

# Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием

**Заречная А. А.,**

аспирантка кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены материалы, полученные методом не включенного наблюдения, с помощью которого изучалось коммуникативно-деятельностное взаимодействие старших дошкольников с нормальным (20 пар) и задержанным (20 пар) развитием в совместной игре со сверстником, при выполнении рисунка и конструкции по образцу. Выявлено, что в образовательных средах, не ориентированных на ребенка с особенностями в развитии, детям с ЗПР доступен лишь коактивный тип взаимодействия, который отличают: центрация ребенка на своей программе действий; слабая ориентировка на партнера; отсутствие перераспределения и обмена действиями, т. е. реальных отношений; существенный разрыв между речевым и предметно-практическим компонентами взаимодействия; доминирование диалогов по типу «А я...». Это связано у них как с когнитивной недостаточностью, так и с низким уровнем смыслового программирования, контроля, коммуникации, кооперации, рефлексии, произвольности. Показаны качественные отличия коактивного взаимодействия при нормальном и задержанном развитии. Проанализированы причины невозможности продуктивного выполнения задания детьми с ЗПР, причины возникающих конфликтов.

**Ключевые слова:** коммуникативно-деятельностная ситуация, дошкольники с задержкой психического развития, диалогическое взаимодействие, кооперация и коммуникация.

Онтогенетический аспект становления различных форм совместности активно разрабатывается в отечественной детской, возрастной и специальной психологии (В. В. Агеева, О. П. Гаврилушкина, Т. Ю. Щербакова, Л. Н. Галигузова, Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский, М. И. Лисина, И. В. Маврина, В. В. Рубцов, Е. О. Смир-

нова, В. Г. Утробина, В. В. Цымбал и др.). Это связано с чрезвычайно важной ролью, которую выполняет совместная деятельность ребенка. В такой деятельности происходит формирование личности. Здесь между её участниками осуществляется общение, направленное на согласование усилий для

\*anego@bk.ru

достижения общей цели. Она выступает как условие формирования сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия и речи в детском возрасте. Это позволяет соединить диалогическую форму речевого общения в онтогенезе с деятельностной и когнитивной сторонами развития ребенка.

Многочисленные психологические исследования показали, что кооперация детей со сверстниками способствует осознанию средств, способов действий, интенсификации процессов планирования, контроля, оценки, целеполагания, возникновению рефлексии, более глубокому пониманию изучаемого объекта, децентрации [6; 8; 9]. Дошкольное детство – это период активного усвоения ребенком социального опыта, овладения свойственными этому возрасту культурными практиками: игрой, речью, продуктивными видами деятельности. В совместных формах последних возникают и совершенствуются перечисленные выше психологические новообразования, происходит развитие субъект-субъектных, субъект-объектных и других отношений [1]. Уже в среднем дошкольном возрасте сверстник становится значимым субъектом в жизни дошкольника [2–5; 7]. Он несет в себе не только образ предпочитаемого партнера по совместной деятельности, но и является источником развития коммуникативных навыков.

Проблема овладения навыками кооперации в детском возрасте приобретает особое значение в области специальной психологии и коррекционной педагогики, в частности, в воспитании и обучении дошкольников с интеллектуальными расстройствами (задержками психологического развития). Известно, что у таких детей нарушаются все стороны развития – эмоционально-волевая, познавательная, социально-поведенческая. Это выражается в снижении уровня произвольности, дефицитности коммуникативных и коммуникативно-речевых средств, недостаточности межличностного взаимодействия, трудностях в овладении культурными практиками и социальными формами

