

УДК 159.9:37.013

ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Суворова О.В., Споткай Л.А.

ФБГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail: olgavenn@yandex.ru

В статье приведены данные эмпирического исследования психолого-педагогических условий развития сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Такие условия позволяют реализовать полисубъектную коммуникативно-познавательную среду в дошкольной образовательной организации. Авторы описывают структурные компоненты такой среды, основные направления психолого-педагогической работы, этапы реализации педагогической программы формирующего эксперимента. В качестве решающего условия эффективности такой среды авторы рассматривают субъектно ориентированное общение значимых взрослых, воспитателей и родителей с ребенком. Сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента показывают потенциальные возможности детей к развитию типов сотрудничества со сверстниками. Общая динамика коммуникативных характеристик детей иллюстрирует широкие возможности полисубъектной коммуникативно-познавательной среды для оптимизации атмосферы взаимодействия субъектов образования в группе детского сада.

Ключевые слова: старший дошкольник, сотрудничество со сверстниками, субъектно-ориентированное общение, субъектный опыт, полисубъектная коммуникативно-познавательная среда

THE FORMATION OF COOPERATION IN PRE-SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF A POLYSUBJECT COMMUNICATIVE AND INFORMATIVE ENVIRONMENT

Suvorova O.V., Spotkai L.A.

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin (Minin University), Nizhny Novgorod,
e-mail: olgavenn@yandex.ru*

The article contains data of empirical research of psychological-pedagogical conditions of development of cooperation with peers in children of preschool age. Such conditions allows a polysubject communicative and educational environment for pre-school education. The authors describe the structural components of such an environment, the main directions of psychological and pedagogical work, the stages of realisation of pedagogical programmes and pedagogical research. The decisive condition for the effectiveness of such environment the authors consider the subjective-oriented communication significant adults, educators and parents with a child. Comparison of summative data and the control experiment show the potential of children to develop types of cooperation with peers. The overall dynamics of the communicative characteristics of children illustrates the wide possibilities of a polysubject communicative and informative environment to optimize the environment of interaction of subjects of education in the kindergarten group.

Keywords: senior preschooler, cooperation with peers, subject-oriented communication, subjective experience, polysubject communicative and informative environment

Социальные и информационно-технологические изменения в современном обществе, интенсификация жизни современного человека коренным образом изменили социальную ситуацию детства, которая характеризуется сегодня как «кризис детства», связанный с разрывом смысловых связей и отчуждением в детско-взрослой общности.

Как следствие этого изменился образ жизни и качество развития современных дошкольников. Реальное общение со взрослыми и сверстниками, сюжетно-ролевая игра, продуктивно-творческие, конструктивные игры замещаются увлеченностью современными компьютерными и репродуктивными играми. Ограничение общения со взрослыми и сверстниками, привычное функционирование приводит к отставанию

в развитии речи, снижению любознательности, творческого воображения и творческой активности у дошкольников, недостаточную сформированность мелкой моторики, графических навыков, психомоторного развития, вызывает нарушения в эмоционально-волевой сфере – повышение тревожности и агрессии у современных детей (Д.И. Фельдштейн).

Общение дошкольника со сверстником является важнейшим фактором развития личности старшего дошкольника, поскольку только в общении со сверстником возможны подлинные отношения равенства и диалога с другим человеком (Ж. Пиаже). В совместной со сверстником игре как в ведущем виде деятельности дошкольника складываются произвольность (Д.Б. Эльконин), соподчинение мотивов (Л.И. Бо-

жович), самооценка и адекватный образ Я (М.И. Лисина), интеллект и децентрация (Ж. Пиаже). Кооперация со сверстником – ведущая форма субъектного опыта старшего дошкольника, влияющая на социально-личностное развитие, которая формирует отношение к другому человеку как к ценности, способствует развитию принятия другого [1, 2, 3, 4, 5].

