

**И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
кафедра психологии развития**

**ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ И РАБОТАЮЩЕЕ В ПРАКТИКЕ
ПОНЯТИЕ**

**(о чем еще должны написать последователи
Льва Семеновича Выготского?)**

В огромном по объему и глубине научном и практическом наследии Льва Семеновича Выготского одним из наиболее известных является понятие зоны ближайшего развития. Это понятие имеет аналоги и активно используется учеными, пишущими по-английски (the zone of proximal development) и по-немецки (die Zone der proximalen Entwicklung). В нашей стране это понятие знакомо всем специалистам, которые, осваивая профессию педагога, дефектолога, психолога, соприкасаются с творчеством нашего великого земляка. Однако знакомство с известным понятием зачастую остается на уровне «на слуху», «слышал об этом и даже могу вспомнить определение», но оно не реализуется в реальной педагогической практике, в практике детско-родительских отношений. Это заключение я могу обосновать многолетними наблюдениями и беседами со студентами, выпускниками и работающими специалистами, и в большинстве случаев среди них оказывались те люди, которым я сама преподавала детскую психологию, возрастную и педагогическую психологию, психологию развития или специальную психологию, в программах которых научному наследию Л.С. Выготского уделяется немалое место. Вопрос о том, почему возникла пропасть между знаменитым и весьма продуктивным понятием и его прикладным использованием, занимал меня постоянно. Поиски ответа на него заставили обратиться к изучению истории и современного состояния психологического и педагогического сознания в отношении понятия зоны ближайшего развития.

Как справедливо отмечает И.А. Корепанова [21], это понятие кажется на первый взгляд простым и очевидным, а в реальности это сложное понятие, которое затрагивает обсуждение фундаментальной проблемы «обучения и развития», и, следовательно, и проблемы движущих сил развития. Другую позицию высказывает Е.Е. Кравцова, подчеркивая, что «...понятие зоны ближайшего развития оказалось малоизученным, по нашему мнению, в силу того, что выступало преимущественно в качестве некоей теоретической идеи и долгое время рассматривалось только в контексте проблемы соотношения обучения и развития» [24, с. 42]. В обзоре исследований, посвященных зоне ближайшего развития, С.Е. Башмакова приходит к заключению, что «несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и все-таки недостаточно понимаемым понятием культурно-исторической психологии» [2, с. 20].

Изучая данную область, мы предполагали, что столь часто упоминаемое в психологии развития и в педагогической психологии понятие зоны ближайшего развития все еще не получило достаточного содержательного наполнения как в теоретическом плане, так и в первую очередь для целей его практического использования, следовательно, имеет проблемные вопросы для дискуссии и существенный эвристический потенциал.

Прежде всего, необходимо привести собственные определения Л.С. Выготским зоны ближайшего развития. Л.С. Выготский следующим образом определял зону ближайшего развития: «Условимся называть ... уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно... Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами» [10, с. 399-400]. «Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка» [11, с. 264]. «... поскольку обучение опирается на незрелые, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития» [32, с. 41-42].

Л.С. Выготский обозначил также способы помощи взрослому ребенку в зоне ближайшего развития. Эти способы используются в случаях несамостоятельного решения ребенком различных задач. К ним он относил руководящие указания и сотрудничество посредством использования наводящих вопросов как косвенного наведения на правильный способ действия, объяснение ребенку принципа решения задачи, ее расчленение на части, причем задача должна находиться за пределами актуального умственного возраста ребенка.

Зона ближайшего развития имеет также и вторую границу – за ней расположено такое содержание встающих перед ребенком задач, которые он не может решить даже в сотрудничестве со взрослым, какие бы адекватные способы этот взрослый ни использовал.

Еще в 1987 году Ю.З. Гильбух писал: «Выдвинув концепцию о ЗБР в последние годы своей жизни, Л.С. Выготский, как известно, не успел завершить ее разработку, оставив, по выражению Д.Б. Эльконина, окончательное решение этой задачи своим ученикам и последователям. ... С тех пор прошло более полувека, но для развития данной концепции сделано сравнительно немного [12, с. 33]. Стоит однако отметить, что за время, прошедшее после публикации статьи Ю.З. Гильбуха, появилась целая серия исследований русскоязычных авторов, прежде всего тех, кто работает в русле культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2; 3; 4; 5; 6; 13; 18; 19; 21-23; 24; 26; 33; 34; 36]. Серьезный интерес к исследованиям Л.С. Выготского, в том числе к проблематике зоны ближайшего развития проявляют и зарубежные авторы [38; 39; 40; 42; 43; 44].

В этих работах рассматривается несколько главных проблем и областей исследований и практики, связанных с использованием понятия зоны ближайшего развития. *Во-первых*, широко обсуждаются теоретические вопросы определения различных понятий и терминов, используемых в данном контексте. В.К. Зарецкий [19] определяет педагогическое значение понятий, используемых Л.С. Выготским в текстах о зоне ближайшего развития. Автор представляет результаты конструирования понятия ЗБР как пространства возможных линий развития ребенка, определяющихся потенциалом проблемной ситуации и характером помощи взрослого; он определяет зону ближайшего развития как совокупность различных векторов развития, по каждому из которых возможно выстраивание сотрудничества между взрослым и ребенком, в ходе которого происходит передача и совместная выработка способов действия. На основе исследований предметных действий И.А. Корепанова и Л.Ф. Обухова [26] предлагают пространственно-временную модель зоны ближайшего развития ребенка в его взаимодействии со взрослыми и сверстниками. И.А. Корепанова и М.А. Сафронова [23] предлагают описывать реальность детского развития с помощью трех основных понятий – обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг, и обсуждают отношения между этими понятиями. «Обучаемость определяется как возможность для зоны ближайшего развития и скаффолдинга, обучаемость поэтому рассматривается как компонент ЗБР. Обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка, делающей возможным продвижения от одной точки ЗБР к другой» [23, с. 81]. Скаффолдинг заключается в дозированной помощи взрослого, управляющего элементами задачи, которые изначально находятся вне способностей (возможностей) ученика (см. об этом подробнее ниже).

