Лекция № 1

**Проблема взаимодействия и общения детей в психологии и педагогике.**

*Соотношение понятий «общение», «взаимодействие», «взаимоотношения», «совместная деятельность», «сотрудничество» и др. Роль взрослого и сверстника в психическом развитии ребенка: общее и различное. Основные научные подходы в изучении проблемы взаимодействия и общения детей раннего и дошкольного возраста*

**Тема эссе:** «Какой взрослый нужен дошкольнику?»

Система дошкольного образования в настоящее время ориентирована на подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. Образовательная работа с детьми направлена на обеспечение условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира. При данном

подходе особую значимость приобретает проблема взаимодействия детей со сверстниками.

**Общение** - сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе, общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становиться осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее - реципиентом.

**Общение** – это форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психического контакта. Психический контакт обеспечивает в общении взаимный обмен эмоциями. Он же характеризует общение как двустороннюю деятельность, взаимную связь между людьми

**Общение** – сложный и весьма многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми. И чаще всего оно включено в практическое взаимодействие людей. Борис Дмитриевич Парыгин отметил, что этот процесс может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга. Определение Б.Д. Парыгина ориентирует на системное понимание сущности общения, его многофункциональность и деятельную природу.

«**Взаимодействие** – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур». Раскрывая философские и социологические основы связей и влияния людей друг на друга, делаем вывод, что сначала возникает взаимодействие, а потом уже как его следствие общественные и психологические отношения между людьми. И это соответствует реальности. «Психологические же отношения – результат непосредственного контакта между конкретными людьми, наделенными определенными особенностями, способными выражать свои симпатии и антипатии, осознавать и переживать их. Они насыщены эмоциями и чувствами, т.е. переживанием и выражением индивидами или группами своего отношения к взаимодействию с другими конкретными людьми и группами».

 Табл. 1. Западные теории взаимодействия



Под взаимодействием в социальной психологии, кроме того, обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей.

Взаимодействие людей выступает ведущим фактором в регуляции их самооценок и поведения в обществе.

 В очень упрощенном виде взаимодействие можно представить как процесс, который складывается из:

 – физического контакта;

 – перемещения в пространстве;

 – восприятия и отношений его участников;

 – духовного вербального контакта;

 – невербального информационного контакта;

 – совместной групповой деятельности.

 **В структуру взаимодействия обычно входят:**

 – субъекты взаимодействия;

 – взаимная связь его субъектов;

 – взаимное воздействие друг на друга;

 – взаимные изменения субъектов взаимодействия.

 Обычно различают внутриличностные, межличностные, личностно-групповые, личностно-массовые, межгрупповые, массовогрупповые взаимодействия. Но принципиальное значение при их анализе имеют два вида взаимодействия: межличностное и межгрупповое.

**Межличностное взаимодействие** – это случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и переживаний.

 Основными признаками такого взаимодействия выступают:

 • наличие внешней по отношению ко взаимодействующим индивидам цели (объекта), достижение которой предполагает взаимные усилия;

 • эксплицированность (доступность) для наблюдения со стороны и регистрации другими людьми;

 • ситуативность – достаточно жесткая регламентация конкретными условиями деятельности, нормами, правилами и интенсивностью отношений, в силу чего взаимодействие становится достаточно изменчивым феноменом;

 • рефлексивная многозначность – зависимость его восприятия от условий осуществления и оценок его участников.

 **Межгрупповое взаимодействие** представляет собой процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных субъектов (объектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и своеобразный характер отношений. Обычно оно имеет место между целыми группами (а также их частями) и выступает как интегрирующий (или дестабилизирующий) фактор развития общества.

