

Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса

И.В. Маврина,
кандидат педагогических наук

В статье представлены результаты исследования возможностей организации начальных форм сотрудничества дошкольников 3 лет со сверстниками на развивающих занятиях.

Ключевые слова: потребность в общении, организация игрового взаимодействия детей дошкольного возраста, трудовая деятельность, познавательное развитие, сотрудничество.

Современная система дошкольного образования ориентирована на гуманистический подход к ребенку – как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. На первый план выдвигается идея обеспечения полноценного проживания ребенком дошкольного периода детства, когда он чувствует себя не просто опекаемым, но активным деятелем, постоянно открывающим что-то новое и приобщающимся, таким образом, к культуре, которая сформировалась на протяжении исторического развития общества. Образовательная работа с детьми направляется на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно осваивать окружающий мир. При данном подходе особую значимость приобретает проблема взаимодействия дошкольников со сверстниками.

В последнее время все чаще высказывается мысль о том, что в условиях воспитания и обучения по развивающим программам детям недостаточно общаться

только со взрослым (Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман и др.). Для полноценного познавательного и социального развития ребенку необходимы контакты со сверстниками.

В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом. Одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках *концепции коммуникативной деятельности*, разработанной М.И. Лисиной (З.М. Богуславская, Л.Н. Галигузова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка существует тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с общей жизнедеятельностью ребенка. Особенность данного подхода заключается в акценте на содержательных качественных особенностях общения детей с ровесниками на разных возрастных ступенях развития. Общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая

свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и т. д.).

Потребность в общении со сверстником выражается в стремлении дошкольника к самопознанию и самооценке посредством сравнения себя с ровесником как равным партнером. По данным Л.Н. Галигузовой, уже на третьем году жизни у ребенка начинает складываться потребность в общении со сверстником. На протяжении дошкольного возраста данная потребность возрастает, к старшему дошкольному возрасту сверстник становится более предпочитаемым партнером, чем взрослый.

Вышеназванные авторы отмечают, что развитие общения и его практическая реализация в процессе взаимодействия детей между собой совершаются поэтапно и зависят от организующих воздействий взрослого. Ими выделяются три формы общения детей друг с другом на протяжении дошкольного возраста: эмоционально-практическая (2–4-й годы жизни ребенка), ситуативно-деловая (4–6 лет), внеситуативно-деловая (6–7 лет).

Итак, согласно концепции М.И. Лисиной, на протяжении дошкольного возраста общение и взаимодействие детей со сверстниками проходят ряд последовательно усложняющихся этапов. На каждом этапе происходит качественное преобразование структуры коммуникативной деятельности. Одним из существенных приобретений дошкольного возраста, возникающих в процессе контактов детей между собой, являются образы себя и другого человека.

Еще одно важное направление исследований связано с изучением *межличностных отношений* детей (Я.Л. Коломинский, А.Д. Кошелева, Т.А. Репина, Т.В. Сенько и др.). В рамках данного подхода выделяются социометрические исследования, направленные на выявление имеющихся в группе детей предпочтений. Было установлено, что в старших возрастных группах детского сада уже наблюдается относительно устойчивая и дифференцированная система межличностных отношений.

Существует ряд близких социометрическим исследованиям работ, посвященных

изучению общения детей в группе (Л.В. Артемова, Т.А. Репина, А.А. Рояк, Р.К. Терещук и др.). Взаимоотношения дошкольников рассматриваются в зависимости от степени выраженности во взаимодействии таких параметров, как частота, длительность и устойчивость во времени, интенсивность общения, число детей, объединенных совместной деятельностью, и т. д. Результаты исследований показали, что с возрастом расширяется круг общения дошкольников со сверстниками, увеличивается длительность и интенсивность общения, при этом в реальном взаимодействии детей выделяются популярные и непопулярные дети.

Авторы также отмечают, что организованная взрослым совместная деятельность оказывает влияние на положительные отношения между детьми в дошкольной группе. Самостоятельная же регуляция взаимодействия детей в естественных жизненных условиях наблюдается далеко не всегда.

Следующий, наиболее широко представленный подход к проблеме взаимодействия детей друг с другом связан с определением возможностей дошкольников к сотрудничеству в разных видах деятельности: в игре, на занятиях, в быту и труде.

