

## **Тема 1. Проблема развития взаимодействия и общения детей в современной педагогике и психологии**

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.

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.

З.М. Богуславская и Е.О. Смирнова разработали систему развивающих игр для младших дошкольников, объединяющую два аспекта: познавательный и воспитательный. Игры направлены на развитие у детей умственных и творческих способностей, а также на воспитание культуры общения в совместной деятельности. Авторы выделяют следующие виды игр, помогающие постепенному введению ребенка младшего дошкольного возраста в коллектив сверстников:

1. **подвижные игры-забавы и хороводы** – направлены на развитие доброжелательных отношений между малышами в совместной деятельности и на сближение детей и взрослого;
2. **игры с ролью** – с одной стороны, действуя в соответствии с тем или иным образом героя, ребенок легче справляется со многими задачами, учится незаметно для себя; с другой стороны, активизируется воображение детей, способствуя развитию более сложных форм совместных творческих игр;
3. **игры-задачи** – игровой замысел здесь опирается на интерес ребенка к умственной деятельности. Обучающая задача составляет саму суть игры. ее решение становится условием игрового общения детей друг с другом;
4. **игры-соревнования** – в них ребенок может сравнить себя с другими. Они подготавливают детей к правильной оценке своих возможностей и достижений.

Как отмечают З.М. Богуславская и Е.О. Смирнова, перечисленные виды игр, сменяя друг друга на протяжении младшего дошкольного возраста, не только развлекают детей, но и активизируют их познавательное развитие, готовя к будущей учебной деятельности.

Другое важное направление исследований связано с изучением *межличностных отношений* детей (Я.Л. Коломинский, А.Д. Кошелева, Т.А. Репина, Т.В. Сенько и др.). В рамках данного подхода выделяются социометрические исследования, направленные на выявление 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 незрелости внутреннего плана поведения.

Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский отмечают 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 сообщать, 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. Менджеричкой, 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. Михайленко (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 разворачивать 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 разворачивают 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 (Е.С. 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 труда;

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 созидательный и творчески-преобразовательный 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 кооперативно-соревновательный 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 Т.В. 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. Элькониним 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 действия» 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.

### **Вопросы и задания**

1. Выделите общее и различное в общении детей со взрослым и сверстником.
2. Проследите видоизменение параметров форм общения детей с ровесниками на протяжении дошкольного возраста, (см. «Хрестоматию по курсу..», раздел 1).
3. Определите порядок усложнения игровых правил в играх, направленных на развитие взаимодействия детей друг с другом (по материалам книги З.М. Богуславской и Е.О. Смирновой «Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста»).
4. Сформулируйте основные вопросы для обсуждения на педагогическом совете или родительском собрании в детском саду по теме «Дети среди детей».
5. Выделите основные направления исследований научной школы Т.А. Репиной.
6. Опишите возрастную динамику и индивидуальные варианты отношений к сверстнику на протяжении дошкольного возраста (по материалам статьи Е.О. Смирновой и В.Г. Утробиной «Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте» - см. «Хрестоматию по курсу..», раздел 2).
7. Определите причины конфликтов, возникающих между детьми в процессе общения и взаимодействия, и способы их разрешения (по материалам исследований А.А. Рояк, Я.Л. Коломинского и Б.П. Жизневского -см. «Хрестоматию по курсу..», раздел 2).
8. Выделите в концепциях Н.Я. Михайленко и С.Л. Новоселовой общее и различное в понимании процесса руководства совместной игровой деятельностью детей 3 -7 лет.
9. Проанализируйте более подробно особенности организации совместных игр детей 3-х - 5-и лет.
10. С чем, по Вашему мнению, связана причина ослабления внимания к вопросу трудового воспитания детей на современном этапе развития дошкольного образования?
11. Опишите условия организации коллективных видов труда дошкольников со сверстниками.
12. Обоснуйте значимость общения и взаимодействия ребенка со сверстниками для формирования психологической готовности к школе (см. «Хрестоматию по курсу..», раздел 3).
13. Определите возможности и условия развития общения и кооперации дошкольников в познавательной деятельности.
14. На основе наблюдения образовательного процесса в одной из групп детского сада определите методы и приемы руководства взрослым контактами детей. В случае недостаточного, на Ваш взгляд, внимания педагога к вопросу организации взаимодействия дошкольников друг с другом, разработайте необходимые рекомендации для данного педагога.
15. Проанализируйте различные модели организации совместной деятельности детей школьного возраста друг с другом; выделите принципы, формы и способы организации совместной деятельности, приемлемые для использования в образовательной работе с дошкольниками.

### **Рекомендуемая литература:**

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. - М., 1991.

