

- среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера М.: Педагогика, 1983.
10. Учителю о психологии: Коллективная монография / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панаева. М.: Молодая гвардия, 1997.
 11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Изд. 2. М., 1996.
 12. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
 13. Юдин В.В. Педагогическая технология. В 2-х ч. Ярославль, 1997. Ч.1.

В.Н. Белкина

Уровни взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками

В контексте изучения содержания и динамики общения и совместной детской деятельности мы неизбежно сталкиваемся с серьезной трудностью их анализа. Это связано с несколькими обстоятельствами. Прежде всего далеко не однозначно в научной литературе определены понятия: «общение», «деятельность», «совместная деятельность». Особенно это касается совместной деятельности, не сводимой к простой сумме индивидуальных, а следовательно, являющейся и с точки зрения содержания, и с точки зрения структуры особой научной категорией. Что касается таких форм активности человека, как общение и деятельность, то споры вокруг этих двух понятий ведутся давно и имеют очевидную перспективу быть продолженными. Кроме того, в последние годы чрезвычайно широко в психолого-педагогических работах рассматривается категория взаимодействия субъектов в условиях их общения и совместной деятельности. При этом единство авторов в понимании сущности взаимодействия наблюдается лишь на этапе методологического обоснования исследований: взаимодействие является философской категорией, занимает центральное место в теории систем, в учении о причинности мира и в самом общем смысле представляет собой взаимное действие вещей друг на друга и как реальный процесс происходит в условиях их обоюдной активности в течение определенного промежутка времени, результатом которого являются изменения состояния обеих сторон. Изучение же конкретных аспектов и видов взаимодейст-

вия вызывает закономерные противоречия в интерпретации самой категории. На наш взгляд, малоизученной является проблема становления, развития взаимодействия людей друг с другом на начальных его этапах, тогда как разработка данного аспекта проблемы могла, по-видимому, снять и некоторые противоречия в понимании ее сущности.

Определим наши основные позиции, лежащие в основе данной статьи.

Во-первых, предметом обсуждения является процесс взаимодействия детей дошкольного возраста со своими ровесниками в условиях их общения и совместной деятельности. Такого рода контакты относятся, как известно, к понятию социального взаимодействия, сущностной характеристикой которого являются взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных воздействий и влияний [1]. Такое представление о социальном взаимодействии дает основания достаточно широко интерпретировать термин «взаимодействие». В ряде случаев, в частности, в контексте его становления и развития общение и совместная детская деятельность могут, на наш взгляд, рассматриваться и в качестве его основных форм [2].

Во-вторых, при изучении процесса развития, становления детских контактов мы учитывали то обстоятельство, что этот процесс сложен не только с точки зрения собственной динамики и содержания. Такие виды социального взаимодействия, как педагогическое (между ребенком и педагогом, группой детей и педагогом), собственно социальное взаимодействие между детьми, между педагогами тесно переплетены в единую структуру, обеспечивающую позитивные изменения в каждом из взаимодействующих субъектов. Естественно, это не означает невозможности и нецелесообразности изучения и анализа одного из элементов этой структуры.

И, наконец, в-третьих, данная статья предполагает обсудить некоторые вопросы, касающиеся уровней взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности. Как правило, в качестве основания для выделения уровней развития взаимодействия в социальной группе, в том числе и детской, является степень выраженности параметров основных структурных его компонентов. В этом случае имеет смысл говорить как минимум о трех таких уровнях: низком, среднем и высоком. С точки зрения определения типов педагогического регулирования контактов детей такой

подход наиболее логичен. Однако нам представляется не менее важным в контексте изучения генетического аспекта взаимодействия специально рассмотреть вопрос о мотивационной детерминированности изменений, происходящих в его содержании и структуре в условиях детской группы: в значительной степени динамика потребностей ребенка, а, следовательно, и мотивов его социального поведения ведет к усложнению общения и детской деятельности, в том числе и совместной с другими детьми (М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец). Поэтому речь пойдет о двух линиях обсуждения уровней взаимодействия детей в раннем и дошкольном детстве.