Наиболее полно в психолого-педагогической литературе, на наш взгляд, отражена проблема организации *игрового взаимодействия* детей дошкольного возраста. В отечественной науке разработана концепция социально-исторической обусловленности игры (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Игра понимается как особое культурное образование, созданное обществом в ходе его исторического развития. Применительно к дошкольному возрасту игра рассматривается в качестве ведущей деятельности, определяющей психическое развитие ребенка. В игре возникают основные новообразования данного возраста. Специфика детской игры заключается в том, что она имеет замещающий характер по отношению к деятельности взрослых и служит средством, реализующим желание ребен-

ка участвовать во «взрослой» жизни. Подчеркивается, что ребенку для развития игровой деятельности нужны контакты со взрослыми и другими детьми, в процессе которых он приобретает способы и навыки совместной игры. В играх со сверстниками дети учатся обща, творчески и произвольно управлять своим поведением, что, в свою очередь, является необходимым условием любой деятельности (Л.А. Венгер, Р.А. Жуковская, Д.В. Менджеричкая, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова и др.).

Исследования показывают, что становление совместной игры детей с ровесниками возможно уже в младшем дошкольном возрасте. Для него характерно диадное взаимодействие. Полноценное развитие игры может проходить только при условии передачи детям на протяжении всего дошкольного возраста постепенно усложняющихся способов игровой деятельности.

Традиционно в дошкольной педагогике особое внимание уделяется *трудо*вой деятельности детей, в частности ее совместному характеру (Р.С. Буре, Г.Н. Година, М.В. Крулехт, Л.В. Куцакова, А.Д. Шатова и др.). Прежде всего подчеркивается своеобразие детского труда, с одной стороны, заключающееся в малой объективной значимости его продуктов, но, с другой, имеющее субъективное значение для развития личности ребенка, проявления его воли и настойчивости. Анализ концепций трудового воспитания, предлагаемых авторами, позволяет сделать вывод о возможности организации содержательного взаимодействия детей со сверстниками в процессе общего труда. Традиционная концепция ориентирует взрослого прежде всего на формирование нравственных, коллективистских качеств детей; современные исследователи больше внимания уделяют развитию детской индивидуальности, активного творческого начала в труде. Таким образом, признается важная роль совместных действий детей со сверстниками в процессе труда как для социального, так и для индивидуального развития личности ребенка.

В целом ряде работ изучается вопрос о роли сверстников в *познавательном развитии детей*. Известно, что уже в дошкольном возрасте закладываются те основы, на которых строится затем все школьное образование; именно в дошкольном возрасте взрослый может помочь ребенку развить потребность в активном приобщении к миру человеческой культуры (Р.С. Буре, Л.А. Венгер, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, А.П. Усова и др.). В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных изучению возможностей взаимодействия дошкольников друг с другом на занятиях. Отмечаются различные позитивные стороны этого процесса. Так, Р.С. Буре основное внимание уделяет воспитательной роли коллективной деятельности на занятиях, в частности вопросам развития нравственно-волевых качеств. В работах Е.Е. Кравцовой рассматривается влияние общения и взаимодействия детей друг с другом на их психологическую готовность к обучению в школе. А.Л. Венгер определил влияние разных типов построения обучения, в том числе и совместного характера, старших дошкольников на развитие умственных операций и организацию действий. В.А. Недоспасова показала, что для преодоления центрации и связанных с нею феноменов в мышлении дошкольников необходимо наличие двух условий: ориентировки ребенка на отношения других лиц и учета собственного положения в ситуации. Исследование В.К. Котырло и Т.В. Дуткевич подтвердило положительное влияние организации у старших дошкольников взаимообмена способами и мотивами познавательной деятельности на развитие познавательной активности детей.

Итак, в целом ряде психолого-педагогических работ говорится о позитивном значении кооперированной деятельности дошкольников друг с другом для их познавательного развития. При этом стоит отметить, что большинство исследователей связывают возможность организации подобного взаимодействия лишь в старшем дошкольном возрасте. Но, как указыва-

лось выше, сверстник начинает привлекать внимание ребенка в более раннем возрасте. Прежде всего контакты детей происходят в совместных играх, затем в других, специфически дошкольных видах деятельности.

Необходимо признать, что недостаточно развивать только игровое взаимодействие младших дошкольников со сверстниками. В условиях современного дошкольного образовательного учреждения немало внимания уделяется развивающим занятиям с детьми. Однако вопрос организации взаимодействия дошкольников с ровесниками на таких занятиях, особенно в младшем дошкольном возрасте, разработан недостаточно полно, что на практике приводит к тенденции монолога взрослого, дающего знания в «готовом» виде. Такой способ работы препятствует развитию самостоятельных действий детей по освоению окружающего мира. В данном случае нельзя говорить о полноценном проживании ребенком дошкольного периода детства. В связи с этим закономерно возникает вопрос о начальных формах кооперации на занятиях уже у младших дошкольников.

Наше исследование было направлено на определение возможностей организации начальных форм сотрудничества дошкольников 3–5 лет с их сверстниками на развивающих занятиях.

