

С. В. Уварова

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПРОДУКТИВНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье представлены результаты исследования, включающего диагностику готовности к партнерству старших дошкольников при выполнении ими простых предметных заданий, а также развивающий эксперимент, направленный на изменение готовности дошкольников к сотрудничеству. Приведены данные пре- и посттестовой диагностики, подчеркивающие значение развивающего курса занятий, направленного на формирование способов организации сотрудничества дошкольников. Выделена специфика процесса овладения средствами организации взаимодействий дошкольников при их переходе от низких уровней партнерства к более высоким, дана характеристика достижений.

Ключевые слова: дошкольник, партнерство, взаимодействие; функции речи, коллективно-распределенная деятельность; средства планирования действий.

S. Uvarova

Development of Readiness of Preschool Children for Productive Interactions in the Conditions of a Developmental Experiment

The article presents the results of the research which includes the diagnostic of the preparedness of senior preschool children for partnership in the performance of simple assignments, as well as the developmental experiment aimed at the development of readiness of preschool children for cooperation. The article includes the data of pre-test and post-tests emphasizing the importance of the developmental training courses aimed at improving ways of organizing cooperation of preschoolers. The article emphasizes the specificity of the process of mastering the means of organizing the interactions of preschool children during their transition from the low levels of partnership to the higher ones. The characteristics of the achievements and limitations are given in the article.

Keywords: preschooler, partnership, interaction, speech functions, collectively divided activity, action planning.

Актуальность изучения генезиса высших форм продуктивного взаимодействия ребенка с ровесниками выступает при обсуждении психологической готовности к школьному обучению, отвечающей концепции «Наша новая школа». Готовность к обучению в соответствии с новыми требованиями к школьному образованию предполагают наличие у детей, поступающих в

школу, готовности к содержательному, устойчивому взаимодействию как со сверстниками, так и с взрослыми, также определенных умений организовать совместную деятельность. Однако большинство программ подготовки детей к школе не включает таких развивающих занятий, которые прямо были бы направлены на поддержку перехода от непродуктивных, ситуативных

форм взаимодействий ко все более устойчивым, содержательным, предполагающим сложную организацию совместной практики как при решении отдельных продуктивных или познавательных задач, так и в совместной работе по подготовке и организации интересных событий (сюжетных игр, театральных постановок, концертов и продуктивных видов обслуживающей деятельности). Очевидно, что низкая готовность детей к сотрудничеству накладывает отпечаток на широкий спектр умений «играть», «учиться», «дружить», оказывать поддержку и проявлять заботу об окружающих. Проблема взаимообусловленности низкого исходного уровня взаимодействий и низких показателей готовности ребенка к школе особенно остро стоит в отношении детей с проблемами в развитии, увеличение числа которых в последнее время демонстрирует статистика. По данным Министерства образования РФ, среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации [4].

Таким образом, возникновение и обогащение форм продуктивных взаимодействий ребенка со взрослыми и ровесниками является одним из актуальных направлений исследований в современной психологии детства.

Отечественные психологи, работающие в русле культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, основывают свои исследования на его предположении о том, что все новообразования ребенка появляются в его психике дважды: один раз — как «интрапсихические» (разделенные между ребенком и взрослым), второй раз — как собственное достояние самого ребенка — «интерпсихические» [2, с. 38].

Это положение позволяет расценивать высшие формы продуктивного взаимодействия ребенка с ровесниками, которые обозначаются понятием «совместная продуктивная деятельность» [2], как возникающие под влиянием взрослых и при особом со-

проведении этого сложного новообразования уже в дошкольном детстве.

Одно из наиболее содержательных определений понятия «продуктивное взаимодействие» дается в русле обоснования концепции развивающего обучения (РО) Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, и в работах современных авторов Г. А. Цукерман, В. В. Рубцова. Становление таких важных для младшего школьника психических новообразований, как умственный план действий, теоретическое мышление, рефлексия, произвольность, они соотносят с такими формами занятий, которые отвечают принципам «коллективно-распределенной деятельности».

Партнерство и взаимодействие дошкольников изучались рядом авторов, таких, как В. Я. Ляудис, Н. Н. Обозов, С. Г. Якобсон.

