**Сущность и типы педагогического регулирования взаимодействия детей дошкольного возраста.**

В. Н. Белкина

Взаимодействие детей в группе сверстников, являясь по своей сути социальным взаимодействием, может по-разному влиять на становление личности ребенка. Фактически это та микросреда, которая наряду с взрослым окружением определяет направление и характер изменения его внутреннего мира. В этих условиях педагог занимает по отношению к контактам детей двуединую позицию: взаимодействуя в качестве субъекта с каждым ребенком в отдельности или с группой детей, он непосредственно или опосредованно влияет одновременно и на процесс их общения и совместной деятельности. При этом в любом случае он выполняет педагогическую функцию: в первом - по сути как прямой участник процесса взаимодействия, во втором - как посредник между его участниками. Более того, в школьных возрастных (а также разновозрастных) группах, благодаря педагогу и активизации собственных межличностных связей, такое сообщество превращается в педагогическую систему (Л.И.Новикова, Л.В.Байбородова и др.), и на определенном этапе своего развития эта система становится способной к саморазвитию. В группах детей раннего и дошкольного возраста элементы такой системы только начинают появляться: здесь взрослый определяет не только стратегию развития взаимодействия детей, но и тактические шаги. В этом контексте актуальным становится вопрос о содержании такого вида социального взаимодействия взрослого и ребенка как педагогическое.

Понятие педагогического взаимодействия в настоящее время широко обсуждается в научной литературе. Причем, психолого-педагогические его аспекты определяются как новая область теоретического и экспериментального исследования, открывающая широкие перспективы понимания развития личности. При этом две линии рассуждений просматриваются вполне определенно.

В рамках первой в качестве базового выдвигается понятие деятельности вообще, и совместной деятельности, в частности. Поэтому взаимодействие педагога и учащегося рассматривается как взаимосвязь их деятельностей (Х.И.Лейметс, М.И.Смирнов), как их совместная деятельность (Б.П.Битинас, В.Д.Масный, С.Е.Хозе), как особый вид совместной деятельности (Н.И.Лицис), как особый способ организации совместной деятельности (А.С.Самусевич). Такая позиция в понимании сущности взаимодействия связана с распространенными в философии и психологии взглядами на деятельность как совокупности всех форм активности взаимодействующих субъектов (А.Н.Леонтьев, М.С. Каган). Однако, учитывая то обстоятельство, что в психологической литературе в последние годы общение и деятельность рассматриваются как взаимосвязанные, но отличающиеся друг от друга рядом существенных особенностей категории (Б.Ф.Ломов), деятельностный подход к пониманию педагогического взаимодействия представляется узким.

Вторая линия базируется на параметрах межличностного взаимодействия (Ю.К.Бабанский, Я.Л.Коломинский, Н.Ф.Родионова и др.). Такой подход представляется нам более перспективным и позволяет учитывать не только объективные условия его протекания, но и индивидуальные особенности участников взаимодействия. Но и в этом случае требуются оговорки. И.Я.Лернер справедливо подчеркивает, что взаимодействие двух субъектов (учителя и учащегося) опосредовано объектом усвоения как основой процесса обучения. Это, однако, касается в целом воспитательно-образовательного процесса: педагогическим взаимодействие между педагогом и воспитанником можно считать только тогда, когда в его основе лежит цель развития ребенка. Иначе, понятия "социальное взаимодействие" и "педагогическое взаимодействие" начинают выступать как идентичные. Кроме того, очевидно, что осознание развивающей направленности педагогического взаимодействия его субъектами различно. Применительно к рассматриваемому нами возрастному периоду это вообще можно отнести лишь к взрослому, поскольку именно взрослый (педагог) в значительной степени определяет характер взаимодействия с воспитанником, ориентируясь не на рациональное восприятие ребенком педагогических, развивающих воздействий, а на его интересы и желания, стимулируя появление одних и тормозя развитие других.

Следует особо подчеркнуть, что большинство ученых, несмотря на разногласия, достаточно единодушны в том, что социально-психологическим стержнем педагогического взаимодействия, является педагогическое общение. В качестве специального предмета научных исследований оно начинает подробно изучаться с середины 70-х годов. В настоящее время наиболее известны в этом отношении работы В.А. Кан-Калика, Г.А.Ковалева, С.В. Кондратьевой, А.А.Коломинского, А.А.Леонтьева и др. В них предпринята попытка изучения структуры и особенностей педагогической коммуникации, выделены ее основные компоненты, определены их взаимосвязи с содержательными и методическими аспектами как педагогического процесса, так и деятельности самого педагога. При этом "под профессионально-педагогическим общением понимается система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-педагогическое взаимодействие педагога и воспитуемых; содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств в целях оказания воспитательного воздействия, а также целостная педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога в аудитории; педагог выступает здесь как активатор этого процесса, он организует его и управляет им" (6, с.10).