2. Буре Р.С. Готовим детей к школе. - М., 1987.
3. Буре Р.С. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду // Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. - М., 1994.
4. Воспитание дошкольника в труде / Под ред. В.Г.Нечаевой. - М., 1983.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
6. Выготский Л.С. Из записок конспекта к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.
7. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. - М., 1996.
8. Давыдов В.В. Состояние и проблемы исследований учебной деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. - М., 1990.
9. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной - М., 1987.
10. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. - М., 1978.
11. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. - М., 1989.
12. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. -1990 - № 2. -С. 35 - 42.
13. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. - М., 1996.
14. Кошелева А.Д. О контактах со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 1990. - № 11 -С. 40 - 46.
15. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. -М., 1987.
16. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Готовность детей к обучению в школе (психология школьной зрелости) // Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. -М., 1994. -С. 31 - 36.
17. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. - С. Пб., 1995.
18. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. - М., 2000.
19. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. - М., 2002.
20. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М., 1990.
21. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования / Под ред. Т.А. Репиной. - М., 1978.
22. Поддьяков А.Н. Способен ли ребенок понимать и учитывать чужую точку зрения? // Дошкольное воспитание. - 2002. -№ 12, с. 41-44.
23. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. - М., 2003.
24. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. - М., 1989.
25. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. -1996, № 3, с. 5 -14.
26. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.
27. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. - М., 1995.

## **Тема 2. Организация начальных форм сотрудничества дошкольников 3 -5 лет в условиях образовательного процесса**

В условиях развивающего обучения детям недостаточно общаться только со взрослым. Для полноценного познавательного развития ребенку необходимы контакты со сверстниками. Недостаточная изученность вопроса об особенностях развития начальных форм сотрудничества на занятиях младших дошкольников приводит к преимущественному использованию в образовательном процессе монолога взрослого, дающего знания в «готовом» виде. Такой способ работы, как правило, является препятствием к развитию самостоятельных действий детей по освоению окружающего мира. Следовательно, в данном случае нельзя говорить о полноценном проживании ребенком дошкольного периода детства, когда он чувствует себя не просто опекаемым, но активным деятелем, постоянно открывающим что-то новое и приобщающимся таким образом к той культуре, которая сформировалась на протяжении исторического развития общества.

В младшем дошкольном возрасте отношения сотрудничества детей друг с другом стихийно не возникают. Вместе с тем подобная деятельность привлекает малышей, вызывая положительные чувства. Для ее дальнейшего развития необходима помощь взрослого – специальная организация совместной деятельности с постепенным усложнением заданий, где дети осваивают способы взаимодействия. Большие возможности для приобретения дошкольниками опыта взаимодействия с ровесниками имеются в совместной продуктивной деятельности. В ней перед детьми ставится одна общая цель – создать тот или иной вещественный продукт, а процесс его изготовления разделяется на отдельные, но зависимые друг от друга операции. Дошкольники попадают в такие условия, что они должны вступать в отношения сотрудничества – согласования и соподчинения действий. У детей четвертого года жизни отношения со сверстниками только начинают складываться, поэтому важно, чтобы уже с младшего возраста ребенок приобретал положительный опыт совместной работы.

На начальном этапе формирования навыков кооперации дошкольники трех лет попеременно осваивают два вида сотрудничества: действия по правилу (разделение материала – игрушек, фигур, красок) и по роли (разделение функций – «кошка»-«мышка»; «покупатель»-«продавец»; «исполнитель»-«контролер»). В качестве материала для работы с детьми возможно использовать занятия по сенсорному воспитанию, включенные в программу «Развитие». Данный выбор обуславливается рядом причин. Во-первых, известно, что именно в младшем дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для развития восприятия ребенка. Во-вторых, при выполнении сенсорных заданий дети включены в интересные игровую или практическую деятельности, что делает занятия эмоционально привлекательными для младших дошкольников.

Для трехлетних детей при целенаправленном участии взрослого возможна начальная форма взаимодействия – диалог двух партнеров. Их совместные действия будут успешными в ситуациях работы со знакомым материалом, с которым дошкольники ранее действовали индивидуально. Поэтому для совместного выполнения отбираются задания на закрепление, повторение. Применение знакомого материала в новых для ребенка условиях взаимодействия переключает его внимание на партнера по совместной деятельности. Одновременно создаются возможности взаимного обогащения и, тем самым, развития.

Занятия по организации начальных форм сотрудничества проводятся начиная со второй половины учебного года. К этому времени дети осваивают определенный объем программного материала по сенсорному воспитанию, а также получают первый самостоятельный опыт общения со сверстниками в различных ситуациях (прежде всего, в игровых).

Первоначальные занятия включают три части.

**Первая часть** – демонстрация образца нормативных способов сотрудничества. Данные способы предъявляются не в прямой, учебной форме, а усваиваются детьми самостоятельно в процессе наблюдения инсценировки взаимодействия кукольных персонажей, а также кооперации двух взрослых, взрослого и ребенка, двух де гей. На каждом занятии демонстрируется какой-либо один способ сотрудничества -либо по роли (при этом каждый из партнеров попеременно выступает то в роли «контролера», то в роли «исполнителя»), либо по правилу. В процессе выполнения совместной работы ее участники вежливо обращаются друг к другу, учитывают пожелания товарища, уступая ему более привлекательную роль и т.п.

Приведем выдержку из конспекта занятия, где младшие дошкольники осваивают способ взаимодействия по правилу.

На занятии создается игровая ситуация, в которой возникает необходимость сделать коврики для фигурок-человечков – Круга и Овала, причем для каждого человечка на коврик нужно наклеить фигуру точно такой же формы, как и он сам. Взрослый предлагает детям посмотреть, как это будут делать Мишка и Зайчик.

*Мишка:* Зайчик! Давай сделаем коврики для фигурок-человечков вместе.

*Зайчик:* Давай! Это интересно. А как?