Можно в то же время говорить о **трех вариантах взаимодействия:**

 **воздействие**, то есть преимущественно одностороннее, однонаправленное влияние одной общности (личности) на другую (другие), когда одна группа (личность) является активной, доминирующей, другая – инертной, пассивной по отношению к данному воздействию (конкретными проявлениями могут быть принуждение, манипулирование и т. п.);

 **содействие**, когда две или несколько групп (личностей) на равноправных началах оказывают помощь, поддержку друг другу, достигают единства в делах и намерениях, а высшей формой содействия выступает сотрудничество;

 **противодействие**, создавать препятствия действиям, порождать противоречия в позициях, блокировать усилия другой общности (личности) или устанавливать ей помехи, а также организовывать активное противостояние вплоть до физических действий (для того чтобы противоречить, препятствовать, вступать в столкновение с кем-то, нужно обязательно иметь и определенные качества, проявлять энергичность и боевитость).

 Можно разделить процесс **взаимодействия** людей на три уровня: начальный, средний и заключительный.

**Отношение -** это позиция личности ко всему, что ее окружает и к самой себе.

**Взаимоотношение** - это взаимная позиция одной личности к другой, позиция личности по отношению к общности.

**Взаимоотношение** - это отношение идущее от людей к людям, «навстречу друг другу». При этом, если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется «обратная связь».

Принято различать деловые и личные **взаимоотношения.** Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции его членов. Например. Открывается школа-интернат. Штатным расписанием предусмотрены директор, завуч, учителя, воспитатели и т.д. Документом же определены обязанности каждого из них. Лицу, занявшему ту или иную должность, надлежит выполнять определенную работу, а также устанавливать вытекающие из служебных обязанностей деловые контакты.

Психологическими исследованиями установлено несколько видов деловой зависимости:

**Деловые отношения равенства.** В этом случае два или несколько членов группы, коллектива имеют одинаковые функции.

**Деловые отношения подчинения.** В них одно лицо согласно документу занимает положение, обязывающие его намечать для другого объект приложения усилий, способы осуществлять контроль, принимать исполнение. Другое лицо признает и выполняет предписания документа, хотя они исходят не из документа, а от лица с возложенными на него полномочиями. Реальные деловые взаимоотношения всегда богаче положений, закрепленных в инструкциях, уставах, приказах. Это связано с тем, что относятся друг к другу люди, наделенные индивидуальными качествами.

**Личные взаимоотношения** возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности, взглядов, интересов, комплиментарности и другие. В личных взаимоотношениях не имеют силы. Необходимым условием возникновения данных отношений является постижением друг друга. Именно в ходе познавания устанавливаются взаимоотношения. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность.

**Совместная деятельность** - это организованная система активности взаимодействия индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры

Психолог Л.И. Уманский выделяет три возможные формы организации СД: 1. Совместно-индивидуальная деятельность – каждый участник делает свою часть общей цели (задачи) независимо друг от друга (возможное количество участников - вся группа детей).

2. Совместно-последовательная деятельность, - когда общая цель (задача) выполняется последовательно каждым участником (вся группа детей, организованная в малые подгруппы).

3. Совместно-совместная деятельность, - когда происходит одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными.

Основания к объединению детей:

 - По интересам

- По симпатиям

- По полу (мальчики, девочки)

- По задачам

- Вокруг персонажей

- Вокруг лидеров

- На основе дидактических материалов и др.

 Главное – объединение должно быть успешным. Думающий и пытливый педагог ищет набор успешных для развития детей вариантов объединения, предлагая детям возможность примерить на себя разные социальные роли: генератор идей, исполнитель, инструктор, контролёр, организатор и др.

Дети в **совместной деятельности** являются больше наблюдателями, чем практическими исполнителями. Какие бы формы ни принимала совместная деятельность взрослых и дошкольников, наибольшее значение в ней имеет отношение воспитателя к объекту деятельности, которое проявляется в его заинтересованном рассказе, эмоциональных реакциях, оценках, объяснениях и правильных действиях. Говоря о специфике совместной деятельности, необходимо остановиться еще на одном важном явлении – педагогическом общении, которое всегда сопровождает взаимодействие педагога с детьми.

