Организация сотрудничества дошкольников на примере технологии исследования реальных объектов

Лебединцев Владимир Борисович – канд. пед. наук, доцент; Красноярский краевой институт развития образования, лаборатория становления коллективного способа обучения (Красноярск, Россия); lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Аннотация. *Необходимость широкого культивирования отношений сотрудничества затрагивает все сектора общества, не исключая дошкольное образование. Государство, общество, образование находятся перед выбором трех дорог – «социальной робинзонады», унифицированных сообществ или подлинных коллективов. В статье раскрыты методологические и теоретические основания разработки новых технологий сотрудничества детей. Их воплощение продемонстрировано на примере технологии извлечения информации из реальных объектов (активного их наблюдения) в парах сменного состава, позволяющей дошкольникам самостоятельно открывать новые знания, обеспечить сенсорное, речевое и социальное развитие, проявление самостоятельности и активности.*

Ключевые слова. *Образовательные технологии сотрудничества; типы соорганизации, «социальная робинзонада», унифицированные сообщества, подлинные коллективы; коллективная образовательная деятельность, взаимодействие в парах сменного состава, наблюдение, сенсорное развитие, развитие речи.*

Необходимость широкого культивирования отношений сотрудничества затрагивает сегодня все сектора общества, не исключая дошкольное образование. Создаваемые нами инновационные технологии и приемы коллективной образовательной деятельности [1] развивают применительно к дошкольному возрасту новую дидактику, основы которой заложены В.К.Дьяченко и его учеником М.А.Мкртчяном [2–5]. Одни технологии позволяют организовать сотрудничество детей всей группы детского сада одновременно, другие предназначены для взаимодействия воспитанников друг с другом в малых группах, третьи представляют собой цепочки (последовательные линии) взаимодействующих пар.

Актуальность разработки технологий сотрудничества детей. Во-первых, значимость широкого культивирования отношений сотрудничества во всех слоях современного общества, не исключая дошкольное образование, сегодня обусловлена, фундаментальными общественно-политическими тенденциями упрочения и развития российской цивилизации. В знаковом указе президента Российской Федерации № 809 от 9.11.2022 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» в числе важнейших ценностей названы коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, созидательный труд, которые есть «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению» [6]. Во-вторых, все более осознается общественная потребность перехода «от разъединяющей антивоспитательной тактики конкуренции, эгоцентричной самореализации и индивидуализма – к объединяющей тактике сотрудничества, соработничества и солидарности» [7, с. 28].

При этом следует развеять искаженные представления о коллективизме как о чем-то нивелирующем личность. Коллективное вовсе не есть унифицированное, единообразное. Следует различать подлинно коллективное и то, что этим словом часто называют, но что по своей сути им не является.

Совместное существует в разных формах. Мы выделяем три предельных типа групп в аспекте их организации, каждый из которых предполагает своеобразное поведение, деятельность и взаимоотношения участников:

1) «социальная робинзонада[1]», россыпь индивидов; каждый участник что-то делает рядом с остальными, но автономно, как бы на их фоне;

2) унифицированная организация сообщества (метафора: «армейский строй», «шеренга»), единство однообразных («все, как один»);

3) коллективная организация сообщества [8; 9].

В каждом типе соорганизации ведущим является определенный тип отношений со-бытия. В «робинозонаде» – конкуренция, в «строю» – подчинение, в «коллективе» – сотрудничество. При этом остальные отношения со-бытия не исключаются, но относятся к разряду второстепенных.

Коллектив – особый социально-психологический феномен [10; 11]. Две стороны коллектива – «индивидуальное» и «подлинно коллективное» – находятся в диалектических отношениях, являясь средствами взаимоосуществления. Коллектив раскрывает личностей, делает их разнообразными и различными, усиливает одну другой. В свою очередь через грань индивидуального проявляется устройство сообщества, расцвет личностей нужен самому коллективу для своего нормального становления и функционирования. По отношению друг к другу каждый участник коллектива – цель, каждый – средство.

В последние десятилетия в обществе, образовании насаждалась автономизация, «социальная робинзонада». Слова «коллектив», «коллективизм» стали чуть ли не ругательствами. Вместе с тем наблюдается парадоксальная ситуация: несмотря на всю мыслимую и эмоциональную непривлекательность фронтальной организации жизни и деятельности, на самом деле отмечается большая тяга именно к ней (не отсюда ли ностальгия по прошлому?). Например, принцип «По стульчикам, слушаем меня!», к сожалению, самый распространённый в педагогической деятельности работников дошкольного образования – в силу простоты, внешнего порядка. Но может ли детская инициативность/ активность/ самостоятельность быть тоже упорядоченной, так же «хорошо» организованной, управляемой? Да, может, но в коллективе.

Для многих ни свобода в одиночестве с другими, ни унификация не видятся благом. Можно сказать, что государство, общество, образование (школа, вуз, детский сад) находятся у развилки трех дорог. Выбор приходится делать не только между «социальной робинзонадой» и «строем-фронтом», но и между «строем-фронтом» и коллективом, между коллективом и «робинзонадой». В этом непростом вопросе мы выбираем полюс коллектива. Детская (точнее, детско-взрослая) общность, организованная на подлинно коллективной основе, не только не противоречит индивидуально-личностному развитию, но является его условием.