Понятие зоны ближайшего развития распространяется современными авторами на разные области развития ребенка, а не только на область умственного развития. Первоначально Л.С. Выготский рассматривал ЗБР на примере умственного развития; хотя В.К. Зарецкий [19], подробно анализируя тексты Л.С. Выготского, делает вывод, что он допускал, что это понятие может быть распространено и на другие стороны личности. Так, Л.С. Выготский отмечал, что понятие зоны ближайшего развития применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности, потому что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [11, с. 265]. В работах Н.Л. Белопольской [3] и М.Г. Levykh [39] в зоне ближайшего развития выделяется эмоциональный компонент, и они заявляют о том, что эмоциональное развитие ребенка происходит в ЗБР существенно по-другому, по сравнению с когнитивным развитием; Е.Д. Божович [4] рассматривает проблематику ЗБР на примере изучения языка.

Однако в теоретическом аспекте остается недостаточно проработанным вопрос об использовании терминов, наиболее точно и полно описывающих сущность зоны ближайшего развития. Среди них можно назвать такие тер-

мины как зона, уровень, процесс, состояние. Термин «зона» Лев Семенович использовал только по отношению к характеристике ближайшего развития ребенка, так как ЗБР определяется как расстояние между двумя уровнями – актуального и уровнем ближайшего развития. Между тем, в работах некоторых авторов или в учебных пособиях можно встретить такие термины, как «зона актуального развития», или прочитать о том, что Л.С. Выготский создал учение «о зонах развития». Термин «процесс», на наш взгляд, хорошо описывает механизм перехода от уровня актуального к уровню ближайшего развития. Термин «уровень» характеризует некий срез состояния какого-либо качества или группы качеств, описывая застывшее явление. До сих пор среди авторов нет единства в использовании этих терминов, и дискуссия по этому вопросу, безусловно, необходима.

Во-вторых, значительный пласт работ посвящен возможностям использования понятия ЗБР в психологической диагностике развития детей. Сам Л.С. Выготский подчеркивал несомненную ценность этого понятия для диагностики развития, определения не только актуального среза, портрета развития ребенка на сегодняшний день, но и перспектив и достижений ребенка в будущем. Как отмечал Г.А. Варданян: «Диагностика умственного развития ребенка, основывающаяся, по Л.С. Выготскому, на оценке „зоны ближайшего развития“, может быть построена только на использовании диагностического испытания в форме обучающего эксперимента. Такая методика безусловно оправдывает себя при диагностике умственной отсталости и задержки умственного развития детей. Она дает возможность выявить: а) при каком способе обучения (увеличение количества проб, объяснение, подсказка) дети разных возрастных групп усваивают требуемое действие; б) каких результатов (степень сокращенности, обобщенности действий) они достигают при одном и том же способе обучения» [6, с. 37].

В исследовании Н.Л. Белопольской [3] для выявления величины зоны ближайшего развития использовались короткие рассказы, которые предъявлялись в разной форме (обычной, персонифицированной и драматизированной), и исследователь выяснял, понимают ли дети смысл этих рассказов. Исследование позволило Н.Л. Белопольской предположить, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания является показателем актуального уровня психического развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития. Оказалось, таким образом, что зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в рассказе события.

Продолжая линию исследований А.Я. Ивановой [20] и Т.В. Розановой [29], И.А. Корепанова [23] рассматривает показатель обучаемости как условие реализации ЗБР и предлагает рассматривать обучаемость как возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого, при этом обучаемость характеризует уровень ак-

туального развития ребенка. Автор систематизировала методы изучения и диагностики обучаемости разных категорий детей и показала, что методы выявления уровня обучаемости основаны на варьировании разных вариантов помощи взрослому ребенку и определении того, как активно, быстро и продуктивно ребенок принимает эту помощь. Уровень обучаемости напрямую связан с эффективностью принятия помощи взрослого в решении задач, недоступных для самостоятельного выполнения ребенком.

В-третьих, понятие зоны ближайшего развития рассматривается в целях оптимизации процессов обучения и воспитания, а также формирования и развития у детей разных компонентов психической и личностной сфер. В этом аспекте активно обсуждается вопрос о возможностях технологизации формирования ЗБР, о педагогических методах, которые позволяют целенаправленно создавать зону ближайшего развития или работать с ребенком в зоне ближайшего развития. В качестве учебного материала, подлежащего усвоению детьми в экспериментальных ситуациях, авторами отбирается сложное для испытуемых содержание, которое они не могут освоить самостоятельно, и поэтому им необходима помощь взрослых. Содержание и способы оказания помощи и являются предметом исследования в анализируемых работах.

Например, в работах Е.Е. Кравцовой и ее сотрудников показано, что зону ближайшего развития можно не только диагностировать, но также расширять и углублять посредством изменения позиций взрослого в общении с ребенком [24]. Ж. П. Шопина экспериментально доказала, что переход зоны ближайшего развития в уровень актуального развития связан со сменой ребенком позиции в общении со взрослым: от позиции превосходства взрослого через позицию «на равных» к позиции превосходства [36].

О необходимости смены позиций взрослого в общении с ребенком для работы с ним в зоне ближайшего развития и недостаточности только дозированной помощи в форме подсказок и наводящих вопросов также свидетельствуют исследования И.А. Корепановой и Л.Ф. Обуховой [26]. Зона ближайшего развития активности самого ребенка по освоению им нового предметного действия включает актуализацию разных позиций взрослого (взрослый активный, взрослый нейтральный, взрослый «неумеца» и др.), что проявляется в ориентации ребенка на схему действия, в практических пробах, в различных типах речевых высказываний, скоростных и временных особенностях действия. Помощь взрослого в пространстве ЗБР ребенка, как полагают авторы, задает смысл и обеспечивает эмоциональную поддержку действий ребенка и операционально-технический компонент осуществления действия.

В исследовании А. З. Зака [18] изучались индивидуальные особенности зоны ближайшего развития на материале становления рефлексии в младшем школьном возрасте. В ходе эксперимента было выяснено, что зона ближайшего развития рефлексии может располагаться как непосредственно «рядом», так и на разном «удалении» от уровня ее актуального развития. Это расстояние зависит от объема и характера помощи взрослого, от способности

ребенка использовать эту помощь и переносить предложенные приемы на другой класс задач.