В. Я. Ляудис одна из первых рассматривала переход от низких уровней взаимодействия к более высоким, подчеркивала важность изучения генезиса взаимодействия в дошкольном возрасте от непродуктивных форм ко все более самоорганизуемым [5].

В. В. Рубцов, вводя понятие «коллективно-распределенная деятельность», предлагает рассматривать взаимодействие при условии включенности его участников в некую общую деятельность, участники которой преследуют определенные, общие для всех цели, совместно выполняя действия и операции [6]. Высшие формы коллективно-распределенной деятельности рассматриваются как содействие, предполагающее распределение деятельности между участниками, обмен действиями при решении общих задач, коммуникацию, и рефлексию как особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ совместной деятельности. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл и обеспечивая средствами овладения.

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей форм взаимодействия дошкольников при выполнении ими простых предметных заданий в ходе их участия в развивающем курсе.

Проведенное нами исследование состояло из трех частей.

Первая часть: претест (диагностику начальных уровней готовности детей к выполнению предметных задач).

Вторая часть: проведение курса развивающих занятий, состоящего из двух этапов. На первом этапе был организован развивающий курс «Волшебное путешествие», направленный на поддержку перехода детей от низких исходных уровней взаимодействия к наиболее высоким, отвечающим совместной продуктивной деятельности с использованием специализированных средств для улучшения форм взаимодействия в группе. Деятельность создания плоскостного макета стран для путешествий выступала поводом для организации парных и групповых форм взаимодействий.

Второй этап предполагал проведение развивающего курса «Театр», направленного на закрепление и перенос навыков взаимодействия в новые условия. Театральная деятельность выступала поводом для организации групповой формы взаимодействия.

Третья часть: посттест (диагностика, направленная на исследование продуктивности развивающего курса).

Остановимся на принципах организации развивающего эксперимента. Развивающий курс состоял из восемнадцати занятий: первый этап включал в себя 12 занятий, второй — 6. В ходе занятий дети с удовольствием включались в работу, проявляли интерес к предложенным заданиям.

На первом занятии при ознакомлении детей с предстоящей работой была проведена вводная беседа о роли организатора в сотрудничестве и введены средства планирования совместной деятельности (цветные карточки). Ими обозначались такие важные компоненты организации, как планирова-

ние продуктов деятельности, которые должны выступать результатом совместных действий, характеристика этих действий, распределение обязанностей о выполнении действий и их результатов, контроль за ходом их выполнения, организация и коррекция действий по ходу их выполнения. Для создания ориентировочной основы, обеспечивающей успешное решение задач «организации» взаимодействия важно было сделать заметными, четко акцентированными все эти моменты. При формировании ориентировки мы опирались на основные положения теории П. Я. Гальперина об организации основных этапов новых для дошкольников действий: знакомство с ориентировочной схемой, выполнение действий с опорой на материализованные формы ориентировочной основы, перевод ее в речевой план, а затем — в умственный. Таким образом, дети должны были в ходе занятий перейти к саморегулируемым действиям без опоры на предложенные средства.

На протяжении последующих занятий обсуждение с детьми каждого из этапов планирования сопровождалось демонстрацией карточки и ее звуковым обозначением, роль организатора выполнял психолог. Самостоятельно карточки использовались в качестве средств обычно на четвертом занятии первого этапа: дети вспоминали о карточках при выполнении заданий, пытались организовать процесс выполнения заданий, выступая в роли организатора. В качестве недостатков после занятий первого этапа важно отметить следующее. Дошкольники демонстрировали свернутость общения как в позиции исполнителя, так и в позиции инструктора. Дети с удовольствием принимали роль организатора деятельности (инструктора), но не могли ее удержать на требуемое время. При этом они с меньшей готовностью принимали роль исполнителя, но справлялись с нею лучше.