Основные принципы дошкольного образования, закрепленные в ФГОС, в частности: «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при ко-

[1] *Робинзонада* – поджанр приключенческой литературы и кинематографа, который описывает перипетии выживания одного или нескольких людей на необитаемом острове. Своё начало робинзонада берёт в романе Даниеля Дефо «Робинзон Крузо» (1719).

тором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования», «признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений», «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности» [12] – могут и должны получить свою реализацию благодаря коллективному образу жизни детско-взрослых сообществ.

Подчеркнем: это вовсе не означает отказа от задачи индивидуализации образовательного процесса, поддержки естественной активности детей в ходе освоения ими окружающего социального и природного мира. Но важно не свести индивидуализацию к гипертрофии детской «самости» и культивированию автономной деятельности, чем «грешат» многие психологи.

Методологические и теоретические основания разработки технологий сотрудничества воспитанников. Как известно, ***высшие психические функции имеют социальную обусловленность.*** Психологические исследования придали «механизмам детского сотрудничества статус законов психического развития, доказав, что общение и сотрудничество со сверстниками является столь же необходимым фактором психического развития ребенка, как и сотрудничество с взрослыми» [13], особенно, если они опосредованы культурными способами осуществления действий и взаимодействий.

Л.С.Выготский сформулировал «общий генетический закон культурного развития»: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми (как "разделение надвое того, что сейчас слито в одном"), как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [14, с. 145].

Ключевую роль в жизни и воспитании детей играет общение: «Человеческое сознание возникает в общении, реализуется в общении и получает высшее воплощение в общении» [15, с. 153]. «Общение и совместная деятельность – это та основа и ткань, на которой строится вся жизнь детей. Культивирование общения в группах детского сада и на уроках в школе является одной из важнейших целей и, в то же время, основным средством воспитания и обучения» [15, с. 157].

Уместно заметить, что актуальность активного, разнообразного по целям и форме общения и совместной деятельности в детском саду обусловлена также ситуацией малочисленности большинства современных семей: единственному ребенку стало не о ком заботиться, некого наставлять, не для кого быть лидером.

Уникальной психической функцией, опосредующей в развитии все другие высшие психические функции, является речь [14, с. 348]. В частности, слово – это не только мощнейшее средство запоминания (вспомнив слово, человек воспроизводит его значение, представляет некоторый образ), оно и делает осознаваемыми и управляемыми процессы свертывания действия, его ускорения и автоматизации. Уяснение знаний и действий продуктивно осуществлять в материализованной и внешнеречевой форме [16, с. 94]. Кроме того, активная речь детей становится весьма значимой в связи с увеличивающимся числом плохо говорящих дошкольников, она все более замещается пассивной речью, катастрофически уменьшается объем непосредственного взаимодействия детей «глаза в глаза». Разнообразные ситуации коммуникации ребенка с другими детьми следует не только приветствовать. Оно и специально организовывать, предлагая культурные образцы и опоры для развертывания речи.

«Необходимое условие эффективного воздействия образовательного про-

цесса на личность – это обязательная деятельностная включенность личности в данный процесс» [4, с. 22]. Данную проблему сегодняшней теории и практики образования М.А.Мкртчян назвал исходной, поскольку она обусловливает другие трудности и проблемы общего образования. Осмысление педагогическим сообществом исходной проблемы образования находится в начале пути, на ее основе пока не делаются основополагающие выводы. Подтверждением служит следующий факт. Педагоги в ходе знакомства с нашими технологиями сотрудничества (например, с разучиванием стихотворения наизусть по опорной схеме) часто говорят, что именно так они и делают. И только после тщательного сопоставления реально организуемой ими деятельности и представлений о ней с удивлением обнаруживают, что делают так педагоги, но не дети (например, при использовании мнемотехники для развития связной речи детей), и, более того, не каждый ребенок. Большая доля воспитанников выпадает из образовательного процесса, внешне физически находясь в нем.

Указанные основания разработки новых технологий сотрудничества детей останутся декларациями, если не предложить ***организационно-дидактические механизмы их воплощения.*** К сожалению, в традиционном образовании коллективная деятельность больше рассматривается как некоторое пожелание, расширяющее воспитательные возможности обучения и воспитания, чем необходимость. С другой стороны, обычно внимание уделяется психологическим особенностям воспитанников (преимущественно эмоционального характера) и исключительно меньше – самой технике и порядку взаимодействия участников совместной деятельности, месту в ней индивидуального действия. Зачастую игнорируется деятельностная природа межличностных отношений, установленный в психологии факт: чем более взаимоотношения в группе опосредованы содержанием совместной деятельности, общими целями, принятыми всеми ее членами, и строятся на основе распределения действий, тем менее значимыми становятся отношения симпатии, внушаемости, общительности и т.п. [10, с. 40–47, 59–60; 17, с. 165–166].

