

МАТЕРІАЛИ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО ПАРТНЕРСТВА У ДІТЕЙ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті репрезентовано поняття “міжособистісне партнерство” щодо дітей старшого дошкільного віку, логіку та етапи формування міжособистісного партнерства у дітей в умовах дошкільного навчального закладу, аналітичні матеріали за результатами наукового дослідження з означеної проблеми.

Ключові слова: міжособистісне партнерство, діти старшого дошкільного віку.

Педагогічна наука, розглядаючи особистість як головну цінність суспільства, відводить їй роль активного, творчого суб'єкта пізнання, спілкування, діяльності та взаємодії. Саме тому основними напрямками вдосконалення роботи дошкільного навчального закладу у ХХІ столітті є модернізація педагогічного процесу, розкріпачення умов життя дітей і створення для них емоційного благополуччя через побудову нового типу взаємостосунків між усіма учасниками освітнього процесу. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що актуальним є формування у дошкільників умінь знаходити спільну мету в діяльності і здійснювати її у такому типі людських стосунків, як співпраця, співтворчість, партнерство [1, с. 4].

На сьогодні проблема становлення і розвитку міжособистісних стосунків дітей досить детально досліджена психологами і педагогами в межах концепцій: виховання особистості (І. Бех, О. Смирнова, В. Утробіна, W. Damon, К. Rubin та інші); саморегуляції поведінки (Л. Божович, Б. Братусь, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та інші); комунікативної діяльності (Л. Галігузова, М. Лисіна, А. Руська та інші); становлення гуманних взаємин (А. Гончаренко, О. Козлюк, О. Кошелівська та інші); взаємостосунків дошкільників у грі (Л. Артемова, В. Воронова, Д. Менджерицька та інші), в образотворчій діяльності (Д. Воробйова, Т. Комарова, І. Рудовська, Л. Таджикибаєва та інші); соціальної готовності до навчання у школі (Т. Бабаєва, Є. Кравцова, В. Маралів, Є. Субботський та інші). Дослідження свідчать, що у старших вікових групах

дошкільного навчального закладу вже існує відносно стала і диференційована система міжособистісних стосунків. При цьому збільшується структурованість дитячого колективу, підвищуються стійкість вибіркових переваг, кількісний склад дитячих об'єднань, змістовність обґрунтування вибору дітьми одне одного як партнера.

Мета цієї статті – висвітлити основні аспекти формування міжособистісного партнерства у дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу, які встановлено за результатами проведеного наукового дослідження.

Поняття “партнерство” представлено в широкому спектрі наук, а саме: економіка, соціологія, філософія, психологія. У педагогіці термін “партнерство” набуває актуальності на тлі реформ у 1980-і роки, зазвичай супроводжуючи співпрацю. Відповідно до педагогіки співпраці Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова, учитель і учень є суб'єктами навчальної діяльності і виступають співтоваришами, партнерами.

Враховуючи висновки, отримані під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, поняття “міжособистісне партнерство” ми розглядаємо як якість, що дає дитині змогу взаємодіяти з усіма іншими учасниками спільної діяльності, орієнтуючись на взаємно узгоджені мету, планування і регулювання діяльності для досягнення загального результату. Партнерські стосунки регулюються нормами і правилами у групі однолітків і приймаються учасниками стосунків безумовно. Бути партнером означає: поділяти ідеї, брати участь у спільній діяльності, самостійно вибираючи тип цієї діяльності, мати зобов'язання і здійснювати комунікацію.

Основними структурними компонентами міжособистісного партнерства старших дошкільників є:

- мотиваційно-цільовий, що визначається поставленням мети спільної діяльності, підкріпленням мети позитивною мотивацією, прийняттям і усвідомленням старшим дошкільником того, яких результатів він хоче досягти, плануванням перебігу спільної діяльності;
- емоційно-вольовий компонент, що виявляється в наявності емоційного ставлення до процесу спільної діяльності, в умінні контролювати емоції та мобілізувати власні зусилля для досягнення мети, проявляти вольові якості особистості в процесі спільної діяльності;

- діяльнісно-практичний, спрямований на усвідомлення і прийняття завдання, збереження мети і слідування їй до отримання результату спільної діяльності, прояв самоконтролю і взаємоконтролю у процесі його виконання;
- рефлексивно-оцінний, що припускає оцінку проміжних і кінцевих результатів спільної діяльності, а також власних зусиль у процесі досягнення мети, здійснення критичного аналізу процесу виконання спільної діяльності.