*Мишка:* Кто-то из нас будет делать коврик для Круга, а кто-то – для Овала. Ты для кого хочешь? *Зайчик:* Можно я буду делать коврик для Круга? *Мишка:* Хорошо, а я тогда буду делать коврик для Овала. *Зайчик:* Мишка, бери, пожалуйста, себе овал, а я возьму круг. *Мишка:* Спасибо, давай начинать!

Таким образом, взрослый дает детям образец того, как можно разделить материал и договориться о совместном выполнении работы.

После нескольких занятий, когда дошкольники приобретают небольшой предварительный опыт взаимодействия с ровесниками в условиях специально организованных ситуаций, на кукольных персонажах можно проигрывать «отрицательный образец» взаимодействия (куклы выполняют задание, не обращая внимания друг на друга, ссорясь, отбирая материал и т.п.). В итоге они «не справляются с заданием» Далее с детьми обсуждаются причины сложившейся негативной ситуации, предлагается сказать, как бы они поступили в данном случае. Таким образом, взрослый подводит дошкольников к осознанию необходимости предварительной договоренности с партнером о порядке действий. После этого куклам «предоставляется возможность исправиться», то есть выполнить задание верно, сообщая (для того, чтобы у детей не зафиксировался отрицательный пример взаимодействия).

После демонстрации образца того или иного способа взаимодействия взрослый спрашивает у детей, хотят ли они также поиграть с кем-нибудь из товарищей (обычно большинство детей дает утвердительный ответ, эмоционально реагируя на предложение взрослого).

**Вторая часть занятия** – объединение детей в диады для совместного выполнения задания. На данном этапе создаются специальные условия, в которых ребенок может выбирать сверстника по своему желанию.

Детям предлагается встать в круг, взявшись за руки, посмотреть друг на друга, улыбнуться товарищам; при этом подчеркивается, что они дружные ребята, не ссорятся, любят играть вместе. Затем взрослый приглашает к себе каждого ребенка по очереди, предлагает ему посмотреть на ребят (повторяя еще раз, что все они хотят поиграть с ним) и выбрать себе товарища. После этого каждой паре детей предлагается пройти к столику и договориться, как они будут работать вместе.

**Третья часть занятия** – собственно взаимодействие детей. На этом этапе всем дошкольникам требуется большая помощь взрослого. Вначале детям легче договариваться друг с другом, действуя от имени какого-либо персонажа. Поэтому им предоставляются либо маски, либо небольшие игрушки в точном соответствии с теми героями, которые использовались при демонстрации способов сотрудничества. Взрослый помогает малышам выбрать игрушку или маску и предлагает вспомнить, как куклы (зверюшки) договаривались друг с другом, что делал каждый персонаж.

Такая работа проводится с каждой парой детей в отдельности. После этого дошкольникам для совместного выполнения задания предоставляется материал, аналогичный применявшемуся для демонстрации. В процессе выполнения задания детям предоставляется максимум самостоятельности. Взрослый вмешивается в их работу только в тех случаях, когда возникающие разногласия могут привести к разрушению кооперации. Если пары дошкольников не справляются с заданием, с ними еще раз проговаривается соответствующий способ взаимодействия. Неизбежно возникающие конфликтные ситуации, негативное поведение детей обсуждается только с конкретной парой дошкольников, без привлечения внимания остальных сверстников. Детям предоставляется возможность высказать свои претензии друг к другу, предположения, почему у них что-то не получилось, то есть осознать неудачу. Для того чтобы у дошкольников не осталось отрицательного впечатления о совместной работе, взрослый ненавязчиво направляет их на повторное выполнение задания.

На данном этапе взаимодействие детей является очень непродолжительным по времени. Часть детей могут покинуть занятие до его завершения. В то же время выделяются дошкольники, которые, выполнив задание, предлагают своему партнеру повторить его еще раз или выбирают другого сверстника для совместной работы. В обоих случаях пожелания детей учитываются: взрослый не удерживает их, если они не хотят продолжать взаимодействие и, наоборот, предоставляет дополнительный материал тем парам дошкольников, которые высказывают пожелание поработать вместе. После проведения 4-х -6-и подобных занятий можно заметить, что необходимость предварительной демонстрации образца способов взаимодействия исчезает. Теперь детям уже достаточно того, что взрослый лишь словесно обозначает ситуацию: содержание задания, способы сотрудничества. Пары дошкольников образуются легче, чем ранее; большинство детей самостоятельно осуществляет свой выбор. В то же время у некоторых из них обнаруживается интерес к результатам выполнения задания в других диадах. В связи с этим появляется возможность своеобразного подведения итога занятия, когда дошкольники сравнивают свои работы с работами сверстников, оценивают их.

Итак, последующие занятия по формированию способов сотрудничества имеют несколько отличные от предыдущих этапы.

**Первая часть** – вербальное обозначение взрослым ситуации занятия: напоминание правил игры или содержания продуктивной деятельности, обсуждение вместе с детьми адекватного способа совместного выполнения задания.

**Вторая часть** – образование диад. Естественное объединение дошкольников по собственному желанию; помощь взрослому детям, испытывающим затруднения в выборе партнеров.

**Третья часть** – собственно взаимодействие ребенка со сверстником: самостоятельное распределение обязанностей в диаде, разделение операций, совместное выполнение задания, помощь взрослому в тех случаях, когда возникающие между детьми разногласия могут привести к разрушению совместных действий.

