

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический**  
**университет»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**Факультет дошкольного образования**  
**Кафедра педагогики и психологии детства**

**Л.К. Пикулева, И.Н. Евтушенко, О.Г. Филиппова,**  
**М.Н. Терещенко, М.Ю. Буслаева, Ю.В. Батенова, И.Ю. Иванова**

**СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ**  
**ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Монография*

Челябинск • 2021

УДК 372.212

ББК 74.100.53

С 69

**Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста**[Текст]:

коллективная монография Л.К. Пикулева, И.Н. Евтушенко, О.Г. Филиппова, М.Н. Терещенко, М.Ю. Буслаева, Ю.В. Батенова, И.Ю. Иванова /. – Челябинск: Изд. центр «Титул», 2021. – 274 с.

*Рецензенты:*

*Е.Ю. Волчегорская*, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск);

*Л.В. Коломийченко*, доктор педагогических наук, профессор (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь)

В монографии представлены современные исследования развития личности ребёнка дошкольного возраста и практическая реализация психолого-педагогического сопровождения и методического обеспечения социально-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях современного детства. Результаты выявления концептуальных основ социально-личностного развития дошкольника способствуют определению дальнейших перспектив решения образовательных задач с учетом тенденций образовательной политики, социального заказа и требований Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования.

Монография адресована педагогическим работникам различных уровней образования: руководителям дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогам дошкольного образования, студентам и преподавателям педагогических университетов и педагогических колледжей.

Материалы монографии публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-6046748-2-6

© Пикулева Л.К., 2020

©Евтушенко И.Н., 2021

©Филиппова О.Г., 2021

© Терещенко М.Н., 2021

© Буслаева М.Ю., 2021

© Батенова Ю.В., 2021

© Иванова И.Ю., 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>К читателю .....</b>	<b>4</b>
<b>Социально-личностное развитие детей младшего и раннего возраста ...</b>	<b>6</b>
<b>Условия социального развития детей раннего возраста .....</b>	<b>45</b>
<b>Концептуальные основы коммуникативной подготовки языковой личности при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту .....</b>	<b>65</b>
<b>Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста ....</b>	<b>116</b>
<b>Формирование познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в контексте проблемы социально-психологического развития личности дошкольника.....</b>	<b>150</b>
<b>Особенности развития детей младшего возраста в системе информационно-коммуникативных взаимодействий.....</b>	<b>187</b>
<b>Теоретические аспекты проблемы развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.....</b>	<b>222</b>

## К ЧИТАТЕЛЮ

Система дошкольного образования на современном этапе развития претерпевает значительные изменения, что связано с инновационными процессами, происходящими в обществе, модернизацией и стандартизацией всей системы образования. Введение и реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС дошкольного образования) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013) предъявляет педагогическому сообществу требования к поиску эффективных средств социально-личностного развития детей дошкольного возраста, являющегося важным компонентом формирования личности. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ №273-ФЗ от 29.12.2012), социальный заказ государства заключается в подготовке социально адаптированного ребёнка, который способен планировать свои действия, обладает общей культурой и развитыми личностными качествами. В ФГОС дошкольного образования также отражается необходимость приобщения ребёнка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Отсюда следует, что современные тенденции изменения системы российского образования требуют существенного обновления содержания, форм и методов работы с детьми в дошкольной образовательной организации (далее ДОО), обеспечение личностного развития дошкольников, качественного переосмысления содержательной стороны условий социализации ребёнка и форм, в которых она осуществляется.

Актуальность представленного исследования определена необходимостью развития социально активной и ответственной личности ребёнка дошкольного возраста, способной к преобразованию окружающего мира и самостоятельной культурно-ориентированной деятельности, и

сотрудничеству с окружающими людьми; приобщенного к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Несмотря на ряд исследований, посвящённых социальному развитию ребёнка дошкольного возраста (Т.В. Антонова, Т.М. Бабунова, Л.С. Выготский, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Г. Оппорт, А.В. Петровский, Е.В. Рылеева, Л.В. Трубайчук, Д.И. Фельдштейн и др.), а также личностному развитию детей (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.), вопросы теоретического обоснования структуры и содержания социально-личностного развития детей дошкольного возраста, согласно современному социальному заказу, остаются фактически неисследованными.

Современные дети дошкольного возраста могут ориентироваться в социальных категориях, понимать необходимость соблюдения общепринятых традиций и норм общества, осознавать ценность человеческих отношений. Воспитанники дошкольных образовательных организаций стремятся к установлению разнообразных связей с окружающими людьми, проявляют интерес к сверстникам, родителям, педагогам. В дошкольном возрасте у детей формируется уверенность в жизни, стремление к самостоятельности, активности, инициативности, проявляется чувство ответственности за свои поступки и поступки других детей, более младших по возрасту. Дошкольный возраст является одним из важных периодов в дошкольном детстве, который значим в жизни каждого ребёнка, поэтому необходимо обогащать опыт детей, формировать собственное мнение и оценку, которые придают им социальную уверенность, способствуют проявлению личных качеств.

Материалы монографии по результатам профессионально-педагогической и исследовательской деятельности помогут родителям, педагогам и другим работникам образовательной сферы в выстраивании траекторий освоения новых ресурсов образования и позволят ответить на волнующие вопросы по социально-личностному развитию детей дошкольного возраста.

Пикулева Л.К.

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики

и психологии детства ЮУрГГПУ

## **Социально-личностное развитие детей**

### **младенческого и раннего возраста**

**Аннотация.** Рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемами социализации детей, особенностями и поиском способов социально-личностного развития детей младенческого и раннего возраста.

Представлена характеристика психосоциального развития детей младенческого и раннего возраста как предпосылки социально-личностного развития.

Описаны психолого-педагогические условия психосоциального развития детей, игровые студии как эффективные модели пространственно-предметной среды психосоциального развития ребенка совместно с родителями.

**Ключевые слова:** социально-личностное развитие, психосоциальное развитие, социальное пространство отношений детей и взрослых, пространственно-предметная среда психосоциального развития.

Особый интерес в силу значимости раннего возраста для личностного развития вызывает поиск способов организации взаимодействия взрослых и детей раннего возраста, направленных на полноценное психосоциальное развитие детей, их адаптацию к окружающему миру и условиям дошкольных образовательных организаций, сохраняющих эмоциональное благополучие каждого ребенка.

Актуальным является вопрос о предоставлении родителям возможности участия в развитии своих детей в дошкольном образовательном

учреждении. Особенно необходимы подобные услуги родителям, имеющих детей младшего и раннего возраста.

В содержательном аспекте решение выше обозначенных проблем выражается в задаче привлечения родителей к воспитанию, формирования у них ответственного отношения за будущее своего ребенка и стремления овладеть педагогически грамотными способами оказания помощи и поддержки в развитии своих детей.

Исследования в области дошкольного образования свидетельствуют о том, что поставленные задачи обуславливают поиск разных путей привлечения родителей к совместной деятельности с педагогом по воспитанию и развитию детей. Несмотря на то, что для дошкольного образовательного учреждения работа с родителями является актуальной задачей на протяжении многих лет и педагогами создаются различные эффективные модели работы с родителями, следует отметить, что привлечение родителей к сотрудничеству с педагогами по воспитанию и развитию детей остается нерешенной до конца проблемой.

Требуется изучение условий привлечения родителей к воспитанию своих детей, поиск педагогами новых способов сотрудничества с родителями выявление теоретических и практических оснований для создания эффективных моделей совместной деятельности.

Обращает на себя внимание и тот факт, что при организации работы с семьей недостаточное внимание уделяется работе с родителями новорожденных детей и младенцев, не учитывается, что основы отцовства и материнства наиболее активно развиваются у родителей именно в ранние этапы жизни детей, и что в этот период родителям требуется психолого-педагогическая поддержка. Недостаточно отражен в методической литературе вопрос о том, как может (и может ли) детский сад организовывать работу с неорганизованными маленькими детьми вместе с их родителями.

Следует учитывать то обстоятельство, что организация работы с младенцами и детьми раннего возраста под руководством педагогов и

детских психологов является чрезвычайно важной с точки зрения психосоциального развития детей и их адаптации к будущим условиям жизни. Теоретические исследования отечественных и зарубежных психологов подтверждают значимость периода младенчества и раннего возраста как сензитивного периода развития человека. Но именно в этот период жизни ребенок и его родители находятся без психолого-педагогического руководства, в котором очень нуждаются.

### *1 Социально-личностное развитие и его проявление в раннем детстве*

Ребенок на разных стадиях детства – это субъект растущий, обладающий потенциальными возможностями будущих достижений развивающейся личности.

Проблема детского развития всегда была связана с вопросом: может ли ребенок стать самим собой, самостоятельной уникальной личностью, создать свою собственную жизнь как неповторимое своеобразное явление, обладать собственным духовным миром и реализовать свой личностный потенциал? Или под воздействием социума он теряет врожденную способность человека к саморазвитию и самореализации?

Как в современных условиях образования обеспечить в максимально возможной степени гармонию двух изначально противоположных механизмов развития личности – социализацию и индивидуализацию?

А. Г. Асмолов считает, что человек, даже самый маленький, удовлетворяет свои потребности, реализуя свои индивидуальные смыслы, стремится быть принятым и понятым обществом и разделить его ведущие ценности.

Социализация, по мнению А.Г. Асмолова, – это становление личности в определенной культуре, в той или иной социальной системе. Причем социум в процессе своего воздействия на личность стремится к ее нивелированию, стандартизированию, создавая тем самым возможность управлять человеком.



Индивидуализация – это развертывание собственной внутренней программы развития, заданной природой человека. Развитие человека предусматривает собой переплетение этих двух процессов – социализации и индивидуализации.

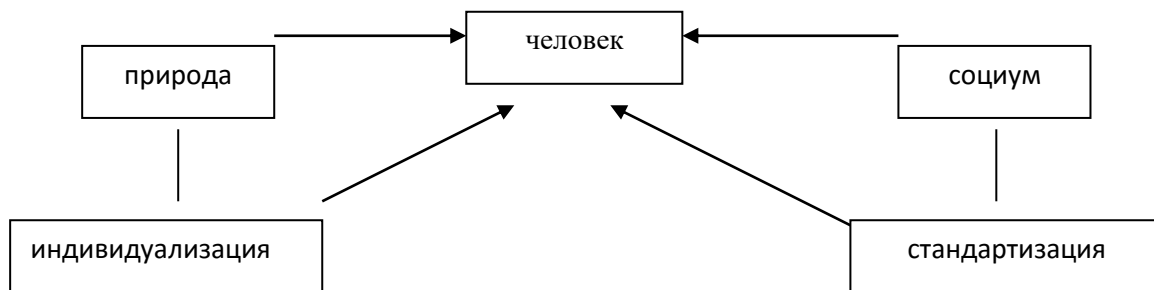


Рисунок 1 – Влияние природы и социума на человека

Но, несмотря на обозначенный изначально конфликт между личностью и обществом в реальности индивидуализация и социализация выступают между собой в единстве.

В современных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что индивидуализирующие и социализирующие процессы протекают различно в разных социокультурных ситуациях, и могут меняться от эпохи к эпохе в соответствии с общественным и индивидуальным сознанием, с образовательными парадигмами и подходами к воспитанию и обучению человека. Если в XX веке наука о человеке стояла на признании социума как наивысшей ценности, а личность рассматривала в качестве средства общественного развития, то в XXI веке в связи с принятием гуманистических принципов наука признает наивысшей ценностью личность, а общество рассматривает как условие, обеспечивающее саморазвитие и реализацию внутреннего духовного потенциала личности. Психолого-педагогические исследования направлены не на «личностное» и «социальное» развитие, а на социально-личностное развитие, актуализируя тем самым взаимосвязь процессов индивидуализации и социализации.

Таким образом, в широком смысле социально-личностное развитие с точки зрения гуманной педагогики понимается, как способность личности гармонично вписываться в социальную жизнь, создавая собственный внутренний мир. Самоценность индивидуальности формируется в соотношении, как с внутренним, так и с внешним миром, при условии создания определенных для этого условий, процесс внутренней логики становления духовного мира человека путем присвоения социальной культуры.

В более узком смысле социально-личностное развитие, по мнению М. С. Гусельцевой, является процессом накопления социально необходимых свойств и качеств человека как субъекта.

Социально-личностное развитие, свойственное человеку в более поздний период жизни, в раннем возрасте оценивается как психосоциальное развитие, поскольку социальный опыт ребенка в раннем возрасте очень ограничен и его развитие, и характер больше обуславливаются выражением эмоциональных реакций и моделями элементарного поведения в сравнительно ограниченной социальной структуре.

В. В. Зеньковский считал основной задачей воспитания развитие социальных сил ребенка, его влечение к общению, взаимодействию с взрослыми, которые присущи ему с самого начала существования.