Визначення стану сформованості у старших дошкільників уявлень про ровесника як про міжособистісного партнера спільної діяльності в системі сучасної дошкільної освіти передбачає вивчення особливостей міжособистісного партнерства старших дошкільників з однолітками у взаємодії одне з одним, в мікрогрупі і групі, визначення його наявного рівня і моделі партнерства. Розглянемо особливості міжособистісного партнерства, виявлені в процесі спеціально створених експериментальних ситуацій спільної діяльності (“Склади картинку (пазли)”, “Рукавиці”, “Готуємо ляльок для настільного театру”, “Виготовляємо панно “Острів скарбів””).

Аналіз реальних стосунків міжособистісного партнерства в процесі експериментальних ситуацій показав наявність у дошкільників різного досвіду спільного розв’язання завдань, що, природно, певним чином позначилося на результатах. У середньому для 26 % дошкільників вміщені в ситуації завдання спільного розв’язання виявилися фактично нездійсненними. Вони були зараховані до першого типу міжособистісного партнерства. Ці діти або не сприймали поставлену в ситуаціях мету як спільну і відносили її тільки до себе, не орієнтуючись на партнера, або формально сприймали мету як спільну, але потім, у процесі виконання проектували цю мету тільки на індивідуальну програму дій. Наприклад, у ситуації “Рукавички” це відбувалося таким чином: діти вибирали рукавички, що не становлять пари. Невпевнено, мовчки, дивлячись на дії одне одного, індивідуально брали рукавички одного кольору і розміру кожен до себе і починали малювати.

У процесі спостережень були виявлені діти, які показали здатність до фрагментарного міжособистісного партнерства. Аналіз результатів засвідчив, що дошкільники, які утворили цю групу, виявляли уміння міжособистісного партнерства, але вони виникали епізодично. Для цих дітей в ситуації

“Рукавички” було характерне сприйняття мети як спільної (48 %). Вони правильно сприймали ситуацію загалом як ситуацію спільного завдання. Це виявлялося у висловлюваннях типу “Потрібно вибрати однакові рукавички”; “Давай кита намалюємо, ти згодна? Треба, щоб візерунок був однаковий”; “Ми для Петі рукавички робитимемо, отже, вони мають бути рівні і однакового кольору”.

Уміння співпрацювати в ситуації “Рукавички” продемонстрували близько 20 % дітей. Залежно від співвідношення функціонально-рольових позицій партнерів у процесі спільної діяльності ми виділили три лінії взаємодії: партнерство, наставництво, рівність.

Розглянемо кожен з них детальніше. Партнерство (8 %). Уважно вислухавши завдання експериментатора, учасники починали вибір рукавичок, неодноразово підсовували їх одну до одної, сполучали, порівнюючи величину, прикладали долоні, визначаючи, на яку руку кожна з них. Інформували про завершення вибору рукавичок експериментатора, кажучи про це разом: “Ми вибрали рукавички червоного кольору для Маші”. Далі один з учасників пропонував партнерові самостійно знайдений спосіб дії. Спостерігалися планування спільних дій учасників, виділення власної функції услід за визначенням однолітка, характерна черговість інформаційного обміну і практичних дій, що відбуваються за ним.

Наставництво (8 %) – помітний розвиток наполегливості активнішого учасника, його прагнення виконувати контрольно-оцінні дії. Для цього типу співпраці характерно, що один з учасників займає позицію дорослого, який не лише дає вказівки, а й пояснює, одноліткові відводиться роль виконавця. Відразу на етапі прийняття мети один з учасників проявляв себе як найбільш активний. Вибираючи пару, приймав пропозиції партнера, але під час узгодження дій наполягав на своїй думці. В процесі діяльності давав постійні вказівки, відмічав олівцем місце, де необхідно розташувати елемент візерунка, контролював вибір кольору, стежив за особливостями зображення. Оцінюючи результат діяльності, активно вказував на недоліки в роботі партнера – “учня”. Мова “учителя” мала контрольно-оцінний характер, а мова “учня” була насичена інтонаціями уточнення, згоди.

Рівність (4 %) – діалог у процесі спільної діяльності, який припускає унікальність кожного учасника, їхню принципову рівність стосовно один одного. Партнери починали діяти збірано, швидко і злагоджено. Перш ніж зображувати візерунок, домовлялися (перешіптувалися). Обговорювали послідовність дій, що визначало їхню подальшу впорядкованість. Під час виконання завдання вносили додаткові пропозиції і зміни. Оцінюючи результат спільної діяльності, однією з умов успішності називали попереднє обговорення, домовленість між партнерами. “Треба пояснити. Хіба хтось інший хоче такий візерунок. А ти хоча б поясни, що ти такий хочеш, що так намалювати буде краще” (Маша М.).

