цветного картона, состоящую из кругов и полосок. Никогда прежде дети не встречались с такой мозаикой. Экспериментатор представлял испытуемому возможность в течение нескольких минут поиграть с ней, а затем обращался к ребёнку:

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. – с. 17-26.
2. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Валитова И.Е. Концептуальные основы взаимодействия взрослого и ребенка// Проблема взаимодействия в исследованиях философов, психологов, педагогов. – Брест: БрГУ, 1997.
4. Сенько Т.В. Психология взаимодействия. Часть 1: Базисная структура межличностного взаимодействия. – Мн.: Карандашев, 1999. – 120 с.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – С-Пб.: Речь, 2000. – 150с.
6. Фельдштейн Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. – 2002. – № 1. – с. 9-20.

ку: «Давай мы сейчас сделаем с тобой *солнышко*» (взрослый называл один из тех образов, которые испытуемый узнал на картинках, предъявляемых на первом этапе исследования). Как правило, экспериментатор клал на стол только первую деталь. Заканчивал же построение сам испытуемый по указаниям взрослого: «Положи эту полоску вот сюда (показ), а эту – сюда... сюда, а кружок рядышком положи». Таким образом, у ребёнка создавалась иллюзия самостоятельного достижения продуктивной цели. После того, как постройка из мозаики была завершена, экспериментатор ничего не говорил ребёнку, а лишь наблюдал за тем, что он делает. Аналогичным образом выкладывалась из мозаики вторая фигура. При этом один из образов до его построения словесно обогащался: взрослый говорил ребёнку, что они будут строить домик для зайки, которому негде жить; что на машинке можно покатать всех детей и т.п. Такие образы мы условно назвали обогащёнными, вторая фигура была обозначена как необогащённая.

На третьем этапе, проводившемся на следующий день, мы выясняли степень эффективности воздействий взрослого на втором этапе исследования, то есть, возникает ли у испытуемых продуктивное целеполагание. Взрослый давал ребёнку мозаику и спрашивал его о том, что он строил из неё накануне, что хочет сделать из мозаики сегодня. Затем ребёнок в течение 5-10 минут мог построить из неё всё, что хотел.

Методика второй модели нашего исследования («действие-цель») состояла, как и методика первой модели, из трёх этапов. Первый и последний этапы обеих методик абсолютно идентичны. На втором этапе взаимодействие взрослого с ребёнком было организовано следующим образом. Каждому ребёнку индивидуально взрослый показывал уже описанную выше плоскостную мозаику и разрешал в течение нескольких минут делать с ней всё, что испытуемый захочет, а затем организовывал с ним совместную деятельность. Выкладывание образов осуществлялось по такой же схеме, как и в первой модели. После того, как фигура из мозаики была завершена, взрослый спрашивал у ребёнка: «Что у тебя получилось?» и хвалил испытуемого («Как красиво получилось! Как ты по-

Синюк Диана Эдвардовна, ст. преподаватель кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, БрГУ, 224665, г. Брест, ул. Советская, 8.

старался, просто молодец!»). По аналогичной схеме выкладывалась из мозаики вторая фигура. При этом одна из фигур после её завершения *обыгрывалась*: взрослый рассказывал ребёнку, что машина везла по дорожке угощение (конфеты, шоколадки, яблоки) для ребят, в домике будет жить зайчик (колобок, бабушка с дедушкой) и т.п. Причём содержание игры определялось самим ребёнком с помощью наводящих вопросов взрослого. На наш взгляд, обыгрывание позволяло наполнить достигнутую ребёнком продуктивную цель дополнительными личностно значимыми эмоциональными переживаниями. Такой образ был также условно назван обогащённым. Вторая фигура была соответственно обозначена как небогащённая. Предъявление обогащённого и небогащённого образов велось в случайном порядке.

Третий этап в обеих разработанных нами моделях преобразующего эксперимента повторно проводился с испытуемыми через неделю.

При проведении первой модели преобразующего эксперимента участвовало 20 детей от 2;0 до 2;5 лет и 20 испытуемых 2;6 – 2;11 лет. При проведении второй модели принимало участие 32 испытуемых в возрасте от 2;0 до 2;5 лет и 27 детей 2;6 – 2;11 лет. Все испытуемые посещали ясли-сады г. Бреста.

Экспериментальная проверка двух предложенных моделей взаимодействия взрослого с ребёнком показала, что каждая из них в той или иной степени вызывает у детей стремление самим ставить и реализовывать продуктивные цели. В обеих рассмотренных моделях мы создавали как одинаковые, так и различные условия взаимодействия экспериментатора с испытуемыми для развития у детей продуктивного целенаправленного поведения. Для того, чтобы выяснить меру эффективности каждого из разработанных условий, проведем сравнительный анализ поведения испытуемых в двух экспериментальных моделях.