Особый смысл в понятие **«педагогическое общение»** вкладывает А. А. Леонтьев. По его мнению, это то, что обеспечивает коллективную деятельность: постановку конкретных задач, распределение обязанностей, определение моментов взаимодействия. Он подчеркивает: «...Общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уж это последнее – коллективную деятельность». Наибольшее значение имеет личностно ориентированное общение, которое может принимать форму делового взаимодействия, нацеленного на какую-либо совместную деятельность. В таком общении значимы и содержание, и форма – общий тон, подбор выражений, интонации и громкость голоса. Оптимальное педагогическое общение воспитателя с детьми – это когда создаются наилучшие условия для развития ребенка, его активного творческого участия в деятельности.

**Сотрудничество** – это тип взаимодействия в совместной деятельности. В процессе сотрудничества выделяется общая цель, общий мотив (детьми в большей степени переживаются, чем осознаются), совместные действия, общий результат. Формирование навыков сотрудничества – процесс длительный и очень сложный. В итоге должна быть выработана согласованность между всеми его участниками, которая позволила бы добиваться в минимальные сроки максимально хороших результатов. Навыки сотрудничества – доведённые до привычек способы поведения детей в ситуациях, когда необходимо найти наиболее эффективное применение своему личному потенциалу в коллективной среде.

**Роль взрослого и сверстника в психическом развитии ребенка: общее и различное.**

В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия 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, В.Г. Утробина и др.). Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с его общей жизнедеятельностью. Особенность данного подхода заключается в акценте на содержательных качественных особенностях общения детей с ровесниками на разных возрастных ступенях развития. Здесь 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, о чем свидетельствуют следующие показатели:

исчезновение действий со сверстником как с объектом и сохранение по отношению к нему действий только как с субъектом;

выделение особой категории субъектных действий, применяемых только к сверстнику;

появление попыток «продемонстрировать себя» сверстнику;

 проявление чувствительности к отношению сверстника.

На протяжении дошкольного возраста потребность в общении со сверстниками возрастает. В результате этого к старшему дошкольному возрасту сверстник становится более предпочитаемым партнером, чем взрослый. Выделяются три формы общения детей друг с другом на протяжении дошкольного возраста:

1. эмоционально-практическая (2 - 4-й годы жизни ребенка), когда ребенок, в основном, ждет от сверстника соучастия в шалостях, забавах и жаждет самовыражения. Ведущим мотивом здесь выступает личностно-деловой (эмоциональная разрядка). Первая форма общения способствует развитию представлений ребенка о своих возможностях, благоприятствует расширению диапазона эмоций -и положительных, и отрицательных, способствует развертыванию инициативы детей;

 2. ситуативно-деловая (4 -6 лет) – сверстник становится предпочитаемым партнером в связи с расцветом ведущей деятельности дошкольников - сюжетно-ролевой игры. Основным содержанием потребности в общении становится стремление детей наладить между собой деловое сотрудничество. Значение этой формы общения заключается в развитии самосознания, творческого начала и любознательности ребенка;

3. внеситуативно-деловая (6 -7 лет). Эта форма общения складывается у немногих детей, но ее элементы отчетливо вырисовываются у всех дошкольников данного возраста. Их сотрудничество, как и ранее, наиболее полно проявляется в совместной игровой деятельности, но не столько в сюжетно-ролевых, сколько в играх с правилами. Они помогают детям понять сложность и разносторонность отношений между людьми, осознать общие правила и нормы поведения, а также познать себя, свои возможности. В этом возрасте возникают и избирательные отношения между сверстниками, первые дружеские взаимоотношения. Итак, согласно концепции М.И. Лисиной, на протяжении дошкольного возраста общение и взаимодействие детей со сверстниками проходят ряд последовательно усложняющихся стадий. На каждом этапе происходит качественное преобразование структуры коммуникативной деятельности. Одними из важных приобретений дошкольного возраста, возникающих в процессе контактов детей между собой, являются образы себя и другого человека.