У дослідженні виявилася залежність міжособистісного партнерства від особливостей вибору дітьми пари для спільної діяльності. В експерименті були такі варіанти добору складу пари: взаємний вибір партнерами один одного; випадковий вибір партнера для спільної діяльності; підбір пари на розсуд вихователя. Зокрема, стійке міжособистісне партнерство дошкільники виявляють у взаємному виборі партнера для спільного виконання завдання. Такий вибір було здійснено дітьми, які симпатизують одне одному, часто разом граються, навчаються. Це позначилося на особливостях сприйняття ними одне одного як партнерів спільної діяльності і на загальній характеристиці процесу взаємодії. Вибір партнера для дошкільників цієї групи був однозначним. Вони відмовлялися від виконання завдання з ким-небудь іншим, окрім названого однолітка (якщо одноліток зайнятий, вони готові були чекати, поки він звільниться). Перед початком спільної роботи у дітей спостерігався настрій радості, задоволення (посміхаються одне одному, беруться за руки, починають розповідати про те, що і як вони вже робили разом, яку радість і задоволення відчували від цього і т. д.). У процесі їхньої взаємодії було більше емоційної підтримки, адресованої одне одному, взаємності у стосунках, доброзичливості. Їхня взаємодія визначалася вищим рівнем емоційної стійкості, терпіння щодо дій одне одного.

Учасники пар, створених на розсуд педагога, виявляли себе у взаємодії менш успішно і частіше демонстрували повну відсутність міжособистісного партнерства. Це підтверджує припущення про те, що уваги педагогів до об'єднання дітей

для спільної діяльності недостатньо. Співпраця в парах, сформованих у такий спосіб, не завжди вирізнялася емоційною стійкістю, в них спостерігався тиск учасників одне на одного, простежувалося невдоволення, виникали конфлікти. Типові прояви дітей відзначалися і під час здійснення випадкового вибору дошкільниками одне одного. Можна сказати, що при виборі партнера для спільної діяльності, який оснований на взаємних симпатіях, у дітей виникає стійкіше емоційне поле взаємодії, природно виявляється зацікавленість у процесі та результаті спільної діяльності, факти взаємної підтримки і взаємодопомоги спостерігаються частіше. Ці відомості переконують у важливості та необхідності врахування взаємних симпатій і переваг дітей під час вибору партнера для спільної роботи.

За результатами дослідження, більша частина дітей (32 %), які брали участь в експерименті, належала до другого типу – фрагментарного міжособистісного партнерства. Найменша кількість дітей (19 %) – до високого четвертого типу – узгодженого міжособистісного партнерства. 26 % старших дошкільників належали до типу дітей, у яких відсутнє міжособистісне партнерство, 23 % дітей проявили нестійке міжособистісне партнерство.

Зважаючи на висновки, отримані під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності передбачає такі етапи:

Перший етап – визначається пристосуванням дітей до нової системи соціальних умов, нових стосунків, вимог, видів діяльності. Відбувається первинне встановлення вимог, норм і правил взаємодії у групах однолітків, які активно створюються і регулюються вихователем. Дошкільники спостерігають за діями оточення, активно реагують на дії одне одного, чутливі до того ставлення, яке виявляють однолітки до них, із цікавістю й увагою стежать за поведінкою однолітків.

Другий етап – формується емоційне ставлення до партнера, співучасть в емоційному стані партнера, ідентифікація, коли переживання партнера сприймаються як власні. На цьому етапі відбувається усвідомлення і перейняття на себе ролі партнера, яке виявляється у: здійсненні комунікативної взаємодії, веденні діалогу з партнером; спільному плануванні

діяльності, створенні програми дій, моделюванні значущих умов; доборі засобів досягнення мети і результату; виконанні дій та операцій для досягнення спільної мети і результату.

Третій етап – на основі рівноправних позицій уможливується взаємоконтроль, коли діти здатні самостійно оцінити дії одне одного, зробити необхідне коригування і окреслити шляхи для його вдосконалення. Врахування позиції партнера, його думки сприяє децентрації, що приводить до розвитку рефлексії, яка виявляється в готовності до адекватної самооцінки, здатності реалізувати свої здібності і можливості.

Логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками передбачає різні рівні взаємодії педагога з дошкільниками та охоплює:

- етап формування орієнтаційної основи для засвоєння дітьми досвіду міжособистісного партнерства за навчально-корекційних позицій дорослого;
- етап накопичення дітьми досвіду міжособистісного партнерства в умовах практичного засвоєння моделей міжособистісного партнерства, що ускладнюються, за спрямовально-корекційних позицій дорослого як посередника;
- етап широкого застосування дітьми моделей міжособистісного партнерства з однолітками за підтримувальної та стимулюючої ініціативи вихователя.

Результати формувального експерименту засвідчили збагачення досвіду міжособистісного партнерства дошкільників у спільній діяльності. Взаємодія вирізнялася більшою активністю учасників. Під час спільного виконання завдання діти приймали мету, погоджували з партнером і визначали своє місце в послідовності дій, домовлялися про черговість власних операцій, здійснювали їх в обопільно встановленому темпі, регулюючи і контролюючи дії одне одного. Під час виконання спільної роботи діти були націлені на підсумковий результат, усвідомлюючи значення якості дій кожного учасника. Значущою зміною в поведінці дошкільників була здатність точніше і конкретніше вибирати партнера для взаємодії, не виключаючи можливості його заміни. Прояви міжособистісного партнерства дітей вирізнялися дедалі більшою відвертістю, повнотою, невимушеністю.

В експериментальній групі міжособистісне партнерство переважало як тип позитивної, узгодженої взаємодії у

спільній діяльності. Змінилося співвідношення типів прояву дітьми міжособистісного партнерства у спільній організованій діяльності. Зокрема, близько 26 % перейшли до третього – несталого та четвертого – узгодженого типів міжособистісного партнерства, зник перший тип дітей, у якому відсутнє міжособистісне партнерство; в середньому за ситуаціями міжособистісного партнерства значно менше дітей залишилося з проявом другого типу – фрагментарного міжособистісного партнерства.

Спостереження за взаємодією дітей експериментальної групи, які перейшли на четвертий тип міжособистісного партнерства, дали змогу зазначити, що в процесі спільної діяльності встановлювалося єдине смислове поле, явно було видно спрямованість партнерів одне на одного, адресованість їхніх ініціатив та комунікативних актів. Початкові роботи передували момент узгодження, домовленості, в якому партнери пропонували власні пропозиції та дії одне одному, визначали функціонально-рольові позиції, планували перебіг спільної роботи. Завдяки цьому дії дітей були впорядковані, погоджені, вишикувані в єдину лінію, спрямовану на досягнення підсумкового результату. Збільшення кількості, змістовності і наповненості вербальних та невербальних актів сприяло скороченню предметних і практичних дій, вело до поглиблення взаєморозуміння і відсутності розбіжностей.

Емоційний фон у ході взаємодії мав позитивний характер. Зник стан скутості і напруженості партнерів стосовно одне одного, переважала зібраність і діловитість на основі взаєморозуміння і підтримки ініціатив та дій кожного з учасників.

Розв'язуючи освітнє завдання, дошкільники орієнтувалися на застосування певної моделі спільної діяльності. Зрізи, спрямовані на визначення характеру взаємодії старших дошкільників у парах (мікрогрупах) у процесі спільної діяльності на заняттях, показали певні зміни. Дошкільники із задоволенням відгукувалися на пропозиції педагога виконати певне завдання разом: “О, так, разом це здорово!”, “Ми давно вже збиралися робити разом”. Без сумнівів і суперечок діти об'єднувалися в задані за кількістю учасників мікрогрупи (по дві, чотири, шість осіб), склади яких зберігалися до моменту досягнення результату спільної діяльності. Об'єднання характеризувалися сталістю, існували від 15 до 20 хвилин.

Дошкільники приймали мету спільної діяльності і послідовно реалізували її в розподілених за погодженням діях.

У процесі виконання завдань в зошитах для індивідуальної роботи з різних розділів програми діти помітно частіше почали звертатися за підтримкою, порадою, поясненням, допомогою до однолітків, а не до педагогів. Активно обговорювали між собою питання, що виникали. Усе це свідчило про широке застосування досвіду дитячого партнерства у взаємостосунках і взаємодії з однолітками.

Для дітей контрольної групи під час спільного виконання завдань в організованій спільній діяльності була характерна невпевненість у виборі партнера, недостатня орієнтованість на однолітка під час прийняття мети, переривчастість у процесі взаємодії з ним, відсутність змістовної регуляції в процесі виконання завдання, максимальна зацікавленість в індивідуальному результаті діяльності.