поведения, свойственных дошкольному возрасту (О. П. Гаврилушкина, Н. Ю. Борякова, Г. И. Жаренкова, З. И. Калмыкова, В. И. Лубовский, М. Мастюкова, Е. С. Слепович, У. В. Ульяновская, Р. Д. Тригер и др.). Не случайно в последнее время при анализе типологических особенностей развития детей данной категории внимание исследователей всё чаще привлекают не трудности, которые испытывают дети в обучении, а особенности развития социально-личностного характера. Данная категория детей рассматривается как группа социального риска, так как именно у них часто наблюдаются явления школьной дезадаптации, девиантные формы поведения и пр. Поэтому проблема развития различных форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками на ранних стадиях онтогенеза, овладения коммуникативными и кооперативными умениями у детей с ЗПР приобретает особую значимость.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, посредством которой удовлетворяются разнообразные потребности ребенка (в том числе и в общении). Сюжетно-ролевые игры вводят его в мир социальных отношений, способствуют усвоению правил и норм общественных форм поведения, стимулируют формирование потребностей во взаимодействии с окружающими людьми. Именно в игре дети учатся взаимодействовать, договариваться и согласовывать свои действия, обсуждать результаты, планировать совместные усилия для достижения общей цели. Приобретенные навыки сотрудничества в дальнейшем переносятся и на другие продуктивные виды деятельности (совместное рисование, конструирование).

В то же время известно, что у детей с ЗПР перечисленные психологические новообразования относятся к наиболее дефицитным. Игра у них, по мнению многих исследователей, без специальной психолого-педагогической коррекции даже к концу дошкольного возраста не достигает уровня ведущей деятельности. Это выражается в доминировании предметного, а не социального содержания игры до конца дошколь-

ного возраста, снижении произвольности, слабости погружения в роль, прерывистости ролевого поведения, недостаточности смыслового программирования игры и ее словесного сопровождения, трудностях общения с партнером, невнимании к нему и пр. Все это препятствует вызреванию необходимых предпосылок к ее естественному возникновению и разворачиванию (О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова, А. А. Заречная, Е. В. Золотова, Е. С. Слепович, Л. В. Кузнецова и др.).

В свете вышеизложенного проблема овладения совместной деятельностью детьми дошкольного возраста со сниженным интеллектом отличается особой **актуальностью** как проблема общественно-государственного значения (О. П. Гаврилушкина, Н. Ю. Борякова, Г. И. Жаренкова, З. И. Калмыкова, В. И. Лубовский, М. Мастоюкова, Е. С. Слепович, У. В. Ульянова, Р. Д. Триггер и др.). Важность решения этой проблемы возрастает в связи с ее недостаточной изученностью, острой потребностью практики в новых коррекционных технологиях данного направления. Разработка специальной модели психокоррекционной работы для расширения возможностей ребенка в приобретении не только отдельных навыков общения со сверстниками и взрослыми, но в повышении уровня коммуникативной и социальной компетентности в целом остается исключительно востребованной.

**Цель исследования** состояла в выявлении специфики овладения коммуникативно-деятельностным взаимодействием у детей с ЗПР как между собой, так и с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие. Достижение этой цели необходимо для научного обоснования структуры, содержания и потребности в психокоррекционно-методическом обеспечении данного направления работы.

**Объект исследования** – коммуникативно-деятельностное взаимодействие дошкольников с задержкой психического развития в совместной деятельности.

**Предмет исследования** – психолого-педагогические условия формирования

коммуникативно-деятельностного взаимодействия у детей с ЗПР.

**Гипотезы** исследования, подтвержденные в ходе эксперимента, состояли в предположении, что:

1) коммуникативно-деятельностное взаимодействие детей с ЗПР отличается глубоким своеобразием и требует специальных коррекционных подходов;

2) многие недостатки социально-личностного развития детей с ЗПР могут быть нейтрализованы на определенном уровне привития им кооперативных и коммуникативных умений;

3) диалог, возникающий на основе предметно-практического взаимодействия, может способствовать развитию у детей с ЗПР функций программирования и контроля при построении самой деятельности;

4) качественная и количественная оценка коммуникативно-деятельностного взаимодействия в совместной деятельности может иметь диагностическое значение при изучении социально-личностного развития детей в дошкольном возрасте.

В соответствии с целью исследования в работе решались следующие задачи:

- изучение состояния разработанности проблемы коммуникативно-деятельностного взаимодействия в совместной деятельности при нормальном и задержанном развитии;

- сравнительный анализ коммуникативно-деятельностного взаимодействия нормально развивающихся детей с их сверстниками – детьми с ЗПР;

- установление специфики коммуникативно-деятельностного взаимодействия при задержанном интеллекте.