Возникает вопрос об определении меры вмешательства взрослого в деятельность ребенка. М. Доналдсон формулирует проблему видов помощи взрослому ребенку и утверждает, что «суть искусства учителя состоит в определении характера необходимой в каждом конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить» [14, с. 122]. Можно предположить, что характер и сложность помощи взрослому ребенку должна варьировать в зависимости от актуального уровня развития ребенка, его возможностей на данный момент времени, и от способности ребенка к обучению, к усвоению нового. Для описания процесса обучения ребенка в зоне ближайшего развития Дж. Брунером и его коллегами [45] была предложена метафора «скаффолдинг» (в переводе с англ. scaffolding — строительные леса), и это понятие активно используется в теоретических и практических разработках. «Скаффолдинг — процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [45, с. 90]. Понятие скаффолдинга обсуждается в работах J. Valsiner, Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой, Г.А. Цукерман и др. авторов. Скаффолдинг может быть описан как действия взрослого по отношению к ребенку, предлагаемые опоры, поддержка при выполнении задания, при этом данное понятие охватывает не только отношения ребенок-взрослый – при скаффолдинге всегда есть так называемый «руководитель» и «руководимый», руководитель передает руководимому новые культурные средства и способы действий.

В статье Т.Д. Соколовой и др. [33] на примере завязывания туристических узлов детьми младшего школьного возраста обсуждается вопрос о выборе наиболее эффективного образца в зависимости от сложности выполняемого действия. В результате эмпирического исследования сделан вывод, что создание пространства ЗБР предметного действия связано с воздействием на операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны действия.

Г.А. Цукерман [34] считает необходимым описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, или типов взаимодействия, которые помогают ребенку решить задачу. Она описывает два возможных типа взаимодействия: 1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» («scaffolding»): такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания; 2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого – это и есть, по мнению автора, выход в зону ближайшего развития. Поэтому Г.А. Цукерман так определяет зону ближайшего развития: «особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» [34, с. 61].

В ряде работ рассматривается вопрос о том, одинаково ли содержание зоны ближайшего развития и механизмы ее создания при взаимодействии ребенка со взрослыми и со сверстниками. В работах Г.А. Цукерман [34] специально рассматривается роль общения ребенка со сверстником в создании зоны ближайшего развития. Автор полагает, что общение со сверстником дает детям то, что, в принципе, не может дать им «несимметричное общение» с эталонным взрослым: критичность к мнениям и поступкам других людей, независимость от их воли и желания. Поэтому содержание зоны ближайшего развития, создаваемой в общении со сверстником, имеет отличительные особенности: в сотрудничестве со сверстником ребенок чаще принимает на себя «взрослые» формы поведения: роль критика, контролера, лидера, организатора. Ребенку в общении с равным себе сверстником необходимо учитывать точку зрения других и уметь отстаивать собственную позицию, поэтому он должен обладать соответствующим уровнем интеллектуальной и социальной компетентности. В такой ситуации ребенок «становится выше себя на голову» и оказывается способен сделать то, что самостоятельно сделать еще не может. Продолжая линию исследований Г.А. Цукерман, Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова [26] утверждают, что содержание зоны ближайшего развития определяется сотрудничеством как со взрослым, так и со сверстником; в то время как особенности зоны ближайшего развития, создаваемой и реализуемой во взаимодействии со сверстником, связаны с рефлексией и осознанием ребенком тех умений, которые он приобрел в процессе сотрудничества со взрослым.

Исследование Д.Э. Синюк [31] посвящено анализу компетенций воспитателей создавать зону ближайшего развития функции целеполагания у детей раннего возраста. Автором доказано, что наиболее эффективной для становления целеполагания у детей данного возраста является ситуация совместно-разделённой деятельности, в которой одновременно присутствуют несколько компонентов, в том числе: организация взрослым опредмечивания, обозначения ребёнком полученного им результата; положительная оценка взрослым продукта детской деятельности и тем самым соотнесение этого продукта с «Я» ребёнка; специальные действия взрослого, направленные на включение продукта детской деятельности в личный опыт ребёнка посредством создания эмоциональной привлекательности достигнутого результата.

Особенности реального взаимодействия взрослых с детьми этого возраста были выявлены с помощью наблюдения за взаимодействием воспитателей (30 человек) и детей при проведении занятий по рисованию, лепке, аппликации, конструированию и беседы с педагогами.

Посредством факторизации данных наблюдения была определена структура взаимодействия воспитателей с детьми, которая выглядит следующим образом (в порядке убывания субъективной значимости для педагогов): «выполнение действий вместо ребёнка», «избирательная оценка ребёнка», «формальное отношение к продуктам детской деятельности» и «избирательная оценка деятельности ребёнка». Эта структура взаимодействия свидетельствует, по мнению автора, о том, что воспитатели не владеют научно

обоснованными способами развития у детей умения ставить и реализовывать цели продуктивной деятельности и не ставят перед собой задачу овладения этими способами.

Понятие зоны ближайшего развития активно используется при анализе не только отношений ребенка со взрослым, складывающимся в процессе учебного взаимодействия, но и в процессе реализации детско-родительских отношений. Так, М. Parousek [40] использует понятие зоны ближайшего развития для определения содержания интуитивной родительской компетенции в стимулировании игры у детей раннего возраста. Среди показателей клинического наблюдения за взаимодействием родителей и детей ею включена оценка действий родителя в ЗБР, его ориентации на достигнутый ребенком уровень, а также умение предложить новые способы действий с игрушками, не выходя за пределы доступного для ребенка в данный момент. Выход за эти пределы называется автором перестимуляцией, и рассматривается как недостаточность родительской компетенции. Эти идеи реализуются также в выполненной под руководством М. Parousek диссертации N. Kühnert [39], посвященной роли коммуникации матери и ребенка раннего возраста в развитии у него способности регулировать внимание в игре.

Л.С. Выготский считал зону ближайшего развития характеристикой состояния развития ребенка как со стороны созревшего, так и со стороны несозревшего процесса, и из этого определения можно сделать вывод о том, что в процессе развития ребенка имеет место латентное, скрытое формирование инструментальных и мотивационных образований, не обнаруживающихся в поведении и деятельности ребенка до определенного момента, но проявляющееся в виде новообразований как структурных изменений сознания и личности ребенка. При одних и тех же предпосылках становятся возможными различные линии хода развития ребенка в случае реализации различных условий обучения и воспитания. Но существует и другая зависимость: одни и те же условия обучения дают различный эффект всему индивидуальному содержанию зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития при более внимательном анализе выступает не как давление взрослого на ребенка, не как навязывание ему нового содержания, а как возможность для ребенка научиться у взрослого путем подражания, путем сотрудничества.

