

Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде

О.П. Гаврилушкина
заведующий лабораторией

Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены результаты сравнительного исследования социально-го взаимодействия современных дошкольников и младших школьников разных категорий: с нормальным интеллектом, задержкой психического развития и умственной отсталостью, а также младших школьников (по 50 человек). Было выдвинуто предположение, что социокультурная ситуация является депривационной с точки зрения развития у современных детей социальной компетентности. Экспериментально исследовалось взаимодействие детей в коммуникативно-деятельностных ситуациях. Выявлены основные трудности, которые в различной степени проявляются в овладении совместной деятельностью у всех детей перечисленных категорий. Наиболее типичными являются: слабое осознание общности цели и зависимости своих действий от действий другого, отсутствие распределения и планирования действий, низкий уровень программирования собственных действий и понимания программы действий партнера, недостаточность произвольности и регулирующей роли диалога и пр. С целью развития социальной компетентности современных детей в образовательном процессе должны быть созданы психолого-педагогические условия для овладения инструментарием совместной деятельности.

Ключевые слова: социальная компетентность, социокультурная ситуация, социальное взаимодействие, коммуникативно-деятельностные ситуации, кооперация, коммуникация.

Преобразования экономического и политического государственного устройства в нашей стране привели к радикальной «ломке» общественного сознания, общественных отношений и социокультурной ситуации. На выездном заседании Президиума РАО Д.И. Фельдштейн выступил с докладом, в котором дал подробный анализ социально-психологической сферы жизнедеятельности современного человека и условий значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Он выделил области развития современного ребенка, которые находятся в зоне особого социального риска: «...имеется неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих противодействием нарастающим негативным влиянием (курсив. — Д.Ф.), «...отмечается недостаточность социальной компетентности 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты, «...неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения

детей,... рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень *коммуникативной компетентности...*» (курсив. — О.Г.) и т. д. [18, с. 6–8].

Деструктивные средовые воздействия особенно сказались на ситуации развития детей (как наиболее незащищенной части общества) в раннем онтогенезе, когда интенсивно происходит социальное взросление маленького человека, когда он открывает, постигает смыслы человеческих отношений, определяет свое место в ближайшем социуме. А.Н. Леонтьев характеризовал первые семь лет жизни как период приобретения ребенком необходимых *родовых* человеческих признаков — членораздельной речи, способности к продуктивным видам деятельности и, что чрезвычайно важно, специфических, свойственных только человеку, социальных (культурных) форм поведения. В общем цикле человеческого развития этот возраст А.Н. Леонтьевым рассматривался как ключевой и определялся как период «очеловечивания». Именно этот период оказался в зоне риска по параметру «социальная компетентность». Об этом свидетельствуют исчезновение детских объединений (сообществ), которые обычно формировались на основе общих деловых, игровых, познавательных, личностных интересов и предпочтений, ушли из детской жизни партнерские игры. В связи с этим у детей возникли трудности в овладении действиями на кооперативной основе, произвольностью, программированием, контрольными функциями.

Детский социум сегодня переживает период, когда нарушилось гармоническое соотношение между интеллектом и аффектом. Ранняя интеллектуализация привела к тому, что становление ребенка как человека общественного, в том числе развитие его социальной компетентности, оказалось в числе существенных дефицитов в детском развитии. Дошкольное детство оказалось под прессом раннего обучения по школьному типу, агрессивного влияния СМИ, цифровых технологий, увлечение которыми привело к сокращению времени для необходимого ребенку общения со сверстниками. Обедненный опыт совместных детских игр и занятий, возникающий на этой почве, коммуникативный дефицит приводят к нежелательным последствиям в виде разобщенности, изолированности ребенка от сверстников, доминирования собственных интересов, неумения не только учитывать содержательную линию поведения сверстника как игрового или делового партнера, но и снижению стремления понимать его намерения.

В процессе совместных игр у детей зачастую наблюдается стремление к игнорированию и подавлению программы действий другого ребенка, разрешению коммуникативно-деятельностных проблем силовым способом, повышению уровня агрессивности и, главное, их несостоятельности находить конструктивные выходы из конфликтов. Это снижает уровень благополучия и психологической безопасности ребенка в системе «сверстник — детское сообщество — социум». Можно сказать, что в настоящее время социально-личностный габитус детства приобрел такие деструктивные признаки, которые ранее наблюдались лишь в исключительных случаях.