На занятиях второго этапа дети актуализировали освоенные способы организации, применяя их при выполнении заданий; по-

нимая, что прежде чем браться за выполнение какого-то фрагмента деятельности, нужно ее организовать и спланировать. Однако время от времени требовалась организующая помощь психолога для упорядочивания процесса организации. Сами дошкольники не всегда могли выделить весь необходимый состав действий, предшествующих и сопровождающих продуктивное взаимодействие. Необходимо ориентировать их на все шаги, связанные с обеспечением взаимодействия (того, что может быть обозначено как «дружная работа»). Дети самостоятельно стали выполнять организационный этап перед выполнением предложенного задания на втором этапе занятий. Возникающие ссоры касались того, кто именно будет заниматься организующей деятельностью. Для предотвращения таких конфликтов было предложено правило, согласно которому дети по очереди принимали роль организатора.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 55 «Улыбка» г. Сургута. В исследовании принимали участие 12 человек в возрасте 6–7 лет (подготовительная группа детского сада), посещающие общеразвивающую группу: шесть человек составили экспериментальную группу (ЭГ) и шесть человек — контрольную группу (КГ).

В ходе проводимой нами диагностики выявлялись уровни готовности к выполнению заданий в парах, фиксировались затруднения дошкольников в процессе их участия в различных позициях — исполнителя и организатора действий партнера (инструктора).

Для диагностики нами использовалась методика А. Г. Цукерман — М. П. Романевой [7].

Методика Г. А. Цукерман — М. П. Романевой позволяет выявлять готовность дошкольников к партнерству в процессе выполнения одним дошкольником задания по инструкции другого. Выполнение предложенных заданий в паре свидетельствует о

наличии готовности работать в группе. В качестве содержания заданий выступили задачи на создание из простых геометрических фигур различных построек (дом, башня). У обоих детей имеется одинаковый набор геометрических фигур. Задание выполняется в паре, при этом дети не видят партнера, сидя напротив друг друга, будучи отгороженными от партнера ширмой. В ходе выполнения задания дети должны были давать инструкцию, не видя партнера. Задания предполагали две позиции: один ребенок выступает в роли инструктора, дает развернутые указания другому, находящемуся напротив. При обмене позициями тот, кто выполняет инструкцию, должен был сам выступить в роли инструктора.

При проведении исследования первым направлением анализа выступала степень готовности дошкольников к самостоятельному выполнению заданий в условиях взаимодействия с ровесником: фиксировались особенности принятия задачи, мера самоорганизации в ходе его выполнения. В ходе занятия фиксировалась степень готовности дошкольников к самостоятельному выполнению заданий в условиях взаимодействия с ровесником: особенности принятия задачи, мера самоорганизованности в ходе его выполнения. Низкая готовность ребенка находила свое проявление в мере необходимой помощи со стороны взрослого. Для фиксации этого выделены градации от 0 до 3 баллов для двух вариантов: для варианта, когда задание принимается ребенком и для варианта, когда ребенок не принимает задание, и при этом были необходимы дополнительные мотивирующие поддержки взрослого, напоминания, подбадривания в ходе действий, осуществляемых ребенком, для доведения процесса выполнения задачи до конца.

В процессе проведения диагностики применялись следующие критерии для оценки этих проявлений с градуированием особенностей выполнения задания от противоположных полюсов:

1. «Особенности принятия задачи ребенком» — градуирование от непринятия задания до его принятия проявлением заинтересованности в выполнении предложенной деятельности (баллы от 0 до 3);

2. Количество побуждений со стороны взрослого, необходимое для принятия ребенком задания — от необходимости многократных побуждений к выполнению задания до самостоятельного выполнения, без активации со стороны педагога (баллы от 0 до 3);

3. Мера помощи ребенку со стороны взрослого в процессе выполнения задания — от не запрашивания помощи ребенком при ее необходимости до адекватного обращения за помощью (от 1 до 3 баллов).

Вторым направлением анализа выступала степень готовности дошкольников к возможности ориентировки на другого ребенка в процессе выполнения задания. Низкая готовность ребенка находила свое проявление в большом количестве ошибок при выполнении задания. За безошибочное выполнение задания проставляется 10 условных баллов, за различные виды ошибок присваивались штрафы, которые вычитались из изначального количества баллов (из 10). При оценке выраженности ориентировки на другого ребенка в процессе выполнения задания за грубые ошибки присваиваются 2 балла за ошибку (отсутствие децентрации при обозначении ближних/дальних деталей (неправильно указывается расположение частей относительно друг друга, упускаются части и детали при описании, не уточняются невнятные инструкции); за негрубые ошибки присваиваются по 1 баллу за ошибку (неточное, неопределенное применение терминов, наличие проб, исправлений, достижение правильного выполнения задания после уточнения инструкции).