Зона ближайшего развития определяет не только операционально-технический, но и мотивационный уровень организации деятельности. Область между уровнями актуального и ближайшего развития заполняется взаимодействием между ребенком и взрослым, в которое каждая из участвующих сторон включается со своей структурой мотивов, целей, действий и операций. Взрослый фиксирует то содержание в развитии ребенка, которое относится к уже созревшим процессам, выделяет специфику мотивов ребенка, фиксирующих его потребности и интересы, на основе чего взрослый готов предоставить ребенку то содержание развития, которое соответствует его потребностям и возможностям. Таким образом, зона ближайшего развития – это ориентация взрослого на собственные желания ребенка, это необходимость реализации собственной активности ребенка в логике взаимодействия

со взрослыми. Очевидно, что понятие зоны ближайшего развития позволяет описать закономерности и механизмы психического развития ребенка.

Далее мы представим результаты нескольких исследований, направленных на выявление особенностей процесса взаимодействия и компетенций взрослых в создании зоны ближайшего развития.

Рассматривая возможности создания развивающего, или поддерживающего взаимодействия взрослым для ребенка, мы сформулировали правило такого взаимодействия: взрослого во взаимодействии с ребенком не должно быть слишком мало и не должно быть слишком много. Мы полагаем, что если взрослого «слишком мало» в деятельности ребенка, то возникают трудности в освоении нового действия, ребенок переживает неудачу, фрустрацию, у него возникает нежелание выполнять это в будущем («выученная беспомощность», по М. Селигману [41]). Если взрослого «слишком много» в деятельности ребенка, то активность ребенка заменяется активностью взрослого, взрослый делает вместо ребенка, за ребенка, ребенок недостаточно активен, он не может научиться делать что-то самостоятельно.

Взаимодействие взрослого с ребенком, создание и расширение зоны его ближайшего развития является одним из механизмов психического развития ребенка: в зоне ближайшего развития взрослый оказывает ребенку помощь; что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сделает самостоятельно. Границей уровня актуального развития и зоны ближайшего развития являются задания той степени сложности, которые ребенок уже не может выполнить самостоятельно.

Для выполнения этих заданий взрослый организует взаимодействие с ребенком по решению сложной для него задачи. Понятие взаимодействия обозначает, что ребенок и взрослый что-то делают вместе, сообща, то есть их деятельность является совместно-разделенной деятельностью [8; 27; 30]. Совместно-разделенная деятельность осуществляется ребенком и взрослым совместно, каждый из них вносит свой вклад в ее реализацию, и результат этой деятельности принадлежит им обоим, он не является ни результатом ребенка, ни результатом взрослого. Как отмечает А.Л. Венгер «совместность и состоит в том, что она подразумевает строго определенные формы активности каждого из участников» [8, с. 20]. В совместно-разделенной деятельности взрослый передает ребенку свою часть активности до тех пор, пока ребенок не овладеет этой деятельностью и не сможет выполнять ее самостоятельно. При создании зоны ближайшего развития вклад взрослого в совместную деятельность постепенно уменьшается, а вклад ребенка – увеличивается, то есть взрослый постепенно передает ребенку свою активность, и ребенок становится самостоятельным.

Маленькими шагами ребенок постепенно осваивает действие, усваивает информацию, продвигаясь от полной зависимости от взрослого к большей или меньшей самостоятельности. Эти положения мы предлагаем иллюстрировать следующей схемой (см. рис. 1).

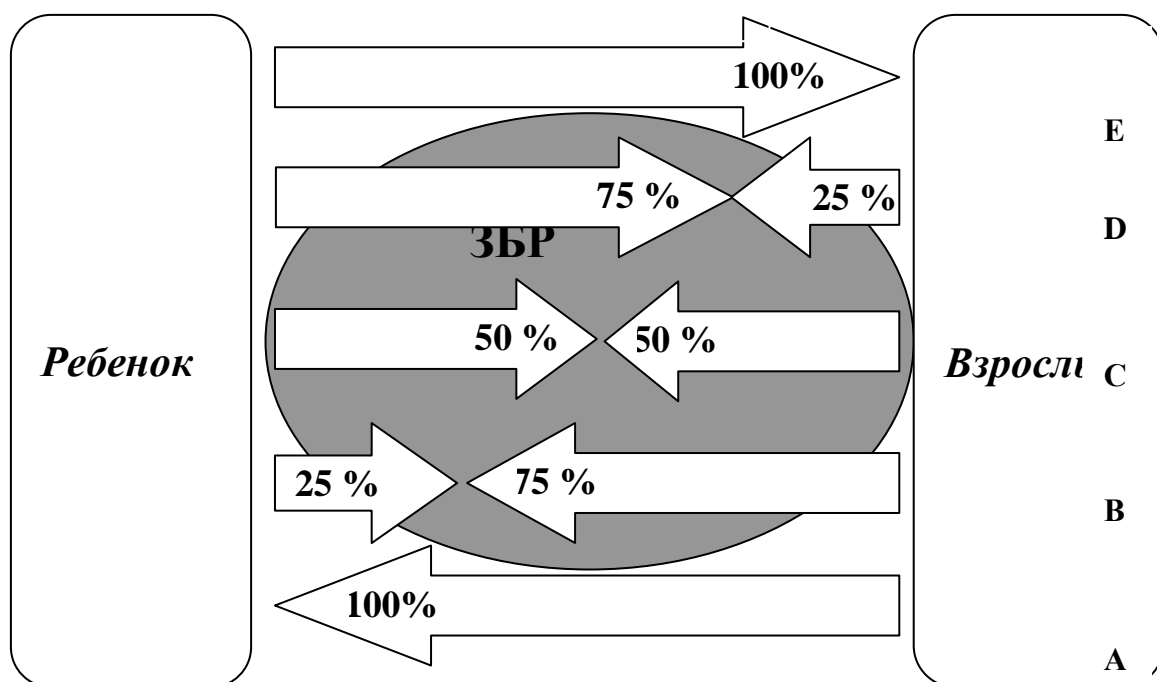


Рисунок 1 – Взаимодействие ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития

Условные обозначения:

Уровень А (Взрослый-100%, Ребенок – 0 %) – взаимодействия нет, взрослый выполняет действие сам.

Уровень В (Взрослый – 75 %, Ребенок – 25 %) – вклад взрослого в выполнение действия больше, чем вклад ребенка.