Вопросы психосоциального развития ребенка рассматривались разными учеными на протяжении ряда лет. Ретроспективный анализ исследований по данной проблеме свидетельствует о разноаспектном ее изучении. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. рассматривали психосоциальное развитие как составную часть адаптационных процессов, утверждая, что индивид стремится не только приспособиться к среде, но и активно трансформировать ее для своих потребностей.

Ребенок – сложное биосоциальное существо, в развитии которого значимы биологические и социальные начала, сопровождающие человека в

течение всего времени его существования, «помогающие стремятся к интеграции личности и общества, к синтезу и гармонии индивидуальной и социальной жизни». Психосоциальное развитие понимается как развитие единства свойств личности и социальных навыков, которое с возрастом ребенка дифференцируется в социальную и психическую сферу развития. К психосоциальному развитию причисляются модели индивидуального поведения, эмоциональные реакции, т.е. как человек принимает, понимает социальную среду и каким образом на это реагирует.

Психосоциальное развитие ребенка начинается с момента его зачатия и весь этот период до рождения младенца является этапом интенсивного развития и подготовки к жизни в обществе.

В биологической природе ребенка существуют предпосылки социального развития. В. С. Мухина указывает, что врожденные биологические свойства ребенка не являются психическими, однако они являются предпосылкой для появления психических свойств, а сложные психические функции появляются только при преемстве социального опыта человечества. У родившегося ребенка нет свойственных взрослому человеку форм деятельности и поведения, его существование обуславливают рефлексы новорожденности и уровень функционирования сенсорных систем, который, быстро изменяясь, интегрирует получаемую из внешнего мира информацию и таким образом позволяют ребенку адекватно реагировать на окружающую его среду.

Неполноценность эмоциональных связей в раннем возрасте может предопределить дисфункцию всего развития ребенка. Чаще всего она характерна для воспитуемых в учреждениях опеки или детей из социальных семей, у которых нет возможности достаточно общаться со взрослыми, привязаться к одному лицу. Ранняя эмоциональная депривация, недостаточность материнской любви, является важнейшим фактором, определяющим нарушенную структуру личности. Нарушения психосоциального развития в раннем возрасте определяются с трудом,

проблемы, связанные с поведением ребенка в обществе, проявляются намного позже, но именно младенчество и ранний возраст являются почвой становления дальнейших социально-личностных качеств.

Психосоциальное развитие ребенка неразрывно связано с его психическим здоровьем. В своих исследованиях В. В. Ковалева отметила, что психическое здоровье человека – это гармоничное строение многих биологических и социальных факторов. И одним из его существенных компонентов является полноценное психосоциальное развитие.

Расширение психосоциального развития в раннем возрасте является основой укрепления психического здоровья, т.к. первичный эмоциональный опыт, опыт общения с любящими взрослыми, эмоциональное благополучие, т.е. чувство уверенности и защищенности это в свою очередь способствует дальнейшему расширению психосоциального развития.

Психосоциальное развитие обеспечивает ребенку возможность взаимодействия с окружающим миром, с близкими ему людьми, круг которых постоянно увеличивается.

## ***2 Общая характеристика психосоциального развития в младенческом и раннем возрасте.***

В психосоциальном развитии все компоненты: эмоциональный, коммуникативный, поведенческий находятся в тесной взаимосвязи. В этом проявляется специфика младенчества и раннего возраста.

Психосоциальное развитие может осуществляться только в процессе общения со взрослыми. Потребность в общении со взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. Мать с самого начала относится к ребенку как к полноценной личности, наделяя его действия и движения определенным человеческим смыслом. Она строит сигнальную связь и общение с ним. В результате материнской активности в конце третьей недели жизни у младенца появляются зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей.

Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального или ситуативно-личностного общения младенца со взрослым. Начиная со 2-го месяца жизни, младенец овладевает средствами общения со взрослым и бурно реагирует на его обращения. Картина радостного оживления младенца при встрече со взрослым была названа комплексом оживления. В состав комплекса оживления входят улыбка, замирание и зрительное сосредоточение, двигательное оживление и вокализации. От 2-х с половиной до 4-х месяцев интенсивность комплекса оживления нарастает, после чего он начинает распадаться по компонентам. Комплекс оживления имеет реактивную (ответную) и активную функцию в общении со взрослым, в стремлении ребенка привлечь к себе внимание. Реактивная функция выражается эмоциональным отношением при восприятии новых впечатлений в ответ на предъявляемые стимулы. Преобладание активной функции комплекса оживления над реактивной можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым, и это общение становится ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

Эмоциональное общение со взрослым определяет психическое развитие младенца первого полугодия жизни. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого и личностными мотивами общения и осуществляется с помощью экспрессивно-мимических средств. Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца.

Во-первых, благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя как отдельного субъекта общения; у него складывается положительное самоощущение, которое является первичной формой самосознания.

Во-вторых, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми, которые становятся основой дальнейшего развития ребенка.

В-третьих, эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы, и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акта хватания). Появление этих действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи, к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. И, в-третьих, отношение к взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

Во втором полугодии можно наблюдать и отдельные элементы самопознания, при действиях с зеркалом.

В исследованиях Л. Г. Голубевой описывается как младенец долго, сосредоточенно рассматривает свое отражение в зеркале. Положительное переживание себя выражается в радостном отношении к своему зеркальному отражению. К 6 мес. у ребенка возникает исследовательское поведение, он обследует свое отражение руками, обводит контур лица, дотрагивается до отражения руки. Пчеле 6 мес. дети соотносят свои реальные действия с наблюдаемыми в зеркале. Они шевелят пальчиками, размахивают ручками, прослеживают взглядом отражение своих действий. В возрасте 11-12 мес. малыши подолгу играют со своим отражением гримасничают, кривляются, совершая ритмические и мимические действия. Наблюдаются действия, направленные на коррекцию своего внешнего вида. (Так, в 10 мес. малыш, котором на голову надели повязку и поднесли к зеркалу, проявил недоумение, изумление, а затем безошибочно точным движением начал ее стаскивать.) В первом полугодии второго года жизни дети, пользуясь

зеркалом, рассматривают пуговицы, кармашки, шнуровки на своей одежде, с интересом наблюдают за меняющимся отражением. Разнообразнее становятся игры перед зеркалом. К двум годам малыши часто подпрыгивают перед зеркалом, весело при этом смеясь. Они уверенно узнают себя и с удовольствием меняют свой внешний облик: надевают платочек, причесываются и пр. (Л. Г. Голубева, С. А. Козлова, М. В. Лещенко)

В раннем возрасте изменяется социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослый выступает не просто источником предметов и помощником в манипуляциях ребенка, но участником его деятельности и образцом для подражания. Под влиянием личностно-адресованного общения со взрослым у ребенка складывается ощущение своей важности для другого, эмоционально-положительное отношение к себе; интерес и инициативность к окружающим.

Взаимоотношения взрослого с ребенком усложняются. Продолжая относиться к малышу заботливо и нежно, взрослый действует совместно с ребенком, оценивает его достижения в области действий с предметами. У преддошкольника возникает новое отношение к взрослому. Он сравнивает свой результат с результатом другого человека. Носителем образца выступает взрослый. Теперь малыш относится к взрослому как к образцу для подражания.

Отношение малыша к самому себе зависит от того, насколько успешно протекает его деятельность. Достиг результата – значит хороший. Не достиг – значит плохой. Поэтому дети в раннем возрасте так бурно переживают свои неудачи. Под влиянием оценки взрослого ребенок начинает осознавать критерии успешности или не успешности своей деятельности. Дифференцируется общее положительное отношение к малышу («Ты хороший, я тебя люблю») и отношение, опосредованное результатом

деятельности («Молодец, сегодня ты быстро оделся»). Ребенок же оценивает себя положительно и не дифференцированно: «Я хороший».

К Л. Печора указывает, что отделение себя от своих действий связано с усложнением видов деятельности, которые выполняет ребенок. Он впервые «открывает» материальную проекцию своего «я» в достигнутом результате – нарисовал, вылепил, построил, причесался, оделся. Он понимает, что действия совершает именно он, и это приводит к изменениям в предметах. Каждый результат деятельности становится для ребенка утверждением своего «я», для него очень важно, чтобы его достижения кто-либо увидел и оценил. Таким ценителем выступает взрослый. Одобрение и похвала взрослого рождает у малыша чувство гордости, собственного достоинства. Отсутствие таковых ведет к переживанию огорчений, стыда. Предметный мир становится не только сферой познания, но и сферой саморегуляции, утверждения своего Я, сферой достижений. Ребенок, действуя с предметами, пробует свои силы.

Освоение способов употребления предметов приводит к тому, что в возрасте около 2-х лет у ребенка начинает развиваться подлинная самостоятельность, показателями которой являются «личные желания» малыша (Т. С. Гуськова). Младенец может ставить элементарные цели и стремиться их достичь. Например, искать спрятанную игрушку. В раннем детстве ребенок может ставить цель, достижение которой приводит к получению социально значимого результата, социально ожидаемого эффекта в действии с предметом. Так, малыш настаивает на самостоятельности в приеме пищи, стремясь сам действовать ложкой.

Подчеркнем, что в начале 3-го года жизни возникает лишь намерение, когда ребенок ставит перед собой задачу, а исполнение ее в решающей степени зависит от взрослого. Он помогает ребенку удержать цель, выполнить действие, контролирует и оценивает его деятельность. Не добившись результата, ребенок бурно переживает неудачу. Нередко он не доводит дело до конца под влиянием посторонних раздражителей. Поэтому



самостоятельность в этом возрасте существует только на уровне целеполагания. На 3-м году жизни способность ребенка удерживать в памяти поставленную цель вырастает, что позволяет ему определенным образом организовать свои действия для ее достижения.

Важные изменения в сфере самостоятельности происходят к трем годам. Под влиянием делового сотрудничества со взрослым у ребенка формируется целеустремленность, способность с помощью старших соотносить полученный результат с исходным намерением, сравнить то, что получил, с тем, что хотел получить. Еще один важный компонент самостоятельности – самооценка, в основе которой лежит умение соотносить предполагаемый и реальный результат, – формируется за пределами раннего возраста.

В развитии самосознания особую роль играет собственное имя ребенка. Уже в 6 мес. младенец реагирует на свое и чужое имя по-разному. В раннем детстве имя для ребенка является показателем его индивидуальности, отличает от другого человека. В то же время имя выступает средством идентификации с другими людьми, подчеркивая принадлежность малыша к полу, семье, национальности. Обращение к ребенку по имени придает личную адресованность воздействиям взрослого, употребление его ласковых форм демонстрирует малышу положительное отношение к нему.

В раннем возрасте изменяются отношения ребенка к людям, предметам, самому себе. В ряде случаев поступки детей не связаны ни с ситуативным мгновенным желанием, ни с конкретной ситуацией, их мотивом является стремление ребенка к самостоятельности, проявлению его личности. Малыш стремится быть большим, немедленно выполнять все действия, присущие взрослому. Возникает личное действие и сознание «Я сам». Личное действие – это такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому: «Я буду рисовать. Я буду гулять. Я буду умываться».

Если взрослый не перестроит свое отношение к ребенку, не организует деловое сотрудничество, если он демонстрирует свое превосходство, то возникает негативное поведение, характерное для кризиса 3-х лет. Его симптомы описал Л.С. Выготский и назвал кризисом отношений. К ним относятся:

- негативизм – такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых;

- упрямство – реакция ребенка, когда он настаивает на своем требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал;

- строптивость – реакция ребенка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни;

- своеволие, или своеобразие, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности, когда он все хочет сделать сам;

- протест – бунт, когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер;

- симптом обесценивания взрослого, его дискредитация;

- стремление к деспотизму – желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим;

- ревность по отношению к младшим и старшим, если в семье еще есть дети;

- реакции невротического или психопатического характера (страхи, беспокойный сон, ночной энурез, резкие затруднения в речи и т.д.).

Детям раннего возраста интересно общение и с детьми, со своими сверстниками.

Развитие потребности в общении со сверстником согласно исследованиям, М. И. Лисиной проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года

жизни – стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются:

- непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- раскованность, эмоциональная насыщенность;
- ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;
- зеркальное отражение действий и движений партнера.

Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоционально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессии дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности.

К концу раннего возраста ребенок приобретает очень важные новообразования, характеризующие его психосоциальное развитие и рассматриваемые психологами в качестве предпосылок личностного развития.

Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное Я ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение Я (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»). Д. Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное Я ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому Я, отличному от его собственного. Отделение

(и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого.

С отделением себя от своего действия и от взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его Я занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

Л. И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением системы я, в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения системы Я появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой – соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

В чем же заключается положительное значение новых отношений со взрослым? Этот вопрос был исследован в работе Т. В. Гуськовой.