В детской психологии имеются многочисленные исследования генезиса взаимодействия в дошкольном возрасте, общения как деятельности, межличностных отношений в группе сверстников, причин конфликтов в детском сообществе и т. д. [7; 9; 10; 11; 12.] Все авторы прямо или косвенно подчеркивают положительное влияние

взаимодействия со сверстником на социально-личностное и познавательное развитие дошкольника.

В исследованиях по генетической и социальной психологии социальные взаимодействия, совместная деятельность рассматриваются с позиций социокогнитивного подхода как действенное средство активизации и развития мышления детей школьного возраста [2; 13; 14; 15; 16; 21]. Показано, что совместная учебная деятельность может быть использована как особая форма обучения, смысл которой заключается в организации социокогнитивного конфликта между учениками. В отличие от конфликтов, которые в дошкольном возрасте имеют предметно-практическую основу, причина социокогнитивного конфликта состоит в соотношении, противопоставлении, столкновениях «центраций», мнений и позиций участников. Инструментарием решения конфликта в данном случае является слово – рассуждения, аргументации, умозаключения и т. д., то есть проблема решается на уровне словесно-логического, теоретического мышления. В ситуации социокогнитивного конфликта школьники способны формировать/открывать новое коллективное знание.

Конечно, было бы неправомерным утверждать, что дети дошкольного возраста способны овладеть таким сложным психологическим инструментарием и что они в полной мере могут пользоваться им в ситуации социокогнитивного конфликта. И хотя о подлинном социокогнитивном конфликте в дошкольном возрасте речи быть не может, психологическая сущность социального взаимодействия в детской игре и продуктивной деятельности (при всем их возрастном своеобразии) основывается на единстве и противодействии «центраций».

Совместная деятельность в последнее десятилетие стала объектом изучения и в области онтолингвистики. Появился целый ряд исследований генеза функций диалога и диалогического взаимодействия, возникающего у детей в процессе совместной деятельности [8; 19; 20; 22]. В этих работах вскрывается причинность возникновения детского диалога, подчеркивается, что в детском общении обмен репликами происходит чаще всего не ради самого разговора, а для решения проблем, связанных с содержанием совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности, то есть на предметно-практической основе. Детский диалог в отличие от диалогов взрослых является неотъемлемой частью интегративной системы взаимодействия, имеющей коммуникативно-деятельностное содержание. Это связано с взаимозависимостью речевого развития ребенка и его предметно-практической деятельности.

В качестве главных составляющих совместной деятельности выделяются: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание. А к основным средствам, которые обеспечивают совместную деятельность, он относит коммуникацию и рефлексю. Без коммуникации невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, в процессе коммуникации происходит планирование адекватных условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действий. Рефлексия способствует установлению отношений участника к собственному действию и обеспечивает преобразование в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности [16].

Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский считают, что для совместной деятельности характерны внешние и скрытые условия. К внешним они относят взаимосвязь и взаимозависимость её участников, к внутренним — осознание ими общности цели, необходимости действовать в одном смысловом поле, для чего необходимо согласовывать свои действия. Все исследователи солидарны в том, что кооперация со сверстниками способствует осознанию средств и способов действий, процессов планирования, программирования и контроля, оценки, целеполагания, децентрации, развитию коммуникации и рефлексии [9; 10].

Активные поиски эффективных путей обучения языку детей с нарушениями слуха велись в специальной психологии и коррекционной педагогике. Уже в 70-е годы прошлого века в сурдопедагогике под руководством С.А. Зыкова был разработан метод обучения глухих школьников родному языку на предметно-практической основе. Предметно-практическое обучение (ППО) обеспечивало мотивацию и коммуникативность речи, рефлексии своих действий и зависимости от действий другого, обмен действиями и репликами, регулирующую функцию диалога, объединение усилий, планирование и прочее в целях достижения общего продуктивного результата. Этот метод обладает чрезвычайно высоким эффектом в овладении глухими детьми языком на основе предметно-практического взаимодействия в общем смысловом поле, подтверждая положение о связи речи и практической деятельности ребенка [2; 6].