Учитывая неоднозначность подходов к определению сущности педагогического взаимодействия и задачи нашего исследования, мы считаем возможным дать ему собственное определение.

Педагогическое взаимодействие есть социальное взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия; при этом цели такого взаимодействия могут в разной степени осознаваться каждым из субъектов.

Изучая специфику профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, мы склонны одну из ее сторон, а именно включение взрослого в процесс общения и совместной детской деятельности, выделить в особый вид педагогического взаимодействия. В этом случае взрослый, регулируя взаимодействие детей, воспринимается его участниками по-разному - как педагог (взрослый, который обучает и корректирует поведение участников взаимодействия), как лидер (он направляет взаимодействие и корректирует действия участников), как равноправный партнер (который может что-либо придумать, помочь, но и подчиниться требованию других участников). Для его обозначения мы считаем правомерным использовать термин педагогическое регулирование взаимодействия детей в группе сверстников.

В словаре терминов слово "регулировать" имеет несколько значений: 1) подчинять определенному порядку, правилу; упорядочивать; 2) устанавливать правильное, необходимое для работы взаимодействие частей механизма; 3) направлять развитие, движение чего-либо с целью привести в порядок, в систему (11, с.517). Последнее значение наиболее адекватно отражает, по нашему представлению, сущность, смысл педагогического участия взрослого в процессе взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности, если под "системой" понимать систему таких социальных связей в детском сообществе (или обществе, что чаще встречается при описании этого феномена в психологической, например, литературе), которые оказывали бы развивающее воздействие на каждого ребенка в нем. Однако, первые два значения понятия "регулировать" не отметаются вовсе: устанавливать правила социального поведения и подчинять им действия и поступки ребенка становятся прерогативой не взрослого, а самих детей. Взрослый лишь оказывает целенаправленную и адекватную помощь. Л.С.Выготский писал по этому поводу: " В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводится только к тому, что направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом" (4, с.82-83). В этой связи нельзя не согласиться с выводами, сделанными в диссертационном исследовании Л.В.Байбородовой, о том, что придание социальному взаимодействию детей характер педагогического связано с внесением в это взаимодействие таких элементов, которыми оно не располагает и которые необходимы для овладения каждым его участником опытом социальных отношений, его интеллектуального и личностного развития (2).

Возникает вопрос о стратегии поведения педагога в условиях регулирования им взаимодействия детей, тем более, что период раннего и дошкольного детства выдвигает особые требования. В психологической литературе выделяется три основные стратегии воздействия педагога на воспитуемого: стратегия императивного воздействия, стратегия манипулятивного воздействия и стратегия развивающего воздействия (7). Первая наиболее релевантна объектной, реактивная парадигме: человек рассматривается как пассивный объект воздействий внешних условий и их продукт. В этих условиях основными функциями педагога являются функции контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, а также функция принуждения по отношению к объекту воздействий. Манипулятивная стратегия имеет место в практике работы с детьми, так же как и первая, в случаях сугубо авторитарного и фронтального подхода к воспитанию детей в дошкольных учреждениях.

Наиболее интересной и перспективной оказалась третья, развивающая стратегия. "Она основана на вере в конструктивное, активное, созидающее и творческое начало человеческой природы, на его изначальной моральности и доброте, его альтруистической и коллективистической направленности, выступающих в качестве предпосылок и условий совместного существования и выживания людей" (7, с.44). Наиболее последовательную разработку данная концепция получила прежде всего в теории гуманистической психологии и педагогики. Главным в данной доктрине являются признание неповторимости и уникальности внутреннего мира каждого отдельного человека. Главным условием реализации такой стратегии развития, как мы уже подчеркивали, является диалог.

Развивающая стратегия по отношению к взаимодействию детей вполне вписывается в концепции дошкольного образования и воспитания и является ведущей. Но любая стратегия достигает результата при адекватном выборе тактических шагов. Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей раннего и дошкольного возраста, лежащие в основе взаимодействия их друг с другом, мы считаем возможным выделить три, на наш взгляд основные, линии (тактики) поведения педагога в рамках развивающей стратегии, которые определяют сущность педагогического регулирования общения детей и их совместной деятельности.