Взаимодействие старшего дошкольника со сверстниками, главным образом в игре, продуктивных видах деятельности, познавательной и учебно-познавательной деятельности – решающий фактор развития сотрудничества. Однако, учитывая выше перечисленные особенности развития современного дошкольника, развитие сотрудничества дошкольника со сверстниками в детском саду требует создания особой среды, создающей целостную атмосферу диалога и сотворчества всех субъектов образовательного процесса. Таким условиям отвечает разработанная и построенная нами полисубъектная коммуникативно-познавательная среда в группе детского сада [6].

Цель исследования

Целью данной статьи является освещение потенциала полисубъектной коммуникативно-познавательной среды как системы условий развития сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Полисубъектное взаимодействие определяется как тип субъект-субъектного взаимодействия, при котором каждый его участник как субъект отражает и себя и другого и видит ценность и в себе, и в другом, и рассматривается как сотворчество, как основа творческой активности партнеров по взаимодействию (И.В. Вачков, 2002).

Результаты исследования и их обсуждение

Для оценки возможностей развития сотрудничества со сверстниками у старших дошкольников в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды дошкольного образовательного учреждения нами использовалась методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой [1]. В констатирующем и контрольном эксперименте сравнивались две выборки детей: ЭГ – экспериментальная группа детей, включенных в полисубъектную коммуникативно-познавательную среду дошкольных образовательных учреждений, где проходил формирующий эксперимент (63 ребенка – ЭГ); КГ – контрольная группа детей, участвующая в констатирующем и контрольном эксперименте, которые воспитываются в традиционной среде

детского сада (67 детей – КГ). По результатам констатирующего среза не были выявлены статистически значимые различия в развитии сотрудничества у детей ЭГ и КГ (по Хи-квадрат критерию, $p < 0,05$).

Формирующий эксперимент был подчинен задачам создания полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации и оценке возможности развития сотрудничества со сверстниками у старших дошкольников в данных условиях.

Психолого-педагогические характеристики компонентов полисубъектной коммуникативно-познавательной среды рассматривались О.В. Суворовой в работе «Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения» [6].

Авторскую структуру полисубъектной образовательной среды образуют компоненты: «субъекты образовательного процесса (дети, педагоги, родители); пространственно-предметный (вариативная, обогащенная предметно-семиотическая развивающая среда); социальный (партнерское взаимодействие и сотрудничество взрослых с ребенком, субъектно-ориентированные способы взаимодействия всех участников образовательного процесса)» [6, с. 129].

Формирующая работа реализовывалась по четырем основным направлениям в соответствии с компонентами модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации [6].

Первое направление предполагало создание предметно-семиотической среды, включающей предметное обеспечение и материалы для конструктивных, творческих, обучающих, автодидактических, сюжетно-дидактических, развивающих, двигательных игр для индивидуальной, парной, подгрупповой и коллективной деятельности детей. Второе направление – организация психолого-дидактического и психолого-педагогического сопровождения актуализации субъектного опыта ребенка в процессе игровой, конструктивной и познавательной деятельности.

Третье направление предполагало работу с педагогами: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей, развивающую практическую работу с педагогами и родителями по осознанию и рефлексии собственной субъектной личностной и профессиональной позиции.

Четвертое направление предполагало реализацию работы с родителями детей,

посещающих старшую группу детского сада: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей социально-личностного становления ребенка; освоение техник субъектно ориентированного общения с ребенком.

Особое внимание уделялось работе с родителями по созданию благоприятной семейной среды как фактора детского развития. Семейная среда определяется О.В. Суворовой в монографии «Семейная среда как фактор развития субъектности старшего дошкольника: теоретико-концептуальные аспекты» как «система детско-родительских и родительско-детских отношений, образуемая взаимными позициями и субъектностью детей и родителей в семье, стилем семейного общения и воспитания, общей эмоциональной атмосферой в семье, удовлетворяющая базовые возрастные и индивидуальные потребности ребенка, прежде всего, его потребности в развитии, саморазвитии, и реализующая воспитательно-развивающий потенциал семьи» [8, с. 4].

Формирующая программа включала четыре основных этапа: информационный, обучающий, развивающий и рефлексивный.