Итак, кратко об основных компонентах взаимодействия детей. Как правило, выделяют три таких компонента - когнитивный, эмоциональный и операциональный. При этом когнитивный (познавательный) компонент реализуется в таких параметрах, как осознание и принятие цели взаимодействия как общей, осознание собственных мотивов взаимодействия и мотивов взаимодействия партнеров, планирование действий и выбор оптимальных способов достижения цели, осознание уровня собственных умений и навыков, а также умений и навыков партнера, его личностных свойств, анализ общего и индивидуального результата и т.д. Эмоциональный компонент раскрывается в стремлении ребенка участвовать во взаимодействии со сверстниками, желании или нежелании принять мотивы действий партнеров, принятии или непринятии общей цели, переживании успеха или неуспеха собственных действий, переживании удач или неудач взаимодействия с партнером, эмоциональной оценке результата взаимодействия, общем эмоциональном фоне взаимодействия, эмоциональном отношении к партнеру и т.п. К параметрам эмоционального компонента мы отнесли и ряд таких, которые характеризуют мотивационную основу взаимодействия детей. Говоря о раннем и дошкольном возрасте, мы считаем это правомерным, поскольку мотивы взаимодействия в значительно большей степени переживаются, чем осознаются детьми, хотя процесс осознания дошкольником своего поведения идет достаточно интенсивно и в конце этого возрастного периода выступает в качестве одного из важнейших психических новообразований. Операциональный компонент включает операции по осознанию цели взаимодействия, систему индивидуальных действий, систему действий по согласовыванию индивидуальных опе-

раций, коррекцию действий участниками взаимодействия, действия по совмещению мотивов участвующих в социальном контакте детей, действия сравнения результата с предполагаемым и т.д.

Выделенные компоненты структуры взаимодействия детей со сверстниками неравнозначно представлены в общении и совместной деятельности. Общение детей значительно более эмоционально окрашено, на первых порах ребенку не требуются и сложные способы контактирования с другим ребенком, цели и мотивы такого взаимодействия, как правило, совпадают и вызваны интересом к партнеру. Любая же деятельность, в том числе и совместная, отличается прежде всего четко обозначенной и осознанной целью. Наличие цели требует вполне определенной системы действий по ее достижению. Самостоятельно осознать цель совместной деятельности, предусмотреть пути ее осуществления, то есть вывести взаимодействие на рациональный уровень ребенок пока не в состоянии в силу возрастных психологических особенностей. Поэтому генетически более ранней формой взаимодействия детей со сверстниками выступает общение, причем такой его вид, как непосредственно-эмоциональное, то есть «общение ради общения» [4]. Мы это особо подчеркиваем, поскольку иная точка зрения, на наш взгляд, является ошибочной. В частности, у А.А.Леонтьева читаем: «Общение может выступать в двух основных вариантах. Оно может быть предметно ориентированным, то есть осуществляться в ходе совместной некоммуникативной деятельности, обслуживая ее. Это генетически исходный вид общения (как в фило-, так и в онтогенезе)... Более сложный вариант представляет собой «чистое» общение, не включенное (по крайней мере внешне) в некоммуникативную совместную деятельность» [3.С.249-250]. Непосредственно-эмоциональное общение как первая форма контакта ребенка с другим человеком, каковым является взрослый, не является предметно ориентированным, оно совершенно очевидно личностно ориентировано и по терминологии самого же А.А.Леонтьева относится к «модальному» варианту общения: «модальное общение не имеет своим непосредственным предметом именно взаимодействие, психологически это последнее здесь выступает как психологические взаимоотношения или их отражение в сознании участников общения» [3.С.253]. Однако желание общаться может оказаться нереализованным в силу отсутствия соответствующих коммуникативных навыков и

умений, и ребенок уже в рамках раннего возраста демонстрирует способность к интуитивному поиску оптимальных способов взаимодействия с другим ребенком. Одним из них является привлечение посредника общения - предмета, чаще всего игрушки. На этом этапе общение действительно становится ориентированным на предмет, оно перестает быть непосредственным, ибо опосредуется совместными предметными действиями партнеров, то есть возникают предпосылки развития предметного общения как более сложной его формы. На наш взгляд, совместные действия, а затем и совместная деятельность являются крайне важными в развитии взаимодействия детей. Предмет деятельности, ее содержание определяют мотивы, способы этого взаимодействия, стимулирует его переход на более осознанный ребенком уровень. Позднее начинается развиваться планирование совместных действий, придумывание новых элементов содержания, общение необходимо вербализуется, возникает эффект понимания действий другого. На этом этапе развития взаимодействия детей теоретический его анализ становится более сложным, поскольку прозрачным становится двуединое содержание ситуации социального контакта. Первая его сторона касается предмета общения или совместной деятельности: «хочу игрушку, которая у него», «хочу показать ему рисунок», «построим гараж для машин». Эта сторона характеризуется соответствующими целями, мотивами, действиями и операциями, результатом. Несформированность одного из компонентов вызывает трудности в реализации задуманного. Вторая сторона - собственно предмет взаимодействия: «хочу поиграть с Катей», «давай что-нибудь построим вместе». Цели, мотивы, действия и результат содержательно и функционально иные. Ребенок, уже владеющий некоторыми деятельностными умениями (игровыми, конструктивными и т.д.), далеко не всегда осознает значимость этой второй стороны своих социальных контактов - «действовать вместе с другими» тоже нужно уметь, иначе желаемое взаимодействие со сверстниками будет затруднено или вовсе невозможно. С точки зрения же педагога эта сторона требует особого внимания. Очевидно, что обе стороны социальных контактов детей взаимосвязаны, несмотря на ситуативность акцентов: в одном случае цели и мотивы смещены в сторону предмета деятельности или общения, в другом - в сторону самого взаимодействия (что в первую очередь определяется интересом ребенка к конкретному

сверстнику и его стремлением сохранить с ним положительные отношения). В большинстве же случаев успешность общения и совместной деятельности детей зависит от их умения сотрудничать друг с другом. Как следствие, но очень важное следствие - осознание ребенком собственной независимости, свободы, неповторимости в условиях детской группы, ощущение себя способным войти в социум и выйти из него, не нарушая сложившихся отношений с ровесникам.