Рассмотрим сначала результаты младшей возрастной группы. Первый этап преобразующего эксперимента в обеих предложенных нами моделях был абсолютно идентичным, поэтому мы не будем останавливаться на его анализе. На втором этапе исследования взрослый в обоих случаях давал детям возможность в течение нескольких минут самостоятельно поиграть с плоскостной мозаикой. В ходе анализа самостоятельных действий испытуемых 2;0 – 2;5 лет с предложенным материалом было обнаружено, что для детей данной возрастной группы типичным является манипулирование с незнакомым конструктивным материалом. И хотя у испытуемых, что мы обнаружили на первом этапе исследования, уже есть образы некоторых предметов, дети ещё не могут самостоятельно их включить в собственные действия.

После самостоятельных действий испытуемых с мозаикой взрослый привлекал детей к совместному построению новых образов по двум различным схемам. Сравнивая поведение испытуемых в предложенных ситуациях, мы выявили следующее. Так как по условиям второй модели преобразующего эксперимента («действие-цель») дети не знали, что они строят совместно со взрослым, то после завершения фигуры и соответствующего вопроса экспериментатора («Что у тебя получилось?») испытуемые очень эмоционально реагировали

на *узнавание* образа. Они улыбались взрослому, рассматривали постройку, радостно восклицали, некоторые пытались «достроить». После похвалы экспериментатора абсолютно все испытуемые выражали бурную радость: они улыбались, заглядывая взрослому в глаза; хлопали в ладоши; звали воспитателя, чтобы и он посмотрел, оценил их результат. Многие дети пытались сами повторить фигуру, только что построенную совместно со взрослым. Причём обогащённый образ повторяло 50% испытуемых, и лишь действия одного из них перешли в манипуляции. Необогащённый образ предпринял попытку повторить значительно меньшее количество детей данной возрастной группы (15,6%). И в этом случае действия одного ребёнка приобрели манипулятивный характер.

По условиям первой модели преобразующего эксперимента («цель-действие») детям до начала построения сообщалось, что они будут выполнять из мозаики совместно со взрослым. В этом случае 45% испытуемых продолжали выкладывать, нагромождать детали даже после того, как постройка была завершена (не было чёткой остановки, фиксации результата). Причём такое поведение дети демонстрировали как при построении обогащённого, так и небогащённого образов. Лишь 25% испытуемых 2;0 – 2;5 лет после совместного построения со взрослым предложенных образов чётко выделяли полученный результат. Но и в этом случае мы не наблюдали такой яркой эмоциональной реакции на завершение постройки, как при проведении второй модели.

При анализе полученных результатов хочется отметить реакцию испытуемых на различные типы обогащения предложенных образов. При проведении второй модели обогащённая фигура *после её завершения* обыгрывалась (при этом экспериментатор ориентировался на пожелания ребёнка). Дети активно включались в игровую ситуацию, с удовольствием вносили предложения, радостно смеялись, улыбались. В первой модели взаимодействия взрослого с ребёнком один из предложенных образов *до его построения* обогащался лишь словесно. Дети спокойно выслушивали экспериментатора, который говорил, что они будут строить домик для зайчика, которому негде жить и т.п. После завершения фигур из мозаики в этом случае практически никто из детей не возвращался к рассказам взрослого.

Сравним далее, как представлены целевые образы в памяти детей первой возрастной группы, выражают ли они свои намерения в речи и какие целевые образы побуждают их действовать при проведении двух моделей взаимодействия взрослого с ребёнком (данные представлены в таблице 1).

Сопоставив ответы испытуемых на вопрос «Что ты делал из мозаики вчера?», мы выявили, что статистически значимых различий в запоминании небогащённых образов в двух экспериментальных моделях у детей 2;0 – 2;5 лет нет ( $\chi^2=1,07$ ). Хотя можно говорить о наличии тенденции, выражающейся в том, что небогащённые образы, полученные при проведении первой экспериментальной модели, запоминаются лучше. Сравнивая то, как дети запоминают обогащённые продуктивные образы, мы обнаружили следующее. Обогащённый образ назвало большинство детей (87,5%) во втором случае, тогда как в пер-

Таблица 1. Результаты, полученные у детей 2;0 – 2;5 лет на третьем этапе исследования в двух моделях развития продуктивного целенаправленного поведения (в процентах)

