

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

ГАВРИЛУШКИНА О. П.

Москва, МГППУ

Детская популяция за последние двадцать лет существенно изменилась. Изменилась в целом и социальная ситуация развития современного ребенка. Это выразилось в том, что фактически исчезли детские объединения, почти ушли из детской жизни партнерские ролевые игры, изменились ценностные ориентиры и пр. Сверстники испытывают трудности в способности действовать сообща на кооперативной основе. Отсюда снижение уровня произвольности, программирования, контрольных функций. Становление ребенка как человека общественного оказалось в числе существенных дефицитов в детском развитии.

Коммуникативный дефицит приводит к нежелательным последствиям в виде разобщенности, изолированности ребенка от сверстников, доминирования собственных интересов, неумению не только учитывать содержательную линию поведения, но понимать намерения собеседника или игрового партнера. В процессе совместных игр у детей зачастую наблюдается стремление к игнорированию и подавлению программы действий другого ребенка, разрешению коммуникативно-деятельностных проблем силовым способом, повышению конфликтности и, главное, их несостоятельности находить конструктивные выходы из кон-

фликтов. Это приводит к резкому отставанию в усвоении ими социальных форм поведения, снижению уровня благополучия и психологической безопасности ребенка в системе «сверстник—детское сообщество—социум».

Проблемы развития взаимоотношений в группе сверстников, восприятия сверстника как объекта взаимодействия, а также исследование причин конфликтов в детском сообществе в детской психологии активно разрабатывались в конце прошлого и начале нынешнего веков [5—8]. Все авторы подчеркивали положительное влияние взаимодействия со сверстником на социально-личностное развитие дошкольника.

В исследованиях по генетической и социальной психологии рассматривается влияние совместной деятельности на развитие мышления с позиции социокognитивного подхода [1; 10; 11]. В отечественной психологии социокognитивный подход применяется в области исследования интеллектуального развития детей школьного возраста, которые в ситуации социокognитивного конфликта способны формировать новое коллективное знание [9; 13—15]

В качестве главных составляющих совместной деятельности В. В. Рубцовым выделяются: распределение

начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание. А к основным средствам, которые обеспечивают совместную деятельность, он относит коммуникацию и рефлексивность. Рефлексивность способствует установлению отношений участника к собственному действию, а именно осознанию взаимосвязи и взаимозависимости ее участников и осознание каждым из них общности цели, необходимости действовать в одном смысловом поле, для чего необходимо согласовывать свои действия. Кооперация со сверстниками способствует осознанию средств и способов действий, процессов планирования, программирования, контроля, оценки, целеполагания, рефлексии, децентрации.

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. В этих работах 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. Детский диалог при этом рассматривается как неотъемлемая часть интегративной системы взаимодействия, имеющего коммуникативно-деятельностное содержание.

В настоящее время появляются новые формы специального образования, в частности, инклюзивное/интегрированное. И овладение социальными желательными формами поведения детей, развитие социального взаимодействия у воспитанников в инклюзивных группах ДОУ является приоритетным направлением всей психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы.

Замысел настоящего исследования состоял в том, чтобы продолжить начатое в 2006 г. исследование [2–4] и сравнить поведение современных детей с нормативным и задержанным развитием, а также легкой степенью умственной отсталости в коммуникативно-деятельностных ситуациях, которые характерны для взаимодействия на предметно-практической основе (в совместной деятельности). В данном исследовании изучалось взаимодействие детей внутри каждой категории (детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся).

Были проведены специальные наблюдения за играми детей в диаде, а также в совместной продуктивной деятельности. В протоколы наблюдений вносились следующие данные: отношение к сверстнику как партнеру, чувствительность к нему, степень понимания и учета программы партнера, умение донести до партнера свои намерения, содержание всех инициативных и ответных реплик, средства коммуникации, понимание общности цели (средства достижения), наличие предварительного планирования и распределения действий, (распределения действий и последовательности выполнения), функции и содержание диалогов, позиции каждого из участников диады в коммуникативно-деятельностной ситуации («над», «под», «рядом», «на-равных», «в стороне»), а также динамичность, гибкость позиции, степень удовлетворенности результатом деятельности и пр.

При анализе полученных результатов был выявлен большой разброс данных даже внутри одной категории детей, хотя у всех испытуемых наблюдалась выраженная заинтересованность заданием и готовность его выполнить. Однако у довольно большой группы детей трудности возникли уже на этапе обсуждения предстоящего задания и согласования действий, то есть когда возникла необходимость построения совместной деятельности.

Исследование показало, что к концу дошкольного возраста в современной ситуации развития даже дети с нормальным интеллектом способны взаимодействовать со сверстниками по интерактивному типу лишь в 51 % случаев. У 32 % испытуемых наблюдался коактивный тип взаимодействия, у остальных 17 % имело место сочетание коактивного и интерактивного типов. Дети с задержкой психического развития отличались от нормально развивающихся разительно. Так, интерактивный тип взаимодействия демонстрировали 16 %, коактивный — 70 %, а смешанный — 14 %. У детей с интеллектуальной недостаточностью интеракций не наблюдалось совсем, коактивный тип был у 57 % испытуемых. Остальные 43 % детей взаимодействовали по типу, который был назван докоактивным или условно коактивным.