Вербальное общение рождается внутри предметно-практического взаимодействия. Первые шаги в этом направлении ребенок делает уже в раннем детстве в сотрудничестве со взрослым (в коммуникативной вертикали). С переходом в дошкольный возраст меняется вся система отношения детей к окружающему миру, прежде всего к людям. Значимым событием является «открытие» ребенком мира сверстников. К старшему дошкольному возрасту сверстник прочно занимает доминирующую позицию в коммуникативном развитии дошкольника. Возникают детские объединения на основе общих деловых, игровых, познавательных и личностных интересов (коммуникативная горизонталь). В результате делового и игрового взаимодействия у детей складываются межличностные отношения, от качества которых зависят и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта.

Таким образом, если для детей раннего и младшего дошкольного возраста более доступными и комфортными являются коммуникативно-вертикальные отношения, то есть общение со взрослым, то к пяти годам в коммуникативном пространстве дошкольников уверенно лидирует коммуникативная горизонталь, сверстник становится предпочитаемым объектом общения. А взрослый для старшего дошкольника является источником знания, собеседником, который способен удовлетворить его растущие познавательные потребности. Уже к концу раннего и на протяжении всего дошкольного возраста в социально-личностном развитии ребенка прослеживаются две противоположные тенденции в развитии отношений со взрослым. Первая отражает стремление к общности, сотрудничеству со взрослым, вторая — к самостоятельности, эмансипации от влияния взрослого. Первая развивается и реализуется по вертикали в системе «ребенок-взрослый», а вторая — преимущественно по горизонтали, в системе «ребенок-ребенок».

Особое значение приобретает проблема социально-личностного развития и взаимодействия детей с пониженной способностью к адаптации, то есть с ограниченными возможностями здоровья. Развитие всех сторон психики детей данной категории находится в гораздо большей зависимости от способов и качества структурирования образовательной среды¹, чем это имеет место у их сверстников, таких ограничений не имеющих. В связи с этим образовательная среда приобретает коррекционно-развивающий характер и строится с учетом вида, тяжести, структуры первичного нарушения, а также возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Замысел настоящего исследования состоял в изучении специфики поведения современных детей с нормальным, задержанным и сниженным интеллектом в коммуникативно-деятельностных ситуациях, которые возникают в совместной деятельности.

Теоретическую основу исследования составили следующие положения онтолингвистики, генетической и специальной психологии.

- В социальном взаимодействии совместный поиск общего решения приводит к конфликту между центрами субъектов.
- Основным инструментарием совместной деятельности является коммуникация и рефлексия.
- Совместная деятельность в детстве представляет собой интегративную систему, имеющую коммуникативно-деятельностное содержание.
- Диалог в детской совместной деятельности является органической частью интегративной системы коммуникативно-деятельностных взаимоотношений детей и помимо коммуникативной выполняет функции программирования, регуляции и контроля.
- Овладение способами взаимодействия интерактивного типа выполняет решающую роль в развитии у ребенка способности к адаптации в социальной среде.

Исследование социальных взаимодействий нормально развивающихся детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста проводилось под нашим руководством студентами заочного отделения факультета психологии образования МГППУ в период 2007—2011 гг. Взаимодействие их сверстников с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью изучались автором статьи и аспиранткой МГППУ А.А. Заречной [3; 4; 5]. Было получено около тысячи протоколов. Однако большое количество из них было отбраковано из-за неполноты, небрежности и пр. В результате были отобраны наиболее тщательно выполненные, часть из которых использована в данной работе.

В экспериментах участвовало 4 группы испытуемых: 50 (25 пар) детей старшего дошкольного возраста (5,5—7 лет) с нормальным интеллектом, 50 (25 пар) их сверстников с задержкой психического развития и 50 (25 пар) детей с легкой умственной отсталостью, 50 (25 пар) первоклассников с нормальным интеллектом (7—8 лет). Всего 200 детей.

¹ Понятие «образовательная среда» включает: предметно-развивающую среду, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе.