Первый этап – информационный, предполагал реализацию задач психолого-педагогического просвещения педагогов и родителей по проблеме возрастных и психологических особенностей развития субъектности и субъектного опыта сотрудничества со сверстниками дошкольника. У.В. Ульяновская и О.В. Лебедева, анализируя идеи Л.С. Выготского относительно изменения схемы взаимодействия педагога и ребенка в сторону организации их «субъект-субъектного взаимодействия», подчеркивают, что «индивидуализация и дифференциация процессов обучения и воспитания ребенка предполагают, по Выготскому, ориентацию на личность ребенка как субъекта собственной деятельности...», что в свою очередь, обуславливает «необходимость учета прошлого опыта ученика, его личностных особенностей (мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов, перспектив развития)» [9; с. 43–44].

Второй этап – обучающий, предполагал обучение родителей и педагогов методам, приемам и технологиям субъектно ориентированного общения. Субъектно ориентированное общение О.В. Суворова понимает как «лично-ориентированное взаимодействие взрослого (родителей, педагогов) с ребенком, стимулирующее

субъектные характеристики его личности» [7, с. 37]. Субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком включает в себя «отношение к ребенку как к субъекту, осознанное воздействие на его субъектные свойства, создание условий для собственного субъектного опыта ребенка, трансляцию взрослым своим субъектных качеств растущему человеку» [7, с. 37]. «Субъектно-ориентированное взаимодействие педагога направлено на максимальное раскрытие активности ребенка, предоставление и стимулирование во взаимодействии с ним внутренней мотивации, позитивного и осознанного отношения к себе как к деятелю, автономно-поисковой саморегуляции, а также свободы выбора деятельности, способов, отношений, осознания и саморазвития, чувства своей уникальности, бесценности, бесподобности, оно демонстрирует безусловное принятие ребенка и задает образец ценностного, сущностного отношения к другому, принятие своеобразия другого, сотрудничества с ним» [7, с. 37].

Педагогами и родителями осваивались следующие принципы субъектно ориентированного общения: «принцип безусловного принятия и понимания; принцип принятия и поддержки осознанной активности ребенка; принцип принятия и уважения сверстника и взрослого; принцип осознанного и свободного выбора; принцип внимания, уважения и отражения индивидуальности ребенка, его личных качеств, достижений и возможностей; принцип процессуальности; принцип соучастия и сотрудничества; принцип саморазвития» [8].

Третий этап – развивающий, был посвящен накоплению индивидуального и группового субъектного опыта у взрослых и детей.

Накопление субъектного опыта ребенка в совместной деятельности со сверстниками включало: опыт совместного выбора задачи, принятия другого и уважения к его выбору, совместного планирования и координирования действий, разрешения спорных вопросов, взаимопомощи, рефлексивный опыт – опыт совместной оценки и атрибуции результата.

Дети самостоятельно выбирали для себя настольные игры, и, освоив ее, выбрали партнера по игре, играли рядом, часто соревнуясь друг с другом в скорости выполнения. Для совместных игр в группе находились аналогичные игры крупного формата, в которые удобно было играть вдвоем на ковре, число детей, участвующих в игре расширялось и появлялось мно-

го вариантов решения, которые совместно обсуждались.

Четвертый этап – рефлексивный, был направлен на анализ реализации индивидуальных программ саморазвития для педагогов и родителей.

Контрольный эксперимент позволил выявить эффективность программы формирования в плане развития уровней сотрудничества дошкольников со сверстниками.

Наблюдается статистически значимая динамика уровней развития сотрудничества у детей ЭГ (по Хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,05$). Статистически значимого изменения показателей сотрудничества в КГ выявлено не было (по Хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,05$).

Факт значимых изменений уровней развития сотрудничества у детей экспериментальной группы подтверждает эффективность целенаправленной формирующей работы.