Уровень С (Взрослый – 50 %, Ребенок – 50 %) – равный вклад взрослого и ребенка в выполнение действия.

Уровень D (Взрослый – 25 %, Ребенок – 75 %) – вклад ребенка в выполнение действия больше, чем вклад взрослого.

Уровень Е (Взрослый – 0 %, Ребенок – 100 %) – взаимодействия нет, ребенок выполняет действие самостоятельно.

Иллюстрация на примере освоения ребенком действия пересыпания крупы ложкой:

Уровень А: взрослый показывает ребенку, как можно пересыпать крупу ложкой из одной ёмкости в другую; уровень В – взрослый берет своей рукой руку ребенка, в которую вложена ложка, и выполняет действие рукой ребенка; уровень С – взрослый придерживает руку ребенка своей рукой, направляя движения руки ребенка; уровень D – взрослый помогает ребенку только в тот момент, когда он делает неверное движение; уровень Е – ребенок пересыпает крупу самостоятельно, без участия взрослого.

Теоретически в соответствии с данной схемой можно выделить 2 основных типа ошибок взаимодействия. 1-й тип: взрослый стремится слишком быстро перейти от уровня А к уровню Е – ребенок не успевает осваивать новый материал, совершает ошибки, испытывает неуспех, фрустрацию. 2-й тип: взрослый слишком медленно переходит от уровня А на уровень Е, не переда-

ет ребенку часть своей активности – развивается гиперопека, зависимость ребенка от взрослого, ребенок не становится самостоятельным.

При организации взаимодействия взрослого с ребенком на первый план выходит понятие «мера помощи», которое обозначает количество, содержание и характер помощи, которую оказывает взрослый ребенку в процессе выполнения действия. Мы полагаем, что мера помощи зависит от двух параметров: 1) от возможностей и ограничений ребенка на данный момент времени, 2) от обучаемости ребенка, его способности воспринимать, повторять и переносить умения и навыки в новые условия.

Понятие меры помощи взрослому ребенку основано на том, что предлагаемый ребенку материал должен быть ему понятен. Поэтому мера помощи ребенку может различаться в зависимости от того, насколько взрослый делает доступным для него тот или иной материал. Однако, на наш взгляд, более точным является понятие не меры помощи, а видов помощи.

Ориентируясь на исследования диагностических возможностей зоны ближайшего развития, мы выделили виды помощи взрослому ребенку в зависимости от трех параметров:

1) «количество» помощи: по количеству помощи, по степени вмешательства взрослого в работу ребенка помощь различается по объему;

2) форма оказания: практическая, наглядная, словесная форма; практическая помощь – взрослый выполняет конкретное действие за ребенка или вместе с ним; наглядная помощь – взрослый располагает в поле зрения материалы таким образом, чтобы нужный в данный момент материал был рядом, в поле зрения ребенка, или взрослый указывает на нужный элемент; словесная помощь – словесная подсказка;

3) элемент выполняемого действия в структуре деятельности ребенка: помощь может быть направлена на создание мотивации, на постановку цели, определение замысла действия, на общую схему действия, на отдельные операции его выполнения и т.д.

Мы полагаем, что определение вида оказываемой ребенку помощи необходимо осуществлять применительно к каждой педагогической технологии. Нами разработана и апробирована классификация видов помощи педагога ребенку в педагогике Монтессори [5].

Приведем примеры разных видов помощи педагога ребенку. 1) Педагог берет руки ребенка в свои руки и выполняет упражнения руками ребенка, например, захватывает кубики и переставляет их с места на место, руки ребенка пассивно лежат в руках взрослого. Это большая по объему, практическая по форме помощь при выполнении действия целиком. 2) Педагог медленно и четко вставляет пуговицу в петельку и убирает свои руки, давая возможность ребенку вытянуть пуговицу. Это происходит при расстегивании и при застегивании. Это небольшая по объему практическая помощь при выполнении одного элемента действия застегивания-расстегивания. 3) Педагог держит свою руку на руке ребенка и протягивает ее в сторону нужного кубика (из упражнения «розовая башня»). Если педагог чувствует своей рукой даже незначительную попытку ребенка взять этот кубик самостоятельно, он

ослабляет свои движения, давая ребенку возможность сделать это самому. Это небольшая по объему практическая помощь при выполнении одного элемента из упражнения «розовая башня». 4) При работе с геометрическим комодем педагог кладет нужную фигуру ближе к руке ребенка, чтобы она сразу бросалась ему в глаза. Это средняя по объему, наглядная по форме, при выполнении одного элемента упражнения, помощь.

Разработанная нами классификация видов помощи может использоваться при реализации иных педагогических технологий и методик в работе как с нормотипичными детьми, так и с детьми с особенностями психофизического развития. Однако, мы считаем, что каждая педагогическая технология и методика требует разработки конкретных приемов реализации взаимодействия взрослого с ребенком в зоне ближайшего развития. Педагогов необходимо специально обучать такому взаимодействию, иначе понятие зоны ближайшего развития останется только теоретическим и знаемым.

Для выявления уровня компетентности взрослого в реализации взаимодействия с ребенком в зоне его ближайшего развития нами и под нашим руководством были проведены исследования З.Р. Железняковой, Е.А. Ничипорук, И.В. Шматковой. Для исследования взаимодействия взрослого с ребенком была разработана методика наблюдения, в котором фиксируются обращения и действия взрослого и ребенка, адресованные друг другу. Наблюдение может проводиться в ситуациях повседневного взаимодействия (например, в детском саду, в домашних условиях), а также в специально организованных ситуациях, которые отличаются тем, что ребенку предлагалось выполнить задание, которое он самостоятельно выполнить не мог, или в которых создавалась необходимость совместной деятельности взрослого и ребенка.