**Четвертая часть** – анализ и оценка продуктов деятельности. На данном этапе ведущая роль остается за взрослым, который после выполнения задания организывает выставку детских работ, обращает внимание детей на работы сверстников, предлагает рассмотреть их, сравнить со своими, давая при этом образец доброжелательной конструктивной оценки.

В ходе описанных выше обучающих занятий по формированию способов сотрудничества (их количество должно быть не менее десяти) у дошкольников трех лет происходят существенные изменения в характере взаимодействия друг с другом:

- увеличивается продолжительность совместных действий детей в диаде;
- практически исчезают случаи отказа от кооперации или ухода от деятельности до завершения выполнения задания;
- овладев двумя видами сотрудничества в отдельности, дети могут соединять их при выполнении более трудных заданий (одновременно действовать по роли и по правилу);
- существенно меняется структура занятия в плане перераспределения по времени его частей. На начальном этапе работы с детьми основное внимание уделяется первой и второй частям занятия – демонстрации нормативных способов сотрудничества и объединению дошкольников в диады; собственно взаимодействие детей (третья часть занятия) является очень непродолжительным по времени. Со второй половины обучающих занятий, наоборот, значительно сокращается количество времени, требующееся для организации подготовительной работы, и увеличивается время непосредственного сотрудничества детей в процессе совместной продуктивной деятельности;
- важное достижение детей – появление интереса к работам других пар сверстников, в связи с чем вводится четвертая часть занятия – анализ и оценка продуктов деятельности.

К четырехлетнему возрасту становятся возможными использование дошкольниками нового, незнакомого материала при выполнении задач творческого характера, а также гибкая смена и сочетание усвоенных способов в зависимости от условий задания (второй этап работы с дошкольниками).

В средней группе детского сада подобная работа может проходить на материале ознакомления с природой (выполнение детьми совместных аппликаций различной сложности, изготовление поделок из природного материала в соответствии с временами года). Уровень развития продуктивного взаимодействия дошкольников после прохождения первого этапа работы позволяет перейти к их объединению в более многочисленные подгруппы, по 3–4 человека. Каждое последующее занятие усложняется по сравнению с предыдущим как в плане предлагающегося детям содержания работы, так и по линии условий для возникновения коллективного замысла будущего продукта.

Тематика первоначальных занятий задается взрослым (например, «Осенний ковер», «Дары осени» и т.д.). Такие занятия (их должно быть не менее пяти) включают следующие части.

**Первая часть** – создание положительного эмоционального настроения перед совместной работой. С детьми проводится беседа по теме предстоящей работы с использованием средств художественной выразительности (стихи, музыка, иллюстрации и т.п.), им предлагается с помощью движений выразить свое отношение к явлениям или объектам природы.

**Вторая часть** – объединение детей в рабочие подгруппы, помощь взрослого в планировании совместной работы, реализация детьми коллективного замысла продукта.

**Третья часть** – анализ и оценка продуктов совместной творческой деятельности. Здесь взрослый не просто обращает внимание детей на работы других групп сверстников, но и особо выделяет оригинальные находки в каждой композиции.

Приведем примерный план занятия с детьми четырех лет.

### **План занятия «Осенний ковер»**

**Программное содержание.** Развитие сотрудничества детей в процессе выполнения композиций на заданную тему (совместные действия в триадах).

**Материал.** На каждую подгруппу детей: плотные листы бумаги желтого цвета, вырезанные из бумаги кленовые (оранжевые), осиновые (красные) и дубовые (коричневые) листья -по 3 штуки каждого вида; натуральные разноцветные листья деревьев; клей, кисточки, тряпочки; мелодия вальса, стихи об осени.

**Ход занятия.** Дети и взрослые вспоминают, что происходит с листочками деревьев осенью, как называется это явление (листопад); рассматривают натуральные листья деревьев, называют их.

Взрослый читает стихи об осени, предлагает детям изобразить падающие листья под музыку. Далее дошкольникам дается задание - сделать аппликацию «Осенний ковер». Внимание детей обращается на то, что красивый ковер может получиться только в том случае, если вначале дети выложат его из различных листьев, которые должны располагаться вперемешку, так, как в природе, когда ветер подхватывает, кружит и переносит их в разные места.

Дошкольники объединяются в триады, распределяют материал между собой, выкладывают листочки, составляя «ковер». Взрослый помогает детям, напоминая, что различные листочки должны располагаться в разных частях композиции.

Группы детей показывают получившиеся аппликации друг другу; взрослый выделяет оригинальные находки в каждой работе.

Таким образом, на протяжении первых пяти занятий ведущая роль в планировании совместной работы остается за взрослым.

При организации последующих занятий, в основном, сохраняется указанная выше этапность работы. Задача взрослого состоит как в предоставлении детям все большей самостоятельности в выборе материалов, при планировании совместных действий, так и

постепенном увеличении численности рабочей подгруппы до четырех человек. В предлагающемся детям материале постепенно увеличивается доля деталей, имеющих неопределенную форму, геометрических фигур, из комбинации которых можно получить целостное изображение; также вводится природный материал. Подобные материалы "будят" фантазию детей, способствуя развитию творческих способностей в совместной деятельности.