Другое важное направление исследований связано с изучением межличностных отношений детей (Я.Л. Коломинский, А.Д. Кошелева, ТА Репина, Т.В. Сенько и др.). В рамках данного подхода выделяются социометрические исследования, направленные на выявление существующих в группе детей предпочтений. Было установлено, что в старших возрастных группах детского сада уже существует относительно устойчивая и дифференцированная система межличностных отношений. Исследование А.Д. Кошелевой было посвящено изучению поведения младших дошкольников, выполняющих просьбу взрослого позвать кого-либо из детей группы. Анализ полученных данных позволил автору выделить различные уровни взаимодействия детей: уровень личностного взаимодействия, при котором ребенок обращается к сверстнику по имени, прикасается к нему; при этом наблюдаются активная речь и адекватные эмоции. В таких ситуациях сверстник обычно реагирует также адекватно, хотя иногда и не сразу; уровень речевого взаимодействия – наблюдаются неуверенное приближение к сверстнику и столь же неуверенное сообщение о просьбе взрослого. Другой ребенок не реагирует на такое воздействие, продолжая заниматься своим делом; уровень физического или предметного действия – приближение к сверстнику без обращения, подталкивание в спину, выхватывание игрушки и т.п. Как правило, сверстники подчиняются действиям ребенка, но выражают свое недовольство ему или взрослому; уровень невыполнения задания (или его замены). Ребенок отказывается выполнить просьбу взрослого или не завершает ее до конца. В такие моменты наблюдается повышенная эмоциональная напряженность. Таким образом, А.Д. Кошелева делает вывод о необходимости предварительной ориентации ребенка на сверстника. Основную причину неумения малышей наладить контакт с ровесником автор видит в неразвитости внутреннего плана поведения. Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский отмечаются важность изучения детских конфликтов. Они рассматриваются не просто в качестве негативных явлений в детской жизни, а как особые, значимые ситуации общения, способствующие психическому развитию в целом и формированию личности. Подчеркивается, что взрослому необходимо знать возможные причины возникновения детских конфликтов, прогнозировать поведение детей в соответствии с возрастом и специально обучать детей наиболее оптимальным способам общения в них. 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 детей рассматриваются в зависимости от степени выраженности во взаимодействии таких параметров, как частота, длительность и устойчивость во времени, интенсивность общения, количество детей, объединенных совместной деятельностью и т.д. Результаты исследований показали, что с возрастом расширяется круг общения дошкольников со сверстниками, увеличивается его длительность, интенсивность, 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. Одним из важных направлений исследований является изучение игрового взаимодействия детей. 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 ребенка участвовать во «взрослой» жизни. Подчеркивается, что для развития игровой деятельности ребенку нужны контакты со взрослыми и другими детьми, в процессе которых он приобретает способы и навыки совместной игры. В играх со сверстниками дети учатся сообща, творчески и произвольно управлять своим поведением, что, в свою очередь, является необходимым условием любой деятельности. В работах педагогов-исследователей Р.А. Жуковской, Т.А. Марковой, Д.В. Менджерицкой, А.П. Усовой и др. изучалось значение игры для морально-нравственного развития детей дошкольного возраста. Авторы справедливо полагали, что в самом содержании игры происходит освоение норм и правил взаимоотношений между людьми, создаются условия для возникновения «детского общества». Совместная игра предполагает самостоятельную организованность детей для выполнения общего действия, согласованность ролей, определение каждым ребенком своего места в группе играющих. Задача формирования положительных взаимоотношений в игре может решаться, по мнению исследователей, через внесение взрослым нормативных правил регуляции совместной игры дошкольников со сверстниками. Таким образом, роль взрослого в руководстве совместной игрой дошкольников понималась, в основном, как обогащение конкретного содержания игры и организация положительных взаимоотношений детей. В дальнейших исследованиях игровых объединений дошкольников, взаимоотношений в них (Т.В. Антонова, З.М. Богуславская, Л.А. Венгер, Т.И. Ерофеева, Р.А. Иванкова, А.Д. Кошелева, Е.О. Смирнова и др.) ставится вопрос о недопустимости жесткой регламентации при руководстве игрой, гасящей инициативность и самостоятельность детей. Усилия педагога направляются, с одной стороны, на привитие детям способов игровой деятельности, с другой стороны, на создание такого психологического климата, в котором каждый ребенок чувствует себя комфортно и может свободно реализовывать свои желания. Исследования показывают, что становление совместной игры детей с ровесниками возможно уже в младшем дошкольном возрасте. Полноценное развитие игры может проходить только при условии передачи детям на протяжении всего дошкольного возраста постепенно усложняющихся способов игровой деятельности. Исследования, проводимые в русле концепции развития игровой деятельности С.