Подчеркнем при этом, что под педагогическим регулированием взаимодействия детей со сверстниками в условиях их общения и совместной деятельности мы понимаем такой вид педагогического взаимодействия взрослого с ребенком, который опосредован системой связей последнего с другими детьми и который позволяет контактам детей приобрести развивающий по отношению к каждому ребенку характер.

Первая - тактика обучения. Императив, столь не популярный в современных педагогических теориях, не может быть вовсе исключен из практики работы с детьми раннего и дошкольного возраста. С.Л.Рубинштейн, подчеркивая важнейшие условия психического развития ребенка, писал: "Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка" (10, с.65). Понятно, что обучение в контексте наших рассуждений приобретает узкое значение - это целенаправленный процесс формирования педагогом знаний, умений и навыков общения и совместных действий детей со сверстниками. Такая тактика имеет по собой, как нам представляется, вполне реальную основу: во-первых, позволяет детям, реализуя развивающиеся социогенные потребности, смещенные в сторону сверстника уже в середине дошкольного детства, избежать как операциональных, так и мотивационных трудностей таких контактов; во-вторых, помогает каждому ребенку выбрать индивидуальное направление своего социального поведения, в частности, в том случае, если слабо выраженные потребности во взаимодействии со сверстниками могут быть частично замещены другими, не менее важными в развитии его интеллекта и личности. Тактика обучения особенно важна на начальных этапах развития у детей общения с ровесниками (в частности, обучение способам общения путем демонстрации готовых образцов, путем речевых указаний и т.п.) - ранний возраст; на начальных стадиях овладения совместными действиями и совместной деятельностью (как в процессе развития деятельностных умений, так и формирования способов согласовывания действий и т.п.) - дошкольный возраст. Однако, подчеркнем, что тактика обучения не является преобладающей педагогической тактикой даже в работе с детским сообществом в раннем возрасте - педагог переходит к таковой только в случае затруднений у ребенка, хотя в этой возрастной группе затруднения и носят довольно частый характер.

Вторая - корректирующая тактика. Эта линия поведения взрослого возникает уже в рамках обучающей: прежде всего в процессе закрепления знаний, умений и навыков общения и совместной деятельности ребенка с другими детьми; а также при осуществлении им самостоятельного социального поведения и возникновения в связи с этим особых ситуаций (конфликтов, трудностей операционального характера). Корректирование может осуществляться по инициативе взрослого, ребенка или группы детей, и иметь различную направленность. Такая тактика исключает давление со стороны взрослого и категоричность предложенных вариантов поведения, поскольку строится по формуле: "Так было бы лучше, целесообразнее, как ты (вы) думаешь (думаете) ?". Кроме того, выбор такой тактики не является прерогативой исключительно взрослого, поэтому осуществляется как совместное с детьми решение возникшей проблемы.

Третья - направляющая тактика педагогического участия взрослого в процессе взаимодействия детей друг с другом. Она наиболее адекватна в первую очередь таким ситуациям, которые инициируются детьми (в том числе и лидером из числа детей) и требуют стимулов со стороны взрослого: при формулировании или изменении целей; при комплектовании групп участников; при определении или изменении стратегии взаимодействия. Направляющая стратегия является преобладающей в условиях достаточно высокого уровня взаимодействия детей, что характерно для групп старших дошкольников. Дети имеют, как правило, богатый опыт общения и совместных действий со своими ровесниками (в том случае, если ребенок не изолировался в течение предыдущего периода от других детей), избирательно относятся к видам деятельности и к сверстникам, обладают выраженными личностными качествами. Однако, предоставление самостоятельности в общении и совместных действиях со сверстниками важно и на ранних стадиях развития детского сообщества. Весь вопрос в соотношении тактик: направлять то, что еще не развито вовсе, нельзя. Но некоторые ситуации, инициированные детьми, не требуют особого вмешательства даже в раннем возрасте. Стимулируя и поддерживая стремление детей к автономным от взрослого контактам со сверстниками, взрослый как бы делегирует им функции субъектов общения и совместной деятельности, расширяя тем самым диапазон ситуаций, в которых дети не нуждаются в педагогической опеке.

Обозначенные нами линии поведения взрослого в условиях взаимодействия детей в реальной педагогической ситуации, как правило, не наблюдаются в "чистом виде". Тем не менее, каждая из них может быть преобладающей, что зависит от известных, уже оговариваемых нами причин: от возраста детей, от опыта их социальных контактов, от уровня взаимодействия детей, от особенностей ситуации, вида деятельности, индивидуального педагогического стиля взрослого, интересов его и группы детей. Более того, содержание той или иной тактики условно концентрирует в себе наиболее значимые для ситуативных педагогических задач приемы взаимодействия с ребенком в условиях его контактов со сверстниками.