Диагностика готовности детей к выполнению простых предметно-познавательных заданий в позиции инструктора и исполнителя на основе методики Г.А. Цукерман —

М. П. Романеевой была осуществлена до проведения развивающего курса и после его завершения (пре- и посттесты).

В ходе проведения претестовой диагностики отмечались следующие особенности. Во время выполнения задания детям требовалась поддержка и контроль со стороны взрослого в виде регуляции отношений, поддержки, направленной на активацию регулирующей функции речи у ребенка, нормализации и вербализации конфликта, так как в стремлении выполнять задание обособленно, дети часто мешали друг другу, не могли договориться друг с другом, распределить обязанности при выполнении совместной деятельности, спланировать свои действия относительно действий партнера, вследствие чего возникали конфликты. Кроме того, дошкольники не обращались за помощью к экспериментатору даже в том случае, если были не успешны в выполнении заданий.

По данным методики Г. А. Цукерман — М. П. Романеевой и данным наблюдения, у детей отмечались множественные нарушения смысловой стороны указаний, связности фраз. Составленные указания отличались краткостью, свернутостью изложения. Дети допускали ошибки: забывали называть цвет, размер выбранной детали, ее пространственное положение.

Дети в обеих позициях — как исполнителя, так и инструктора — допускали большое количество ошибок: неточно инструктировали, неправильно указывали расположения частей относительно друг друга, при инструктировании упускали из вида части и детали, многократно обращались к экспериментатору за оценкой своих действий.

Результаты диагностики претеста позволили выявить необходимость введения специализированных средств для улучшения форм взаимодействия в группе, которая участвовала в развивающем курсе.

Результаты проведения методики А. Г. Цукерман — М. П. Романевой в претесте и посттесте представлены в сводной таблице.

Сводная таблица средних баллов по всем показателям выполнения дошкольниками задания на партнерство в пре- и посттесте в ЭГ и КГ

Группа испытуемых	Средние баллы, характеризующие готовность участников ЭГ и КГ к взаимодействию в позиции инструктора и исполнителя							
	Готовность к принятию задачи ребенком		Отсутствие необходимости побуждений со стороны взрослого при принятии ребенком задания		Отсутствие необходимости в помощи со стороны взрослого в процессе выполнения задания		Выраженность ориентировки на другого ребенка в процессе выполнения задания	
	1*	2**	1*	2**	1*	2**	1*	2**
ЭГ (претест)	2,3	2	2	2	1,6	1	5	6,1
ЭГ (посттест)	2,6	2,5	2,6	2,5	2,6	2,3	7	7,6
Знач. Тэмп	2,9	2,3	3,2	2,3	0,6	0,5	1,6	3,5
Стат. знач***	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	нет стат. зн.	нет стат. зн.	нет стат. зн.	$p \leq 0,01$
КГ (претест)	2,5	2	1,8	1,8	1,16	1,3	5	5,8
КГ (посттест)	2,5	1,8	2	2	1,5	1,6	5,3	6,5
Знач. Тэмп при Ткр 2,23	$0 < T$ кр	$1,1 < T$ кр	$1,1 < T$ кр	$1,1 < T$ кр	$1,2 < T$ кр	$0,7 < T$ кр	$0,8 < T$ кр	$1,1 < T$ кр

1* — в позиции инструктора.

2** — в позиции исполнителя.

*** — статистическая значимость различий, исчисляемая по критерию Стьюдента; Ткр. $> 2,23$ — для $p \leq 0,05$; Ткр. $> 3,17$ — для $p \leq 0,01$.

Из результатов, представленных в таблице, видно, что все средние показатели ЭГ в претесте и в посттесте имеют статистически значимые различия с разной вероятностью ошибки (от $p \leq 0,05$ до $0,01$). Средние показатели детей КГ в пре- и посттеста не имеют статистических различий.

Данные показатели свидетельствуют о том, что условия, созданные в развивающем эксперименте, оказали положительное влияние на переход взаимодействий участников к более высокому уровню по всем параметрам, выделенным нами для анализа.