В работе З.Р. Железняковой [17] исследовалось взаимодействие воспитателя детского сада с детьми раннего возраста, выявлялись условия организации развивающего взаимодействия. Всего в исследовании проанализировано более 4000 обращений воспитателей и детей друг к другу и 82 протокола наблюдения за поведением детей в самостоятельной деятельности. Автору удалось установить, что существующие в педагогической практике особенности взаимодействия воспитателя и детей оказывают неблагоприятное влияние на развитие предметной деятельности, игры и общения детей раннего возраста. Специально организованное обучение воспитателей включало формирование у них умений анализа уровня актуального развития ребенка (его мотивов и интересов, уровня развития предметной деятельности, игры, мотивов общения со взрослым), умений стимулирования активности детей и их самостоятельности, умений организации совместно-разделенной деятельности, создания зоны ближайшего развития. В содержании и способах взаимодействия воспитателей с детьми произошли существенные изменения, подтвержденные статистически: воспитатели научились наблюдать за ребенком, фиксировать содержание его деятельности, анализировать полученные факты, выделять показатели развития, адекватно реагировать на обращения ребенка. Более чем в три раза выросло количество обращений воспитателей к

детям, направленных на организацию их содержательной деятельности, активизацию их общения со взрослыми и сверстниками, на развитие их самостоятельности. Изменение содержания взаимодействия воспитателей с детьми привело к существенным улучшениям в показателях активности детей, что также подтверждено статистически. Так, у детей экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы деятельность стала более целенаправленной, дети могли ее организовать самостоятельно, они отличались умениями ставить цель и достигать ее, у них сформированы устойчивые интересы и возросла длительность сосредоточения на выбранной деятельности, ведущими стали деловые и познавательные мотивы обращения детей ко взрослым.

В работе Е.А. Ничипорук [25] проводился сравнительный анализ взаимодействия взрослых (воспитателей и родителей) с детьми старшего дошкольного возраста. Диадам ребенок-взрослый предлагалось совместное рисование на заданную тему, которое включало в себя подпись рисунка и совместное сочинение сказки. В ситуации совместного рисования с ребенком родителям предлагалось нарисовать рисунок на тему «Мы дома», а педагогам – «Мы в детском саду», для рисования предлагался один маркер на двоих. Данные ситуации были специально организованы для детей 5-6 лет, их родителей и воспитателей. Всего было получено и проанализировано 400 протоколов наблюдения, по всем параметрам различия в деятельности педагога и родителя статистически значимы.

Результаты исследования показали, что, активно участвуя в деятельности, педагоги используют большое количество совместных действий с ребенком. Родители же, несмотря на их активность, предпочитают не совместную деятельность, а деятельность «рядом», изолируют ребенка либо самоустраиваются от выполнения деятельности. Многие родители в процессе совместной деятельности интенсифицируют активность ребенка, и впоследствии это приводит к тому, что у ребенка снижается самостоятельность, инициативность, активность во взаимодействии со взрослым.

Педагоги в процессе взаимодействия с детьми часто используют дидактические приемы (показ образца действия, закрепление новых навыков), что является показателем работы в зоне ближайшего развития ребенка, в то время как у родителей такие ситуации наблюдаются крайне редко. Так, педагоги гораздо чаще, чем родители демонстрируют образец, схему, алгоритм деятельности (34% и 1% соответственно), совместно-разделенную деятельность (41% и 18%), ситуацию обучения новому действию (23% и 4%).

Родители чаще, чем педагоги, оказывают прямое воздействие на ребенка, не всегда учитывают его точку зрения, инициативу, то есть в процессе взаимодействия не ориентируются на ребенка. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Родители чаще занимают доминирующую позицию, корректируют действия ребенка. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а действуют за него.

В исследовании И.В. Дробышевой (Шматковой) [15; 16] изучались особенности взаимодействия матери и ребенка в возрасте 2-3 лет. Для этого использовалась методика наблюдения за организованной совместной деятельностью в виде рисования и конструирования. Рисование и конструирование были организованы в двух формах – свободной и обучающей. В свободной форме матери предлагалось нарисовать вместе с ребенком яблочко или построить домик из кубиков, а в обучающей форме – научить ребенка рисовать яблочко или строить домик из кубиков.

Всего в исследовании приняли участие 51 диада «мать – ребенок», было рассмотрено 158 ситуаций взаимодействия в диадах. Анализ результатов изучения совместной деятельности матери и ребенка 3-го года жизни позволил выделить и описать в свободной форме деятельности четыре типа взаимодействия, и только один из них можно рассматривать как оптимальный. Этот тип характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, направленных на создание продукта деятельности, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном взаимодействия.

В ситуации обучения выделено три типа взаимодействия матери и ребенка. Наиболее благоприятным для решения задач обучения ребенка является только один тип взаимодействия, поскольку в данном случае отмечается стремление матери организовать процесс обучения в соответствии с необходимыми этапами (предварительный показ, совместные с ребенком действия, самостоятельные действия ребенка по воспроизведению образца).

Сравнение характеристик взаимодействия в двух видах деятельности показало, что взаимодействие матери и ребенка в конструировании является более благоприятным, чем в рисовании, и это выражается в большей связанности действий матери и ребенка, снижении количества отрицательных реакций ребенка, особенно в ситуации обучения. Вероятно, это связано с возможностями конструирования для создания таких условий совместной деятельности как видимая результативность действий ребенка по созданию продукта деятельности, большие возможности последующего включения полученного продукта в эмоционально привлекательную для ребенка игровую ситуацию.

Для взаимодействия матери и ребенка в ситуации обучения, по сравнению со свободной формой деятельности, в большинстве случаев характерно уменьшение интереса ребенка к содержанию совместной деятельности, снижение активности по отношению к матери, увеличении сопротивления ребенка. Можно предположить, что подобные изменения в поведении ребенка являются реакцией на смену матерью позиции во взаимодействии в связи с принятием цели обучения ребенка. Изменение позиции матери главным образом выражается в использовании ею конкретных способов обучения ребенка (показ образца, совместные действия, побуждение ребенка к самостоятельному воспроизведению образца), в увеличении количества прямых указаний и уменьшении вопросов и предложений по содержанию деятельности, хотя последние в большей степени способствуют созданию и поддержанию

интереса ребенка к совместной деятельности. Таким образом, мать изменяет свою позицию, а ребенок воспринимает это и начинает сопротивляться, так как при смене позиции матери на обучающую смысл изменений остается для ребенка непонятен, ибо психологически обе формы совместной деятельности для него одинаковы.

В дальнейших исследованиях И.В. Шматкова [35] выявила те характеристики поведения матери в ситуации взаимодействия, которые могут приводить к нарушениям эмоционального благополучия ее ребенка. Оказалось, что матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, значительно чаще, чем матери из других групп, проявляют в совместной с ребенком деятельности такие качества, как чувствительность к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка. Эти материнские качества связаны с уровнем эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Углубленный анализ этой связи показал, что недостаточность проявления матерью данных качеств в поведении с ребенком связана с появлением у него нарушений эмоционального благополучия в таких сферах, как сфера сна, эмоциональная сфера и сфера отношений ребенка со сверстниками.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о том, что существуют характеристики взаимодействия взрослого с ребенком, которые оказывают содействие или же затрудняют создание зоны ближайшего развития, что сказывается позитивно либо негативно на характеристиках развития детей и их эмоциональном благополучии.