В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявляется весьма своеобразный комплекс поведения. Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нужный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного – дети, не меняют своих намерений и конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или

безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания.

В-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Материалы данного исследования показали, что в 3-летнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым – необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого. В период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения.

В исследованиях В. С. Мухина изучает, как у ребенка появляется новое видение мира и себя в нем. Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат деятельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т. е. через его достижения в предметной деятельности. Главный источник такой оценки – взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождают чувство гордости и собственного достоинства.

Признание окружающих перестраивает чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения оттого, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого – взрослого. Ведь успех (или неуспех) – это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок присвоил(интериоризировал) отношение других людей к себе. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе.

Новое видение Я через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. Я ребенка, «опредмечиваясь» в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, но имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми.

Становление такой «системы Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

Таким образом, в психосоциальном развитии ребенка с рождения и до 3-х лет происходят такие глобальные качественные изменения, которые из маленького беспомощного существа превращают его в человека, субъекта своей деятельности.

Таблица 1- Показатели психосоциального развития детей с 1 мес. до 1 года  
(по Э. Л. Фрухт)

Возраст	Показатели развития
1 месяц	Первая социальная зрительная реакция : улыбка и слуховое сосредоточение в ответ на разговор взрослого, активное движение рук и ног, издает отдельные звуки на разговор с ними.
2 месяца	Быстро отвечает улыбкой на разговор с ним, широко и длительно улыбается после нескольких обращений к нему. Возможно длительное зрительное сосредоточение на другом ребенке (близнецы). Может повторять звуки за взрослым.
3 месяца	Появляется комплекс оживления в ответ на эмоциональное общение с ним. Оживление постоянно нарастает и сохраняется после обращения в течение 5-10с. Ребенок ищет глазами другого ребенка, издающего звуки (близнецы), найдя, сосредотачивает на нем взгляд.
4 месяца	Узнает мать и близкого человека, радуется, смотрит на мать выжидающе, недоволен, когда мать отходит. Может смотреть на незнакомого, спокоен. Спокойно слушает колыбельные песни, смотрит на поющего. Оживляется при звуках плясовой музыки. Во время бодрствования часто и легко возникает комплекс оживления. Громко смеется в ответ на эмоциональное речевое общение с ним, радуется.
5 месяцев	Отличает близких людей от чужих по внешнему виду и голосу. По-разному реагирует на лицо знакомого и незнакомого человека. При виде знакомого радуется, оживляется, при виде незнакомого оживление угасает, тормозятся движения, хмурится, может заплакать. Ребенок различает строгую и ласковую интонации, обращенной к нему речи, по-разному реагирует на нее: на ласковую – улыбается, на строгую – сосредотачивается, может заплакать. Радуется другому ребенку, берет у него из рук игрушку. Гулит, длительно нараспев произносит гласные звуки (без видимых воздействий, при виде взрослого, игрушки)
6 месяцев	По-разному реагирует на свое и чужие имена. Услышав свое имя, радуется, быстро оборачивается.

	Произносит отдельные слоги: ба, ма. Прислушиваясь ко взрослому повторяет произнесенный слог за ним.
7 месяцев	Понимание речи. На вопрос «где?» находит взглядом предмет, который стоит в окружающей местности. Подолгу лепечет сам или молча слушая смотрит на губы говорящего и через 1-5 минут произносит повторно слоги: «ба-ба», «ма-ма» и др.
8 месяцев	Смотрит на действия другого человека и смеется или лепечет, подражает действиям. На вопрос «где?» находит несколько предметов на постоянных местах. По просьбе выполняет одно из движений. Громко и повторно произносит различные слоги.
9 месяцев	Наблюдает за действиями взрослых и играющими детьми, повторяет действия детей. При встрече с детьми радуется, смеется. Может играть в пятки и др. Ребенок знает свое имя. На зов приближается к взрослому или оборачивается. На чужое имя не реагирует. В лепете подражает взрослому.
10 месяцев	Может действовать рядом с другим ребенком или одной игрушкой с ним, улыбаются друг другу. Выполняет простые действия по просьбе взрослого: приносит и уносит предметы, садится. Произносит два-три сочетания слогов, подражая взрослому.
11 месяцев	Радуется приходу взрослого и детей. Подходит, заигрывает. Может отбирать игрушки и отходит. В процессе игры радуется детям, смеется, лепечет. Наблюдается избирательное отношение к детям. По словесной инструкции выполняет различные действия (кормит собачку, водит куклу и др.) Произносит первые слова – обозначения.
12 месяцев	Играет с детьми и взрослыми. Может отдать игрушку и ожидать от другого действия с ней. Понимает (без показа) названия нескольких предметов, действий, имена взрослых и детей. Выполняет поручения: находит, приносит, дает игрушки, находит одежду, подходит к взрослым. Понимает слово «нельзя». Может прекратить действия. По слову взрослого выполняет разученные ранее действия с игрушками. Легко подражает новым слогам. Повторяет за взрослым слова.



Таблица 2- Показатели психосоциального развития детей с 1 года 3 месяцев до 3 лет

(по Н.М. Аксариной, К. Л. Печоре, Г. В. Пантюхиной)

Возраст	Социальное развитие	Понимание речи	Активная речь
1 год 3 месяца	Легко отвечает на контакты взрослого в совместной деятельности, иногда проявляет собственную инициативу	Запас понимаемых слов быстро увеличивается	Пользуется лепетом, облегченными словами
1 год 6 месяцев	Постоянно проявляет инициативу при общении со взрослым по разным поводам	Отыскивает по слову взрослого однородные предметы	Пользуется словом в момент сильной заинтересованности
1 год 9 месяцев	Эмоционально контактирует со сверстниками	По слову взрослого отыскивает изображение знакомых действий	Пользуется 2-х словными предложениями. Облегченные слова заменяет правильными
2 года	Проявляет интерес к играм сверстников, играет рядом, занимается одним видом деятельности (как другие дети, кормит кукол, втыкает грибочки в отверстие, строит)	Понимает короткий рассказ без показа о событиях, бывший в опыте ребенка многократно	Пользуется 3-х словными предложениями
2 года 6 месяцев	Дети ориентируются на оценку взрослыми деятельности	Понимает рассказ без показа о событиях, опирающихся на прошлый опыт в новой ситуации	Пользуется многословными предложениями (вопросы «где?», «куда?»)
3 года	Проявляет	Понимает	Пользуется

	самостоятельность, независимость, часто употребляет «я сам»	содержание рассказов, сказок, о событиях, которые сам не видел, но отдельные элементы знакомы	придаточными предложениями (вопросы «почему?», «когда?»)
--	---	---	--

### ***3 Психолого-педагогические условия психосоциального развития детей***

*Социальное пространство отношений детей и взрослых.* В современной отечественной педагогике и психологии детство рассматривается как социокультурный исторически сложившийся феномен, отражающий формы отношения мира детей и мира взрослых. При взаимодействии этих двух миров возникает определенный феномен – пространство отношений, который, обладая особой социальной энергетикой, создает возможности полноценного развития ребенка.

По мнению Р. М. Чумичевой в пространстве отношений происходит интеграция детей во взрослое сообщество, их движение к взрослому миру, происходит становление системы координат для выявления главных смыслов.

Чем меньше ребенок, тем больше он нуждается в поддержке взрослых и общении с ними – Э. Эриксон, изучая детство, устанавливает важную роль воспитания и культурного окружения влияющих на психосоциальное развитие ребенка. Ребенок впервые начинает открывать социальный мир, характер отношений через социальную картинку своей семьи. Отношения в семье, если она характеризуется ситуацией конфликтности, могут порождать во внутреннем мире ребенка сопротивление, агрессию, возмущение, рассогласование. И напротив гармония семьи обеспечивает ребенку самоценность детства, создает условия его саморазвития с самого рождения. Только в общности «ребенок – взрослый» складывается механизм

саморазвития и самореализации, происходит «вращивание» культуры в психику ребенка и «врастание» ребенка в культуру. (Р. М. Чумичева)

Т. А. Апинян, изучая характеристику детства, отмечает что пространство детства представляет собой нравственную пустоту. Мир детства наполняется нравственностью и красотой взрослыми, поэтому они несут за него ответственность, но ребенок в силу природной активности может сотворяя свой мир, проявлять свое креативное начало, создавать собственный проект жизни.

Гуманистическая модель образования, изменившая взгляд на ребенка, на процесс его воспитания, обозначила приоритетные ценности в индивидуальном развитии личности. Образовательный процесс учреждения рассматривается как социокультурная среда развития ребенка, его индивидуальности, которая складывается с раннего детства. В современной системе образования, ученые и практики делают попытку моделировать, проектировать и конструировать педагогическую систему как среду детства, обеспечивающую ребенку полноценность развития.

Однако не многие строят образовательную среду, исходя из запросов ребенка, его возможностей видения окружающего мира, восприятия взрослого.

Основным результатом развития выступает формирование нового социокультурного пространства жизнедеятельности ребенка, в котором происходит овладение орудиями, символами детства, проникновение в смысл вещей, освоение способов установления связей между социальными смыслами и сферой деятельности.

Социальное пространство отношений, с точки зрения И. С. Кона, В. И. Слободчикова, А. В. Петровского, – это система социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующиеся в результате субъективного воспитания объективных связей, взаимодействий с окружающими людьми, которые возникают в условиях различных социальных институтов, групп и реализуются с учетом специфики их

функционирования. Социальное пространство отношений является одним из компонентов, обеспечивающих позитивную направленность пространства социализирующегося ребенка, а также интеграцию и коррекцию влияния разноуровневых элементов, его составляющих.

В исследованиях М. В. Ивановой разрабатывалась концепция построения пространственно-социального пространства отношений. Концепция построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении – это система взглядов, определяющих понимание целей, способов, принципов его построения. В качестве ведущей идеи, определяющей разработку концептуальных положений построения социального пространства отношений в ДООУ, выступила идея гуманизации социального взросления ребенка на основе:

- сближения ценностей системы образования и систем взросления (что предполагает для той и другой системы в качестве общих ориентиров освоение разнообразных форм самостоятельности и ответственности);

- направленности воспитания на самореализацию ребенком своей индивидуальности, способностей, включение его в процесс самостоятельного приобретения социального опыта и освоения социальных отношений;

- формирования системы ценностей личности ребенка через приобщение его к ценностному сознанию других людей в процессе педагогического общения.

По мнению Н. В. Ивановой основными целями построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении выступают: формирование социального здоровья детей; профилактика и коррекция негативных проявлений в социальном пространстве дошкольного образовательного учреждения через гармонизацию отношений ребенка с окружающими.

Данные стратегические цели обуславливают тактические задачи, решаемые через развитие социально-ролевых и межличностных отношений ребенка с субъектами социального пространства ДОО. Через социально-

ролевые отношения решаются задачи, направленные на формирование у детей готовности к позитивному принятию объективно существующей системы социальных ролей; расширение представлений о многоаспектности ролей как настоящих, так и будущих, развитие способности к адаптивному и вариативному ролевому поведению; социальное обучение дошкольников адекватным формам и способам поведения в сложных меняющихся условиях социального взаимодействия.

Межличностные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками в социальном пространстве ДОУ способствуют развитию его индивидуальности и обретению личностных качеств: субъектности, самостоятельности, активности, умения создавать социальные отношения на основе своего неповторимого личностного потенциала, формированию социально компетентного поведения и социальной уверенности.

Для разработки принципов построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении мы обратились к основным положениям теории социализации (И. С. Кон, Л. П. Буева, А. В. Мудрик и др.), теории поэтапного социального развития (Д. И. Фельдштейн) проинтерпретировав их применительно к раннему возрасту:

- социализация - индивидуализация как основа социального развития ребенка;
- ребенок как субъект воспитания, индивидуальность, развивающаяся на основе природных сил и задатков, обладающая исходными потребностями, возникающими мотивами и интересами;
- гуманизация дошкольного образования как условие социального и личностного развития ребенка;
- субъектное отношение мира взрослых к миру детства как особому состоянию социального развития;

– профессионально-личностное развитие педагогов, взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи как важнейшие условия социально-личностного развития дошкольника.