Итак, охарактеризуем уровни взаимодействия детей, базирующиеся на степени выраженности основных его параметров.

Низкий уровень. Цель взаимодействия не осознается как общая. Участники не хотят учитывать мотивы взаимодействия партнеров. Они не умеют согласовывать действия. Участниками взаимодействия переживается и оценивается преимущественно собственный успех или неуспех во взаимодействии. Очевидно наличие у детей желания общаться или делать что-то вместе с другим ребенком. Партнер приглашается к оценке своих действий. Наблюдается эпизодическое подражание партнеру, а также частое обращение к взрослому с просьбой оценить действия, помочь в их выполнении, разрешить конфликт.

Средний уровень. Цель взаимодействия не осознается как общая. Наблюдаются попытки с помощью взрослого распределить функции при выполнении общего задания и согласовать действия. Выражено стремление к взаимодействию с партнером, переживание собственного и общего результата (как правило, в условиях совместной деятельности и соревнования групп). Подражание партнеру в выполнении действий. Стремление довести до конца начатое и попытка разрешения конфликтов собственными силами.

Эмоциональный фон нестабильный. В случае затруднений - обращение к взрослому как посреднику во взаимодействии.

Высокий уровень. Осознание и принятие цели взаимодействия как общей. Планирование способов достижения цели. Наличие у участников взаимодействия стремления к сотрудничеству. Практически самостоятельное распределение функций между участниками взаимодействия и нахождение способов согласования действий. Подражание партнеру в выполнении действий. Переживание собственных и общих успехов, самостоятельный анализ результатов. Устойчиво положительный эмоциональный фон взаимодействия. Обращение к взрослому

по поводу оценки действий и результата, разрешения конфликтов.

Очевидно, что выделение указанных трех уровней взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности позволяет обозначить как бы результат усложнения взаимодействия. Сам же процесс овладения детьми сотрудничеством с себе равными, внутренняя его основа остаются закрытыми. Поэтому мы и считаем важным рассмотрение еще одной линии анализа уровней взаимодействия детей, связанной с динамикой мотивации, внутренних побуждений ребенка к социальным контактам.

В этом случае нам представляется возможным выделить предварительно эмоциональный, эмоционально-деловой, когнитивно-деловой и личностный уровни взаимодействия детей.

Эмоциональный уровень является базовым и наиболее доступным для ребенка. В первые три года его жизни он связан с появлением особого, ярко эмоционально окрашенного интереса к своему сверстнику и характеризуется отсутствием у ребенка сформированных способов взаимодействия с равным себе. В этом же возрасте, заметим, малыш вполне владеет различными способами установления и сохранения контакта со взрослым (в том числе активно начинает использовать и вербальное общение). Желание ребенка общаться с ровесником на первых порах подобно его стремлению исследовать какой - либо новый предмет окружающего мира и поэтому связано не только с эмоциональной, но и с познавательной сферой его психической жизни. Однако взаимодействие детей друг с другом на этом этапе отличается прежде всего эмоциональностью.

Появление предмета-посредника позволяет ребенку постепенно перейти от непосредственного к опосредованному взаимодействию со своим партнером. Развивается второй, названный нами эмоционально-деловым, уровень взаимодействия детей. Мотивация поведения ребенка усложняется - теперь он стремится к контакту с эмоционально привлекательным ровесником в условиях какого-либо предметного действия. Сверстнику как бы делегируются функции взрослого партнера (хотя статус сторон в диаде может быть в этом случае совершенно иным). В рамках первой половины дошкольного возраста возникают совершенно определенные предпосылки овладения ребенком не только совместными действиями, но и совместной деятельностью с ровесником. Усложнение предмета взаимодействия (партнер - ре-

бенок, с одной стороны, и предмет совместных действий- с другой) неминуемо ведет к сложностям и конфликтам иногда двойного свойства: неумение общаться и неумение делать что-то вместе. Но, однако, именно разрешение этого противоречия и позволяет ребенку перейти к качественно иному способу поведения в детском социуме.