Особая категория детей, которым посвящена немалая часть научного наследия Л.С. Выготского, – дети с особенностями психофизического развития /с особыми потребностями / с нарушениями развития / с ограниченными возможностями. Дефектология считает Л.С. Выготского своим основателем, однако ученый не рассматривал понятие зоны ближайшего развития применительно к данной категории детей. Вероятно, это тот случай, который назван В.К. Зарецким «... о чем не успел написать Выготский...» [19].

Применительно к детям с нарушениями развития понятие зоны ближайшего развития особенно продуктивно, так как оно может использоваться в процессе диагностики нарушений развития, а также для создания обучающих и коррекционных программ для разных категорий детей. В литературе описаны лишь отдельные исследования, посвященные анализу зоны ближайшего развития у детей с интеллектуальной недостаточностью, с задержкой психического развития, с нарушениями слуха.

Идея зоны ближайшего развития была использована для разработки диагностических методик для оценки уровней развития детей с разными видами нарушений развития. Разработанный А.Я. Ивановой [20] обучающий эксперимент предусматривает оказание регламентированной, дозированной помощи ребенку, что позволяет точно измерять возможности ребенка в решении задачи в зависимости от объема и формы оказанной помощи. Автором используется понятие «обучаемость», которое трактуется как способность ребенка к обучению, к усвоению знаний, умений и навыков, что выражается

в скорости и результатах усвоения учебного материала. В данной методике используется принцип «обучающих подсказок», или «уроков», по числу которых оценивается обучаемость ребенка. Т.В. Розанова [29] также использовала методику обучающего типа для оценки обучаемости детей с нарушениями слуха.

В работе А.Я. Ивановой [20] установлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития имеют меньшую, чем их нормально развивающиеся сверстники, зону ближайшего развития. И.А. Корепанова [23] объясняет «зауженность» зоны ближайшего развития у детей со сниженным интеллектом, выявленную в исследовании А. Я. Ивановой, тем, что ребенку для достижения заданного результата нужно проделать более «долгий» путь в пространстве зоны ближайшего развития. «Путь» этот будет более развернут для самого ребенка и обучающего его взрослого, ориентированного на особенности компонентов, составляющих уровень актуального развития ребенка.

В уже упоминавшемся исследовании Н.Л. Белопольской [3] для оценки величины зоны ближайшего развития испытуемым в разной форме предъявлялись рассказы, которые доступны для понимания детей с разным уровнем умственного развития и имеющих соответственно разную зону ближайшего развития. В эксперименте выяснялось, понимают ли дети смысл этих рассказов. Рассказ предъявлялся в трех формах: 1) стандартная форма: обычное чтение; 2) персонифицированная форма: ребенок отождествлялся с главным героем рассказа; 3) драматизированная форма: разыгрывание сюжета. В эксперименте участвовали три категории испытуемых: дети с задержкой психического развития, дети с интеллектуальной недостаточностью и нормотипичные дети. Было выявлено, что детям с нормальным интеллектом для понимания смысла рассказа было достаточно обычного чтения; детям с задержкой психического развития необходимо персонифицировать рассказ; для детей с интеллектуальной недостаточностью приходилось использовать драматизированную форму предъявления текста рассказа.

В исследовании Ю.В. Гущина [13] подтверждена гипотеза о том, что динамические характеристики ЗБР детей с различными вариантами дизонтогенеза проявляются в нестабильности достижений при освоении деятельности на протяжении цикла обучающих занятий.

Особый интерес в свете обсуждаемой проблемы представляет определение зоны ближайшего развития у детей с аутизмом. Ребенок с детским аутизмом отличается тем, что он не принимает обучающую помощь взрослого или принимает ее в крайне ограниченных пределах, так как основным нарушением при аутизме является нарушение взаимодействия с другим человеком. Одна из самых трудных задач – обучение ребенка с аутизмом принятию помощи от взрослого, без которой усвоение ребенком опыта становится невозможным или ограниченным. Поэтому при определении уровня актуального развития ребенка мы считаем необходимым ориентироваться на типичные особенности детей с аутизмом, которые отражают особенности их внутренней картины мира и адаптивных способов поведения. К ним относят-

ся: аутизм как симптом погружения в себя, отказ от прямого общения с людьми, стереотипные формы поведения, преобладание произвольных способов поведения и форм деятельности над произвольными [1; 7; 37].

Уровень ближайшего развития можно определить как те образцы поведения и деятельности, которыми ребенок должен овладеть. А содержание зоны ближайшего развития, которое представлено взаимодействием ребенка и взрослого, включает реализацию набора методических приемов, которые позволяют использовать способы поведения ребенка на уровне его актуального развития. Мы полагаем, что к таким приемам относятся: подстройка, комментирование действий ребенка, имитация действий ребенка, выполнение взрослым действий в поле зрения ребенка, вербализация чувств ребенка, создание проблемных ситуаций, обогащение стереотипий. Каждый из указанных приемов предоставляет ребенку новые возможности, новый материал для усвоения, но при этом у него не возникает впечатления «навязывания» взрослым, которого он избегает. С точки зрения видов помощи в этих методических приемах преобладает наглядная форма, которая также более всего адекватна особенностям восприятия детей с аутизмом.

Заключение. Проблематика зоны ближайшего развития захватывает три основные крупные области: во-первых, область закономерностей и механизмов развития ребенка, в том числе характеристики его обучаемости как способности сотрудничать со взрослым; во-вторых, область компетенций взрослого как обучающего, воспитывающего, развивающего ребенка субъекта, владеющего способами создания зоны ближайшего развития; и в третьих, сам процесс взаимодействия, или сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

Проведенный анализ исследований позволяет нам сделать следующие выводы:

1.1 Формирование психических функций, знаний и умений у детей с необходимостью осуществляется в зоне ближайшего развития. Формируемое качество (свойство, функция, умение т.п.) имеет свои закономерности становления. Создание зоны ближайшего развития должно опираться на эти закономерности.