Материалы исследований Н. В. Ивановой позволили в качестве основополагающих принципов построения социального пространства отношений в ДОО выделить:

– принцип гармонизации процессов социализации-индивидуализации ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Данный принцип предполагает создание условий для конструирования ребенком своего автономного мира, осознания им своих отличий от других и творческого присвоения социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности, образцов поведения, организацию системы психолого-педагогической помощи всем субъектам социального пространства дошкольного учреждения в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей во взаимоотношениях друг с другом;

– принцип принятия своеобразия личности ребенка, в содержание которого входит: признание уникальности и своеобразия каждого ребенка, признание особенностей его развития на данном этапе его индивидуальной жизни; отношение к воспитаннику как к субъекту собственного развития; изучение и развитие его индивидуально-личностных свойств в общей структуре возрастно-половых проявлений; отбор содержания, форм и методов воспитательной работы с учетом уникальной неповторимости ребенка, в связи с особенностями номинальных и реальных групп, в которые он включен, и согласно ведущим Функциям институтов социализации на данном возрастном этапе развития;

– принцип гуманистической ориентации в построении отношений; включает в себя рассмотрение ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, основной нормой которых является гуманность; формирование гуманистических отношений между всеми субъектами социального пространства дошкольного учреждения, которые, прежде

всего, не допускают унижения достоинства ребенка, и направлены на создание психологического комфорта, чувства защищенности у ребенка в отношениях с родителями, педагогами, сверстниками; гармонизацию личности каждого ребенка, педагога, включенного в образовательный процесс с целью педагогического обеспечения социального взросления ребенка в дошкольном возрасте и успешной интеграции его в детско-взрослое сообщество дошкольного учреждения;

– принцип совместного творческого конструирования детьми и взрослыми мира детства; данный принцип предполагает, во-первых, равноправный, творческий поиск ребенком и взрослым новых культурных норм и ценностей через решение противоречий, которые возникают в процессе развития и самореализации ребенка (стремление к самостоятельности и ограниченность возможностей ребенка, необходимость поддержки и саморазвитие и т.д.) и, во-вторых, совпадение способов конструирования ребенком и взрослым мира детства на основе единства источников его конструирования как субъективной реальности: деятельности и творчества ребенка, детской субкультуры, образа взрослых;

– принцип психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного развития педагогов предполагает единство личностного и профессионального саморазвития, основными содержательными характеристиками которых выступают ценностные ориентации, Я-концепция, мотивационно-волевые компоненты личности педагога, а также гармонизацию профессионально-личностной сферы воспитателей дошкольных учреждений и развитие у них социально-психологической компетентности в общении с окружающими;

– принцип согласованности воспитательных задач детского сада и семьи включает в себя следующие содержательные компоненты: сотрудничество педагогов дошкольного учреждения и родителей в развитии положительной Я-концепции ребенка, его социальной уверенности и социальной компетентности на основе создания атмосферы общности

интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга; активизацию воспитательного потенциала семьи и развитие родительской рефлексии, стимулирующих самообразование и саморазвитие взрослых.

Принципы построения социального пространства отношений можно рассматривать как систему его целевых, содержательных, процессуальных характеристик.

Целевые характеристики раскрываются через принцип гармонизации процессов социализации-индивидуализации ребенка; содержательные характеристики - через принципы гуманистической ориентации в построении отношений и принятия своеобразия личности ребенка; процессуальные - через принципы совместного творческого конструирования социальности миром взрослых и миром детства, профессионально-личностного развития педагогов и согласованности воспитательных задач детского сада и семьи.

Принципы, раскрывающие процессуальные характеристики социального пространства отношений, обусловили выбор основных средств его построения:

- детская субкультура,
- активное социально-психологическое обучение педагогов,
- педагогическое образование родителей.

Принципы, раскрывающие целевые и содержательные характеристики социального пространства отношений, определили механизм его построения. В качестве механизма построения социального пространства отношений необходимо рассматривать целенаправленное использование разнообразных форм и способов психолого-педагогической помощи ребенку в построении взаимоотношений с окружающими с целью обеспечения его успешной интеграции в детско-взрослое сообщество и формирования чувства защищенности и эмоционального комфорта во взаимоотношениях с субъектами социального пространства дошкольного учреждения.



В силу объективных обстоятельств, в частности социально-экономических условий, услуги дошкольного учреждения становятся все более востребованы родителями, воспитывающими детей раннего возраста. Учитывая это обстоятельство, задачи, условия, средства построения социального пространства отношений необходимо конкретизировать в соответствии с возрастными особенностями и показателями психосоциального развития детей раннего возраста.

Таким образом, в качестве отличительных особенностей построения социального пространства отношений в ДОО нужно учитывать его направленность:

- на гуманизацию социальной адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения;
- на гармонизацию процессов социализации-индивидуализации ребенка дошкольного возраста в группе сверстников;
- на психолого-педагогическую поддержку детей раннего, возраста с трудностями в адаптации, индивидуализации в группе сверстников;
- на профессионально-личностное развитие педагогов, воспитательной деятельности родителей как важнейших условий социального взросления детей на этапе раннего детства.

Д. Б. Эльконин в концепции психического развития раскрывал роль взрослого в совместном предметном действии. Модель – «взрослый – предмет – ребенок» в младенчестве сменяется на модель «ребенок-предмет-взрослый в раннем возрасте. Одним из направлений научных исследований, актуальных в настоящее время является изменение содержания и форм взаимодействия ребенка и взрослых, а также их отношения, возникающие в процессе этого взаимодействия. Именно отношения с взрослым определяют его психосоциальное развитие и картину мира.

Г. А. Ковалев считает, что развивающим может считаться только такое взаимодействие, которое сопровождается эмоциональным благополучием ребенка, его уверенностью в защите взрослого, доверием к нему,

возможностью проявлять свои индивидуальные особенности, потребности, интересы.

Р. Штейнер и другие авторы показали, что способы взаимодействия родителей с детьми в раннем детстве оказывают существенное влияние на, принятое в данной культуре, отношение к окружающему миру и дальнейшее мировоззрение, так как именно родители представляют для маленького ребенка весь мир, а обобщенное значение этого мира во всех его аспектах формируется в раннем детстве.

Большое значение в процессе взаимодействия имеет приоритет гуманных методов, поскольку в противном случае достижимость гуманных целей весьма проблематична. Гуманные методы предполагают признание в ребенке зарождающуюся личность, обладающую всеми субъектными качествами, пусть и в зачаточном состоянии. Развивающее взаимодействие возможно при условии проявления интереса взрослого к ребенку как субъекту, с которым можно не только совместно действовать, но и развиваться вместе с ним. Ребенок символизирует детство каждого из родителей и родителям необходимо понимать, что каждый родитель был ребенком и пережил детскую сторону социальной роли и каждый ребенок в будущем становится взрослым. (Р. М. Чумичева)

Степень интереса родителей к своему ребенку, как к субъекту может проявляться в зависимости от степени информированности их о своих детях. Информированность включает знания о взрослых особенностях и возможностях ребенка, индивидуальных проявлениях его нарождающейся личности, причинах этих проявлений.

Организация развивающего взаимодействия заключается в создании открытых систем обучения, где каждый живет в своем собственном режиме, действует сообразно своим потребностям. Такие технологии принято называть психососберегающими, так как при обучении у ребенка не возникает психологических стрессов переутомления.

Развивающий эффект, по словам Л. Ф. Обуховой, будет обеспечен в том случае, если родители будут понимать, что воспитание не есть формирование личности – воспитание — это соучастие в процессе развития ребенка.

М. Монтессори говорила: «Любите ребенка в себе, а не себя в ребенке». Только при этом условии может быть реализован принцип саморазвития личности. Соблюдение в процессе взаимодействия принципа единства действий означает наличие общего подъема и согласованных усилий, которые приводят к общему желаемому результату. Реализация этого принципа возможно при организации совместной предметной деятельности детей и родителей в форме проведения занятий с использованием дидактических упражнений с предметами и игрушками, сопровождаемое эмоциональным общением.

*Пространственно-предметная среда развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении.* Среда развития ребенка в детском саду – важный компонент психосоциального развития ребенка. В исследованиях И. Н. Науман подчеркивается, что пространственно-предметная среда играет особую роль в самостоятельной деятельности ребенка, так как его деятельность зависит от того, как устроена предметно – пространственная организация его жизни, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал. Иными словами, среда развития ребенка, обеспечивающая разные виды его активности (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования маленького ребенка. При этом развиваются любознательность и творческое воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки. Происходит развитие личности.

Организуя пространственно-предметную среду для детей раннего возраста педагоги должны учитывать все, что будет способствовать становлению базовых характеристик личности каждого ребенка:

закономерности психического развития, показатели их здоровья, психологические и коммуникативные особенности, уровень общего и речевого развития, а также эмоционально-потребностной сферы. Учет способностей, интересов, темпа продвижения каждого ребенка, создания условий для его развития независимо от уровня исходной подготовленности – вот чем должны руководствоваться педагоги в своей профессиональной деятельности.

Непременным условием построения пространственно-предметной среды в дошкольных учреждениях любого типа являются опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми, которая предполагает реализацию ряда принципов, обозначенных в концепции построения развивающей среды В. А. Петровского. Рассмотрим наиболее значимые из них подробнее.

1. Принцип уважения к интересам и потребностям ребенка предполагает представление свободы исследования, резерв свободного места и времени. Необходимо активизировать самостоятельное экспериментирование и поисковую активность детей, побуждать их к положительному отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации в процессе ее выполнения. Позиция взрослого заключается в том, чтобы исходить из интересов ребенка, удовлетворять его потребности.

2. Принцип уважения к мнению ребенка заключается в создании атмосферы личностного комфорта. Определяющими становятся способы общения – понимание, признание личности ребенка, способность взрослого стать на его позицию.

3. Принцип активности в разных видах деятельности. Среда в дошкольном учреждении, по сравнению с обычной семейной обстановкой, должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций, чувств. Предметно-пространственная среда в детском саду должна предоставлять возможность построения непересекающихся сфер

активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу. Специфичные для раннего детства виды деятельности – общение, предметная деятельность, игра, художественная деятельность – заключают в себе потенциальные педагогические возможности.

4. Принцип учета возрастных особенностей детей подразумевает выявление отличительных признаков в организации пространственно-предметной среды. Так, для детей третьего года жизни необходимо освобождение, достаточно большое пространство, где они могут удовлетворять свою потребность в двигательной активности – катании, лазании, играх с крупными двигателями. Малыши особенно активно действуют с необычными предметами и веществами.

И. Н. Науман считает, что среда может и должна служить фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии взрослого и детей, где ребенок может поделиться с другими своими переживаниями, строить свою жизнь и себя в группе. Эта среда должна быть вторым домом, куда хочется с радостью ходить и оставаться как можно дольше. Необходимо так построить окружающее пространство, чтобы каждый ребенок чувствовал бы себя в нем комфортно, имел бы возможность реализовать свою индивидуальность, быть личностью среди личностей в группе.

Реклама и практическая доступность любого рода материалов (в том числе педагогически ценных) может приводить к перенасыщению, калейдоскопичности среды, что так же вредно для развития ребенка, как и скудность среды. Во-первых, само по себе обилие развивающего материала не дает гарантий успеха в развитии. Во-вторых, пространство детского сада имеет пределы и не может вместить все «полезное», что предлагают с одной стороны, разные образовательные программы, а с другой – рынок игрушек и полиграфической продукции.

В этом плане педагогу нужны известные самоограничения: стремиться к разумному оптимизму в насыщении среды. Отсутствие ясных ориентиров приводит к тому, что зачастую в групповых помещениях детского сада много избыточного материала и в то же время многого недостает.

Общая стратегическая линия при разборе материалов и оборудования для детского сада может быть намечена следующим образом:

- материалы и оборудование должны создавать оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия и без недостатка) целостную, многофункциональную, трансформирующуюся среду;

- традиционные материалы и материалы нового поколения должны подбираться сбалансировано, сообразно педагогической ценности (среда не должна быть архаичной, она должна быть созвучна времени, но и традиционные материалы, показавшие свою развивающую ценность, не должны полностью вытесняться в угоду новому, как ценному самому по себе).

Психология ребенка раннего возраста такова, что все должно быть освоено и закреплено им в практической деятельности. Внимательно наблюдая за каждым воспитанником, педагог вдумчиво и рационально организует развивающее пространство.

Построение пространственно-предметной среды – это внешнее условие педагогического процесса, позволяющее организовать совместную деятельность ребенка со взрослым и самостоятельную деятельность ребенка, направленную на его саморазвитие под наблюдением взрослого. Гуманистически ориентированная тактика и стратегия построения взаимоотношений в подсистеме «педагог ДОО – ребенок», должна быть соотносима со следующими позициями:

- руководствоваться правилом «не навреди!»;
- опираться на то положительное, что есть в каждом ребенке;
- не сравнивать одного ребенка с другим;

– сместить акцент оценки с личности ребенка на оценку конкретных поступков;

– исходить не только из интересов ребенка (часто носящих сиюминутный характер), но и из перспектив его развития.

Именно поэтому пространственно-предметная среда рассматривается в социокультурном аспекте.