Возможность проявления каждым ребенком своей инициативы впрямую связана с выбором формы взаимодействия. Каковы особенности различных организационных форм занятий в аспекте возможностей осуществления коллективной образовательной деятельности? М.Н. Скаткин указывает на возможности разных форм учебной работы в обеспечении коллективного характера учения (в порядке возрастания):

1) в ходе фронтальной организации занятий могут использоваться лишь элементы коллективной работы: некоторые участники дополняют, исправляют ответы товарищей, участвуют в поиске решения обсуждаемой проблемы, представляют итоги работы групп;

2) больше возможностей у работы в группах при условии разделения труда, совместном обсуждении, оценивании и представлении его результатов;

3) учебная деятельность приобретает «еще более коллективный характер», когда «учащиеся работают в парах сменного состава: здесь каждый член коллектива по очереди работает с каждым, научившись чему-нибудь, сам учит этому других» [18, с. 65–66]. Поэтому неслучайно именно эту форму В.К.Дьяченко (на которого ссылается М.Н.Скаткин) назвал коллективной [2; 3].

Хотя общение в парах сменного состава предоставляет больше возможностей сделать обучение и воспитание коллективным, было бы опрометчиво свести коллективные занятия исключительно к этой работе. Чаще всего в ходе коллективной образовательной деятельности сочетаются несколько отличающихся форм. Од-

нако решить проблему деятельностной включенности каждого ребенка в учебно-воспитательный процесс не представляется возможным без использования взаимодействия в парах сменного состава в качестве системообразующей формы.

В разработанных под нашим руководством технологиях сотрудничества ***ведущей является работа в парах сменного состава***, а также в автономно-обособленных парах. Что она обеспечивает? Во-первых, общение детей в парах позволяет им быть более активными и инициативными. А наличие активно действующего партнера существенно повышает степень включенности в учебно-воспитательный процесс, срабатывает механизм подражания. Во-вторых, в этой форме сотрудничество проще технологизировать, чем в групповой (т.е. в форме вида «один говорит/показывает – остальные слушают»). Неслучайно обеспечиваются и двусторонность действий детей (например, напарник задает вопрос, а его товарищ на него отвечает и наоборот), и обязательная сменность партнёров. В-третьих, включить активную речь (а ее значение как основы мышления, понимания, рефлексии трудно переоценить) становится возможным, если рядом есть собеседник. В-четвертых, своими действиями напарник помогает партнеру понять, усвоить новое, обеспечивая и инициируя его действия в определенном направлении, выступая вынуждающим и управляющим началом. Нужно признать, что мало кто из обучающихся в одиночку выполняет весь тот комплекс действий, который предписывают педагоги и методисты для достижения заданного образовательного результата.

Наши наблюдения свидетельствуют, что при систематической организации коллективной образовательной деятельности дети легко идут на деловой контакт в парах сменного состава с любыми участниками, на периферию отношений перемещаются эмоциональные тяготения внутри группы «по зову сердца» (внешние достоинства, эмоциональные предпочтения, безразличия или неприятия), которые, несомненно, проявляются в ходе развлечений и свободной деятельности. Но на первое место выходят интересы совместной деятельности, в которой важное место занимает свой фрагмент общего дела. При его выполнении ребенок сталкивается с рядом объективных ограничений: одному не решить поставленную задачу, необходимо взаимодействовать по очереди со многими участниками (рано или поздно с каждым), отсутствие сиюминутной возможности выбрать в напарники товарища из числа эмоционально предпочитаемых – тот в это время занят с другим партнером. С одной стороны, ребенок быстро осознает пользу для самого себя во взаимодействии с любыми участниками, а с другой – начинает в дальнейшем сознательно помогать другим. На первый план выступают отношения и связи, которые А.С.Макаренко называл отношениями «ответственной зависимости».

Вероятно, организация взаимодействия в парах сменного состава подтверждает положения, сформулированные А.В.Петровским: «... потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей и вместе с тем оказывается обусловленной этими социальными связями, складывающимися в конечном счете объективно, вне зависимости от воли индивида» [10, с. 241]; совместно распределенная предметная деятельность побуждает человека быть личностью [10, с. 247]; процесс принятия роли в ходе такой игры «выступает в качестве “троянского коня”, позволяющего индивиду, не снижая психологической защищенности, взять коммуникативный барьер, проникнуть в относительно замкнутый мир другой личности» [10, с. 249].

Технология извлечения информации из реальных объектов. Представляемая технология сотрудничества применяется для организации коллективной деятельности со всеми детьми одновременно или в отдельных подгруппах.

По своей сути, это технология исследования, наблюдения, сравнения, анализа, классификации, осмысления реального предметного мира; способ продуктивного получения новых знаний, сенсорного развития ребенка. Является частным случаем более сложного школьного варианта, направленного на извлечение информации из нетекстовых источников (графиков, диаграмм, рисунков, схем, карт и т.п.) [19] и адаптированного применительно к дошкольному возрасту (хотя в таком же виде может с успехом применяться и школьниками).