Методика исследования

Было проведено 3 серии экспериментов.

Серия 1. Совместное конструирование по графическому образцу

Серия 2. Совместное рисование по графическому образцу

Серия 3. Игры в диадах.

Дошкольники старшего дошкольного возраста участвовали во всех сериях, школьники – в первых двух.

Одним из условий участия в эксперименте было умение детей выполнять конструкции и рисунки по образцу подобной сложности в ситуации индивидуального выполнения. Таким образом, задача, стоящая перед ними, заключалась только в том, чтобы достичь цели совместными усилиями. Кроме того, было важно, чтобы оба ребенка в диаде воспринимали друг друга на положительной эмоциональной основе и были согласны играть, строить и рисовать вместе.

Процедура проведения

Каждой паре детей предъявляли образец, один лист бумаги (А-4), объясняли (до полного понимания условия), что нужно вместе срисовать изображенный сюжет, после этого предлагали для воспроизведения графический образец и один набор деревянного конструктора (без лишних деталей). Кроме этого проводили наблюдения за совместными играми дошкольников (тоже в диадах) в игровом уголке.

В процессе всех экспериментов велось сплошное протоколирование. В протокол вносились все действия и высказывания детей, характер отношения к партнеру, эмоциональные реакции, степень вовлеченности в деятельность и пр. Все полученные экспериментальные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу по следующим параметрам: тип взаимодействия, понимание общности цели; наличие предварительного планирования и распределения действий; характер и содержание высказываний-обращений; степень чувствительности к партнеру; соотношение инициативных и ответных реплик; функции диалогов; адресованность высказываний; позиции каждого из участников диады в коммуникативно-деятельностной ситуации; степень удовлетворенности результатом деятельности.

Результаты исследования

Прежде всего, следует отметить, что предложение экспериментатора действовать *вместе* вызвало положительный отклик у всех детей независимо от возраста и уровня интеллекта, хотя сам характер интереса был различным по степени эмоциональной реакции и ее осознанности. Это не всегда было связано с пониманием самой задачи, что подтвердилось уже в процессе выполнения совместного задания. Несмотря на возникающие трудности, как дошкольники, так и школьники с нормальным интеллектом продолжали самостоятельно искать пути и средства к достижению общего результата. Дошкольники с ЗПР при затруднениях приостанавливали выполнение, бросали вопросительные взгляды на экспериментатора, ища поддержки, иногда обращались к нему с вопросами и жалобами на партнера, но, не получив реальной помощи, а лишь словесное поощрение, обычно возобновляли работу. Испытуемые с легкой умственной отсталостью обращались к экспериментатору гораздо чаще, спрашивали, где (называли своего воспитателя по имени), начинали хаотично складывать оставшиеся детали

или (во время рисования) продолжали выполнять изображения, имеющиеся в их изобразительном опыте. Таким образом, можно сказать, что у детей с задержанным и сниженным умственным развитием интерес имеет скорее стартовый характер, но существенно ослабевает и даже утрачивается в процессе выполнения.

При анализе результатов сразу же обратил на себя внимание большой разброс полученных данных. Различия были отмечены не только между детьми с разным уровнем интеллекта, но и между детьми одного возраста и одинакового интеллектуального уровня. Между тем были выявлены и общие характеристики поведения детей в коммуникативно-деятельностных ситуациях, возникающих в различных видах деятельности.

Было установлено, что интерактивный тип взаимодействия имел место лишь у половины (51 %) современных детей старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектом, остальные находились на коактивном уровне (32 %) либо смешанном — коактивном с интеракциями (17 %). Но в результате года обучения в школе у детей с нормальным интеллектом в способности действовать сообща происходит скачок: количество интеракций возрастает до 83 %. Однако 17 % младших школьников продолжают испытывать огромные трудности в овладении средствами взаимодействия со сверстниками. Вместе с тем исследования совместной деятельности дошкольников с нормальным интеллектом, проведенные в 90-е годы прошлого века, показывают, что к 5–6 годам дошкольники овладевали необходимым для осуществления совместной игровой, продуктивной, речевой деятельности арсеналом средств (психологических орудий).