Одновременно тематика предлагающейся детям работы становится все более общей и, таким образом, расширяет возможности детей для творческого поиска (например, «Метель», «Зимние забавы», «Весенний луг»). По окончании работы дошкольники сами находят оригинальные идеи товарищей в их композициях. Таких занятий требуется, в среднем, не менее четырех.

### **План занятия «Весенний луг»**

**Программное содержание.** Развитие сотрудничества детей в процессе выполнения композиций на заданную тему (совместные действия в подгруппах по 3-4 человека). Активизация творческих возможностей детей в процессе использования фигур неопределенной формы.

**Материал.** Большие листы бумаги зеленого цвета, вырезанные из бумаги цветы и фигуры неопределенной формы, клей, кисточки, тряпочки, стихи и загадки о весне.

**Ход занятия.** Взрослый просит детей отгадать загадку, чтобы узнать, о каком времени года они будут говорить (загадка о весне). Дети читают стихи о весне.

Взрослый предлагает дошкольникам выполнить аппликацию на тему «Весенний луг», обращая внимание на фигуры неопределенной формы. Дети называют объекты, которые можно составить из таких фигур.

Далее дошкольники объединяются в подгруппы, обговаривают содержание композиции, самостоятельно отбирают необходимый материал, распределяют обязанности.

По окончании работы взрослый с детьми устраивают выставку их совместных работ, отмечая оригинальность использования фигур неопределенной формы.

На заключительных занятиях этапа активизации творческих возможностей детей взрослый не проговаривает с каждой подгруппой замысел и ход работы, а ограничивается лишь созданием положительного эмоционального настроения детей и предоставлением широкого выбора материалов для совместной работы. В отдельных случаях дошкольникам оказывается необходимая помощь.

Итак, при условии целенаправленного психолого-педагогического руководства к концу средней группы дети практически самостоятельно могут работать в подгруппах по 3-4 человека. Дошкольники значительно продвигаются как в плане использования нормативных способов взаимодействия друг с другом, так и в творческом решении различных задач. Уже в середине учебного года наблюдается более устойчивый характер объединений детей, часто рабочую группу составляют одни и те же сверстники. К пяти годам дошкольники овладевают способами предварительного планирования совместных действий при решении поставленных взрослым творческих задач и самостоятельного создания коллективного замысла будущего продукта.

Условия занятий, сочетающие включенность сверстников в совместное обсуждение идей, их реализацию, оценку конечного продукта и специфику предлагаемого материала, способствуют активизации творческого потенциала каждого дошкольника, его дальнейшему продвижению в овладении творческой деятельностью. Одновременно происходит существенный сдвиг в плане преодоления эгоцентрической позиции детей.

### **Вопросы и задания**

1. Обоснуйте значимость организации совместных действий детей для их познавательного и личностного развития.
2. Раскройте особенности организации взаимодействия детей трех лет на развивающих занятиях.
3. Назовите два основных вида организации сотрудничества детей на занятиях.
4. Выделите оптимальные формы предъявления нормативных способов сотрудничества и разрешения конфликтных ситуаций у детей, возникающих в процессе совместной работы.
5. Опишите условия активизации творческих возможностей детей четырех лет в процессе организации их совместных действий.
6. Определите основные отличия направленного руководства деловыми контактами детей младшей и средней возрастных групп.

### **Рекомендуемая литература**

1. Маврина И.В. Организация взаимодействия детей 3 -5 лет на развивающих занятиях: Автореферат дис.... канд. пед. наук. -М., 2000.
2. Маврина И.В., Ягловская Е.К. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. - М., 2001. - С. 106 - 118.
3. Маврина И.В. Сотрудничество дошкольников на развивающих занятиях // Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие» / Под ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмовской. -М., 2001. -С.30 -36.

## **Практическое занятие 1.**

### ***Методы исследования уровня развития взаимодействия со сверстниками дошкольников 3—5 лет в различных ситуациях***

Для выявления исходного уровня сформированности у детей 3-5 лет навыков совместной работы (умение распределять материал, выполнять задание, соблюдая определенный порядок действий) используется методика «Сложим узор» (авторы: О.М. Дьяченко, И.В. Маврина) - см.: 1) приложение, рис. 1; 2) видеокассету по курсу.

Материалом методики служит ряд полосок-образцов с наклеенными в определенном порядке геометрическими фигурами, а также соответствующий набор тех же фигур для составления узоров. Полоска № 1 представляет собой наклеенные в ряд шесть кругов одинакового размера, чередующихся по цвету (зеленый-красный). В полоске № 2 шесть одинаковых по размеру геометрических фигур чередуются следующим образом: желтый треугольник -красный квадрат. На полоске № 3 шесть разных по форме, но одинаковых по размеру и цвету геометрических фигур располагаются в сложном порядке чередования (квадрат -квадрат - треугольник - треугольник -треугольник - квадрат).

#### **Ход обследования.**

На первом этапе каждый ребенок второй младшей и средней возрастных групп выполняет узоры, соответствующие полоскам № 1; 2; 3 индивидуально (это необходимо для того, чтобы убедиться в адекватности предъявляемой задачи возрастным возможностям детей). Дети младшей группы накладывают фигуры на полоску-образец, дети средней группы выполняют идентичный узор на свободной полоске.