**Методологической основой** исследования явились основные положения культурно-исторической психологии, психологии развития, специальной психологии и коррекционной педагогики:

- о взаимозависимости речи и практической деятельности ребенка;

- единстве развития в онтогенезе диалогической формы мышления, общения, деятельности;

- единстве диагностики, коррекции и развития;
- общих закономерностях нормального и аномального развития.

### Методика исследования

Констатирующий эксперимент проводился как с детьми дошкольного возраста с ЗПР, так и с их нормально развивающимися сверстниками. В процессе работы использовались следующие методы: статистический, сравнительный анализ и синтез; невключенное наблюдение за процессом взаимодействия детей двух возрастных групп: с 5 до 6 лет, с 6 до 7 лет в условиях выполнения совместных заданий. Констатирующему этапу предшествовал поисковый этап экспериментального исследования. Были отобраны 20 пар детей с нормальным психофизическим развитием и 20 пар детей с ЗПР.

При проведении экспериментальных серий дети выполняли задания парами. Для создания положительно-эмоционального сопровождения эксперимента ребенку предоставлялась возможность собственного выбора партнера. С этой целью испытуемым предлагалось пригласить кого-нибудь из своих друзей:

«Ты хочешь порисовать (поиграть, построить что-нибудь из конструктора)?

Позови еще кого-нибудь.

Кого ты хочешь пригласить в игру?»

Наличие положительного отношения к сверстнику как к партнеру по игре было условием проведения эксперимента. Другим условием было наличие возможности справляться с заданием индивидуально.

Процедура проведения эксперимента предусматривала три серии взаимодействия детей при совместном выполнении заданий разной степени сложности.

**1-я серия.** Невключенное наблюдение за совместной игрой в диаде.

**2-я серия.** Невключенное наблюдение за процессом совместного рисования детей по образцу.

**3-я серия.** Невключенное наблюдение за процессом совместного конструирования детей по образцу.

Выбор заданий основывался на следующих требованиях:

- выполнение задания должно вызывать потребность во взаимодействии с партнером;

- должна быть возможность наблюдения за речевым и предметным взаимодействием детей в ходе выполнения задания.

В протоколы эксперимента вносились следующие данные:

- содержание и характер взаимодействия партнеров-сверстников;

- речевое сопровождение партнерами своей деятельности;

- ориентировочный этап подготовки к совместной деятельности;

- время выполнения задания.

Статистический анализ и синтез экспериментальных данных, их интерпретация проводились с учетом таких основополагающих в нашем случае психологических критериев как:

- наличие направленного внимания, интереса к сверстнику, степень чувствительности к партнеру, качество совместной деятельности (направленность внимания на сверстника, стремление к общению с ним, планирование совместной деятельности, способность действовать в одном смысловом поле и пр.);

- избираемые партнерами средства взаимодействия (визуальные, предметно-действенные, экспрессивно-мимические, речевые);

- качество диалогов (соотношение инициативных и ответных реплик, адресование вопросов, сообщений и побуждений, наличие переспросов, позиция участников в коммуникативно-деятельностной ситуации);

- конфликтные ситуации, способы решения конфликтов; анализ продуктов детской деятельности.

### Анализ и интерпретация результатов

Анализ и интерпретация полученных данных по трем сериям эксперимента позволил сформулировать следующие выводы по проблеме.

**Первая серия** (сюжетно-ролевая игра в диаде) показала:

- неспособность детей с ЗПР вплоть до 6-летнего возраста удерживать и следовать игровой программе сверстника. Большинство игр носило характер «рядом, но не вместе». Дети действовали каждый в своем смысловом поле, каждый начинал одиночную игру, даже когда договаривались о совместных действиях. После перехода к одиночной игре испытуемые продолжали направленно зрительно следить за действиями сверстника. Неоднократно наблюдалось, как в процессе игры «рядом, но не вместе» один из участников прекращал свои действия, но продолжал наблюдать за действиями партнера. Иногда испытуемые обращались друг к другу с вопросом или сообщением, которые касались либо собственных игровых действий, либо были отвлеченными, не связанными с игрой;

- кратковременность взаимодействия испытуемых и несодержательное, нерелевантное общение в ходе этого взаимодействия. Дети с ЗПР разворачивали игры, в которых реализовывали только собственные игровые программы, примитивные по своему содержанию;

- только к шестому году жизни отмечается рост числа обращений к сверстнику и попыток начать совместную игру, но подлинного единства во взаимодействии по-прежнему не наблюдается и в этой возрастной группе. У детей шестого года

жизни было больше обращений к экспериментатору, а также большее число беглых взглядов, направленных на взрослого.