Достижения в этой области у дошкольников с задержкой психического развития были существенно ниже: интерактивный тип взаимодействия наблюдался у 26 % испытуемых, 34 % взаимодействовали по смешанному типу, 40 % — по коактивному. Что касается детей с интеллектуальной недостаточностью, то ни один из них интерактивного типа взаимодействия не демонстрировал: 57 % испытуемых взаимодействовали на коактивном уровне, а 43 % — на докоактивном.

При коактивном типе взаимодействия понимание детьми общности цели имеет формальный характер. В психологическом смысле цель не оказывает влияния на построение пути и средств к ее достижению, что приводит к хаотическим, нецеленаправленным, непродуктивным действиям и разрушению деятельности. Отсутствует феномен опережающей речи, то есть предварительное обсуждение последующего выполнения. Взаимодействию по коактивному типу свойственно отсутствие обмена действиями и репликами (диалогического взаимодействия партнеров). Ярко выражена тенденция к индивидуальному выполнению.

Диалог, возникающий при коактивном типе взаимодействия, имеет структуру «А я...» и содержит, как правило, реплики-сообщения о собственном действии без ожидания ответа. В процессе «Ая-диалогов» дети учатся отражать в слове рефлексию собственного достижения, собственной субъектности. Высказывания собеседников представляют собой коммуникативную диалогическую модель «сообщение — сообщение». В обращениях к партнеру еще нет вопросов, предложений, оценок и пр. При такой автономизации действий (действия «рядом») позиция и мнение *другого* не учитывается. Реплики-презентации хотя и привлекают внимание партнера, не

способствуют объединению усилий партнеров с целью достижения общего результата. Трудности кооперации партнеров в данном случае связаны с несформированностью восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия, слабостью собственной программы действий, неумением объяснить партнеру свои намерения и пр.

Надо сказать, что у дошкольников с нормальным интеллектом встречались и монологизированные диалоги, включающие некоторое разнообразие реплик (реплики-комментарии, реплики-оценки собственных действий и критика действий партнера, даже отдельные попытки пошагового планирования). Однако и здесь чувствительность к партнеру была выражена в ничтожной степени или отсутствовала вовсе. Дети также не ожидали, как правило, реакции партнера на свои обращения. И хотя монодиалоги включали критические, оценочные высказывания, свидетельствующие о стремлении к совместности, на первый план выступала явная несостоятельность это стремление реализовать. Как для «А Я – диалогов», так и для монодиалогов в коммуникативно-деятельностной ситуации была характерна «центрация» партнеров на собственной программе действий.

Примечательно, что при коактивном типе взаимодействия нередко приходилось наблюдать у детей действия «ухода» от совместности в сторону индивидуального выполнения. Например, перед началом рисования проводили вертикальную черту, разделяющую лист на две части, обозначая тем самым своё собственное пространство, свое поле индивидуальной деятельности («Ты будешь рисовать здесь, а я здесь»). При выполнении конструктивных заданий возникала борьба из-за материалов. Конфликт, сопряженный с захватом деталей, иногда носил довольно острый, даже агрессивный характер. Вместе с тем исследования конца прошлого века свидетельствуют о том, что конфликты «из-за игрушек» были свойственны детям младшего дошкольного возраста, а к концу дошкольного возраста на смену им приходили конфликты по поводу несоблюдения правил [10]. Это было характерно и для игры в диадах.

При *интерактивном* взаимодействии поведение испытуемых существенно отличается: появляется внимательное слежение за действиями *другого*, действия с учетом позиции и предложений партнера, чувствительность к нему, коррекция своих действий как реакция на замечания и т. д. Возникают кооперированные действия с партнером, попытки «обмена» действиями, практическая деятельность в одном смысловом поле, понимание каждым ребенком зависимости своих действий от действий *другого*. Их коммуникативные реплики представляют собой самостоятельные эпизоды в процессе совместной деятельности. В этих эпизодах дети обсуждают состояние ситуации, используют пошаговое планирование. Появляется обмен репликами, при этом наблюдается существенное преобладание инициативных реплик над ответными и их разнообразие – вопросы, переспросы с целью уточнения предложений или требований партнера, просьбы и требования, оценочные реплики, как акт совместной деятельности.