На втором этапе взрослый предъявляет паре детей (дошкольники объединяются в пары по желанию) знакомую полоску № 1, выкладывает стопкой один набор соответствующих геометрических фигур и предлагает сложить узор вместе, договорившись между собой. После первых проб детей взрослый с помощью сказочных персонажей – Зайчика и Котенка – разыгрывает сценку совместного выполнения узора, соответствующего полоске № 1, где персонажи договариваются о порядке работы, распределяют между собой материал по цвету и т.д. Затем взрослый предлагает детям еще раз сделать узор так, как это делали Зайчик и Котенок (при этом каждый ребенок в паре получает Зайчика или Котенка – выбор игрушек осуществляется по желанию детей – и действует от имени соответствующего персонажа).

Затем детям последовательно предлагаются аналогичные задания с полосками № 2 и 3.

Для определения уровня развития децентрации дошкольников 3 -5 лет применяются следующие методики: «Кубики с картинками», «Грибочек» (авторы: О.М. Дьяченко, И.В. Маврина), «Слоненок» (автор - С.Д. Забражная).

#### **Методика «Кубики с картинками» (см.: 1) приложение, рис. 2; 2) видеокассету по курсу).**

В качестве материала используется набор из четырех кубиков с нанесенными фрагментами изображений различных игрушек (по типу разрезных картинок). Комбинируя кубики определенным образом, можно получать то или иное целостное изображение.

### **Ход обследования.**

Перед ребенком на столе располагаются две куклы - Буратино и Карлсон, сидящие друг против друга. Взрослый демонстрирует четыре кубика, сложенных таким образом, что их боковые стороны образуют две целостных картинки, например, с одной стороны - тигренок, с противоположной - медведь. Взрослый, поочередно поворачивая изображения на кубиках «лицом» к ребенку, предлагает назвать, что он видит с каждой стороны.

Затем взрослый располагает кубики с этими же картинками между двумя куклами так, что ребенок может видеть только изображение медведя, обращенное в сторону Буратино. У ребенка спрашивается, что «видит» Буратино, а что - Карлсон.

### **Методика «Грибочек» (см.: 1) приложение, рис. 3; 2) видеокассету по курсу).**

Материал методики представляет собой три листа бумаги с идентичными изображениями гриба на каждом из них.

### **Ход обследования.**

На столе перед ребенком располагаются друг против друга игрушки – Волк и Лиса. Между ними помещается лист бумаги с изображением гриба, причем по отношению к Лисе гриб имеет нормативное положение, а по отношению к Волку - повернут ножкой вверх. Ребенок оказывается сидящим за столом так, что игрушки и гриб повернуты к нему боком. Взрослый рассказывает историю о том, что Волк и Лиса решили сами нарисовать по грибочку. Внимание ребенка обращается на то, что рисовали они гриб так, как его видели; показывается жестом, с какой стороны смотрит на гриб Лиса, с какой – Волк. Затем взрослый выкладывает перед ребенком два листа с изображениями грибов, один из которых повернут к ребенку ножкой вверх. Ребенку предлагается выбрать, какой грибок нарисовал Волк, а какой - Лиса.

Для выяснения степени осознанности производимого ребенком выбора картинки предъявляются по три раза, причем их местоположение., каждый раз меняется.

### **Методика «Слоненок» (см.: 1) приложение, рис. 4; 2) видеокассету по курсу).**

Материалом методики служат три рисунка. На одном из них изображены мальчик и девочка, рисующие слона. На иллюстрации видно, что слон расположен по отношению к девочке в профиль, а к мальчику – анфас. На двух других рисунках изображены слоны: один – в профиль, другой – анфас.

### **Ход обследования.**

Ребенку показывается картинка с изображением девочки и мальчика, рисующих слона. Картинка рассматривается вместе с ребенком; далее взрослый выкладывает перед ним две картинки с изображениями слонов: одно – в профиль, другое – анфас. Ребенку предлагается показать, где слоник, которого нарисовал мальчик, а где слоник, которого нарисовала девочка. Картинки также предъявляются ребенку по три раза.

### **Вопросы и задания**

1. Пронаблюдайте за самостоятельной игрой дошкольников 3 - 7 лет в групповом помещении и на участке детского сада. Опишите особенности взаимодействия детей по следующим показателям:

- по какому поводу возникает взаимодействие;
- как дети инициируют общение;
- количество игровых партнеров;
- длительность взаимодействия;
- эмоциональная насыщенность контактов;
- наличие конфликтных ситуаций (причины и способы разрешения).

Рекомендации: вести наблюдение в обозримом пространстве, поведение детей разделять на отдельные контакты, не вступать в общение с детьми.

2. Изучите и опробуйте на практике методики «Сложим узор», «Кубики с картинками», «Грибочек», «Слоненок». Проанализируйте результаты выполнения дошкольниками 3-5 лет указанных методик.

## **Практическое занятие 2.**

### ***Развитие способов взаимодействия детей трех лет со сверстниками на развивающих занятиях***

#### **Вопросы и задания**

1. Проанализируйте видеозапись занятия (см. видеокассету по курсу) с дошкольниками трех лет по организации начальных форм сотрудничества. Определите возможности детей в освоении нормативных способов взаимодействия, возникающие трудности, особенности организации педагогического процесса; разработайте рекомендации для данного педагога по оптимизации образовательного процесса.

2. Разработайте два конспекта занятий с детьми трех лет по развитию способов сотрудничества (действия по роли и по правилу).