Согласно позициям, В. А. Петровского «непременным условием построения развивающей среды в ДОО любого типа является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми». При построении развивающей среды в дошкольных учреждениях важно ориентироваться на следующие принципы: дистанции, позиции при взаимодействии, активности; стабильности-динамичности; комплексирования и гибкого зонирования; эмоциогенности» среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого; эстетической организации среды; открытости – закрытости; учета половых и возрастных различий. Реализация этих принципов актуализирует проблему такой организации педагогического процесса в ДООУ, когда ребенок выступает не только объектом гуманного отношения со стороны взрослого, но и субъектом отношений с миром, другими и самим собой.

Среда, с точки зрения Е. В. Коротаевой, может быть оптимально благоприятной, нейтральной или даже враждебной для ребенка. Если среда насыщена развивающим «предметным миром», хорошо структурирована с позиции «эргономики детства», но в этой среде отношения ребенка и взрослого носят директивный, авторитарный характер; присутствует негативизм по отношению к ребенку или чрезмерная опека ребенка, а также непоследовательность требований к ребенку, а у ребенка формируется устойчивый стереотип «делать, как сказал или показал взрослый», появляется тревожность и страх оценки взрослого; не формируется позитивная самооценка – эту среду трудно определить как развивающую. В

любой среде ребенок должен испытывать естественную потребность в безопасности и комфорте, в уважении к его индивидуальным особенностям и интересам, в общественном признании его успехов и достижений.

В практике современного дошкольного образования основой для построения пространственно-предметной среды является личностно-ориентированная модель взаимодействия в образовательном процессе. Согласно данной модели, целью педагогического взаимодействия является обеспечение чувства психологической защищенности, доверие ребенка к миру, радость существования (психологическое здоровье); формирование начал личности; развитие индивидуальности ребенка. Педагог в общении с детьми «не должен подгонять становление каждого ребенка к заранее известным канонам, предупреждать возможные тупики личностного развития детей; координировать свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку, с задачей максимально полного развертывания возможностей его роста». Позиция педагога в данной модели исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

*Игровые студии как эффективные модели пространственно-предметной среды психосоциального развития ребенка совместно с родителями.* Несмотря на то, что для ДОО работа с родителями является актуальной задачей на протяжении многих лет и педагогами создаются различные эффективные модели работы с родителями, следует отметить, что привлечение родителей к сотрудничеству с педагогами по воспитанию и развитию детей остается нерешенной до конца проблемой.

Обращает на себе внимание и тот, что при организации работы с семьей недостаточное внимание уделяется работе с родителями младенцев, не учитывается, что основы отцовства и материнства наиболее активно проявляются у родителей именно в ранние этапы жизни детей, и что в этот период родителям требуется психолого-педагогическая поддержка.



Недостаточно отражен в методической литературе вопрос о том, как может (и может ли) детский сад организовать работу с неорганизованными маленькими детьми вместе с их родителями.

В качестве эффективной формы организации работы с детьми младенческого и раннего возраста и их родителями являются игровые студии, апробированные некоторыми ДОО. Студийная форма организации работы создает оптимальные условия для решения проблем психосоциального развития детей и реализации технологий психосберегающего взаимодействия детей и взрослых (педагогов, родителей).

Работа в студиях строится с учетом основных подходов, обозначенных в психологии и педагогике. Среди них:

- личностно-развивающий, который предполагает рассмотрение воспитательных и развивающих воздействий на ребенка, как средство развития предпосылок его личности, а также помогает создать условия самоорганизации и саморазвития ребенка в условиях развивающей среды;

- деятельностный, позволяющий организовать самостоятельную и совместную с близкими взрослыми деятельность маленького ребенка в качестве условия накопления им социального опыта и использования его в соответствии со своими устремлениями: познавательными, эмоциональным, практическими;

- гуманистический, позволяющий создать условия социального и делового партнерства взрослого и ребенка, развития у детей эмоционального благополучия по формированию основ независимости, самостоятельности, инициативы, активности.

Технология взаимодействия основывается на принципах саморазвития, самодеятельности, диалога, студийности. Игровые студии представляет собой открытую систему взаимодействия, где каждый ребенок живет в своем собственном ритме, действует сообразно потребностям, а взрослый является соучастником процесса развития ребенка. При этом взрослый развивается

сам, если соблюдает принцип саморазвития, выражающийся в лозунге: «любите ребенка в себе, а не себя в ребенке».

Под руководством педагогов и психологов ДОО организуются занятия в форме игр и упражнений с игрушками, предметами, песком, водой и разными веществами. Проводится обучение родителей взаимодействовать со своим ребенком, вызывается желание с ним действовать и общаться. Эффективность игровых студий проявляется в том, что:

- проявляется положительная динамика в психосоциальном развитии детей;
- повышается педагогическая грамотность родителей и их интерес к своим детям.

В игровых студиях возможно создание необходимых условий для организации игровых занятий, таких как игровая комната, физкультурный зал, изобразительная студия, музыкальный зал, зимний сад, оснащенные специальным оборудованием. Возможно также использование современных технологий психосоциального взаимодействия родителей с детьми, таких как «Гештальт – практика», которая способствует формированию у родителей способов контакта с ребенком по мере прохождения различных фаз в цикле удовлетворения его потребностей в контакте с окружающей средой.

Подобные технологии возможны именно в студийных формах организации, они благоприятствуют установлению подлинного контакта между: родителями – детьми, родителями – родителями, детьми – детьми, способствуют развитию творческого приспособления детского организма к окружающей его среде, к исследованию путей разрешения возникающих трудностей в деятельности. Технологии развивают ответственность человека за собственные выборы и избегания укрепляют собственное пространство свободы. Педагоги могут использовать такие формы работы в студиях как игры, праздники, консультации, тренинги для родителей и др.

Данные технологии позволяют решать проблему создания целостности образовательного процесса, рассматривается как социокультурная и

пространственно-предметная среда психосоциального развития маленького ребенка с их родителями.

Организация психосберегающего взаимодействия возможна при соблюдении принципов активности, единства теории и практики, наглядности, доступности, системности, использования индивидуального подхода. Эти принципы заложены в студийную работу. Определение содержания работы происходит на основе изучения потребности родителей. Работа с родителями в форме семинаров, консультаций, тренингов, способствует формированию у них знаний об особенностях развития детей, о возможных отклонениях в их развитии при неправильной организации жизнедеятельности, осознанию фактора становления психических новообразований, влияющий на весь дальнейший ход становления личности. Важным является то, что у самих родителей при этом возникает потребность общаться с детьми, заниматься с ними детской деятельностью

Отсюда следует, что на современном этапе развития дошкольного образования требуется изучение условий привлечения родителей к воспитанию своих детей, поиск педагогами новых способов сотрудничества с родителями выявление теоретических и практических оснований для создания эффективных моделей совместной деятельности.

#### **Библиографический список:**

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аксарина – Москва: Просвещение, 1972.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца [Текст] / Т. Бауэр – Москва: 1979.
3. Ветчинкина Р. Р. О потенциале личностного развития в детском возрасте [Текст] / Р.Р. Ветчинкина // Мир психологии научно-методический журнал –2007. – №2. – С. 73-77.
4. Голубева, Л. Г., Лещенко М. В., Печора К. Л. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений [Текст] / Л. Г. Голубева, М. В. Лещенко, К. Л. Печора; под ред. В. А. Доскина, С. А. Козловой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 192с.

5. Гудонис, В., Радзявичене, Л., Йодрайтис, А. Психосоциальное развитие воспитанников дома ребенка (О биологических, социальных и психологических факторах) [Текст] / В. Гудонис, Л. Радзявичене, А. Йодрайтис // Мир психологии научно-методический журнал – 2006. – №2. – С. 152 – 162.

6. Гусельцева М. С., Асмолов, А.Г. Парадигмы развития в психологии [Текст] / М. С. Гусельцева, А. Г. Асмолов // Мир психологии научно-методический журнал. – 2007. – №2. – С.18-31.

7. Зеньковский В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский – Москва: Академия, 1995.

8. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко – СПб.: Речь, 2005.

9. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000.

10. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина – Москва Просвещение, 1986.

11. Пантюхина Г. В., Печора, К. М. Методы диагностики детей раннего возраста [Текст] / Г. В. Пантюхина, К. М. Печора: под ред. В. А. Доскина. – Москва, 1996.

12. Печора К. Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / К.Л. Печора Москва, 2006.

13. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Мир входящих: развитие ребенка и его отношение с окружающими: перевод с англ. Мауковского [Текст] / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин – Москва Центр общечеловеческих ценностей, 1992.

Евтушенко И.Н.  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогики  
и психологии детства ЮУрГГПУ

### **Условия социального развития детей раннего возраста**

**Ключевые слова:** социальное развитие, социализация, ранний возраст, раннее детство, дошкольное детство, концепция социального развития

**Аннотация:** Глава посвящена одной из актуальных проблем педагогики - социализация детей раннего возраста. Рассмотрены возможности раннего детства. В качестве основного средства, отвечающего социальным потребностям современных детей, рассматривается детская субкультура: раскрыты ее социализирующие возможности, дана содержательная характеристика основных компонентов.

На современном этапе развития общества, на фоне нового «осмысления закономерностей процесса развития», изменяется смысл дошкольной образовательной деятельности: она имеет чётко направленную ориентацию – развивающую. Развивать – значит сделать человека сильнее, дать ему окрепнуть, укрепить имеющиеся потенциальные возможности, помочь созреть духовно, умственно, культурно; довести до высокой степени силы, мощности, совершенства; пережить процесс перехода от одного состояния в другое более качественно. Развивающее дошкольное образование ориентировано на то, чтобы создать каждому ребёнку условия для вхождения в социум, в котором он максимально бы реализовал себя, свой интеллект, потенциалы, способности, поэтому главная цель образования на этапе дошкольного детства состоит в создании условий и подготовке детей к непрерывному социально-личностному развитию. По нашему мнению,

именно такая трактовка цели ориентирует дошкольное образование на социальное развитие, связанное с полноценным вхождением дошкольника в жизнь общества и освоение им социальной компетенции в соответствии с возрастом [1,2,8].

Дошкольное образовательное учреждение в контексте исследования рассматривается нами как специфическая сфера социальной жизни, стимулирующая личностное и социальное развитие дошкольника. Актуализируется выполнение жизненно важной функции образовательной деятельности – оказание помощи и поддержки растущей личности при вхождении в мир, формирование самостоятельного социального опыта [2].

В последние десятилетия процессы социального развития в раннем детстве привлекают внимание ученых разных теоретических школ и направлений. Это связывается с важностью раннего социального опыта ребенка для его психического здоровья и т.д. В то же время о процессах социального развития маленьких детей и особенно детей раннего возраста известно очень мало. Период раннего детства практически не рассматривался со стороны тех специфических форм социальной активности детей, которые возникают или гипотетически могут возникнуть в этом возрастном периоде. Одной из важнейших проблем изучения социального развития детей раннего возраста является выяснение тех особенностей ребенка раннего возраста, которые свидетельствуют о его способности выйти за пределы семейного круга, о способности включения в широкий социальный контекст взаимодействия с другими людьми.

В России сформировался уникальный подход к воспитанию детей ясельного возраста, который в самый трудный момент выступил в стратегически важной роли социальной помощи и поддержке семей с детьми раннего возраста. Несмотря на это, происходящие в России социально-политические и социально-экономические перемены усложнили функционирование системы дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребёнка [3,5,7].

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне продиктована тем, что социальный заказ государства в дошкольном образовании направлен на развитие социально-активной и ответственной личности ребёнка дошкольного возраста, способной к преобразованию окружающего мира, что отражено в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования [15]. На научно-теоретическом уровне актуальность исследования по проблеме социального развития детей раннего возраста обусловлена тем, что, несмотря на ряд исследований, посвящённых социальному развитию дошкольников (Т.М. Бабунова, Л.В. Коломийченко, С.А. Козлова, Л.В. Трубайчук и др.), а также изысканий по организации образовательного процесса (Т.Н. Доронова, А.В. Закрепина, И.А. Голенкова и др.), вопросы теоретического обоснования структуры и содержания социального развития детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации в соответствии с социальным заказом, остаются фактически неисследованными [2,5,7,8,9,10].

Характеризуя состояние изученности проблемы на научно-методическом уровне, отмечаем, что актуальность исследования связана с необходимостью использования всего потенциала в социальном развитии детей раннего возраста, разработке методического обеспечения и создания необходимых условий для осуществления процесса организации социального развития детей раннего возраста не в системе общественного ясельного воспитания, но и в семье. Таким образом, актуальность темы возникает из противоречий между:

- социальным заказом общества на развитие социально-активной личности ребёнка раннего и дошкольного возраста, способной к преобразованию окружающего мира, а также обеспечение доступности дошкольного образования и не включенностью в этот процесс большей части детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях семьи;

- необходимостью взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в социальном развитии детей раннего возраста в

дошкольном образовательном учреждении и недостаточной разработанностью педагогических условий, отсутствием разработанных методических рекомендаций по педагогическому сопровождению социального развития ребенка раннего возраста [3,10].