Взрослый, не являясь участником игры, оставался основным объектом, направляющим взаимодействие детей.

В ходе эксперимента было также установлено, что дети с ЗПР обращались к сверстнику в два раза реже, чем пары нормально развивающихся детей. У них преобладали предметно-действенные средства взаимодействия, тогда как у нормально развивающихся сверстников доминировали речевые средства взаимодействия, что наглядно прослеживается по данным табл. 1.

Анализ речевого взаимодействия детей с ЗПР вскрыл сугубую специфичность, проявляемую в автономизации их действий. По форме и содержанию оно носило характер сообщений, заявлений, реплик, констатирующих особенности собственных действий. В каком-либо ответе на них ребенок чаще не нуждался. Если в обращении к сверстнику и звучало приглашение к совместной игре – это было всего лишь приглашение себя самого к действию и демонстрация себя. В этих предложениях не было истинной мотивации к сотрудничеству. После договоренности о совместной игре дети продолжали играть в одиночные игры.

Таблица 1

**Сравнительная таблица коммуникативных высказываний в процессе совместной игры**

Тип коммуникативных высказываний	Количество инициативных высказываний				Количество ответных высказываний	
	с ожиданием ответа		без ожидания ответа		Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной нормой
	Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной нормой	Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной нормой		
Сообщение	102	196	16		43	91
Вопрос	27	78				
Просьба	7	12				
Вопрос-переспрос	7					
Коммуникативные высказывания с отрицанием		6			11	9
К экспериментатору	23					

**Во второй серии** эксперимента (совместное рисование по образцу) эти выводы подтвердились. Дети-партнеры (группа детей с ЗПР) испытывали затруднения как в процессе распределения зоны действия каждого, так и объектов рисования. В большинстве случаев один из партнеров – лидер – доминировал и рисовал на большей части листа, другой занимал оставшееся место и рисовал свой рисунок по образцу. Оба партнера выполняли задание, но только в разных частях листа, получалось два рисунка. Некоторые пары детей отказывались рисовать по предложенному образцу, ссылаясь на неумение рисовать людей, они рисовали совершенно другие объекты (ракеты, монстров, дома). В других случаях на рисунке появлялись дополнительные выдуманные детали. Такие примеры встречались и среди детей с интеллектуальной нормой. Были случаи, когда партнеры все же распределяли зоны деятельности, но после начала рисования совместная деятельность распадалась из-за невозможности следовать чужой программе.

Отметим, что предложение выполнить задание вместе с другим ребенком (вторая и третья серии) вызывало у всех детей положительную эмоциональную реакцию. Они усаживались за стол, рассматривали образец. Последующие же действия обоих партнеров говорили о том, что они не только не умеют действовать сообща, но и не понимают смысла и возможности совместной деятельности. Налицо был разрыв в осознании желаемого и общественно-трудового взаимодействия для его достижения. Каждый из детей пытался выполнить задание самостоятельно, не обращая внимания на партнера. Однако для индивидуального выполнения постройки все же не оказывалось достаточного пространства. Это приводило к возникновению острых конфликтов на почве территориального соперничества, физическому отторжению партнера. Было очевидно, что у большинства детей с ЗПР не обнаружено даже готовности к совместной деятельности, несмотря на определенную способность к индивидуальной художественной и конструктивной деятельности.

Таким образом, неспособность партнеров договориться между собой в распределении пространства действия, а также в следовании заданной чужой программе проявилась во всех сериях как главный фактор, отрицательно влияющий на продуктивность выполнения задания.

Сравнительные результаты коммуникативных высказываний в процессе совместного рисования и конструирования по образцам (вторая и третья серии эксперимента) представлены в табл. 2. Эти данные подтверждают вывод, что дети с ЗПР самостоятельно не могут выйти на уровень интерактивного взаимодействия.