Третий уровень взаимодействия детей обозначен нами как когнитивно - деловой. Ребенок осознал преимущества избирательного партнерства («мне интересно играть с Мишей и Костей»), овладел определенным уровнем разнообразных действий (игровых, предметных, продуктивных), и теперь интерес к какой-либо совместной деятельности начинает постепенно преобладать над эмоциональным стремлением к сотрудничеству с каким-либо конкретным ребенком. На этом этапе формируются важнейшие компоненты предметного взаимодействия детей: цели, деловые мотивы, предметные действия и действия по их согласовыванию, коррекции и оценке. Избирательность выбора в большей степени касается вида и содержания деятельности, нежели выбора партнера. Это происходит во второй половине дошкольного возраста.

Четвертый - личностный - уровень характерен для старшего дошкольника. Взаимодействие со сверстниками приобретает достаточно структурированный характер. Ребенок избирательно относится к деятельности и сверстникам и, исходя из этого сложного двустороннего восприятия мира, строит взаимодействие с другими детьми. В совместной деятельности появляется творчество, осознается статусное положение в группе сверстников, появляются формы поведения, не всегда адекватно отражающие отношение ребенка и к тому, и к другому: «хочу строить вместе со всеми сказочный город» может означать и его желание участвовать в общем деле, и стремление использовать возможность пообщаться с симпатичным для него ребенком, а может свидетельствовать и об интересе ребенка, например, к конструированию. Чаще всего, как показывают наблюдения, мотивом поведения дошкольника является интегрированный вариант мотивации: интересны партнеры и содержание общей деятельности. На этом этапе развития детского взаимодействия ребенок осознает свои возможности в деятельности и свой социально-психологический статус в группе сверстников, способен выбрать соответствующую этому статусу роль в ситуации взаимодействия (лидер или исполнитель),

выбрать схему поведения и деятельности, оценить результат - свой и общий. Четвертый уровень взаимодействия может проявляться как в совместной деятельности детей, так и в их общении друг с другом, которое становится значительно более избирательным по сравнению с предыдущими возрастными периодами, носит преимущественно вербальный характер, а следовательно, содержательно становится более сложным, замотивированным не только симпатиями-антипатиями, но также познавательными и личностными интересами детей.

Представленные в статье два подхода к выделению уровней взаимодействия детей в раннем и дошкольном детстве в значительной степени условно отграничивают процесс становления этого взаимодействия от участия в нем педагога. На самом же деле, овладение детьми содержанием и способами социальных контактов происходит благодаря регулированию их взрослым, хотя и детерминировано изначально потребностями самих детей. Опыт ребенка, приобретаемый им в первые годы жизни, в том числе и опыт взаимодействия со взрослыми, изменяет его интеллект, мотивы поведения, эмоции и волю, он становится способным к самостоятельным поступкам и оценкам, но роль взрослого продолжает сохранять свою значимость.

Литература

1. Байбородова Л.В. Педагогические основы социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся // Дис. ... докт.пед.наук. Ярославль, 1994.
2. Белкина В.Н. Взаимодействие детей со сверстниками: параметры и проблема педагогического регулирования // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 1999. № 1-2.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.
4. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978.

**Л.Ф. Спирин, А.Ф. Ушанов,
А.Д. Шилик**

О целевой функции общепедагогических кафедр

Педагогический университет – многоуровневая иерархия образовательно-воспитательных систем.

Факультетские системы университета выполняют свои специфические функции. В свою очередь, они реализуют то содержание образовательно-воспитательной работы, которое разрабатывают и выполняют кафедральные системы. Уровень и качество профессиональной подготовки специалистов зависят прежде всего от работы кафедральных педагогических систем, от того, как они выполняют свои функции, поэтому вопрос о функциях этих систем имеет важное теоретическое и практическое значение. Он обсуждается в научной литературе, относительно этих проблем высказываются разные точки зрения.

Целевые функции общепедагогических кафедр широко и глубоко разрабатывались в советской педагогике. В трудах О.А. Абдуллиной, С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, А.А. Деркача, Д.М. Гришина, Н.В. Кузьминой, В.А. Слестёнина, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей высказано немало ценных мыслей. Советская педагогика со своей методологией закончила существование, но наработанное ею не должно быть отвергнуто начисто и забыто. Наоборот, теоретический и эмпирический материал, накопленный в годы данного периода развития научной педагогики, необходимо тщательно анализировать и извлекать из него то ценное, что может быть использовано в условиях становления в нашей стране новой гуманистической личностно-ориентированной системы образования.

Главные целевые функции кафедр педагогики в советский период определялись через понятие «общепедагогической подготовки будущих учителей». С этим нельзя не согласиться. Вместе с этим необходимо констатировать тот факт, что содержательная характеристика данного понятия, как правило, не включала в себя ряд существенных компонентов.

Обратимся к конкретному факту. О.А. Абдуллина в монографии «Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования». (М.: Про-