Известно, обогащение чувственного опыта ребёнка необходимо для формирования произвольного внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти. Нужно специально учить детей методу наблюдения (рассматривания), внимательности: обращаться с предметами (держать близко и прямо перед глазами; смотреть на нужную часть, по порядку, достаточно по времени, пристально; пощупать, понюхать, послушать), мысленно делить предмет на части, выделять его характеристики, устанавливать сходства и различия между предметами.

Идея технологии заключается в следующем: взаимодействуя в парах сменного состава, ребенок предлагает другим детям взять в руки и рассмотреть с нужных сторон и по определенным аспектам предмет, «владельцем» которого он является. Опорой служат вопросы, которые задает владелец, ориентируясь на пиктограммы, указывающие на характеристики предмета. В свою очередь ребенок рассматривает предметы товарищей, отвечая на их вопросы. В результате такого сотрудничества в парах воспитанники получают новые собственные знания благодаря непосредственному личному обращению с предметами и их рассматриванию.

Исследуемые объекты. Устройство опорных карточек-пиктограмм. По теме готовится комплект из разных предметов и пиктограмм. Предметы распределяются между детьми, к каждому прилагается соответствующая карточка с пиктограммами. Комплекты подбираемых предметов для извлечения информации могут быть:

– однотипные (например, веточки хвойных растений: ель, пихта, кедр, сосна, лиственница, можжевельник и пр.). В этом случае объекты будут разными, а пиктограммы одинаковыми;

– разнотипные (например, веточки хвойных деревьев, шишки хвойных деревьев, кора). Пиктограммы для разных предметов (или групп предметов) будут отличаться. Такой вариант рекомендуется использовать, когда дети хорошо научатся действовать с однотипными предметами.

В обеспечении активности, самостоятельности, целенаправленности и внимательности воспитанников, кроме коллективно распределенной деятельности, важную роль играют *схемы* (в нашем случае – пиктограммы). Они являются более точным и действенным дидактическим и психологическим инструментом, чем фотографии и натуральные рисунки, изобилующие массой отвлекающих деталей. Пиктограмма в схематическом виде отображает важнейшие узнаваемые черты определенного объекта. Каждому признаку посвящается отдельная пиктограмма. Ориентируясь на нее, ребенок формулирует напарнику вопрос, давая тем самым указание, на какой признак следует обратить внимание. Последовательность пиктограмм – это также определенный план задавания этих вопросов: пиктограммы нумеруются или их порядок показывается стрелками. Например, для работы с веточками разных хвойных деревьев готовится карточка с пиктограммами, обозначающими количество хвоинок в пучке, размер хвоинок, цвет хвои, колкость, густоту, равномерность распределения пучков на веточке, запах (Рисунок 1). Карточки для наблюдения за шишками хвойных деревьев включают пиктограммы, указывающие

на их форму, цвет, размер, запах, шероховатость, форму чешуек, размер и форму семян.

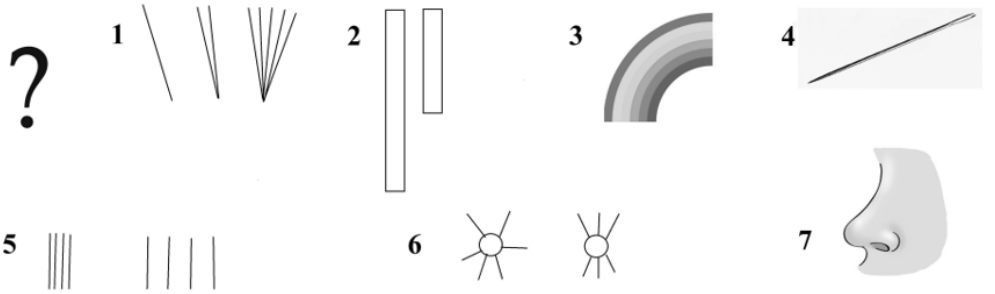


Рис. **Пиктограммы для рассматривания веточек хвойных растений** / *Fig.* **Pictograms for viewing sprigs of coniferous plants**

На основе пиктограмм ребенок формулирует простые вопросы, например: сколько хвоинок в пучке? Длинные хвоинки или короткие? Какого цвета хвоя? Колючая или мягкая? Густо покрывает веточку или редко? Равномерно ли растут хвоинки на веточке? Чем пахнет? Слева большой вопросительный знак на карточке – это сигнал, чтобы ребенок вначале спросил товарища, как называется предмет.

Число пиктограмм (следовательно, и вопросов) зависит от возраста дошкольников, особенностей предметов, целей воспитателя, а также от количества отличающихся предметов (чем больше предметов, тем меньше должно быть вопросов, иначе дети быстро устанут и потеряют интерес к работе).

Важное требование: вопросы-пиктограммы должны быть только относительно таких моментов, информацию о которых можно непосредственно извлечь из исследуемого объекта, не привлекая память. Так, нежелательны вопросы: где растет это хвойное дерево? Как используется в жизни людей? Они, с одной стороны, уводят от главной цели – дать работу органам чувств, а с другой – затмевают собой только что полученные чувственным путем знания.