Планы существования образов	Тип образа	Модель		$\chi^2$ экспер. df=1	p	Значимость различий
		Модель 1 N=20	Модель 2 N=32			
помнят	необог.	35	22	1,07	0,01	не знач.
	обогащ.	45	87,5	10,828	0,01	значимы
хотят	необог.	35	19	2,06	0,01	не знач.
	обогащ.	40	84	11,01	0,01	значимы
делают	необог.	35	19	2,06	0,01	не знач.
	обогащ.	40	90,6	15,336	0,01	значимы

вом случае этот образ вспомнило менее половины испытуемых (45%) данной возрастной группы. Таким образом, дети 2;0 – 2;5 лет значительно чаще вспоминают обогащённые образы, выполняемые при проведении второй экспериментальной модели (различия статистически значимы:  $\chi^2 = 10,828$  при  $p \leq 0,01$ ). Итак, участие ребёнка в совместном со взрослым выполнении продуктивного действия по второй разработанной схеме приводит к возникновению явного предпочтения в запоминании обогащённых образов перед небогащёнными. Взаимодействие же ребёнка с экспериментатором по первой предложенной схеме такого предпочтения не выявляет.

Изучив ответы детей на вопрос о том, что они хотят сделать из мозаики (т.е. их вербальное продуктивное целеполагание), мы обнаружили, что в первой экспериментальной модели дети немного чаще, чем во второй, проявляют желание построить небогащённый образ, но различия статистически незначимы ( $\chi^2 = 2,06$ ). Да и количество таких испытуемых в обоих случаях невелико (см. табл.1). Совсем иная ситуация сложилась с небогащённым образом. Если при проведении первой модели преобразующего эксперимента его изъявило желание построить лишь 40% испытуемых 2;0 – 2;5 лет, то во второй модели взаимодействия взрослого с ребёнком небогащённый образ захотела выполнить большая часть испытуемых (84%). Обнаруженные различия статистически значимы ( $\chi^2 = 11,01$  при  $p \leq 0,001$ ), что позволяет говорить о наличии у детей данной возрастной группы тенденции выбирать в качестве продуктивных целей небогащённые образы, выполненные в совместной деятельности со взрослым, по схеме, предложенной во второй экспериментальной модели.

Проанализируем далее, какие целевые образы побуждают детей 2;0 – 2;5 лет к реальным действиям. Сопоставление полученных данных показывает, что в обеих предложенных моделях меньшая часть испытуемых выполняет продуктивные действия, регулируемые небогащёнными образами. Причём в первой экспериментальной модели количество таких детей немного выше, чем во второй, но эти различия статистически незначимы ( $\chi^2 = 2,06$ ). Так что мы можем говорить лишь о наличии тенденции, заключающейся в том, что при проведении первой модели взаимодействия взрослого с ребёнком небогащённые целевые образы несколько чаще управляют поведением испытуемых. Что касается небогащённых целевых образов, то мы можем отметить, что во второй экспериментальной модели большинство детей данной возрастной группы (90,6%) включают их в управление своим поведением. В первой разработанной модели количество таких детей составляет только 40% от общего числа испытуемых. Обнаруженные различия статистически значимы ( $\chi^2 = 15,336$  при  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, участие ребёнка в совместном выполнении продуктивного действия по схеме, предложенной во второй экспериментальной модели, приводит к существенному предпочтению небогащённых целевых образов перед небогащёнными в регуляции детьми 2;0 – 2;5 лет собственного поведения.

Исходя из описанных результатов сравнительного анализа, рассмотрим, какие условия, предложенные в двух моделях взаимодействия взрослого с ребёнком, оказывают влияние на возникновение продуктивного целеполагания у детей 2;0 – 2;5 лет. Мы обнаружили, что частота использования испытуемыми небогащённых образов в качестве продуктивных целей собственной активности в обоих случаях невелика, причём в первой модели даже несколько выше (но различия статистически незначимы). Следовательно, совместного выполнения со взрослым продуктивного действия явно недостаточно для того, чтобы небогащённый образ у детей данной возрастной группы превратился в цель (при этом неважно, знает ли ребёнок, что он выполняет из мозаики вместе со взрослым, или он узнаёт какой-либо образ в конце построения).

Сравнение того, как испытуемые употребляют небогащённые образы в качестве продуктивных целей, обнаруживает новую тенденцию: большинство детей, участвующих во второй предложенной модели, включает именно эти образы в регуляцию собственного поведения (в отличие от испытуемых, принимающих участие в первой экспериментальной ситуации). Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что на возникновение продуктивного целеполагания у детей 2;0 – 2;5 лет влияет ряд факторов, которые должны одновременно присутствовать в ситуации взаимодействия взрослого с ребёнком. Прежде всего, дети должны воспринимать результат продуктивной деятельности как свой собственный. Кроме того, полученный продукт должен быть лично значимым благодаря эмоциональной насыщенности.