Л. Новоселовой, показывают, что на четвертом году жизни ребенка содержание игры создает базу для общения и совместных действий детей. Авторами предлагается комплексный метод развития игровой деятельности детей, включающий в себя следующие компоненты: 1. обогащение реального опыта детей в активной деятельности – знакомство малышей с различными сферами окружающей жизни; 2. обучение способам игрового отображения действительности – совместные игры педагога с одним ребенком или небольшой подгруппой; 3. организация предметно-игровой среды – разумное сочетание игрушек, предметов-заместителей и т.п.; 4. активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры – вопросы взрослого, помогающие ребенку принять и словесно обозначить роль, игровую задачу и т.п. В средней группе детского сада воспитатель ориентируется на те же компоненты комплексного руководства игрой, расширяя игровые задачи и комбинируя различные эпизоды. При работе со старшими дошкольниками взрослый использует различные виды игры для всестороннего воспитания дошкольников и дальнейшего развития детского коллектива. Умения строить совместные сюжеты, фантазировать, согласованно действовать развиваются, по мнению авторов, на основе наблюдений окружающей жизни, а также знаний, получаемых на различных занятиях. Усилия педагога, в основном, направляются на обогащение игрового опыта детей. Отмечается, что при правильном руководстве игрой (начиная с младшей группы) в старших возрастных группах игра становится полностью самостоятельной. В работах, выполненных в русле концепции развития игровой деятельности, разработанной под руководством Н.Я. Михаиленко (Н.Я. Михайленко, НА. Короткова и др.) предлагается новый подход к организации игры в дошкольном возрасте. Он заключается в активизации свободной самостоятельной игры детей путем поэтапной передачи им усложняющихся игровых умений (способов построения игры) на протяжении всего дошкольного возраста. В связи с этим авторы определяют следующие педагогические принципы организации игры в детском саду: 1. для успешного овладения детьми способами построения игры взрослому нужно играть вместе с ними, занимая при этом позицию «играющего партнера»; 2. взрослому, играя с детьми на протяжении всего дошкольного детства, следует на каждом его этапе развертывать игру таким образом, чтобы ими сразу «открывался» и усваивался новый, более сложный способ ее построения; 3. на каждом этапе дошкольного детства при формировании игровых умений взрослому необходимо одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам -взрослому или сверстнику. Авторы справедливо полагают, что такая стратегия обеспечивает и индивидуальную самостоятельную игру ребенка, и согласованную совместную игру в подгруппах детей, начиная с элементарного парного, взаимодействия в младшем возрасте. Н.Я. Михайленко и НА. Коротковой были выделены этапы формирования игрового взаимодействия детей. Они следуют из принципиального положения авторской концепции Н.Я. Михайленко о параллельном становлении, начиная с младшего дошкольного возраста, двух видов игры -сюжетной и игры с правилами. Применительно к сюжетной игре это выглядит следующим образом: 1 этап — 2-3 года – освоение условного, замещающего игрового действия с предметом. Дети вступают в кратковременное взаимодействие со сверстником; 2 этап — 3-5 лет – освоение ролевого поведения в игре и способности замещать собой какой-либо персонаж. Дети вступают в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником; 3 этап — развитие творческого сюжетосложения (комбинирование различных событий). Дети развертывают в игре разнообразные по последовательности события, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2-3 партнеров-сверстников. В области игры с правилами определяются следующие этапы развития игрового взаимодействия: 1 этап — 2,5-4 года – становление совместных игровых действий по правилу с 1-3 партнерами-сверстниками. Это этап подготовки к игре с правилами; 2 этап — 4-5 лет – освоение общей схемы игры с правилами. Дети начинают осознавать правила игры как норму, обязательную для всех, вступают в состязательные отношения с 2-3 партнерами, принимают установку на выигрыш, т.е. осуществляют полноценную, совместную со сверстниками игру с правилами; 3 этап — 5-7 лет – развитие способности придумывать новые правила игры и вступать в отношения в ней. Таким образом развивается творческий потенциал детей. Итак, и в совместных сюжетных играх, и в играх с правилами ребенок осваивает правила взаимодействия, учится понимать другого, согласовывать свои поступки с пожеланиями сверстников, что является необходимым условием развития кооперированных форм деятельности. Важное место в этом процессе исследователи уделяют роли взрослого на каждом этапе дошкольного детства, который естественным образом прививает детям новые, более сложные способы игры и как можно раньше ориентирует их на игровое взаимодействие с ровесниками. Традиционно в дошкольной педагогике особое внимание уделяется трудовой деятельности детей и, в частности, ее совместному характеру (ЕС. Буре, Г.Н. Година, М.В. Крулехт, Л.В. Куцакова, А.Д. Шатова и др.)