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные представления о сущности воспитания (В.А. Караковский, Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, Н.Л. Худякова и др.); о закономерностях психического и социально-личностного развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); об аспектах взаимодействия в диаде «мать и дитя» (М. Айнсворт, Л.И. Божович, Дж. Боулби и др.); гуманизации общения детей раннего и дошкольного возраста (А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.); о сущности педагогического взаимодействия (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Е.В. Коротаева, Е.Л. Федотова и др.), теоретические аспекты изучения самооценности детства (Е.В. Гончарова, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Л.В. Трубайчук), теоретические аспекты изучения педагогических технологий (В.П. Беспалько, Е.В. Коротаева, О.Н. Лазарева и др.), теоретические аспекты исследований индивидуального подхода и принципа индивидуализации (А.А. Кирсанов, Л.П. Князева, В.С. Мерлини др.); теоретические основы диагностики психического развития (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) и педагогической диагностики (Л.В. Моисеева, Б.П. Битинас, К. Ингенкамп и др.). Исследование существенным образом опирается на теоретические основы педагогики раннего возраста (Н.М. Аксарина, Л.Н. Галигузова, Н.Д. Ватутина, К.Л. Печора, Е.О. Смирнова, Л.Н. Павлова, Н.М. Шелованов), работы классиков педагогики о приоритете воспитания детей в семье (Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, И.Г. Песталоцци и др.); личностно-деятельный подход (И.А. Зимняя и др.), психологические концепции, раскрывающие ведущую роль общения (А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и др.) [10].

В логике исследования необходимо обратиться к философскому



пониманию ключевых категорий, к пониманию того, какова же природа социализации и социального развития. Время возникновения феномена «социализация» (рубеж XIX – XX вв.) в значительной степени условно. Его применение в науке начинается в конце XIX века, когда к нему обратились те ученые, которые стремились изучить процессы, происходящие в личности под воздействием общества. Первые попытки дать определение данной категории обычно связывают с Паулем Наторпом, считавшим главными задачами педагогики выявление тех социальных условий, которые наиболее благоприятны для воспитания человека [10].

Понятие «социализация» встречается, прежде всего, в трудах Г. Тарда, Э. Дюркгейма, Ф. Гиддингса, У. Джемса, хотя сама проблема поставлена раньше – в трудах К. Маркса и Ф. Энгельса, которые дали научное представление о социальной природе и социальной функции воспитания. Классики марксизма показали общественную детерминированность воспитания и отвергли утопические претензии на разрешение всех социальных противоречий с его помощью. В то же время они подвергли глубокой критике представление о том, что духовный мир человека – пассивный от обстоятельств жизни. Преобразуя своей деятельностью природу и общество, человек преобразует и свою психику. Воспитание становится великой силой, если оно направлено на решение задач, поставленных самой жизнью, ходом истории [10].

В «Немецкой идеологии» К. Маркс и Ф. Энгельс фактически говорили о процессе социализации, когда утверждали, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении».

Э. Дюркгейм связывает социализацию (воспитание) с подражанием, воспитание для него «не больше, как образ и подобие общества. Оно подражает ему, воспроизводит его, но не создает его». Но здесь подражание уже не способность человека, а объективный процесс: «Если моральная среда испорчена, то и сами воспитатели, живущие в этой среде, не могут не быть

пропитаны той же порчей. Как же они могут дать тем характерам, которые они формируют, иное направление, отличное от того, которое сами получили? Каждое новое поколение воспитывается предшествующим. Следовательно, данному поколению надо самому исправляться, чтобы исправить следующее поколение. Это заколдованный круг. Возможно, конечно, что время от времени появляется человек, который по своим идеям и стремлениям опережает современников, но не при помощи отдельных личностей пересоздается моральный строй народов. Воспитание может реформироваться лишь тогда, когда реформируется само общество» [10].

В утверждении понятия «социализация» значителен вклад Франклина Гиддингса, чьи положения об определяющей роли социального принуждения легли в основу его теории социализации как «сплавления различных элементов самого разнообразного населения в однородный тип».

Уильям Джемс выявил в социализации психологический аспект: влияние различных социальных сообществ на личность, с ними связанную, столь велико, что «на практике получается деление человека на несколько личностей; это может повести к дисгармоничному раздвоению социальной личности».

Толкотт Парсонс связывает социализацию с интериоризацией общепринятых норм, когда индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». Тем самым он развивает концепцию интериоризации Л.С. Выготского, который понимал под ней основной механизм обучения – «переход от наблюдаемого и автоматически повторяемого (за наставником или коллективом) действия к его самостоятельному сознательному осуществлению».

Я-концепция Чарльза Кули переносит в социализации акцент на «социальную самость», или «зеркальную самость» (образ нашего облика в представлении другого человека, образ его суждения о нашем облике, самоощущения от этих образов). Отсюда внимание ученого к малым группам – семье, соседям, друзьям, где, по его мнению, только и рождается

человеческая природа: «Человек не имеет её от рождения; он может обрести её лишь благодаря товариществу; в изоляции она приходит в упадок».

Джордж Мид точно так же связывает социализацию с формированием «Я» и «Меня», со «значимыми другими», общение с которыми приводит к появлению абстрактного представления об «обобщенном другом».

Представители современной философской науки рассматривают социализацию как «социальные процессы, в соответствии с которыми дети приобщаются к социальным нормам и ценностям; в этом процессе происходит становление их личности. Так, Э. Гидденс утверждает: «Несмотря на то, что процессы социализации особенно важны для индивида в детском возрасте, они протекают на протяжении всей его жизни. Ни один человек не может существовать без воздействия на него других людей, и это сказывается на поведении индивида на всех этапах его жизненного цикла».

Новый аспект вносит рассуждение Пьера Бурдьё о соотношении социализации и социального института: «Процесс социализации – чисто социальный, но почти магический, – освящённый актом институирующего указания («маркировки»), делающего из индивида «старшего», «наследника», «последователя», «христианина» или попросту мужчину (в противоположность женщине) со всеми вытекающими привилегиями и обязательствами, [этот процесс] длится, усиливается и подтверждается социальными толкованиями, способными превратить различия институций в естественные различия, и может оказать совершенно реальные воздействия, поскольку он прочно входит в тело и в веру» [10].

Ковалева А.И., анализируя различные концепции социализации, особое значение придаёт неопозитивистской (бихейвиористской) концепции социальной интеграции П.А. Сорокина, в которой выделены три наиважнейших фактора социальной интеграции, а именно: 1. «Космическо-географическая» социализация индивидов: климат, территория и т.п. 2. «Биолого-физиологическая» социализация: основные инстинкты и стимулы, заставляющие людей вступать в многочисленные взаимодействия. 3.

«Психологическая социализация»: внушение, подражание, эмоционально-интеллектуальные контакты и т.п.

Анализ концепций социализации позволяет обнаружить у их истоков ещё два разных подхода. Если Э. Дюркгейм, а вслед за ним Т. Парсонс и их последователи рассматривали социализацию в первую очередь с позиций общества (его норм, ценностей, установок, требований), то Г. Тард и его последователи – с позиций личности. (Табл. 1) [10].

Таблица 3–Анализ понятия «Социализация» в зарубежной психолого-педагогической литературе

Автор	Характеристика понятия «Социализация»
Ф.Г. Гиддингс	1887 г. Книга «Теория социализации». Социализация – развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни.
Э. Дюркгейм, Т. Парсонс	Социализация – процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой.
Ч. Кули, Г. Мид	Социализация – это когда человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого.
Ж. Пиаже, Р. Мертон	Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с

	его возможностями и реальностями социальной среды. Таким образом, адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом.
З. Фрейд	Роль социальных влияний состоит в том, чтобы ограничить, табуировать поведение человека. Под давлением социальных норм врождённое вытесняется из сознания, создавая напряжение и конфронтацию, между сознательным (социальным) и подсознательным (врожденным).

Таким образом, проанализировав исследования различных представителей классической философии (К. Маркс, Ф. Энгельс), зарубежной философии (З. Фрейд, Ф. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.), рассмотрев современные подходы к пониманию социализации, можно сделать следующие общие выводы:

1. Социализация – развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни.
2. Социализация – процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой.
3. Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды.
4. Социализация выступает как присвоение ребёнком норм человеческого общежития, а индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта.
5. Социализация рассматривается в триединстве её проявлений: адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; способность и потребность изменять и преобразовывать социальную действительность и социальный мир, самого себя [10].

В целом под социально-личностным развитием рассматривается комплексный процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. В современной психолого-педагогической литературе показаны основные линии социального развития ребенка, содержание педагогической работы, технология формирования социального мира детей, задача взрослых - помочь детям войти в современный мир. Формирование социального поведения невозможно без признания педагогами и родителями уникальности каждого ребенка, учета пола, индивидуальности, возрастных особенностей его психики.

Трудности социального развития детей объясняются тем, что дети живут во взрослом мире, испытывают на себе социально-экономическое неравенство, дефицит культуры общения и взаимоотношений людей, доброты и внимания друг к другу. Неблагоприятные варианты проявления социального поведения нередко возникают под влиянием наблюдаемых отрицательных поступков окружающих людей и ряд других факторов.

По мнению Л.С. Выготского, социальная ситуация развития не является ничем другим кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. Социальное развитие ребенка в обществе происходит в ходе совместной, партнерской деятельности со взрослым. Многие психологи отмечают роль сотрудничества ребенка с окружающими людьми в усвоении им достижений социального опыта, овладении нравственными нормами и правилами поведения. Социальное развитие ребенка происходит также в общении со сверстниками (Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.А. Репина) [2,5,8,11,13,14,16].

Психологические основы социального развития детей дошкольного возраста даны в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.И. Фельдштейна и др. Психологическими основами названы: учёт этапов (возраста) социализации, фиксация разноразличного уровня состояния социальной зрелости, формирование внутренней

позиции; изменение места ребёнка в обществе, смена его позиции (А.Н. Леонтьев); развитие самосознания, субъективности, подлинного культурно-освоения и культурно-творчества (В.Т. Кудрявцев) [2,8,11,13,14,16].

В основе рассмотрения данных понятий лежит теория культурно-исторического развития сознания, сформулированная в отечественной психологической науке Л.С. Выготским. Заслуга Л.С. Выготского в том, что он первый заявил, что социальное и индивидуальное в развитии ребёнка не противостоят друг другу как отдельно функционирующее внешне и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. Поэтому в процессе социализации ребёнок не прямо подражает взрослым, а организует собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил во взаимодействии со взрослыми.

В психологических концепциях «социализация» выступает как сложный и противоречивый процесс. К 3 годам ребёнок осознаёт своё «Я», свою «самость», ставит себя в позицию субъекта. Появляется система «Я-сам». С трёх до шести лет ребёнок начинает более активно вступать в отношения с другими людьми – взрослыми и сверстниками. Осознав своё «Я» среди других, ребёнок стремится примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию, он овладевает социальным опытом, социальными действиями, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации-индивидуализации.

Как показано в работах А.Н. Поддъякова, к 6 годам у детей отчётливо проявляется способность ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения. На первый план выдвигается позиция «Я в обществе». В исследованиях Д.И. Фельдштейна, С.Г. Якобсон доказано, что на рубеже между 5-6 годами у ребёнка формируется определённое понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности [10,13,16].

Таким образом, психологические концепции социального развития

подчёркивают важность учёта двух сторон – социализации и индивидуализации. Социализация выступает как присвоение ребёнком норм человеческого общежития, а индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта.

Для нас представляют интерес современные исследования, которые позволяют уточнить термин «социализация» с точки зрения субъект-субъектной позиции индивида в процессе его приобщения к социально-историческому опыту.

Психолого-педагогические основы социального развития раскрываются в Концепции социального развития ребенка дошкольного возраста (С.А. Козлова). По мнению С.А. Козловой, социализация рассматривается в триединстве её проявлений: адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; способность и потребность изменять и преобразовывать социальную действительность и социальный мир, самого себя. Как отмечает С.А. Козлова, ребёнок, родившись в социальном мире, начинает познавать его с того, что близко, что его окружает, т.е. социальной действительностью, с которой он начинает взаимодействовать. Социальный «портрет» окружения вызывает у ребёнка разные эмоции и чувства, то есть социальные чувства первичные, социальный опыт накапливается постепенно, формируется социальная компетентность, которая ложится в основу социального поведения, социальных оценок, осознания, понимания, принятия мира людей и приводит к социальному развитию, к социализации. В методологической части концепции социального развития ребёнка дошкольного возраста включены следующие понятия:

- исходная направленность на человека;
- первичность эмоционального восприятия социального мира;
- познание себя как осознание, нахождение своего места в мире людей;
- овладение ценностями мира, чтобы реализовать себя в нём;



- социализация как процесс триадности.