Почему мы настаиваем на этом? Конечно, познание реального предметного мира не ограничивается наблюдениями за реальными объектами. Однако не следует переусердствовать, содержательно пресытив работу в парах по технологии извлечения информации, включив еще и вопросы, ответы на которые следует искать путем обращения к памяти или воображению. Считаем непродуктивным стремление педагогов и методистов «угнаться за двумя зайцами»: не только один из них скрывается из виду, а часто и оба ускользают. Поэтому достижение двух важных познавательных задач нужно развести по времени и по способам. По технологии извлечения информации следует наблюдать, по максимуму включая чувственное восприятие, по другим технологиям – учить устанавливать назначение предметов, их употребление, происхождение, связь с другими предметами и пр., извлекая знания из долговременной памяти, в том числе полученные путем наблюдения.

Взаимодействие участников группы. Обязательное условие продуктивной совместной деятельности – разделение заданий (объектов, вопросов) и труда (ролей, действий, очередности) между участниками. Все исследуемые объекты распределяются между участниками. Если число участников больше количества разных предметов, то желательно использовать еще один комплект, иначе в случае дублирования лишь отдельных предметов кому-то придется по нескольку раз исследовать одно и то же.

При использовании нескольких комплектов рекомендуется создать столько же подгрупп детей, чтобы в каждой из них какой-либо предмет не повторялся дважды. Так детям будет проще менять и находить новых напарников. Однако иногда кому-то нужно будет подождать, пока нужный товарищ не освободится. Если же не создавать подгруппы, то общая организация становится более динамичной, но периодически будут возникать ситуации, когда ребенок, ищущий партнера, вроде бы готов быть с ним в паре, но его предмет он уже исследовал с другим товарищем.

Технология предполагает три этапа.

На первом этапе дети разбираются с содержанием опорных карточек-пиктограмм и пробуют по ним рассмотреть свой предмет. Организовать это можно по-разному. В первом варианте воспитатель распределяет предметы между участниками (или дети выбирают сами), раздает карточки и одновременно со всеми участниками обсуждает содержание пиктограмм, предлагая ребятам тут же в ходе беседы рассматривать свой предмет. Воспитатель провоцирует и приветствует помощь воспитанников друг другу, ведь кто-то из них может что-то не понять. Во втором варианте взрослый один на один демонстрирует каждому ребенку по очереди, на что и как нужно обращать внимание при рассматривании предмета согласно опорной карточке. В третьем варианте подобную работу проводят приглашенные старшие опытные в этом деле дети. Они действуют один на один, заменяя собой воспитателя.

На втором этапе организуется взаимодействие детей в парах сменного состава. Участник находит себе напарника с другим предметом. В каждой паре одновременно происходит следующее. Ребята договариваются, чей предмет будут рассматривать первым. Владелец этого предмета передает его в руки напарника и вначале спрашивает его название (подсказкой такого вопроса служит вопросительный знак на карточке слева), в случае затруднения сам называет и просит повторить. Затем владелец задает очередной вопрос, ориентируясь на пиктограммы; напарник рассматривает, поворачивает объект нужной стороной, находит ответ. Пока напарник не ответит на вопрос, владелец не переходит к следующему, при необходимости поправляет, дополняет, показывает, на что и как нужно обращать внимание при рассматривании предмета.

Проработав все вопросы-аспекты по одному предмету, дошкольники меняются ролями и переходят к исследованию второго предмета. Его владелец задает вопросы, а товарищ рассматривает предмет и отвечает.

Далее пары распадаются. Ребята продолжают оставаться владельцами предметов, полученных еще на первом этапе. Находят новых напарников, повторяя с ними описанные действия. Ребенок меняет напарников, пока в итоге не познакомится со всеми разными объектами.

С каждым новым напарником дошкольник становится все большим знатоком особенностей своего предмета, обращает внимание товарищей на незамеченные ими нюансы, уверенно владеет вопросами. В последующие дни эту деятельность можно повторить с теми же предметами, но ребенок уже будет «владельцем» других предметов – тех, с которыми ранее к нему обращались ребята.

Нежелательно производить смену напарников по сигналу (хлопку) – не следует прерывать на полпути, ведь у детей разный темп выполнения действий. Смену по сигналу можно осуществлять, если задается лишь один вопрос.

На третьем (подытоживающем) этапе можно предложить детям сделать зарисовки характерных особенностей изученных предметов, например, изобразить веточки рассмотренных хвойных деревьев, чтобы были видны их отличия по числу хвоинок в пучках, длине хвои. Хорошо бы друг другу показать и прокомментировать полученные рисунки. Можно побеседовать о том, чем схожи и отличаются

те или иные предметы. Предложить расспросить о них своих родных, а, если те чего-то не знают, обязательно им об этом рассказать.

На последующих занятиях можно заниматься вопросами происхождения, назначения, употребления изученных предметов.

Резюмируем сказанное **в опорном алгоритме действий напарников** по технологии извлечения информации из реальных объектов.