Результаты анализа научной литературы, а также данные проведенного нами констатирующего эксперимента по изучению особенностей контактов младших дошкольников в различных ситуациях позволили выделить следующее противоречие. Оказалось, что у ребенка младшего дошкольного возраста, с одной стороны, выражено стремление к разнообразному взаимодействию со сверстником, с другой – нередко наблюдается дефицит соответствующих способов и средств сотрудничества, что может приводить к разрушению совместных действий. Вместе с тем нами было отмечено общее положительное отношение младших дошкольников к кооперации со сверстниками, что проявлялось в

выраженном интересе и инициативности применительно к действиям партнера.

Данные основания позволили нам предположить, что уже с 3 лет возможна педагогическая организация процесса содержательного взаимодействия дошкольников друг с другом на занятиях; для оптимизации этого взаимодействия следует специально создавать образовательные ситуации, ведущие к освоению детьми способов продуктивного взаимодействия.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы исследования был проведен формирующий эксперимент. Эксперимент проходил в два этапа и был рассчитан на работу с одними и теми же детьми в течение 2 лет, во второй младшей и средней возрастных группах. Перед началом формирующего эксперимента мы выделили экспериментальную и контрольную группы детей. В экспериментальной группе предлагавшиеся детям задания выполнялись ими совместно, в контрольной группе дети действовали индивидуально.

На первом этапе (2-я младшая группа) дети экспериментальной группы овладевали новыми способами взаимодействия со сверстниками в условиях развивающего занятия. В качестве материала использовались задания по сенсорному воспитанию. Данный выбор был обусловлен рядом причин. Во-первых, из исследований Л.А. Венгера и его сотрудников известно, что именно в младшем дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для развития восприятия ребенка. Во-вторых, при выполнении сенсорных заданий дети включены в интересную игровую или практическую деятельность, что делает занятия эмоционально привлекательными для младших дошкольников.

Нами была разработана серия из 10 занятий, на которых дошкольники попеременно осваивали два вида сотрудничества: действия по правилу (разделение материала) и по роли (разделение функций). Особо отметим, что нормативные способы взаимодействия предъявлялись детям не в прямой, учебной форме, а усваивались ими самостоятельно в процессе ин-

сценировки взаимодействия кукольных персонажей, а также кооперации двух взрослых, взрослого и ребенка, двух детей. На занятиях создавались специальные условия, чтобы ребенок мог выбрать сверстника по своему желанию. При непосредственном взаимодействии дети совершали поступки от имени кукольных персонажей в точном соответствии с теми героями, которые использовались при демонстрации способов сотрудничества. Для совместной работы предоставлялся материал, аналогичный применявшемуся для демонстрации. Организация образовательного процесса, в ходе которого ребенок включался в новые для него условия взаимодействия, переключала его внимание на партнера по совместной деятельности. Одновременно создавались возможности взаимного обогащения и тем самым развития.

Результаты первого этапа работы показали, что у детей 3-летнего возраста (экспериментальная группа) произошли существенные изменения в характере взаимодействия друг с другом. Прежде всего увеличилась продолжительность совместных действий в диаде. Исчезли случаи отказа от кооперации или ухода от деятельности до завершения задания. Изменилась структура занятия в плане перераспределения по времени его частей: на начальном этапе основное время уделялось первой и второй частям занятия – демонстрации нормативных способов сотрудничества и объединению дошкольников в диады. Собственно взаимодействие детей друг с другом (третья часть занятия) было очень непродолжительным по времени. Со второй половины обучающего эксперимента значительно сократилось время организации подготовительной работы перед непосредственным сотрудничеством детей, исчезла необходимость демонстрации образцов способов кооперации, увеличилась продолжительность взаимодействия дошкольников друг с другом в процессе совместной продуктивной деятельности, появился интерес к работам сверстников.

На втором этапе (средняя группа) дети экспериментальной группы активно использовали усвоенные способы взаимодействия в творческой продуктивной деятельности, гибко меняя и сочетая их в зависимости от условий задания. Работа проходила на материале ознакомления дошкольников с природой. Нами была разработана серия из 12 занятий, на которых дети осуществляли совместную деятельность, связанную с выполнением различных аппликаций на природоведческую тематику и изготовлением поделок из природного материала. При отборе содержания для подобных занятий мы руководствовались мнением ряда авторов (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.А. Левин, В.С. Мухина) о том, что любая творческая деятельность обращена к людям, подчиняется законам общения, ее продукты воплощают в себе (в развитой форме) общественно значимые тенденции, порождаемые потребностями общества и оцениваемые им. В контексте нашего исследования можно говорить о том, что коллективное создание замысла, обсуждение путей его реализации способствуют активизации творческого процесса и влияют на качественный уровень выполнения дошкольниками творческих заданий как в совместной, так и индивидуальной деятельности.