Выделите в конспекте:

1. программное содержание с указанием формирующегося способа сотрудничества;
2. материал (демонстрационный и раздаточный), рассчитанный на диадное взаимодействие детей;
3. ход занятия с выделением основных частей (1 - демонстрация образца нормативного способа сотрудничества, 2 - объединение детей в диады, 3 - собственно взаимодействие детей друг с другом, 4 (если предусмотрена) - анализ и оценка продуктов деятельности детей).

В качестве вспомогательного материала возможно использование следующих планов занятий по сенсорному воспитанию, рассчитанных на индивидуальное выполнение заданий детьми трех лет. Преобразуйте данные планы занятий таким образом, чтобы они предполагали диадное взаимодействие детей. Для этого внесите соответствующие дополнения и изменения в программное содержание, материал и ход занятия.

#### **План занятия «Салфеточки для фигурок-человечков»**

**Программное содержание.** Ознакомление детей с овалом, прямоугольником и их названиями. Знакомство с приемом обследования формы (обведение пальцем контура фигуры) и действием приравнивания к эталону.

**Демонстрационный материал.** Демонстрационный: фигурки-человечки (картонные овал и прямоугольник).

**Раздаточный материал:** два листа бумаги для аппликации: один - с контурным изображением овала, другой - с контурным изображением прямоугольника; по одному овалу и прямоугольнику, клей, кисточки, салфетки, клеенки.

**Ход занятия.** Дети вместе с воспитателем рассматривают фигуры (овал и прямоугольник), воспитатель называет их. Дети определяют, на какую из знакомых фигур они похожи (соответственно, на круг и квадрат, но овал и прямоугольник «вытянутые»), обводят их контуры пальцем, «рисуют» в воздухе.

Затем дети выполняют аппликацию салфеток для фигурок-человечков, наклеивая на лист бумаги с контурным изображением овал или прямоугольник; дарят салфеточки той фигурке, для кого она сделана.

### **План занятия «Накормим мишек»**

**Программное содержание.** Ознакомление детей с отношениями по величине при установлении соответствия между двумя-тремя предметными рядами.

#### **1 вариант.**

**Материал.** Демонстрационный: картинка с изображением шести-восьми мишек, стоящих по росту с разницей в 2 см, шесть-восемь мисочек постепенно убывающей величины.

**Раздаточный материал:** шесть-восемь мисочек постепенно убывающей величины на каждого ребенка.

**Ход занятия.** Воспитатель вместе с детьми рассматривает мишек, изображенных на картинке, отмечает, что они стоят по росту. Дети называют, какой мишка самый большой, какой - поменьше, еще меньше и т.д.

Далее воспитатель говорит, что мишки хотят есть и предлагает разложить для них мисочки. Воспитатель показывает, как нужно раскладывать мисочки: самому большому медведю - самую большую миску; тому, кто поменьше - самую большую из оставшихся и т.д.

Затем дети за своими столами самостоятельно раскладывают мисочки для мишек, подбирая их по величине от самой большой до самой маленькой.

#### **2 вариант.**

**Демонстрационный материал.** Демонстрационный: картинка с изображением восьми-десяти мишек, стоящих по росту с разницей в 2 см, восемь-десять мисочек постепенно убывающей величины, восемь-десять ложечек в соответствии с величиной мисок.

**Раздаточный материал:** восемь-десять мисочек, восемь-десять ложечек постепенно убывающей величины.

**Ход занятия.** Занятие проводится аналогично первому варианту. Воспитатель напоминает детям, как нужно раскладывать миски для медведей. Затем показывает, как

разложить к каждой мисочке ложечку, подбирая ее в соответствии с величиной миски. К каждой последующей миске выбирается ложка самая большая из оставшихся.

### **План занятия «Окраска воды»**

**Программное содержание.** Ознакомление детей с оттенками цвета по светлоте и их словесными обозначениями: «светлый», «темный», «светлее», «темнее».

**Демонстрационный материал:** две большие банки с наклейками светло-красного и темно-красного цветов, красная гуашевая краска, кисточка, салфетка.

**Раздаточный материал:** красная гуашевая краска, по две баночки с водой на каждого ребенка, кисточки.

**Ход занятия.** Воспитатель предлагает детям подготовить воду для изготовления цветного льда. Воспитатель, набирая на кисть немного краски и разводя ее в воде, показывает, как сделать светло-красную воду; затем - как изготовить темно-красную воду (макая кисть в краску дважды).

Далее дети самостоятельно готовят воду двух оттенков: в одной из банок - светло-красную воду, в другой - темно-красную. Приготовив цветную воду, дети приносят ее воспитателю, называя, в какой банке светло-красная вода, в какой - темно-красная. Воспитатель переливает воду в большие банки с соответствующими наклейками. На прогулке вода заливается в металлические формочки. Цветной лед используется для игр.

Примечание. В случае отсутствия возможности изготовить цветные льдинки, игровая задача меняется, например, готовятся соки для кукол.

### **План занятия «Построим домики для фигур»**

**Программное содержание.** Развитие представлений о геометрических формах с целью их самостоятельного воспроизведения (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник).

#### **1 вариант.**

**Демонстрационный материал:** Демонстрационный материал: большие фигуры - квадрат, прямоугольник, треугольник; тринадцать палочек (можно неоточенные карандаши) в соответствии с размером фигур.