Представленные в табл. 2 материалы показывают:

снижение инициативного взаимодействия в процессе конструирования по сравнению с рисованием;

рост конфликтных ситуаций в процессе рисования.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, это связано с тем, что конструирование и рисование в диаде объективно предъявляют партнерам разную степень сложности взаимодействия. Так, например, в процессе конструирования (третья серия) имеется большая пространственная свобода, в результате чего снижается потребность взаимодействия, всегда сложного для этой группы детей. Процесс рисования более труден для выполнения задания, поскольку задействует мелкую моторику, требует координации движений, что всегда отстает в развитии у детей с ЗПР.

Изучение диалогов детей с ЗПР в процессе рисования показало, что в основном их содержание сводилось к замечаниям и направлению партнеров на какое-либо действие. В наблюдаемых парах у всех групп детей выделялся лидер, который организовывал деятельность, решал, кто и что будет делать. Прослеживается также тенденция, когда один из партнеров брал инициативу и выполнял задание самостоятельно, без привлечения к совместной деятельности напарника. Это связано с тем, что дети в процессе конструирования

Таблица 2

Сравнительная таблица коммуникативных высказываний в процессе совместного рисования и конструирования по образцу

Тип коммуникативных высказываний	Количество инициативных высказываний								Количество ответных высказываний			
	с ожиданием ответа				без ожидания ответа							
	ЗПР		N		ЗПР		N		ЗПР		N	
	Рисование	Конструирование	Рисование	Конструирование	Рисование	Конструирование	Рисование	Конструирование	Рисование	Конструирование	Рисование	Конструирование
Сообщение	155	63	369	83	9					15	138	26
Вопрос	85	17	112	17	9				72			
Просьба	28	8	38	12								
Вопрос-переспрос	16		5	1								
Высказывания с отрицанием	20	24	11	9		2			15	11	12	3
К экспериментатору	23	5	17	4								

не демонстрировали свои способности и результаты деятельности, они пытались проанализировать постройку-образец и подобрать нужные детали, а так как детали, необходимые для постройки, были общие, то действовать приходилось сообща. Когда детям предлагалось рисовать на одном листе, то есть в очень маленьком пространстве, возникали конфликты, которые не имели конструктивного решения без помощи взрослого. Основные причины возникновения конфликтных ситуаций в процессе конструирования, равно как и в других сериях, заключались в неспособности распределить пространство деятельности, соблюсти очередность действий, невозможность договориться о совместном выполнении задания.

Таким образом, на основе сравнительного анализа полученных результатов стало возможным выявить некоторые закономерности взаимодействия дошкольников в процессе совместной деятельно-

сти и сформулировать вывод о том, что взаимодействие при выполнении наиболее сложного процесса деятельности, каковым явилось рисование по образцу, вызывает наиболее насыщенные диалоги. Интенсивность диалогов в ходе выполнения заданий по конструированию и рисованию показана в табл. 3.

Анализ протоколов эксперимента показал, что в процессе конструирования каждый из детей мог начать свою постройку, но у него часто не хватало строительных деталей, приходилось договариваться с партнером и соединять свои постройки для соотнесения с образцом. Обращает на себя внимание и тот факт, что реплики (их было мало) возникали только в конце выполнения задания, когда нужно было обратиться к партнеру с просьбой о создании общей постройки. В результате в процессе эксперимента практически отсутствовало предметно-практическое и диалогическое взаимодействие партнеров, дети ока-

**Соотношение общего количества высказываний в процессе экспериментальных серий у детей с ЗПР и детей с нормальным психофизическим развитием**

Экспериментальные серии	Дети с ЗПР (количество высказываний)	Дети с интеллектуальной нормой (количество высказываний)
Совместное рисование по образцу	432	702
Совместное конструирование по образцу	145	155
Игра в диаде	236	392

зались неспособны осознать общность цели и действовали в разных смысловых полях.