Концепция содержит технологическую часть, включающую несколько положений:

- процесс социализации по механизму совпадает с нравственным воспитанием (формирование представлений, чувств, поведения);
- социализация – процесс двусторонний. Он происходит под влиянием извне (социума) и невозможен без ответной реакции субъекта [2,8].

Важное место в разработке проблем социализации детей дошкольного возраста занимают работы И.С. Кона. По его утверждению: «Многозначный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым ребёнок усваивает и производит определённую сумму знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности ребёнка» [10].

В русле данного исследования значим подход А.В. Мудрика, который понимает социализацию как «процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром». Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а так же саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живёт. Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния со стороны государства на те или иные категории людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т.е. воспитания; г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека [11].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассмотреть

изучаемый процесс в четырёх стадиях, заключающееся в понимании степени активности индивида в процессе собственной деятельности. В первой стадии, рассматривающей социализацию как адаптацию к социальному миру, активность самого индивида несколько пассивна, он как бы является продуктом обстоятельств. Сам по себе процесс приспособления к миру, в который пришел ребёнок, безусловно, очень важен. Но с точки зрения представителей теории адаптации, он достаточен для становления индивида как социального существа. Вторая и третья позиция также рассматривает активность индивида ограниченно, на уровне «впитывания» социального опыта. Это тоже важно для социализации, но недостаточно. И, наконец, четвёртая позиция – человек взаимодействует с окружающим миром и преобразует его – характеризует процесс социализации наиболее полно, так как в ней заложена вера в то, что человек способен не только пассивно принимать мир, но и преобразовывать его. Можно рассматривать эти три позиции и как определённые стадии в процессе социализации – от приспособления к изменению, преобразованию социального мира и себя в нём. Однако неправильно было бы понимать, что данные стадии в развитии человека следуют одна за другой, как бы постепенно усложняясь. С самого первого момента вхождения малыша в социальный мир его социализация должна осуществляться с ориентиром на третью стадию: ребёнок не становится преобразователем потом, а является им исходно, и необходимы лишь условия для проявления этой преобразующей функции. Конечно, содержание и объём преобразований связаны с возможностями возраста, а будут ли они реализованы, зависит от методологии воспитательной стратегии, которую осуществляют взрослые.

Во-первых, социализация может быть представлена как процесс освоения и реализации растущим человеком социального содержания; во-вторых, она рассматривается как реальное содержание взросления ребёнка, в котором осуществляется становление значимого в индивидуальности субъекта активного творческого социального действия. В первом случае

ребёнок в большей мере выступает объектом усвоения и приобретения социального опыта, во втором – субъектом собственной творческой деятельности.

Нам представляется более оправданной позиция тех психологов и педагогов (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Б.П. Битинис, И.С. Кон и др.), которые в качестве основания социализации выделяют социальные идеи, символы, ценности и установки, социальные навыки поведения и модели поведения. Л.В. Коломийченко считает, что социализация – это 1) процесс освоения и реализации растущим человеком социального содержания и 2) реальное содержание взросления ребёнка, в котором осуществляется становление значимого в индивидуальности субъектов активного творческого социального действия. В первом случае ребёнок выступает как объект усвоения и приобретения социального опыта. Во втором случае субъектом собственной творческой деятельности. Результатом, средством одного из аспектов социализации Л.В. Коломийченко считает социальное развитие личности. Эти составляющие содержания обобщённого социального опыта в процессе социализации преобразуются во внутренние преобразования личности – интернационализируются (процесс освоения ребёнком выработанных обществом норм, ценностей, установок, представлений). У ребёнка в процессе социализации складывается определённая модель мира, система социальных представлений и обобщённых образов (образ Родины, образ хорошей семьи) и т.д. Интернализируясь, социальные идеи и образы не просто усваиваются ими на когнитивном уровне, а присваиваются и превращаются в содержание личности [9].

Таким образом, анализ концептуальных подходов исследователей позволил уточнить, что относительно дошкольного детства нет чётких разграничений данных понятий. Однако нужно учитывать, что в дошкольном детстве мы имеем дело с постоянно растущей личностью ребёнка уже на раннем этапе онтогенеза. При этом развитие понимается нами как

совокупность закономерных изменений в личности, которые приводят к появлению нового качества. По мнению многих учёных, истоки развития ребёнка заложены в его биологической природе в виде наследственных механизмов. При этом изменения в личности в дошкольном детстве происходят как под воздействием внешней среды (под влиянием родителей, педагогов, предметно-развивающей среды, и др.), так и в результате внутренней работы индивида над собой. В присвоении общественной сущности человека заключается главный смысл социального развития ребёнка – от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризированных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимание своего места и назначения в нём». Поэтому в аспекте нашего исследования мы употребляем термин «*социальное развитие*», под которым понимаем процесс непрерывного и органического, социально контролируемого вхождения ребёнка в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей при непрерывном участии значимого взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза.

Констатируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что *социализация* ребёнка дошкольного возраста – это его способность адекватно ориентироваться в социальном окружении, осознавая самоценность собственной личности и других людей, выражая чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества [1,2,8,10].

В ряде педагогических исследований определены пути социального развития детей дошкольного возраста (Т.А. Репина, Т.В. Антонова, Л.В. Коломийченко, Е.В. Рылеева и др.), которые можно представить в следующем перечне:

1. Социальное развитие личности осуществляется в деятельности, где происходит освоение предметного мира и мира отношений между людьми.
2. Большое значение имеют эмоции ребёнка, активизирующие

воображение, социальную апперцепцию (восприятие человека человеком).

3. Активизация мотивации деятельности и социального наследования.
4. Введение социальных положительных установок на социальную норму, поведение, деятельность.
5. Интеграция различных видов деятельности.
6. Задействование всех сторон интереса (когнитивной, эмоциональной, действенно-практической).
7. Опора на все механизмы социализации (социальная ориентация, регуляция, заимствование, пример, оценка, рефлексия, контроль, социальный опыт, культуротворчество, подражание, идентификация).
8. Взаимодействие социальных институтов.
9. Использование различных видов педагогической оценки.
10. Учёт личного (стихийного) социального опыта ребёнка.
11. Учёт всех методологических принципов, обеспечивающих социально-личностное развитие детей (развития, взаимодействия, доверительного отношения, психологического комфорта и т.д.).
12. Создание и широкое задействование предметно-развивающей среды (природной, социальной, культурной).
13. Использование воспитательного потенциала детского общества, межвозрастного общения.
14. Мониторинг результатов социального развития с учётом возрастных, половых, индивидуальных и личностных особенностей дошкольников.

Преимущество дошкольного учреждения в том, что ребёнок может приобрести здесь ценные для его последующей жизни навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, осуществлять познавательную деятельность, учиться принимать и понимать общие правила, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию её с другими людьми. Все эти достижения становятся предпосылками для вхождения личности в социум.

Содержательный анализ вариативных комплексных программ, которые реализуются в системе дошкольного образования на сегодняшний день, показал, что идёт поиск не только нового содержания, но и педагогических технологий, стимулирующих приобретение и обобщение ребёнком социально-личностного опыта («Истоки», «Золотой ключик», «Тропинки», «Теремок», «Детский сад-дом Радости», «Мозаика», «Ступеньки к школе», «Вдохновение» и т.д.).

Анализ исследований Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.И. Лисиной, А.В. Запорожца, В.Т. Кудрявцева, Т.А. Куликовой, С.А. Козловой, Е.В. Рылеевой и других по проблеме социального развития детей дошкольного возраста позволяют сделать следующие выводы:

- социальное развитие представляет собой последовательный, многоаспектный процесс и результат социализации (индивидуализации), в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному» и постоянное открытие, утверждение себя как субъекта социальной культуры;

- дошкольный возраст является сензитивным периодом в социальном развитии ребёнка;

- социальное развитие детей дошкольного возраста осуществляется в активной разнонаправленной деятельности по освоению предметного мира и мира отношений между людьми, формирующий навык в процессе многократных повторений способов совершения отдельных действий;

- социальное развитие осуществляется как в ходе стихийного влияния социальных факторов, так и в целенаправленном, организованном процессе;

- содержание социального развития дошкольников определяется различными основаниями социальной идентификации, доминирующими в том или ином возрасте: младший дошкольный возраст – видовая и родовая идентификация, средний возраст – видовая, родовая, половая идентификация; старший – видовая, родовая, половая, национальная,

этническая, правовая идентификация;

– эффективность социального развития каждого ребёнка определяется своевременным и качественным мониторингом результатов с учётом особенностей дошкольников.

Таким образом, можно отметить, что в многочисленных исследованиях достаточно полно освещены вопросы социализации дошкольников в условиях классического детского сада (У.Т. Воробьева, В.П. Голованов, О.И. Давыдова, Е.С. Евдокимова, А.В. Козлова, Л.В. Коломийченко и др.), но не изучены вопросы теоретического обоснования структуры и содержания социализации дошкольника в аспекте вариативности дошкольного образования [2,5,7,10]. В общем, социальная готовность включает социальную адаптацию ребенка к условиям ДОО и семьи, к различным сферам человеческого бытия, ярко выраженный интерес к социальной действительности. Социальная компетентность предполагает наличие у ребенка следующих компонентов: когнитивного (связанного с познанием другого человека сверстника, взрослого), способностью понять его интересы, настроение, заметить эмоциональные проявления, понять особенности самого себя, соотнести собственные чувства, желания с возможностями и желаниями других: эмоционально-мотивационного, включающего отношение к другим людям и самому себе, стремление личности к самовыражению и самоуважению.

### **Библиографический список**

1. Авдулова Т.П. Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников / Т.П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения //2014. - № 8. - С. 7-11.
2. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика / Т.М.Бабунова // Магнитогорск: МаГУ «Сфера». 2007. – 208 с.
3. Евтушенко И.Н. Педагогика раннего возраста: учебное пособие

для студентов пед. вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко // Челябинск: Изд-во ЧГПУ. 2020. – 282 с.

4. Евтушенко И.Н. Предметно-развивающая среда как условие сенсорного воспитания детей дошкольного возраста/ И.Н. Евтушенко, О.А. Чичиланова // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях – 2017 : мат-лы IV Всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. – Сургут : РИО СурГПУ, 2017. – С. 448-451.

5. Евтушенко И.Н. К вопросу профессиональной готовности педагогов в работе с детьми раннего возраста/ И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова, Б.А. Артеменко [и др.] // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – №4 (33). – С. 69-74.

6. Евтушенко И.Н. К вопросу об организации здоровьесберегающей среды в дошкольных образовательных организациях/ И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова, Б.А. Артеменко [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №7. – С. 108-114.

7. Евтушенко И.Н. Организация работы с родителями в группах кратковременного пребывания /И.Н. Евтушенко //Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности : мат-лы XVII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 частях – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – Ч. 1. – С. 210-217.

8. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия». 2000- 416 с..

9. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко // М.: ТЦ Сфера, 2015. - 160 с.

10. Кузнецова Г.Н. Педагогическое сопровождение социального развития детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. п ед. наук. Челябинск, 2012. 235 с.



11. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
12. Развитие социальной уверенности у дошкольников: Пособие для педагогов дошкол. учреждений / Науч. ред. М.М. Безруких. - М.: ВЛАДОС, 2002.— 223 с.
13. Трубайчук Л.В. Дошкольное детство, как развивающий социокультурный феномен: монография / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.
14. Турченко В.И. Дошкольная педагогика: учебное пособие / В.И. Турченко. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 366 с.
15. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
16. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. – Т.1/ Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 568 с.

Филиппова О.Г.

доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики  
и психологии детства ЮУрГГПУ

**Концептуальные основы коммуникативной подготовки языковой  
личности при переходе от дошкольного к  
младшему школьному возрасту**

**Аннотация.** Комплексно представлена теоретико-методологическая основа коммуникативной подготовки языковой личности современного

ребёнка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, предусматривающая научное осмысление проблемы коммуникативной подготовки личности современного ребёнка, раскрытие его содержания и специфических особенностей в речевом развитии и языковом образовании, а также овладение методико-технологическими особенностями обучения и воспитания детей на основе родного языка.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный, семиотический, герменевтический подходы, принципы преемственности, культуросообразности, полисубъектности, диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма, сознательности, активности, партисипативности, оценочной рефлексивности.