**Раздаточный материал:** такие же фигуры меньшего размера, по тринадцать палочек в соответствии с размером фигур на каждого ребенка.

**Ход занятия.** Воспитатель показывает детям геометрические фигуры, предлагает вспомнить их названия и построить для каждой из них домик точно такой же формы, как она сама (для квадрата - квадратный домик, для прямоугольника - прямоугольный домик и т.п.). Дети строят домики для фигур из палочек, сначала - вместе с воспитателем, затем - самостоятельно, после этого «поселяют» в них соответствующие фигурки.

#### **2 вариант.**

**Демонстрационный материал:** большие фигуры - круг и овал; две тонкие проволоки или толстые нитки (длиной 50 см и 60 см).

**Раздаточный материал:** такие же фигуры меньшего размера, две тонкие проволоки или толстые нитки (длиной 20 и 30 см).

**Ход занятия.** Занятие проводится аналогично первому варианту, но с другими фигурами; домики для фигур «строятся» из ниток или проволоки.

**Примечание.** В зависимости от подготовленности детей оба варианта могут быть объединены в одном занятии.

### **План занятия « В царстве царя-Разноцвета»**

**Программное содержание.** Развитие действий соотнесения цвета предметов (включая оттенки) с эталоном цвета; группировка по цвету.

**Демонстрационный материал:** листы бумаги шести цветов спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый); мелкие игрушки и предметы тех же цветов, включая светлый и темный оттенки каждого цвета; игрушка -царь-Разноцвет.

**Раздаточный материал:** карточка, разделенная на шесть клеток, окрашенных в шесть цветов спектра, набор мелких игрушек шести цветов и их оттенков на каждого ребенка.

**Ход занятия.** Воспитатель рассказывает сказку о том, как в царстве царя-Разноцвета все игрушки жили в своих домиках (все синие игрушки -в синем домике, все зеленые -в зеленом и т.д.). Далее он предлагает детям рассмотреть игрушки разных цветов и оттенков. Дети определяют, в каких домиках живут те или иные игрушки, разводят их по комнатам.

Затем дети самостоятельно выполняют то же задание, раскладывая маленькие игрушки по своим маленьким разноцветным комнаткам. Воспитатель напоминает, что в комнате живут игрушки не только точно такого же цвета, но и его светлого и темного оттенков.

### **План занятия «Найди предмет такой же формы»**

**Программное содержание.** Развитие действия соотнесения формы различных предметов с эталонами.

**Материал:** геометрические фигуры пяти форм (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник), по два предмета каждой из этих форм, обруч.

**Ход занятия.** Дети вместе с воспитателем рассматривают предметы и игрушки разной формы, лежащие на столе; определяют их форму -круглая, овальная и т.д. Далее проводится игра: воспитатель показывает одну из фигур и предлагает тому ребенку; к кому покатился обруч, взять фигуру и выбрать игрушку такой же формы, назвав эту форму. Выбранный предмет перекладывают на другой стол рядом с формой-образцом

Игра проводится до тех пор, пока не будут подобраны к образцам все предметы

### **План занятия «Закрой двери в домиках»**

**Программное содержание.** Ознакомление с отдельными параметрами величины предметов (ширина).

**Материал.** На каждого ребенка: по два вырезанных из картона домика, у которых разные по ширине, но одинаковые по высоте прорези для дверей; по два прямоугольника одинаковой высоты, но разной ширины - «двери» (соответственно прорезям в домиках), игрушка - лиса

**Ход занятия.** Воспитатель предлагает детям рассмотреть домики, лежащие перед ними, и поиграть в игру «Закрой двери в домиках». Воспитатель рассказывает, что в домиках живут зайчики, двери в домиках открыты. Когда на охоту выйдет лиса, нужно будет помочь зайчикам надежно спрятаться в домиках, закрыв двери подобрать к каждому домику ту дверь, которая плотно закроет дверную прорезь на домике. Если ребенок узкую прорезь закроет широкой дверью, то оставшаяся дверь будет уже прорези другого домика, и лиса поймает зайца

Игра повторяется несколько раз. В конце занятия дети сравнивают ширину дверей путем наложения.

### **Вопросы к зачету**

1. Роль сверстников в социальном и познавательном развитии дошкольников
2. Основные подходы к проблеме взаимодействия детей друг с другом.
3. Развитие игрового взаимодействия дошкольников
4. Возможности дошкольников к сотрудничеству в быту и труде.
5. Диагностика уровня взаимодействия (методика «Сложим узор») и развития децентрации (методики Кубики с картинками», «Грибочек», «Слоненок») младших дошкольников в специально организованных условиях.
6. Выявление уровня взаимодействия дошкольников 3 -5 лет в естественных объединениях
7. Особенности организации взаимодействия детей 3 -5 лет друг с другом в условиях образовательного процесса.
8. Влияние становления совместных действий детей друг с другом на преодоление эгоцентризма.
9. Активизация творческих возможностей ребенка в процессе организации совместных действий детей.
10. Виды организации сотрудничества детей на развивающих занятиях

**Приложение 1.Методика «Сложим узор»: полоска №1; полоска №2;полоска №3**

**Приложение 2 Методика «Кубики с картинками»**

**Приложение 3. Методика «Грибочек»**

**Приложение 4. Методика «Слоненок»**