Для коактивного взаимодействия было характерно следующее: отсутствие перераспределения и обмена действиями и операциями; стремление к индивидуальному выполнению; слабое, эпизодическое внимание к партнеру; разделение пространства; непонимание программы партнера и неумение объяснить собственные намерения, несформированность функций диалога, особенно регулирующей; наличие конфликтов из-за материалов. Борьба, вернее, захват материалов иногда носил довольно острый и даже агрессивный характер. Вместе с тем, исследования конца прошлого века свидетельствуют, 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 деятельности [6; 7].

В данном случае деятельность детей свидетельствовала, что само по себе выполнить общее задание вместе хотя и осознавалась ими, но неспособность предварительно спланировать даже ближайшие тактические шаги и отсутствие способов объединения усилий для достижения общего результата (совокупного продукта) приводило нередко к недостижению цели. Следует отметить, что степень удовлетворенности результатом в таких случаях была низкой и даже отрицательной. Трудный путь, который они проделали к достижению цели, не вызывал у них радостного чувства завершения. Более всего чувство неудовлетворенности было выражено у тех детей, которые были вынуждены действовать только по программе ведущего партнера.

При этом фактически отсутствовало как предметно-практическое, так и диалогическое взаимодействие партнеров друг с другом, не наблюдалось обмена репликами. Инициативные обращения оставались без ответа, не наблюдалось и ожидания ответной реакции партнера. Не имели места распределение и обмен действиями, а тем более обсуждение средств достижения

совместного результата. Таким образом, дети еще не были способны осознать общность цели и действовали в разных смысловых полях.

При интерактивном взаимодействии в поведении испытуемых наблюдались существенные изменения, что выразилось в следующем. Появилось 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. Возникли кооперированные действия с партнером, попытки «обмена» действиями, практическая деятельность в одном смысловом поле. Возникло понимание каждым ребенком зависимости своих действий от действий *другого*. Их коммуникативные реплики представляли собой самостоятельные эпизоды в процессе совместной деятельности. В этих эпизодах дети обсуждали состояние ситуации, использовали пошаговое планирование. Появился обмен репликами, при этом наблюдалось существенное преобладание инициативных реплик над ответными и их разнообразие (вопросы, переспросы с целью уточнения предложений или требований партнера, просьбы и требования, оценочные реплики, а также побуждения другого рода).

Интерес представляет анализ позиций детей в ходе совместного выполнения заданий. Более чем у половины детей с интерактивным типом взаимодействия явно просматривались устойчивая ведущая позиция «над» у одного из партнеров и подчинительно-согласительская «под» у другого. Но так как дети с нормальным интеллектом руководствовались главным мотивом достижения общей цели, то приходилось наблюдать, как один из партнеров нередко или «оттеснял» партнера и выполнял задание в одиночку, или принуждал его действовать по своей программе. Динамичность позиции наблюдалась лишь в единичных случаях, когда ребенок мог менять свою позицию с просьбы на требование, принятия одного предложения и отрицание другого.

Результаты исследования, таким образом, показали, что каждый второй из участвующих в эксперименте дошкольников с нормальным интеллектом на пороге школьного обучения в разной степени испытывает трудности в организации собственного поведения в коммуникативно-деятельностных ситуациях, не владеет 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.

Что же касается детей с задержкой психического развития, то очевидно, что овладение интерактивным взаимодействием для них в подавляющем большинстве случаев оказывается недоступным, и самым типичным для них оказывается коактивный тип поведения в коммуникативно-деятельностных ситуациях. А почти половина умственно отсталых детей не достигает уровня коактивного взаимодействия.

Однако несмотря на низкий уровень достижений участвующих в эксперименте дошкольников в области социального взаимодействия, неправомерно утверж-

дать об отсутствии у них способности к существенной положительной динамике в овладении способами социального взаимодействия. Это возможно при условии, если образовательная среда будет структурирована с учетом специфики их развития и будет включать содержание, прямо направленное на развитие у них коммуникативных и коммуникативно-речевых умений, восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия и пр. И если обучение будет включать не только индивидуальное, но и совместное выполнение.

#### Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. *Гаврилушкина О. П.* Характеристика совместной деятельности дошкольников с нормальным и сниженным интеллектом // Коррекционно-логопедическая работа образовательных учреждений в условиях модернизации российского образования. Владимир, 2007.
3. *Гаврилушкина О. П.* Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения // Материалы городской межвузовской научно-практической конференции «Равные возможности — новые перспективы». М.: МГПУ, 2010.
4. *Заречная А. А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Журн. Психологическая наука и образование. 2009. № 5.
5. *Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения: от года до шести. М., 1996.
6. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск., 2000.
7. *Коломинский, Я. Л., Жизневский Б. П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2.
8. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. 2001.
9. *Обухова Л. Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. 2010. № 5.
10. *Перре-Клермо А-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / Пер с фр. М., 1991.
11. *Piaget J.* Psychology et pedagogie. Paris, 1969.
12. *Романеева М. П., Цукерман Г. А., Фокина Н. Э.* Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников // Вопросы психологии. 1980. № 6.
13. *Рубцов В. В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
14. *Рубцов В. В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3.
15. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. докт. дисс. М., 1992.