Наблюдалось снижение процента детей с неконструктивными типами сотрудничества: «отсутствие обращений к партнеру» (с 9,52 % до 7,46 %); «эпизодические обращения к партнеру» (с 39,69 % до 25,37 %). Процент детей с конструктивными типами сотрудничества увеличивается: «кооперативно-соревновательный» (с 17,47 % до 26,86 %), «ситуативное сотрудничество и партерство» (7,91 % до 11,95 %), «подлинное сотрудничество и партерство» (с 1,59 % до 4,48 %). Кооперативно-соревновательный тип сотрудничества между детьми рассматривается как один из критериев готовности к школе, именно в отношениях «ребенок-ребенок», по мнению Е.Е. Кравцовой, удовлетворяется потребность и тенденция ребенка к самостоятельности [1].

По наблюдениям педагогов и психологов после формирующего эксперимента в группах возросло число парных и коллективных игр и занятий, совместного конструирования, рисования, совместного выполнения познавательных заданий. Нормой в совместной деятельности детей стало соревнование в способах и обмен способами выполнения деятельности, дети стали с удовольствием демонстрировать друг другу, как еще можно собрать головоломку, нарисовать дом, собрать пазлы, обучать друг друга новым играм. Динамика проявлялось в партнерской позиции детей в процессе совместных игр и занятий. В играх и занятиях дети стали предпочитать совместные игры и решения, приглашать друг друга в игру, уважая

свободу выбора партнера, интересуясь при этом уважительно, хотят ли они поиграть в конкретную игру, кем они хотят быть, как они будут играть. Дети стали чаще совместно планировать рисунок, игру, поддерживать друг друга.

Совместные игры детей качественно изменились: соревновательная мотивация («кооперативно-соревновательный тип взаимодействия») все больше сменялась желанием помочь, научить партнера, показать ему более эффективные действия, решения, появилась радость от совместного решения, сопереживание партнеру в случае неуспеха, сочувствие в неудаче («ситуативное сотрудничество и партерство»). Качественно изменилось общение со взрослыми: выросли показатели по внеситуативно-познавательному, внеситуативно-личностному и контекстному общению.

Дети с хорошими коммуникативными способностями, с выраженной коммуникативной направленностью стремились организовывать игры, обучать других детей, чему они научились, разрешали детские конфликты, предлагали «справедливые способы» примирения детей. Дети с преобладанием познавательной субъектности с удовольствием играли в совместные дидактические, обучающие, развивающие игры, приносили новые головоломки, которым обучали детей, предлагали помощь другим подгруппам детей, игравшим рядом.

Выводы

Формирующая программа, направленная на создание полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации явилась эффективным педагогическим условием развития детского сотрудничества, что подтвердила статистически значимая позитивная динамика типов сотрудничества детей со сверстниками. В детской группе значимо увеличилась интенсивность общения, инициативность в контактах, деятельный настрой в отношениях, возросла осознанная активность в деятельности.

По результатам систематических наблюдений педагогов, методистов и психологов заметно изменились отношения детей с педагогами и с родителями; в самостоятельных играх и занятиях дети чаще стали обращаться ко взрослому за помощью и поддержкой, за объяснениями, как играть в новую игру, за содержательной оценкой в процессе деятельности; выросли показатели по внеситуативно-

познавательному, внеситуативно-личностному и контекстному общению со взрослым.

Список литературы

1. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Науч. исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
2. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
3. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды // Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с. – С. 213.
5. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М., 1976. – 144 с.
6. Суворова О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 14. – С. 127–131.
7. Суворова О.В., Аристова В.А. Изучение субъектно-ориентированного общения педагогов с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 37–40.
8. Суворова О.В. Семейная среда как фактор развития субъектности старшего дошкольника: теоретико-концептуальные аспекты. Монография. Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего проф. образования «Нижегородский гос. пед. ун-т». Нижний Новгород, 2011. – 128 с.
9. Ульяenkova У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 031900 – Специальная психология, 032000 – Специальная дошкольная педагогика / У.В. Ульяenkova, О.В. Лебедева. Москва, 2011. Сер. Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности (5-е изд., стер.). – 176 с.