1.2 Основным понятием, которое используется при изучении зоны ближайшего развития, может выступать понятие взаимодействия взрослого с ребенком. Это понятие позволяет описать совместную деятельность взрослого и ребенка при конструировании ЗБР как процесс постепенной передачи активности взрослому ребенку при использовании разных видов помощи.

1.3 Взрослые, в том числе педагоги, не всегда спонтанно овладевают способами создания ЗБР, в том числе приемами использования разных видов помощи ребенку.

1.4 Взаимодействие взрослых с ребенком существенно различается в зависимости от возраста ребенка, его возможностей и ограничений, фиксируемых на уровне актуального развития, что особенно очевидно при определении зоны ближайшего развития у детей с ограниченными возможностями. Взаимодействие также различается в зависимости от характеристик форми-

руемой психической функции, используемой педагогической технологии и метода. Отсюда вытекает необходимость дифференцированного описания структуры взаимодействия и способов создания ЗБР в зависимости от этих факторов.

1.5 Для того, чтобы понятие зоны ближайшего развития перестало быть специалистами только «знаемым», следует целенаправленно формировать у них компетенции, необходимые для реализации развивающего взаимодействия с ребенком, в котором и создается зона его ближайшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Башмакова, С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии / С.Е. Башмакова // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 4. – С. 17-22.
3. Белопольская, Н.Л. Когнитивные и эмоциональные компоненты зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 19-25.
4. Божович, Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества / Е.Д. Божович // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 91-99.
5. Валитова, И.Е. Проблема взаимодействия взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития (на примере педагогики Монтессори) / И.Е. Валитова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 8. / Рэдкал. Ф.І. Даугень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі». – Мінск: АПА, 2010. – С. 32-48.
6. Варданян, Г.А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» ребенка / Г.А. Варданян // // Научное творчество Л. С. Выготского и современность : Тезисы докладов всесоюзной конференции. – М., 1981. – С. 37-38.
7. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред А. Алексеева. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
8. Венгер, А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17-26.
9. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Педагогическая психология / Под ред В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1999. – С. 336-354.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. 1992. – 480 с.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.

12. Гильбух, Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 33-40
13. Гуцин Ю.В. Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии / Ю.В.Гуцин // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 55–65.
14. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. / Под ред. В.И. Лубовского / М. Доналдсон. – М: Педагогика, 1985. – 192 с.
15. Дробышева, И.В. Мать и ребенок: психологическая характеристика взаимодействия в раннем детстве / И.В. Дробышева // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2006. – № 1. – С. 93 – 101.
16. Дробышева, И.В. Психологическая характеристика совместной деятельности матери и ребенка 3-го года жизни в свободной форме и форме обучения / И.В. Дробышева // Актуальні питання супроводу дітей з особливими потребами: медичні, психологічні, педагогічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практич. конф., Луцьк, 26-29 верес. 2006 р. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки; за заг. ред. Ж.П. Вірної [та др.]. – Луцьк, 2006. – С. 217–225.
17. Железнякова, З.Р. Педагогические условия организации развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.07 – Теория и методика дошкольного образования / З.Р. Железнякова. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 103 с.
18. Зак, А. З. Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников / А.З. Зак // Научное творчество Л. С. Выготского и современность: Тезисы докладов всесоюзной конференции. – М., 1981. – С. 55-56.
19. Зарецкий, В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... / В.К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 96–104.
20. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 97 с.
21. Корепанова, И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1. / И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 42-50.
22. Корепанова, И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 2. / И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 53-60.
23. Корепанова, И. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг / И.А. Корепанова, М.А. Сафронова // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 74–83.

24. Кравцова, Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 42-50.
25. Ничипорук, Е.А. Процессуальный компонент взаимодействия родителей и педагогов с детьми // Збірник наукових праць. ОСВІТА РЕГІОНУ – Киев : Університет «Україна», 2013. – № 3. – С. 325–330.
26. Обухова, Л. Ф. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13-25.
27. Перре-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 250 с.
28. Поддьяков, А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности А.Н. Поддьяков // Культурно-историческая психология. – 2006. – №2. – С. 68-81.
29. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. . – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.
30. Рубцов, В.В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.-Н. Перре-Клермон / В.В. Рубцов // Перре-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – С. 238-246.
31. Синюк, Д.Э. Структура педагогического взаимодействия при организации продуктивной деятельности детей 2–4 лет в условиях детского сада / Д.Э. Синюк // Развитие самосознания в онтогенезе: сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; под общ. ред. проф. Л.Г. Лысюк. – Брест: БрГУ, 2014. – С. 17–28.
32. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А.Леонтьева. – М. : Смысл, 2014. – 119 с.
33. Соколова, Т.Д. Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия / Т. Д. Соколова, И. П. Тарасова, И.А. Корепанова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 28-35.
34. Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61-73.
35. Шматкова, И.В. Взаимосвязь эмоционального благополучия детей раннего возраста и материнской позиции : Дисс. канд. психол. наук. 19.00.13 – психология развития, акмеология / И.В. Шматкова. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2014. – 191 с.
36. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж.П. Шопина. – М., 2002. –190 с.
37. Dodd, S. Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen / S. Dodd. – München: Akademischer Verlag Spektrum, 2007. – 399 s.
38. Kühnert, N. Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation für die aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten im frühkindlichen Spiel. Inaugural-Dissertation zur

Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München / N. Kühnert. – München, 2007. – 175 s.

39. Levykh, M.G. The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development / M.G. Levykh // Educational theory. – 2008. – №56.

40. Papousek, M. Gefährdungen des Spiels in der frühen Kindheit: Klinische Beobachtungen, Entstehungsbedingungen und präventive Hilfen / M. Papousek // Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. – München: Pfeiffer bei Klett-Cotta, 2003 – S. 174-214.

41. Seligman, M. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» / M.E.P. Seligman // Applied and Preventive Psychology. – 1992. – №1. – P. 119-120.

42. Schnotz, W. Reconsideration of cognitive load theory / W. Schnotz, C. Kurschner // Educational Psychology Review. – 2007. – V. 19. – P.469-508.

43. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. – Blackwell: Oxford, UK & Cambridge, USA, 1991. – 450 s.

44. Valsiner, J. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation / J. Valsiner // New Ideas in Psychology. – 2005. – № 23. – P. 197-206.

45. Wood, D. The role of tutoring in problem solving / D. Wood, J. Bruner, G. Ross // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1976. – Vol. 17. – P. 89-100.