- Прежде всего, подчеркивается своеобразие детского труда, заключающееся, с одной стороны, в малой объективной значимости его продуктов, но, с другой стороны, имеющего субъективное значение для развития личности ребенка, проявления его воли и настойчивости. Также отмечается связь труда дошкольника с игрой, особенно в младшем возрасте. Показано, что взаимосвязь и взаимозависимость участников в процессе трудовой деятельности способствуют развитию товарищеского сотрудничества, взаимопомощи, положительных взаимоотношений. С другой стороны, совместные трудовые усилия, оценка результатов труда ребенка ровесниками помогают выработке требовательности и самокритичности ребенка к себе. Таким образом, подчеркивается воспитательная значимость труда дошкольников, его влияние на развитие нравственных качеств личности. Известно, что совместный характер может проявляться в каждом виде труда дошкольника: хозяйственно-бытовом, ручном, труде в природе. Р.С. Буре выделяет следующие три основные формы организации коллективного труда дошкольников: 1. труд рядом – в нем участвуют несколько детей, каждый выполняет индивидуальное задание и независим в работе. Подобная организация труда имеет первостепенное значение для детей трехлетнего возраста, когда только начинают формироваться элементарные навыки груда; 2. труд общий – решает более сложные задачи. В небольшие группы объединяются до 5 -6 детей, им предъявляется общее задание. Результаты труда также объединяются в некоторую совокупность. Взрослый помогает освоению способов распределения общей работы и специфичных для нее норм поведения (выполнять понравившееся дело по очереди, уступать друг другу, объяснять свое право и учитывать претензии других). Такую форму труда предлагается начинать использовать в работе с детьми четырехлетнего возраста; 3. труд совместный (последовательно распределенный) – самый сложный способ объединения детей, поэтому его организация, считает Р.С. Буре, возможна в старшем дошкольном возрасте, когда дети имеют достаточно развитые навыки труда и сформированные способы согласования совместных действий. В таком труде каждый ребенок выполняет не все задание целиком, а лишь отдельную операцию, многократно повторяя свои действия. Дети последовательно включены в процесс деятельности, причем каждый участник испытывает зависимость от темпа выполнения работы предыдущим партнером, одновременно являясь контролером его качества. Р.С. Буре особо выделяет совместную форму организации труда для развития положительных взаимоотношений между детьми. В последнее время несколько изменилось представление о трудовом воспитании дошкольников, формах организации детского труда. Так, говорится об овладении элементами трудовой деятельности, являющейся продолжением развития предметной деятельности ребенка. В качестве ведущей предлагается концепция труда как природосообразного и естественного средства развития личности. В отличие от традиционного понимания труда как исполнительско-подражательной деятельности подчеркивается его созидающий и творческипреобразовательный характер. Труд понимается не как самоцель, а как средство развития индивидуальности. Проявление активного действенного отношения ребенка к содержанию, характеру труда, его участникам и самому себе рассматривается как основа самореализации личности, пробуждения в ней творческого начала. Педагогическое назначение элементарной трудовой деятельности заключается в совершенствовании творческих, интеллектуальных, эстетических, нравственно-волевых и физических сил детей, а также их стремления к взаимодействию с другими людьми и самореализации. Трудовое воспитание помогает освоению окружающего мира, материальных и духовных ценностей, осознанию себя как субъекта трудовой деятельности. В связи с этим предлагается такая организация педагогической деятельности, которая обеспечивает сочетание социализации и индивидуализации личности ребенка в ходе трудового воспитания. При этом процесс социализации понимается как приобщение ребенка к труду как общечеловеческой ценности путем ознакомления с ним на примере деятельности взрослых, приобретения трудовых умений и навыков в посильных его видах. Процесс индивидуализации предполагает освоение ребенком позиции субъекта простейшей трудовой деятельности в системе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Организация взаимодействия на основе ценностной значимости признается важным фактором целостного развития ребенка в элементарной трудовой деятельности. Анализ концепций трудового воспитания позволяет сделать вывод о возможности организации содержательного взаимодействия детей со сверстниками в процессе общего труда. Традиционная концепция ориентирует взрослого, прежде всего, на формирование нравственных, коллективистических качеств детей; современные исследования большее внимание уделяют развитию детской индивидуальности, активного творческого начала в труде, по-прежнему делая акцент на коллективных формах организации. Таким образом, и в том, и в другом случаях 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. 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 психологическую готовность к обучению в школе. Обнаружилось, что в результате специального педагогического руководства возникает кооперативносоревновательный вид общения со сверстниками, который способствует повышению уровня подготовленности к школьному обучению, позволяет ребенку адекватно действовать в условиях учебной деятельности.