У контрольній групі під час взаємодії дошкільників з однолітками переважали другий і меншою мірою перший рівні міжособистісного партнерства, що визначаються або переривчастістю, або копіюванням дій партнера чи взагалі повною відсутністю уваги до нього, з тенденцією ухилення до індивідуальної лінії поведінки. Вибираючи партнера за обопільним бажанням, у процесі взаємодії дітей спостерігалось невдоволення одне одним, дратівливість в емоціях і репліках, які вирізнялися інформативною бідністю.

Оцінюючи результати спільної роботи, дошкільники контрольної групи завищували рівень власної значущості, а причини недоліків шукали в неспроможності дій і в поведінці партнера. Можна сказати, що у дітей цієї групи було відсутнє основне уміння – уміння спільного прийняття мети. Спостерігалися труднощі у сприйнятті та розумінні змісту завдання. Простежувалася схильність до вибору “легкого” способу поведінки – повного наслідування пропозицій і дій більш ініціативного партнера. Контроль і регуляція дій одне одного були замінені короткими недоброзичливими вказівками з акцентом на недоліках партнера і перебільшенні власних здібностей. Можливість допомоги лише декларувалася учасниками, але реально надавалася вкрай рідко, не було самостійного спільного оцінювання підсумкової роботи.

Отже, контрольний експеримент показав зміну уявлень дітей про однолітка як про партнера спільної діяльності,

переоцінку можливостей взаємодії та партнерства з ним в організованій спільній діяльності. Результатом роботи стало самостійне врахування дошкільниками правил узгодження дій у взаємодії з однолітком в парі під час вибору і застосування моделі або її варіанта в організованій спільній діяльності, можливість пошуку і визначення дитиною функціонально-рольової позиції через оцінку власного потенціалу під час виконання кооперативно-розподільної діяльності. Це забезпечило наростання самостійності й активності в міжособистісній взаємодії з однолітками.

За результатами дослідження ми робимо висновок про потребу проведення подальшої індивідуальної роботи з дітьми, яка має бути окремо адресована соціально активним дошкільникам з метою розширення їхніх можливостей для прояву самостійності, взаємодії з однолітками в різних видах продуктивної діяльності, і дітям, що виявляють соціальну реактивність у взаємодії. При цьому дітям, які успішніше виявляють себе у спільно-послідовній і спільно-взаємодіючій моделях спільної діяльності, пропонувати організовувати спільні ігри для закріплення послідовності дій цих моделей з менш активними дітьми.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція) / науковий керівник А. М. Богущ – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

С. П. Нечай

Материалы и результаты экспериментальной работы по формированию межличностного партнерства у детей в условиях дошкольного учебного заведения

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье рассмотрено понятие “межличностное партнерство” по отношению к детям старшего дошкольного возраста, логика и этапы формирования межличностного партнерства у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения, аналитические материалы результатов научного исследования указанной проблемы.

Ключевые слова: межличностное партнерство, дети старшего дошкольного возраста.

S. P. Nechai

The Materials and Results of Scientific Research on Forming Interpersonal Partnership in Children under Conditions of Preschool Educational Institution

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine).

This article is about the results of realization of scientific research devoted to forming the conception about the children of the same age as about interpersonal partners. Different positions of interpretation of this phenomenon in the spectrum of economics, sociology, psychology, and pedagogics are delineated. In addition, the paper defines the main features of partnership: basic properties (such as consensus-focused interaction, stability of behavior models, intersubjectivity, reflexivity); basic structure (that is a common goal, common motive, teamwork, common result). The author clarifies the notion of interindividual partnership in relation to preschoolers as such that demands cooperative teamwork requiring a combining effort on the part of those individuals involved and mutual reconciliation in purposes, planning, regulation and achievement of common results. Partner relationships are regulated by norms and rules accepted in the group of coevals unconditionally. "To be a partner" can be defined as follows: to share ideas, to take part in common activity, independently choosing a type of this activity, to have responsibility and to communicate. Finally, the author proves the necessity of forming interpersonal partnerships in preschoolers, as well as defines the logic of forming interpersonal partner relationships of senior preschoolers with their coevals in common activities.

Keywords: interpersonal partnership, preschoolers.

References

1. Bohush, A. M. (2012). *Basovyi component doshkilnoi osvity Ukrainy* [The basic component of preschool education of Ukraine]. Kyiv.