Таким образом, можно констатировать, что во всех сериях дети с ЗПР действовали в своем смысловом пространстве, а большинство диалогов носило характер сообщения своих действий. У детей с нормальным интеллектуальным развитием в ходе эксперимента было зафиксировано большое количество просьб и вопросов, внимательное слежение за действиями другого, действия с учетом позиции и предложений партнера, чувствительность к нему, коррекция своих действий как реакция на замечания, способность к смене позиции в процессе кооперации. У их сверстников с ЗПР данные показатели оказались существенно ниже или вообще неразвиты.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что дальнейшее углубленное исследование факторов, влияющих на активизацию взаимодействия детей с ЗПР, и разработка на этой основе специальных коррекционных программ являются непрерывным условием социализации детей с ЗПР, привития им навыков диалогического взаимодействия с партнерами, включения их в общественное пространство. Такая модель психолого-педагогической коррекции, способствующая овладению детьми с ЗПР в дошкольном возрасте коммуникативно-деятельностным взаимодействием в процессе совместной деятельности, в настоящее время разрабатывается на основе результатов проведенного констатирующего эксперимента на кафедре дошкольной педагогики и психологии МГППУ.

#### **Литература**

1. *Гаврилушкина О. П.* Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // *Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников* / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1989.
2. *Галигузова Л. Н.* Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // *Вопросы психологии*. 1985. № 5.
3. *Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В.* Психологическое развитие дошкольников. М., 1984.
4. *Заречная А. А.* Анализ конфликтов в группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в совместной деятельности // *Молодые ученые – московскому образованию*. М., 2009.
5. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.-Воронеж, 2001.
6. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
7. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2003.
8. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. Минск, 2000.
9. *Маврина И. В.* Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе. М., 2004.

## Peculiarities of collaborative activity in older preschoolers with normal and retarded psychophysical development

A. A. Zarechnaya,

PhD student of Preschool pedagogy and psychology department of Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education

Non-participant observation was applied to study behavioral habits of senior preschoolers with normal (20 pairs) and retarded development (20 pairs) in collaborative play with a peer or when drawing a picture and constructing a model as per sample. It was revealed that in spontaneously emergent educational environments, children with mental retardation are able to interact only coactively, which implies the following: centration of a child on his/her action program; poor partner orientation; lack of actions rearrangement or interchange, i.e. actual relationships; substantial gap between speech and object-practical components of interaction; prepotency of "And me,...-type dialogues. That is attributed both to cognitive defect and low level of rational programming, control, communication, cooperation, reflexion, and voluntary regulation. Qualitative differences in coactive interaction in children with normal and retarded development are shown. The reasons why productive tasks performing is impossible for children with mental retardation, as well as the causes of emerging conflicts are analyzed.

**Keywords:** communicative activity, preschoolers with mental retardation, dialogical interaction, cooperation and communication.

### References

1. Gavrilushkina O. P. Rechevoe obshenie kak uslovie lichnostnogo razvitija doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'ju // Korrekcionnoe obuchenie kak osnova lichnostnogo razvitija anomal'nyh doshkol'nikov / Pod red. L. P. Noskovoij. M., 1989.
2. Galiguzova L. N. Formirovanie potrebnosti v obshenii so sverstnikami u detej rannego vozrasta // Voprosy psihologii. 1985. № 5.
3. D'jachenko O. M., Lavrent'eva T. V. Psihologicheskoe razvitie doshkol'nikov. M., 1984.
4. Zarechnaja A. A. Analiz konfliktov v gruppe detej starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija v sovместnoj dejatel'nosti // Molodye uchenye – moskovskomu obrazovaniju. M., 2009.
5. Lisina M. I. Obshenie, lichnost' i psihika rebenka. M., 2001.
6. Rubcov V. V. Organizacija i razvitie sovместnyh dejstvij u detej v processe obuchenija. M., 1987.
7. Smirnova E. O., Holmogorova V. M. Mezhlíčnostnyje otnoshenija doshkol'nikov: Diagnostika, problemy, korrekcija. M., 2003.
8. Kolominskij Ja. L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshie i vozrastnye osobennosti): Ucheb. posobie. Minsk, 2000.
9. Mavrina I. V. Razvitie sotrudničestva doshkol'nikov v obrazovatel'nom processe. M., 2004.