А.Л. Венгер, изучая влияние разных типов построения обучения старших дошкольников

на развитие умственных операций и организацию действий, делает следующие выводы. При

формировании операционально-технической стороны деятельности ведущая роль принадлежит

отработке собственных предметных действий ребенка с последующим переводом их

ориентировочной основы во внутренний план, в то время как организация действий происходит

в процессе направленного построения совместного действия с последовательным переводом его

в индивидуальное. Наиболее эффективным оказывается обучение, способствующее

возникновению у ребенка двойной позиции, позволяющей увидеть ситуацию с двух разных

точек зрения.

В.А. Недоспасова показала, что психологическая природа центрации мышления ребенка

заключается в нерасчлененности для него объекта и возможных действий с ним. Для

преодоления центрации и связанных с ней феноменов в мышлении детей необходимо, по

мнению автора, наличие двух условий: ориентировка ребенка на отношения других лиц; и учет

собственного положения в ситуации. В.А. Недоспасова определяет значение процесса

преодоления центрации в умственном развитии дошкольников, связанное с переходом к более

сложной форме мышления -дискурсивной.

Исследование В.К. Котырло и ТВ. Дуткевич определило, в каких случаях

взаимодействие старших дошкольников друг с другом оказывает влияние на их познавательную

активность. Оказалось, что группа, сверстников способствует активизации познавательной

деятельности не самим фактом объединения детей, а содержанием взаимодействия между

участниками. К познавательному взаимодействию дети приходят при условии организации

взаимообмена и взаимообогащения способами и мотивами познавательной деятельности.

В исследованиях И.А. Рудовской изучался вопрос развития начальных форм кооперации

на занятиях детей младшего дошкольного возраста. Автор делает вывод о том, что в условиях

постепенного введения компонентов сотрудничества, требующих от детей согласованных

действий друг с другом, происходит их перенос в сферу умственной деятельности, а также

улучшаются взаимоотношения дошкольников в группе детского сада.