• С моим предметом:

1. Передаю в руки напарника.
2. Спрашиваю, как называется предмет.
3. Задаю все свои вопросы.
4. Помогаю, поправляю, дополняю неточный или неполный ответ.

• С предметом товарища:

5. Беру предмет товарища в свои руки.
6. Слушаю вопрос. Рассматриваю. Отвечаю.

• Уношу свой предмет с собой.

• Меняю напарника (у него другой предмет).

На подготовительном этапе нужно научить детей следующему:

– договариваться, кто будет первым задавать вопрос;

– передавать свой предмет в руки напарника;

– спрашивать, как называется этот предмет (подсказкой служит вопросительный знак на карточке);

– правильно держать предмет перед глазами, рассматривать его;

– сохранять свой предмет за собой при смене напарника (не забыть забрать его у напарника);

– находить нового напарника;

– читать пиктограммы и формулировать на их основе вопросы;

На этом этапе рекомендуется: а) использовать однотипные объекты; б) постепенно усложнять деятельность; в) менять позицию педагога (от непосредственного руководства действиями детей к их большей самостоятельности).

Первое занятие предлагается посвятить исследованию какого-то одного аспекта изучаемого предмета (то есть участники будут задавать по одному вопросу). В этом случае опорная схема еще не используется. Всем процессом поэтапно руководит воспитатель: дает первое задание – дети его выполняют, дает второе задание – дети выполняют и т.д. Перечень заданий:

– Выберите себе предмет среди разложенных на столе.

– Найдите друга или подружку.

– Договоритесь, чей предмет будете рассматривать первым.

– Владелец этого предмета передает его в руки напарника.

– Спросите, как называется этот предмет. Если напарник не знает, подскажи ему, попроси повторить название.

– Владелец задает товарищу такой вопрос…

– Чтобы ответить на вопрос, напарнику надо разглядеть его (Воспитатель демонстрирует, как следует правильно рассматривать предмет: держать его близко и прямо перед глазами; смотреть пристально на нужную часть).

– Поменяйтесь ролями (Воспитатель предлагает вспомнить уже выполненную последовательность заданий-действий).

– Заберите свой предмет у напарника.

– Звучит сигнал – это значит, что нужно сменить напарника или напарницу (Воспитатель подбадривает отдельных детей, кому-то помогает).

– Повторите с новым напарником все, что делали с первым (Воспитатель находится в центре событий, подсказывает, корректирует, не привлекая внимания всех).

– Звучит сигнал. Что делаем? (Дети меняют напарников)

Игра идет, пока каждый участник не поработает, например, с пятью-шестью партнерами. Поскольку всеми действиями детей непосредственно руководит педагог, в этом случае смена напарников органично организуется по общему сигналу.

По завершении взаимодействия в парах сменного состава хорошо бы спросить до-

школьников о том, что нового они узнали. Но главная задача завершающего шага все же иная – отрефлектировать порядок взаимодействия участников, метод рассматривания предметов. В ходе рефлексии рекомендуется составить соответствующую схему, используя пиктограммы и схематические рисунки. На следующий день схема поможет быстро вспомнить порядок действий и соблюдать его в процессе выполнения.

Поэтапное усложнение заданий и занятий. Можно провести несколько подготовительных занятий с одним вопросом, постепенно предоставляя детям большую самостоятельность, в том числе, предлагать осуществлять смену напарников без сигнала, свободным путем.

На следующем этапе вносятся усложнения: используются два-три вопроса, опорные карточки (одинаковые у всех), появляется необходимость разбираться с пиктограммами. По сути, это уже полноценные занятия по технологии извлечения информации из реальных объектов.

Разнотипные объекты целесообразно использовать только тогда, когда дети будут свободно ориентироваться в технологии. Теперь вопросы и пиктограммы могут отличаться в отношении разных предметов.

Важные нюансы:

• Чем младше дети, тем меньше следует готовить вопросов (пиктограмм). Малыши могут задавать всего лишь один вопрос, в этом случае опорная схема им не требуется.

• Рекомендуется использовать разные средства, например, увеличительное стекло для рассматривания мелких предметов, таких как семена, зерна или мука.

• Планируемая к усвоению детьми информация должна «содержаться» в рассматриваемом объекте.

• Можно распределять между детьми не по одному предмету, а по два (например, шишка кедровая и еловая). Тогда вопросы будут на их сравнение.

• Если исследуются предметы, которые нельзя или нежелательно переносить, например, деревья, горшечные цветы, то одна половина дошкольников играют роль «владельцев» («стражей») объектов, а другая – его исследователей. Потом (когда исследователи поработают со всеми предметами) напарники поменяются ролями.

• Выше говорилось, что дети получают пиктограммы в готовом виде, но можно предложить придумать пиктограммы самим ребятам, но не сразу, а постепенно усложняя их деятельность:

1-й шаг – пиктограммы готовит воспитатель. Этот этап нужен для освоения детьми технологии и разных ее нюансов.