На первом, диагностическом, занятии каждый ребенок выполнял композицию на свободную тему. Занятие проводилось с целью выявления творческих возможностей детей, а также для привлечения внимания к новому материалу (фигуры неопределенной формы, природный материал) и приобретения опыта действия с ним. На остальных занятиях данного этапа дошкольники экспериментальной группы действовали совместно, по 3–4 человека. Каждое последующее занятие усложнялось по сравнению с предыдущим и по предлагавшемуся детям содержанию работы, и по условиям, необходимым для возникновения коллективного замысла будущего продукта. Ситуации, создававшиеся на занятиях, требовали от дошкольников не простого применения одного из из-

вестных способов кооперации, а гибкой их смены в соответствии с новыми условиями совместной творческой работы. Условия успешного выполнения задания зависели от планирования совместных действий, коллективного замысла будущей композиции, направленности на продукт, а не на процесс деятельности. Детям предоставлялся максимум самостоятельности в высказывании идей, выборе материала, проговаривании хода совместной работы, реализации поставленной цели. Каждое занятие завершалось организацией выставок детских работ.

На завершающем этапе эксперимента дошкольники выполняли индивидуальные работы на свободную тему (о природе). Детям предлагались наборы деталей для аппликации (реальные изображения объектов природы, фигуры неопределенной формы), природный материал, вспомогательный материал.

Анализ результатов второго этапа формирующего эксперимента показал значительное продвижение детей экспериментальной группы как в использовании нормативных способов взаимодействия друг с другом, так и в творческом решении различных задач. Относительно уровня развития кооперации можно сказать, что детьми успешно применялись усвоенные средства сотрудничества в новых условиях творческой продуктивной деятельности. Произошел выход за диадное взаимодействие, дошкольники самостоятельно формировали подгруппы по 3–4 человека. Одновременно их объединения к середине учебного года стали иметь более устойчивый характер, часто рабочую группу составляли одни и те же сверстники. К концу второго этапа формирующего эксперимента дети овладели способами предварительного планирования совместных действий при решении поставленных взрослым творческих задач и самостоятельного создания коллективного замысла будущего продукта.

Условия занятий, сочетавшие включенность сверстников в совместное обсуждение идей, их реализацию, оценку

конечного продукта и специфику предлагаемого материала, способствовали активизации творческого потенциала каждого дошкольника, его дальнейшему продвижению в освоении творческой деятельности. Данное положение подтверждается результатами сравнения индивидуальных работ детей контрольной и экспериментальной групп в начале и конце второго этапа формирующего эксперимента. Оказалось, что успешность продвижения ребенка в овладении творческой деятельностью зависит не столько от тренировки его технических умений, сколько от совместного обсуждения идей и планирования своих действий в кругу сверстников.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Для возникновения и развития отношений сотрудничества у детей 3–5 лет нужна специальная организация взрослых педагогических ситуаций, в которых дети приобретают опыт взаимодействия. Этому способствует совместная продуктивная деятельность, где у ребенка появляется необходимость вступать в отношения сотрудничества – согласования и соподчинения действий.

2. Оптимальными формами предъявления нормативных способов сотрудничества и разрешения конфликтных ситуаций являются инсценировки «положительных» и «отрицательных» способов взаимодействия с последующим их обсуждением. В результате этого ребенок, оказавшись в проблемной ситуации сотрудничества, самостоятельно присваивает и использует нормативные правила. В 3-летнем возрасте дошкольники могут успешно сотрудничать друг с другом на знакомом материале, с которым они ранее действовали индивидуально.

3. Выделяются два основных вида организации сотрудничества детей 3 лет на занятиях: распределение деятельности по роли (разделение функций) и подчинение действий правилу (разделение материала). Овладев этими видами сотрудничества в отдельности, дети в дальнейшем при-

меняют их одновременно при выполнении более сложных заданий. К 4-летнему возрасту становятся возможными использование дошкольниками нового, незнакомого материала при выполнении задач творческого характера, а также гибкая смена и сочетание усвоенных способов в зависимости от условий задания. Возраст 4 года, по данным нашего исследования, может быть рассмотрен как сензитивный период для развития содержательного взаимодействия дошкольников в образовательном процессе.

4. Развитие продуктивного взаимодействия детей 3–5 лет со сверстниками на занятиях ведет к преодолению эгоцентрической позиции и усилению творческих возможностей ребенка в индивидуальной деятельности.

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1–3. М., 1982, 1983.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. (Общие и возрастные особенности). Минск, 1976.
5. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.
6. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М., 2001.
7. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М., 1989.
8. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.