Поэтому, в качестве основных типов педагогического регулирования нам представляется возможным выделить следующие: обучающе-корректирующий, направляюще-корректирующий и направляющий.

Обучающе-корректирующий тип регулирования характеризуется следующими чертами:

ориентацией на развитие у участников взаимодействия операциональной его стороны (способов общения и первоначальных способов совместных действий);

стремлением педагога помочь участникам взаимодействия в овладении индивидуальными способами выполнения действий, закреплении достигнутых результатов;

выбором взрослым доступных детям первой половины дошкольного возраста видов совместной деятельности - игры, конструирования и простейших заданий по труду;

использованием педагогом фронтальных, групповых и индивидуальных бесед о сущности взаимодействия ("Что значит делать что-то вместе");

демонстрацией образцов поведения и действий;

внесением поправок в поведение ребенка или выполнение им действий по просьбе самого ребенка или сверстников в случае конфликта;

непосредственной включенностью взрослого в процесс общения или совместных действий в качестве посредника (педагога) или партнера.

Направляюще - корректирующий тип педагогического регулирования отличается:

ориентацией педагога на развитие у детей осознанного включения во взаимодействие со сверстниками, целеполагания и планирования совместных действий;

направленностью участия взрослого на развитие децентрации и основ рефлексии у участников взаимодействия, что важно для понимания ими мотивов и действий друг друга ;

в развитии операционального компонента взаимодействия акцентом на способы согласовывания индивидуальных действий участниками общения и совместной деятельности;

стимулированием самостоятельного решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия детей;

расширением видов продуктивной деятельности, в частности, конструирования;

включением взрослого в процесс взаимодействия в качестве лидера или партнера.

Для направляющeго типа педагогического регулирования взаимодействия детей характерны следующие особенности:

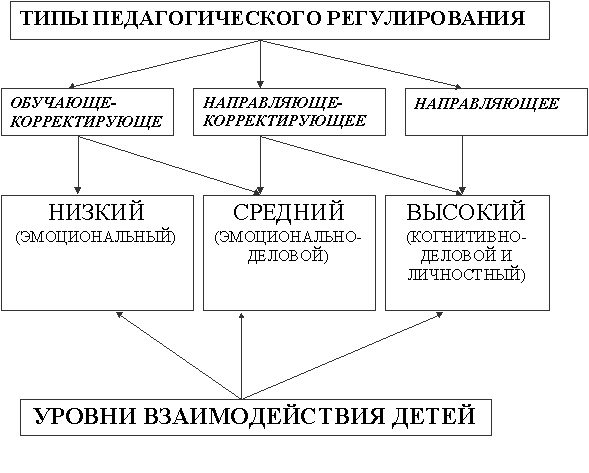
ориентация на развитие у каждого участника взаимодействия индивидуального стиля социального поведения (выполняемая во взаимодействии роль, адекватные способы поведения, индивидуальный уровень деятельностных умений, пристрастия в выборе форм контактов с другими детьми, уровень творчества, рефлексии, эмпатии и т.д.);

направленность на расширение и усложнение содержания и форм взаимодействия детей;

стимулирование творчества и инициативы каждого участника;

включение взрослого в процесс взаимодействия детей в качестве равноправного партнера (реже - лидера).

Таким образом, основанием для выделения типов педагогического регулирования послужили для нас прежде всего уровни взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста в условиях их общения и совместной деятельности (3). Схематично зависимость типов педагогического регулирования и уровней взаимодействия детей выглядит следующим образом:



Поскольку взаимодействие не может фиксироваться как статичное, неизменное даже в одной и той же детской группе, а может варьироваться в зависимости, например, от вида деятельности, сложности задания, состава группы, мы можем говорить о необходимости гибкого использования педагогом выделенных типов регулирования. Однако, для реализации этой позиции крайне важно соблюдение еще одного условия, которое требует специального обсуждения, - коррекции стиля поведения взрослого в работе с детской группой на основе педагогической рефлексии.

**Список литературы**

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., Педагогика, 1982.

Байбородова Л.В. Педагогические основы социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся. - Докт. дисс. - Ярославль, 1994

Белкина В.Н. Уровни взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками // Ярославский педагогический вестник. - ЯПГУ, 1999, №3

Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991

Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. - М., 1974

Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. - 1985, № 4, с. 9-17

Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - 1987, №3, с. 41-49

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979

Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1988

Современный словарь иностранных слов. - М., 1992