Далее обратимся к результатам, полученным у детей старшей возрастной группы. Так как первый этап двух моделей взаимодействия взрослого с ребёнком был одинаковым, мы не будем его анализировать. При изучении самостоятельных действий испытуемых с предложенным материалом на втором этапе исследования мы выявили, что большая часть детей данной возрастной группы ещё не может самостоятельно включить имеющиеся образы предметов в регуляцию собственной активности.

После того, как дети 2;6 – 2;11 лет сами поиграли с предложенным материалом, взрослый привлекал их к совместному выкладыванию из мозаики новых образов по двум разработанным схемам. Хочется отметить бурную реакцию испытуемых на *узнавание* только что выполненных фигур при проведении второй модели преобразующего эксперимента (по её условиям дети не знали, *что* они строят совместно с экспериментатором). Испытуемые улыбались, хлопали в ладоши, некоторые даже подпрыгивали на стульчике, называя постройку. После похвалы взрослого многие дети пытались сами ещё раз выложить фигуру. Обогащённый образ при этом повторяло 11 испытуемых (41%), а небогащённый – 26% детей данной возрастной группы.

При проведении первой модели преобразующего эксперимента взрослый заранее сообщил испытуемым цель их совместной деятельности. После завершения постройки дети, как и при проведении второй модели, выражали положительные эмоции, но не такие яркие. Тем не менее, испытуемые улыбались, рассматривали выложенную из мозаики фигуру, показывая на неё пальчиком, говорили взрослому, что у них получилось. В дальнейшем значительная часть детей 2;6 – 2;11 лет выразила желание выполнить постройку ещё раз. Причём и небогащённый, и небогащённый образ предприняло попытку повторить 45% испытуемых.

Далее сравним, как дети второй возрастной группы реагировали на различные типы обогащения построенных образов. Во втором случае небогащённая фигура *после её завершения* обыгрывалась. Дети с удовольствием включались в игровую ситуацию, проявляли активность, инициативу, не хотели прощаться с экспериментатором. В первом случае одна из фигур обогащалась взрослым словесно *до её построения*. Мы обнаружили, что лишь несколько испытуемых в дальнейшем использовали полученную информацию в ходе совместной деятельности. Так, мальчик 2;11 лет, закончив выкладывать дом, обрадованно произнёс: «Вот и будет зайка жить!» А девочка 2;9 лет после совместного построения ёлки предложила её украсить игрушками (разноцветными кружками).

Далее проанализируем данные, представляющие разные планы существования небогащённых и небогащённых целевых образов, а именно: как представлены целевые образы в памяти детей второй возрастной группы, выражают ли они свои намерения вербально, и какие целевые образы вызывают их реальное поведение при проведении двух моделей преобразующего эксперимента (данные представлены в таблице 2).

**Таблица 2.** Результаты, полученные у детей 2;6 – 2;11 лет на третьем этапе исследования в двух моделях развития продуктивного целеполагания (в процентах)

Планы существования образов	Тип образа	Модель		$\chi^2$ экспер. df=1	<i>p</i>	Значимость различий
		Модель 1 N=20	Модель 2 N=27			
помнят	небог.	40	22,2	1,95	0,01	не знач.
	обогащ.	60	96,3	9,77	0,01	значимы
хотят	небог.	50	14,8	6,79	0,01	значимы
	обогащ.	65	92,6	5,65	0,05	значимы
делают	небог.	50	22,2	3,974	0,05	значимы
	обогащ.	75	92,6	8,58	0,01	значимы

Сопоставление ответов детей, полученных в двух экспериментальных моделях, на вопрос о том, что они делали из мозаики вчера, не показало статистически значимых различий в припоминании небогачённых образов ( $\chi^2=1,95$ ). Хотя, как и у испытуемых 2;0 – 2;5 лет, мы обнаружили тенденцию, которая выражается в том, что небогачённые образы, построенные при проведении первой модели исследования, запоминаются лучше. Что касается обогащённых целевых образов, то мы можем сказать, что их назвало абсолютное большинство детей 2;6 – 2;11 лет (96,3%) во втором случае. В первом же случае этот образ вспомнило лишь 60% испытуемых. Следовательно, дети второй возрастной группы значительно чаще вспоминают обогащённые продуктивные образы, полученные при проведении второй экспериментальной модели (различия статистически значимы:  $\chi^2=9,77$  при  $p \leq 0,01$ ). В то же время взаимодействие ребёнка со взрослым по второй предложенной схеме приводит к появлению явного предпочтения в запоминании детьми 2;6 – 2;11 лет обогащённых образов перед небогачёнными. Участие ребёнка в совместной деятельности с экспериментатором по первой разработанной схеме такого предпочтения не выявляет (таблица 2).