Еще одно направление исследований по проблеме взаимодействия связано с развитием

кооперации детей школьного возраста друг с другом в учебной деятельности (В.В. Давыдов,

А.К. Маркова, Т.А. Матис, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, О.Б. Чеснокова и др.).

Психологической основой этих исследований послужила теория учебной деятельности,

разработанная Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Одну из главных проблем учебной

деятельности авторы видели в рассмотрении генетической связи индивидуальной и

коллективной учебной деятельности. Экспериментальное изучение этой связи показало, что

первичной формой учебной деятельности является ее коллективное выполнение, точнее,

коллективно-распределенная форма организации деятельности детей. В таких условиях

появляется деловое сотрудничество и содержательное общение участников между собой,

происходит реализация и творческое преобразование детьми задаваемых взрослым образцов

поведения и действия, преодолевается эгоцентризм собственного действия ребенка и

формируются навыки коллективной работы.

В.В. Рубцов выделил средства, обеспечивающие осуществление совместной

деятельности:

а) коммуникация, без которой невозможны все составляющие совместного действия и

благодаря которой происходит планирование деятельности:

б) рефлексия, через которую устанавливается отношение участника к собственному

действию и обеспечивается преобразование этого действия.

Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой разработан специальный учебный курс «Введение в

школьную жизнь», при прохождении которого первоклассники приобретают навыки учебного

сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Авторы считают целесообразным учить детей

специфически учебному взаимодействию до того, как перед ними будет поставлена первая

учебная задача. Способы такого нового для детей учебного взаимодействия вводятся на

дошкольном, неучебном материале: дидактические игры по конструированию, на

классификацию, сериацию, рассуждение, внимание и т.п. Основное внимание детей обращается

на освоение отношений: умение договариваться, обмениваться мнениями, понимать и

оценивать других и себя. Для этого в начале учебного года в течение первых двух недель

первоклассники получают опыт «успешного действования» в различных учебных ситуациях, из

которых в дальнейшем будет складываться их школьная жизнь:

1-я линия различения способов поведения связана со сменой партнеров по

взаимодействию (различение ситуаций «Я» -индивидуальное действие, «Мы» -действия в

малой группе, состоящей из 2-ух-6-и человек, и «Все вместе» -хоровое действие всего класса);

2-я линия различения способов поведения связана с типами учебных заданий

(различение позиций «Знаю, могу действовать», «Не знаю, хочу спросить, уточнить условия

задачи», «Знаю, что в данных условиях действовать невозможно, нужно изменить задание»).

Г.А. Цукерман и К.Н. Поливанова, не сомневаясь в необходимости обучения способам

учебного взаимодействия до решения собственно учебных задач, оставляют открытым вопрос о

начале и месте проведения такого курса с детьми (либо перед самым выпуском детей из

детского сада, либо в начале учебного года в школе).

Итак, в результате участия в коллективно-распределенной деятельности сами школьники

могут осуществлять построение определенной формы организации совместной деятельности,

способствующей наиболее адекватному способу решения соответствующей учебной задачи.

Обобщая данные экспериментальных исследований по разработке форм организации

совместной деятельности, И.В. Ривина выделяет следующие факторы, влияющие на

эффективность подобной работы:

1. распределение и обмен действиями между участниками – способствуют

развитию теоретического мышления (в частности, понимания и рефлексии),

повышению качества знаний, усвоению обобщенного способа решения

различных задач;

2. моделирование (применение в обучении таких модельных средств, как

графические схемы, знаковые формы и т.д.) – является необходимым этапом

при усвоении общего способа решения задач;

3. конфликт – ставит участников в ситуацию перестраивания известного способа

взаимодействия и таким образом открывает новые возможности решения

данной задачи; игровая форма совместной деятельности -повышает мотивацию

при решении учебных задач, увеличивает познавательную активность,

способствует развитию образного мышления.