2-й шаг – часть пиктограмм дается в готовом виде, а остальные придумывают сами дети. Весьма продуктивный ход – разбить ребят на пары, в каждой из них они совместно будут готовить пиктограммы по какому-либо одному предмету. Воспитателю необходимо обратить внимание на характер пиктограмм: ответ на вопрос нужно будет найти, рассматривая сам предмет, а не вспоминая его особенности.

3-й шаг – дети самостоятельно составляют все пиктограммы, исследуя свой предмет. Воспитатель лишь устанавливает требования к их тематике и числу. Затем организуется игра в парах сменного состава, в ходе которой каждый ребенок задаст товарищу вопросы, ориентируясь на составленные им схемы (пиктограммы).

Несколько кругов взаимодействия. Иногда можно организовать несколько кругов взаимодействия в парах сменного состава, используя на каждом по одному вопросу.

Воспитатель называет первый вопрос – участники задают его друг другу, исследуют предметы. Поскольку задается один вопрос, то смену напарников можно осуществлять по сигналу. Как только произойдет смена нескольких партнеров (5–6), объявляется следующий вопрос, и снова он прорабатывается с несколькими напарниками. Далее называется следующий вопрос – и начинается новый круг взаимодействия. Ряд кругов с разными вопросами

обеспечивают высокий динамизм и поддерживают коллективную энергетику. Кроме того, можно получить эффект сравнения, отвечая на один и тот же вопрос, но постоянно сталкиваясь с разными предметами.

В этом варианте следует соблюсти условие: предметы должны быть однотипными (например, веточки хвойных деревьев), их число не должно превышать пяти-шести (в противном случае дети устанут). Пиктограммы вряд ли потребуются.

Не заменить ли реальные предметы иллюстрациями? Целесообразно ли для извлечения информации использовать не объекты в натуральном виде, а их изображения или иллюстрации? Можно, если детям будет обеспечено много других организованных ситуаций исследования предметного мира всеми органами чувств. В качестве дополнительного приема не исключается рассматривание иллюстраций. Для извлечения из них информации о предмете рекомендуем соблюдать ряд требований, во-первых, детали изображения должны быть крупными, во-вторых, желательно работать не с одним предметом, а сравнивать два-три, в-третьих, пиктограммы должны соответствовать деталям иллюстрации. В частности, примером может служить известная игра-задание «Найди три отличия», которую можно организовать в коллективной форме, разделив труд: напарник предлагает товарищу найти отличия в иллюстрациях своей карточки, затем его партнер показывает свою (другую).

Заключение. «Взаимодействие детей в парах сменного состава в рассмотренной технологии сотрудничества играет коллективообразующую роль. Каждый член коллектива является целью и одновременно средством. Тем самым «индивидуальное» и «подлинно коллективное» находятся в диалектических отношениях, являясь средствами взаимоосуществления. Содержанием и поводом совместной деятельности является извлечение информации из реальных объектов в ходе их исследования (наблюдения), а целями применения этой технологии – сенсорное развитие, обеспечение активной коммуникации детей друг с другом, установление партнерских взаимоотношений с любыми участниками (а не только предпочитаемыми), оказание взаимопомощи, проявление самостоятельности и активности, формирование произвольной внимательности, умений выражать свои мысли и результаты наблюдений, задавать вопросы и придерживаться определенного плана, слушать и корректировать товарища. В ходе деятельности детей педагог естественным образом и в то же время технологически занимает позицию «рядом», а не «над».

Кроме того, организацию коллективной образовательной деятельности следует рассматривать в качестве одного из подходов в преодолении речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями. При реализации адаптированных образовательных программ дошкольного образования это позволяет компенсировать дефицит речевого общения, в том числе и у детей с нарушениями речи. Ведь по статистике дети с особыми образовательными потребностями, имеющие нарушения речи, составляют большую долю детей с ОВЗ в дошкольном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лебединцев В.Б.* Новые технологии и приемы сотрудничества дошкольников в коллективной образовательной деятельности. М.,2024. 112 с.

2. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. М., 2001. 496 с.

3. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. 160 с.

4. *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения. Красноярск, 2010. 228 с.

5. *Лебединцев В.Б.* Новая дидактика В.К. Дьяченко (к 100-летию ученого) // Педагогика. 2023. № 12. С. 98–110.

6. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ президента Российской Федерации № 809 от 9.11.2022.

7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации / Под ред. В.И.Слободчикова. 4-е изд., испр. и доп. М., 2022. 32 с.

8. *Лебединцев В.Б.* Обучение на основе индивидуальных образовательных программ: коллективное VS индивидуального? // Инновации в образовании. 2021. № 3. С. 35–45.

9. *Лебединцев В.Б.* Соотношение коллективного и индивидуального: пути индивидуализации в образовании, пути развития человека и человечества // Становление коллективного способа обучения – 2023. Красноярск, 2023. С. 23–37.

10. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

11. *Платонов Ю.П.* Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). Л., 1990. 184 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

13. *Цукерман Г.А.* Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 3.

14. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.,1983. 368 с.

15. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 264 с.

16. *Ильясов И.И., Галатенко Н.А.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.

17. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.,1995. 384 с.

18. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.,1984. 96 с.

19. *Лебединцев В.Б.* Технология совместного изучения на основе извлечения информации из нетекстовых источников // Педагогика. 2022. № 9. С. 73–81.

Дата поступления – 7.08.24

Organization of cooperation between preschoolers on the example of real object research technology

Vladimir B. Lebedintsev – Cand. Sci. (Pedagogical), Associate Professor; Krasnoyarsk Regional Institute for the Development of Education, Laboratory of Establishing a Collective Mode of Education (Krasnoyarsk, Russia); vb269@mail.ru

Abstract. *The need for a broad cultivation of cooperation relations affects all sectors of society, not excluding preschool education. The state, society, education are faced with the choice of three roads – individualism ("social robinsonade"), uniformity (sameness) or collectivism. The article describes the methodological and theoretical grounds for the development of new technologies for cooperation between children, the implementation of which is demonstrated by the example of technology for extracting information from real objects (active observation) in pairs of replaceable composition, which allows preschoolers to independently discover new knowledge, provide sensory, speech and social development, manifestation of independence and activity.*

Key words. *Educational technologies of cooperation; types of co-organization, "social robinsonade", unified communities, genuine collectives; collective educational activities, interaction in pairs of rotating staff, observation, sensory development, speech development.*

REFERENCES

1. *Lebedintsev V.B.* Novye tekhnologii i priemy sotrudnichestva doshkol'nikov v kollektivnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti [New technologies and methods of cooperation of preschoolers in collective educational activities]. Moscow, 2024. 112 p.

2. *D`yachenko V.K.* Novaya didaktika [New didactics]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2001. 496 p.

3. *D'yachenko V.K.* Organizatsionnaya struktura uchebnogo protsessa i ee razvitie [Organizational structure of the educational process and its development]. Moscow,1989. 160 p.

4. *Mkrtchyan M.A.* Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya [The formation of a collective mode of education]. Krasnoyarsk, 2010. 228 p.

5. *Lebedintsev V.B.* Novaya didaktika V.K.D'yachenko (k 100-letiyu uchenogo) [The new didactics of V.K.Dyachenko (to the 100th anniversary of the outstanding scientist)]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2023. No. 12. P. 98–100.

6. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey. Ukaz prezidenta Rossiyskoy Federatsii No. 809 ot 9.11.2022 [On the approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of 9.11.2022].

7. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [National doctrine of education in the Russian Federation]. Ed. V.I.Slobodchikov. Moscow, 2022. 32 p.

8. *Lebedintsev V.B. O*buchenie na osnove individual'nykh obrazovatel'nykh programm: kollektivnoe VS individual'nogo? [Training based on individual educational programs: collective VS individual?]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in education]. 2021. No. 3. P. 35–45.

9. *Lebedintsev V.B.* Sootnoshenie kollektivnogo i individual'nogo: puti individualizatsii v obrazovanii, puti razvitiya cheloveka i chelovechestva [The ratio of collective and individual: the ways of individualization in education, the ways of development of man and humanity]. *Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya – 2023* [The formation of a collective mode of education – 2023]. Krasnoyarsk, 2023. P. 23–37.

10. *Petrovskiy A.V.* Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv [Personality. Activities. Collective]. Moscow,1982. 255 p.

11. *Platonov Yu.P.* Psikhologiya kollektivnoy deyatel'nosti (teoretiko-metodologicheskiy aspekt) [Psychology of collective activity (theoretical and methodological aspect)]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1990. 184 p.

12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. Prilozhenie k prikazu Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [Federal state educational standard for preschool education. Appendix to order of the ministry of education and science of the Russian Federation No. 1155 dated October 17, 2013].

13. *Tsukerman G.A.* Kto uchit, uchitsya (vzaimnoe obuchenie: vozmozhnosti i predely vozmozhnostey) [Who teaches, learns (mutual learning: opportunities and limits of opportunities)]. *Vestnik Mezhdunarodnoy assotsiatsii «Razvivayushchee obuchenie»* [Bulletin of the International Association "Developing Learning"]. 1997. No 3.

14. *Vygotskiy L.S.* Sobranie sochineniy [Collected works]. *In 6 v. V. 3: Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of mental development]. Moscow,1983. 368 p.

15. *Kravtsov G.G., Kravtsova E.E.* Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov [Psychology and pedagogy of preschool education]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2013. 264 p.

16. *Il'yasov I.I., Galatenko N.A.* Proektirovanie kursa obucheniya po uchebnoy distsipline [Design of the training course in the academic discipline]. Moscow: Logos, 1994. 208 p.

17. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: An introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.

18. *Skatkin M.N.* Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of modern didactics]. Moscow: Pedagogika, 1984. 96 p.

19. *Lebedintsev V.B.* Tekhnologiya sovmestnogo izucheniya na osnove izvlecheniya informatsii iz netekstovykh istochnikov [Classes where students collaborate to learn new knowledge based on technology to extract information from non-text sources]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 9. P. 73–81.

Submitted – August 7, 2024