Полученные нами результаты были распределены также по уровням сотрудничества, которыми овладевают дети на протяжении дошкольного возраста и которые были выделены Р.С. Буре в результате изучения онтогенеза совместной деятельности. *Первый уровень* характеризуется вниманием ребенка не к партнеру и его действиям, а лишь к предметам. Согласование действий отсутствует. Дети не обращаются

друг к другу. *На втором уровне* дети уже «видят» действия партнёра и пытаются им «слепо» подражать. Обращения к партнеру эпизодические. Поиски общих способов решения задачи отсутствуют. *Третий уровень* характеризуется тем, что возникает взаимодействие партнеров. В каждой конкретной ситуации дети пытаются договориться и согласовать свои действия. Дети активно общаются между собой. Поиски общих способов решения задачи ещё слабы. Но впервые возникает эпизодическое планирование своих действий и ситуативное предвосхищение их результатов. *На четвертом уровне* дети начинают воспринимать общность цели, следить за действиями партнера, соотносить с ними свои действия, планировать последовательность и результат своих действий. Каждый из четырех уровней соответствует четырем дошкольным возрастам при нормальном развитии и одновременно типам взаимодействия, установленным в настоящем исследовании.

Результаты этого распределения показывают, что взаимодействие участвующих в нашем эксперименте детей с нормальным интеллектом к концу дошкольного возраста выходит на интерактивный (четвертый, по Р.С. Буре) уровень лишь у половины из них, что свидетельствует о существенной инфантилизации большей части современных дошкольников, социальной незрелости, отставании в социально-личностном развитии, а следовательно и повышении рисков возникновения дезадаптивных форм поведения.

Интересно, что дети с задержкой психического развития представлены на всех уровнях, причем половина из них — на втором-третьем, а четвертого (интерактивного) достигает лишь каждый четвертый ребенок данной категории. Известно, что дети с ЗПР относятся в группе повышенного социального риска именно по причине нарушений в поведенческой сфере их личности. Но при этом надо отметить, что высоких результатов каждый четвертый ребенок с ЗПР достигает в стихийно складывающейся образовательной среде, самостоятельно. Можно предположить, что структурирование образовательной среды с учетом особенностей социально-личностного развития при ЗПР позволит в значительной степени повысить их социальную компетентность и способность к адаптации в социуме.

Что касается дошкольников с легкой умственной отсталостью, то очевидно, что они испытывают огромные трудности (в отличие от сверстников с ЗПР) в саморазвитии, самостоятельном овладении способами поведения в детском сообществе. Они не демонстрируют умений действовать со сверстником как партнером даже в предметно-практических ситуациях. До конца дошкольного возраста у большинства из них не вывелись главные предпосылки совместной деятельности. Не сформировалось осознание сверстника как субъекта деятельности, устойчивой ориентации на партнера, внимания и чувствительности к нему, необходимых для осуществления совместной деятельности коммуникативных навыков, умения распределять и обмениваться действиями, соблюдать правила очередности и т. д.

Кроме определения типов и уровней взаимодействия современных дошкольников, был проведен анализ речевого поведения и речевой активности детей в различных коммуникативных ситуациях, который показал, что у детей с нормальным интеллектом наблюдается резкая положительная динамика в количестве речевых ини-

циаций в условиях школьного обучения. Видимо, это связано с возрастом и изменением ситуации развития, возросшим уровнем произвольности и качества восприятия сверстника как объекта взаимодействия.

Выявлена также зависимость речевой активности от самой деятельности. Например, при выполнении конструктивных заданий речевая активность существенно ниже, нежели в ходе совместного рисования. Может быть потому, что конструирование требует воспроизведения графического образца в реально-действенной форме, когда имеется возможность замены ответной реплики реальным действием. Это также может быть связано с тем, что совместное срисовывание в практике обучения рисованию не используется в образовательном процессе и является для детей совершенно новым видом работы.