Сравнивая особенности вербального целевого поведения испытуемых данной возрастной группы в двух экспериментальных моделях, мы обнаружили, что небогачённый образ в первом случае выразила желание построить половина детей (50%). При проведении же второй модели исследования этот образ захотело выполнить лишь 14,8% испытуемых. Обнаруженные различия позволяют нам говорить о том, что дети первой экспериментальной группы значительно чаще выбирают небогачённый целевой образ, чем дети второй группы ( $\chi^2=6,79$  при  $p \leq 0,01$ ). Вместе с тем испытуемые второй экспериментальной группы значительно чаще называют обогащённые образы ( $\chi^2=5,65$  при  $p \leq 0,05$ ). Такое поведение мы обнаружили у 92,6% детей, тогда как при проведении первой модели исследования обогащённые целевые образы выразило желание построить 65% испытуемых. Итак, взаимодействие ребёнка с экспериментатором по второй разработанной схеме приводит к тому, что большинство испытуемых стремятся воспроизвести обогащённые целевые образы. Небогачённый образ в этом случае, как правило, не становится собственной целью детей. Участие испытуемых в совместном выполнении со взрослым продуктивного действия по первой предложенной схеме такого предпочтения не обнаруживает.

Проанализируем далее, какие образы начинают реально управлять поведением детей 2;6 – 2;11 лет. Сопоставление полученных данных обнаруживает ту же зависимость, что и при анализе вербального продуктивного целеполагания испытуемых. Дети первой экспериментальной группы значительно чаще в качестве продуктивной цели используют небогачённый образ ( $\chi^2=3,974$  при  $p \leq 0,05$ ), тогда как большинство ис-

пытываемых второй экспериментальной группы (92,6%) включает в регуляцию собственного поведения обогащённые образы. В первой разработанной модели количество таких детей составляет 75% от общего числа испытуемых. Обнаруженные различия статистически значимы ( $\chi^2=8,58$  при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, взаимодействие ребёнка с экспериментатором по схеме, предложенной во второй экспериментальной модели, приводит к существенному предпочтению обогащённых целевых образов перед небогачёнными в регуляции детьми 2;6 – 2;11 лет собственной активности.

Опираясь на результаты сравнительного анализа, попытаемся определить, какие факторы, разработанные в двух моделях совместно-разделённой деятельности, оказывают влияние на возникновение у детей 2;6 – 2;11 лет продуктивного целеполагания. Мы выявили, что значительная часть испытуемых не использует небогачённый образ в качестве регулятора собственного поведения. Причём в первой экспериментальной модели дети обращаются к этому образу значительно чаще. Тем не менее, совместного выполнения со взрослым продуктивного действия ещё недостаточно для того, чтобы небогачённый образ у испытуемых данной возрастной группы стал целью. В то же время подавляющее большинство детей 2;6 – 2;11 лет, взаимодействуя со взрослым по схеме, разработанной во второй экспериментальной модели, включают в регуляцию собственной активности обогащённые образы.

Таким образом, на возникновение продуктивного целеполагания у детей данной возрастной группы оказывают влияние определённые условия, которые должны быть предложены взрослым в ситуации совместно-разделённой деятельности. Важное значение имеет то, чтобы дети переживали себя как субъектов собственных действий и относили результат продуктивной деятельности к самим себе. Кроме того, полученный результат должен обладать для испытуемых эмоциональной привлекательностью, то есть иметь личностную значимость.

Итак, проведённый сравнительный анализ полученных результатов позволяет выявить ряд действий взрослого, которые способствуют становлению у детей 2 – 3 лет продуктивного целеполагания. Среди них мы выделяем прежде всего стремление педагога к тому, чтобы ребёнок сам выполнял продуктивное действие (на первых этапах в совместной деятельности со взрослым). Во-вторых, воспитатель должен подводить детей к опредмечиванию, обозначению полученного ими результата. В то же время взрослый должен соотносить выполненные в процессе деятельности продукты с личностью самого ребёнка. Кроме того, педагог должен положительно оценивать как результат детской деятельности, так и усилия ребёнка, направленные на достижение этого результата. Для того, чтобы ситуативно возникший результат стал целью, взрослый должен устанавливать эмоциональную связь этого результата с прошлым личным опытом ребёнка (в том числе и с помощью обыгрывания полученных продуктов).