Охарактеризуем кратко основные достижения. Результаты посттестовой диагностики демонстрируют положительную динамику. Дети стали понимать развернутую инструкцию без помощи со стороны экспериментатора. Значительно снизился процент вмешательства взрослого в ход выпол-

нения задания, так как уменьшилось количество конфликтных ситуаций: дети пытались договориться друг с другом, распределить обязанности при выполнении совместной деятельности, но им с трудом удавалось спланировать свои действия относительно действий партнера, для чего требовалась помощь взрослого. Кроме того, дошкольники стали чаще обращаться за помощью к экспериментатору только в том случае, если были не успешны в выполнении заданий и, действительно нуждались в помощи. У них появилось желание получить одобрение и похвалу со стороны взрослого за правильно выполненное задание. В ходе посттестовой диагностики дети давали более четкие и развернутые указания в роли организатора и выполняли их в роли исполнителя. Кроме того, по данным наблюдения воспитателей, в группе уменьшилось количество кон-

фликтов в группе и на прогулке, на занятиях ребята стали слушать других, старались не перебивать говорящего при стремлении высказать свое мнение, при организации сюжетно-ролевых игр дети предварительно распределяли роли.

Проведенное исследование позволило выявить психологические основания перехода дошкольников от низких исходных уровней взаимодействия к более высоким, отвечающим совместно-продуктивной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что у детей организация совместной

деятельности с их последующим осуществлением находится в зоне ближайшего развития и при поддержке взрослых становится самостоятельным достижением. Следовательно, организованная стратегия поддержки становления взаимодействий детей при выполнении предметных продуктивных заданий способствовала переходу от подержанных и разделенных действий взрослого с ребенком, реализующим позицию организатора, ко все более самостоятельно организации деятельности в парах и группах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Л. В., Шибалева Л. В. Подходы к характеристике продуктивного взаимодействия дошкольников старшего возраста на разных уровнях организации деятельности // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы»: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010. 478 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические труды. М.: Аспект-пресс, 1995. 324с.
3. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.
4. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции. М.: Академия, 1978. 356 с.
5. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. М.: МГУ, 1976. 246 с.
6. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. № 5. 1998. С. 49–59.
7. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 325 с.
8. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 41–49.
9. Хозиев В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников. М.: ACADEMIA, 2002. 256 с.
10. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: ACADEMIA, 2004. 354 с.

REFERENCES

1. Antipova L. V., Shibaeva L. V. Podhody k harakteristike produktivnogo vzaimodejstvija doshkol'nikov starshego vozrasta na raznyh urovnjah organizatsii dejatel'nosti // Psihologija obrazovanija: psihologicheskoe obespechenie «Novoj shkoly»: Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferentsii. M.: Obshcherossijskaja obshchestvennaja organizatsija «Federatsija psihologov obrazovanija Rossii, 2010. 478 s.
2. Vygot'skij L. S. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Aspekt-press, 1995. 324s.
3. Lisina, M.I. Obwenie, lichnost' i psihika rebenka. Moskva-Voronezh: NPO «MODJEK», 2001. 256 s.
4. Lubovskij V. I. Razvitie slovesnoj reguljatsii. M.: Akademija, 1978. 356 s.
5. Ljaudis V. Ja. Pamjat' v protsesse razvitija. M.: MGU, 1976. 246 s.
6. Rubtsov V. V. Sovmestnaja uchebnaja dejatel'nost' v kontekste problemy sootnoshenija sotsial'nyh vzaimodejstvij i obuchenija // Voprosy psihologii. 1998. № 5. S. 49–59.
7. Tsukerman G. A. Vidy obshchenija v obuchenii. Tomsk: Peleng, 1993. 325 s.
8. Tsukerman G. A. Predmetnost' sovmestnoj uchebnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. № 1. 1990. S. 41–49.
9. Hoziev V. B. Praktikum po psihologii formirovanija produktivnoj dejatel'nosti doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. M.: ACADEMIA, 2002. 256 s.
10. Jel'konin D. B. Detskaja psihologija. M.: ACADEMIA, 2004. 354 s.