Речевая активность дошкольников во время игры также ниже, чем в рисовании. Однако по качеству и разнообразию коммуникативных высказываний речевое поведение оказалось самым продуктивным. Так, у нормально развивающихся детей появились предложения к продолжению игры, оценочные реплики, реплики-комментарии, элементы планирования и коррекции собственных действий. Была отмечена концентрация высказываний в моменты истощения игрового сюжета, выделения их в отдельные коммуникативные эпизоды и т. д. У детей с ограниченными возможностями здоровья этого не наблюдалось. Следует отметить также наличие у дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью реплик в сторону экспериментатора. Как правило, дети просили им помочь, так как сами справиться с совместным выполнением задания были не в состоянии. Они нуждались в подсказке, поощрении и пр., что особенно было выражено у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Позиции детей в диадах отличались, как правило, большим постоянством. Более чем у половины детей с интерактивным типом взаимодействия наблюдалась устойчивая ведущая позиция «над» у одного из партнеров и подчинительно-согласительская «под» у другого. Эти позиции обладали некоторой динамичностью только у дошкольников с нормальным интеллектом, но в большинстве позиция была постоянной и довольно жесткой. Но так как у этих детей главным *мотивом являлось осознание общности цели, то под влиянием этого* мотива происходило объединение усилий со стороны каждого из партнеров. *Динамичность позиции наблюдалась редко*, когда ребенок мог менять свою позицию с просьбы на требование, принятие одного предложения и отрицание другого.

Надо также отметить, что в большинстве случаев даже тогда, когда совместный продукт был достигнут, степень удовлетворения результатом у детей (особенно у школьников) была достаточно низкой. Трудный путь, который они проделали к достижению цели, не вызывал у них радостного чувства завершения. Более всего чувство неудовлетворенности было выражено у детей, которые были вынуждены действовать только по программе ведущего партнера.

Результаты исследования, таким образом, показали, что уровень социальной компетентности современных дошкольников в изменившейся социокультурной ситуации существенно снизился за последние десять-пятнадцать лет. Это подтверждают экспериментальные данные, полученные в исследовании. Большая часть детей, участвующих в эксперименте, даже с нормальным интеллектом на пороге школьного обучения

в разной степени испытывают трудности в организации собственного поведения в коммуникативно-деятельностной ситуации, не владеют в достаточной степени интерактивным диалогом как частью системы коммуникативно-деятельностных отношений в совместной деятельности. Вместе с тем известно, что только интерактивный диалог выполняет планирующую и регулирующую функции, программирует и контролирует действия участников совместной деятельности, подчиняя поведение каждого из них общей цели. Совместная деятельность становится планируемой и осуществляется при непосредственном участии речевого взаимодействия детей.

В заключение нужно сказать, что в психолого-педагогической работе со всеми современными детьми дошкольного возраста, имеющими разный уровень интеллекта, должны произойти существенные изменения. На первый план должна быть вынесена работа по развитию социальной компетентности, где совместная деятельность используется как действенное средство и как условие детского коммуникативно-речевого и личностного развития. Сотрудничество, выполнение заданий, требующих кооперации, совместные виды деятельности необходимо использовать как одну из эффективных форм психолого-педагогической коррекции как в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, так и в практике инклюзивного образования.

Литература

1. Буре Р.С. Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников. М., 2006.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь //Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Гаврилушкина О.П., Егорова А.А. Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. № 5.
4. Гаврилушкина О.П. Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения // Материалы городской межвузовской научно-практической конференции «Равные возможности — новые перспективы». М., 2010.
5. Заречная А.А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. № 5.
6. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак-тов пед. ин-тов. М., 1977.
7. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М., 1996.
8. Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы / Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2004.
9. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 2000.
10. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., 2001.

12. *Маерина И.В.* Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе. М., 2003.
13. *Обухова Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. 2010. № 5.
14. *Перре-Клермо А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Пер с фр. М., 1991.
15. *Piaget J.* Psychology et pedagogie. Paris, 1969.
16. *Рубцов В.В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3.
17. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2003.
18. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Доклад на выездном заседании президиума РАО 19.04.2010 г.
19. *Шахнарович А.М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.
20. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. СПб., 2004.
21. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. докт. дисс. М., 1992.
22. *Юрьева Н.М.* Типы диалогического общения детей-дошкольников в совместной деятельности // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М., 1998.