Традиционная для современного российского образования методика речевого развития в дошкольном образовании и методика обучения русскому языку в начальной школе, обеспечивающие в основном знание грамматики и орфографии, сегодня, к сожалению, мало ориентированы на владение воспитанниками и младшими школьниками культурологическими умениями и навыками устной литературной речи. Исходя из этого, возникает необходимость реконструировать содержание дошкольного и начального общего образования, формы его организации, структуру педагогического управления на каждом уровне образования. Это предполагает разработку и внедрение в языковое образование новых концепций и методик развития речи и обучения языку.

Прежде чем приступить к обоснованию теоретико-методологической основы концепции коммуникативной подготовки обучающихся нам необходимо определить собственное понимание термина «концепция», поскольку на сегодняшний день по данной категории существует разнообразие мнений. Поэтому в рамках данного исследования определим семантическое поле понятия концепции.

Концепция – это понятие, подразумевающее способ понимания чего-либо. Другое, близкое к указанному значение – собственные соображения и выводы по какому-либо вопросу. Концепцией также называют не только систему взглядов человека на что-либо, но и изложение какой-либо стратегии, а основа слова означает обобщение в одну идею. Концепция, или концепт (от лат. *conceptio* – понимание, система) – это определенная знаковая или иная система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов, способов понимания и трактовки явления, предмета или процесса, система достижения целей. Под концепцией также понимается исходный способ оформления, организации и развертывания определенного знания, объединяющий в этом отношении теорию и практику как основные составляющие, сложившиеся в социокультурной среде. Концепция может пониматься как: 1) понимание явлений или процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда.

Концепция базируется на методологических, теоретических, методических и других основах и ключевой идеи. Кроме того, она включает в научно-теоретическую структуру и компоненты личностного знания, опирается на исходные предпосылки, определяющие понятия и принципы, идеи, в соотнесении с которыми обосновываются собственные, апробированные практикой утверждения. В науке понятие концепции сводят к теоретической схеме, включающей закономерности, принципы, подходы, структурно-организационную модель и интерпретация теоретических утверждений в практике.

Исходя из анализа этимологии данного термина можно прийти к выводу, что концепция – это мысль для размышления. Говоря о какой-либо концепции, необходимо: а) выяснить источник ее происхождения и актуализации; б) особенности ее выражения в той или иной форме; в) определить продукт данной концепции.

Решение проблемы коммуникативной подготовки требует четкости

закономерностей, принципов, теоретико-методических основ, в которых должны быть заложены ведущие тенденции современного языкового образования и поликультурного общества. В науке представлено многообразие подходов, которые при взаимосвязи с другими могут решать проблемы построения и внедрения концепции коммуникативной подготовки младших школьников, способных в дальнейшем правильно выстраивать межличностное и межкультурное общение.

Термин «подход» в педагогической науке определяется по-разному и рассматривается как: мировоззренческая категория, системная организация образовательного процесса, методологическая ориентация исследования. В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников мы соглашались с Е.Ю. Никитиной, Л.В. Трубайчук и др. о том, что подход – это основа исследовательского процесса, заключающаяся в принципах и особенностях изучаемого явления или предмета.

Мы пришли к выводу, что обновление структуры и содержания филологической предметной области начального общего образования современной школы, в частности, коммуникативная подготовка младших школьников должна основываться на использовании интеграции общенаучных и конкретно научных теоретико-методических основ к разработке концептуальной методики: лично ориентированного подхода как общенаучной основы разработки концепции; семиотического подхода как конкретно научной основы разработки концепции; герменевтического подхода как методико-технологической основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников, на поиске результативных организационно-педагогических условий, которые позволят, сохраняя лучшие традиции начальной школы, внедрять инновационные интегрированные методико-технологические подходы и поднимать начальное языковое образование на качественно новый уровень.

**Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции коммуникативной подготовки языковой личности**

предполагает создание педагогом условий для развития личностных функций младших школьников в образовательном процессе.

Личностно ориентированный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в применении способов самоопределения, самореализации и самоутверждения во взаимодействии с каждым ребенком детского сообщества и ученического коллектива. На основании данного высказывания можно сделать вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в процессе коммуникативной подготовки младших школьников. Актуальность личностно ориентированного подхода обусловлена рядом существующих положений. Во-первых, состояние российского общества требует формирования ярко индивидуального человека. Во-вторых, современным школьникам свойственны независимость и раскрепощенность, что, в свою очередь, заставляет педагогов использовать новые стратегии в образовании. В-третьих, проблема гуманизации взаимоотношений людей вызывает необходимость опоры на личностно ориентированное образование школьников. Однако при всем осознании в настоящее время важности и необходимости данного подхода существуют скрытые возможности и условия применения личностно ориентированного подхода в коммуникативной подготовке младших школьников.

Значительный вклад в разработку основ подхода внесен Е.В. Бондаревской, Э.Н. Гусинским, О.С. Газман, В.В. Сериковым, Ю.И. Турчаниновым, И.С. Якиманской и др. Практика показала, что в настоящее время необходимо систематизировать имеющиеся знания о подходе как общенаучной основы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

*Под личностно ориентированным подходом мы понимаем стратегию в образовании, которая основывается на культурологических языковых знаниях и способах коммуникативных универсальных учебных действий в развитии творческой индивидуальности языковой личности и ориентации на*

процессы познания и самопознания с целью самосовершенствования и становления речетворчества.

Данный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов обучающегося, предназначен для формирования у обучающихся уникальных личностных качеств и предполагает иные субъект-субъектные отношения в образовании. Существуют и другие различия между личностно ориентированным подходом и прежними методологическими стратегиями. Проследим особенности подходов (см. табл.).

Таблица 4 - Сравнительная характеристика подходов

<b>Параметры</b>	<b>Индивидуальный</b>	<b>Личностно ориентированный</b>
1. Теоретико-методологическая основа	Традиционная система обучения	Гуманистическая парадигма
2. Цель применения	Способствовать формированию ЗУНов и положительных качеств	Содействовать развитию индивидуальности личности
3. Содержательное использование	Когнитивная аксиологическая направленность	Субъектный опыт самоактуализация, саморазвитие
4. Организационные аспекты деятельности	Обобщенные приемы и методы педагогики	Педагогическая поддержка, доминирование субъект-субъектных отношений
5. Показатели эффективности	Обученность, воспитанность, усвоение социально приемлемых норм поведения	Яркая индивидуальность, самореализация

Проанализируем состав личностно ориентированного подхода.

Личностно ориентированному подходу, по мнению Л.В. Трубайчук и др., соответствуют понятия: субъект, личность, самовыражение и др. Принципы личностно ориентированного подхода: самоактуализации, индивидуальности, доверия, успеха, творчества и др. Технологии данного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской, Якиманской и др., составляют метод диалога, деятельностно-ориентированные методы; игровые и рефлексивные методы, приемы поддержки индивидуального развития; создания для обучающихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора, методы диагностики и самодиагностики, методы создания ситуации успеха и др.

Личностно ориентированный подход применительно к коммуникативной подготовке – концентрация внимания педагога на духовной языковой личности с творческими задатками, способной к рефлексии, оценке, поиску, автономности и возможностями дальнейшего коммуникативного развития. Организация такого учебного процесса предполагает наличие управления и самоуправления – «помоги мне сделать это самому».

В личностно-ориентированном подходе акцент делается на формировании у воспитанников собственной картины мира, включении коммуникативных и личностных задач в образовательный процесс. Предвосхищение будущего развития личности формируется на основе знаний закономерностей его развития и целесообразности педагогических воздействий - тонкого вида деятельности педагога, направленного на раскрытие потенциальных возможностей быть и становиться субъектом коммуникативно-творческой деятельности.

Педагогическое управление коммуникативной подготовкой обучающихся осуществляется педагогом в целях самоактуализации ценностного отношения к обучающимся и проявления им соответствующей ответной реакции в словах, мимике, поступках и т.д.

Личностно ориентированное взаимодействие «учитель-ученик», предполагает признание ученика субъектом и партнером, включение его в совместную коммуникативно-творческую деятельность, создание благоприятных условий для его развития и самоопределения.

Учебный материал в содержании личностно ориентированной системы обучения младших школьников имеет весомую долю заданий с творческой задумкой, предполагает специальное использование на уроках русского языка справочно-информационного материала, который стимулирует учащихся к самообразованию.

Личностно ориентированный подход в языковом образовании расставляет следующие акценты:

- учет межпредметных связей (теоретических и методических);
- развитие коммуникативных универсальных учебных действий (обучение сотрудничеству: умение работать в группе, принимать и оказывать помощь, формулировать содержательную часть речи, оформлять результат в виде доклада, газеты, репортажа, проекта, презентации);
- упор на практическую реализацию знаний (содержательную и организационную);
- работа с разными источниками информации (учебник, словари, справочники, научно-популярная и художественная литература, Интернет и т.д.);
- внедрение новых форм коммуникации на уроке (клубная работа как новая форма самостоятельного детского познания и творчества, как форма развития устной и письменной речи; практико-ориентированный проект по изучению определенной темы или раздела предмета с поэтапным годовым отчетом);
- использование новых форм контроля (как способа обозначения проблемы, способ вскрытия противоречия).
- создание новых представлений о занятии и его результативности (как продолжение длящегося диалога с детьми, а не как композиционно



законченная единица учебного процесса, удобная для обозрения проверяющего).

Таким образом, опора на личностно ориентированный подход к начальному языковому образованию – значит создать условия для организации разнообразных форм и методов творческого саморазвития в процессе коммуникативной подготовки младших школьников с целью становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности.

**Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции коммуникативной подготовки языковой личности** прослеживается в работах Ч.У. Морриса, Я.Р. Мукаржовского, Ч.С. Пирса, Ф. де Соссюра, Н.С. Трубецкого, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Якобсона и др.

Семиотика – наука о системах знаков, их функциях и значении в обществе (главным образом, языки, а также явления культуры), природе или непосредственно для человека (познавательные психические процессы) [124]. Термин «знак» понимается в широком смысле как объект, которому при определенных условиях создания знаковой ситуации сопоставлено определенное конкретное или абстрактное значение.

Семиотика изучает человеческую культуру, искусство, общение в социуме и обмен информацией.

Основателем семиотики считается американский исследователь Ч.С. Пирс, который описал предмет и задачи науки, дал определение знака и разделил их на индексы, символы, метки. Также Ч.С. Пирс раскрыл природу взаимоотношений между объектом, знаком и его бесконечным порождением новых знаков, их различных истолкований с помощью разных слов вследствие динамического процесса по производству других знаков, именуемого семиозисом.

Американский философ Ч.У. Моррис в своих трудах развил семиотические идеи Ч.С. Пирса, выделив аспекты семиотического анализа: понятие о знаке, отношения между знаками и отношения между интерпретаторами знаков.

Идеи Пирса получили дальнейшее развитие в работах последователей в лице Р.О. Якобсона, Ф. де Соссюра и др., которые стремились к определению знаков как объектов науки семиологии, толкованию знака в системе языка и механизмах организации языковой системы.

У философов Ч.У. Морриса и Р. Карнапа знак понимается как некий материальный носитель, представляющий собой информацию.

У лингвистов Ф. де Соссюра и Л. Ельмслева, знаком называется двусторонняя сущность: означающее (форма) и означаемое (содержание). Безусловно, в рамках исследования проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы ориентируемся на лингвистическую традицию о понимании знака как двусторонней сущности.

Понятие знаковой ситуации, введенное Ч.У. Моррисом, является одним из ключевых в семиотике.

Огден Ч.К., Ричардс А.А. и др. изучали понятия «символ», «мысль» и «вещь» как компоненты «семантического треугольника» в теории знаковых ситуаций.

Фреге Г. в составе знаковой ситуации включает знак, значение, предмет, которые также составляют треугольник: денотат (предмет); знак; десигнат (понятие о предмете).

Абрамян Л.А. в исследованиях выделяет четыре элемента знаковой ситуации: предмет; знак; субъект; отношения между ними. Для использования знака в коммуникативном процессе среди признаков знаковой ситуации в последнее время заявляют о сигматике в отношениях (знак-объект). Знаковый процесс, или семиозис означает намерение одного лица (отправителя) передать сообщение в виде набора знаков другому лицу (получателю) по определенному каналу, который должен соответствовать получателю, быть доступным для его восприятия и понимания. Только при условии взаимопроникновения всех компонентов семиозиса можно принять и понять сообщение.

Частным случаем семиозиса является речевой акт. Отправитель называется говорящим, получатель – слушающим, или адресатом, а знак – языком. Код представляет собой языковую систему, которая включает комбинирование знаков и правила их функционирования.

На наш взгляд, методы лингвистики активнее влияют на развитие семиотики, которые развивали Дридзе Т.М., Караулов Ю.Н., Петров В.В., Дейк Т.А., А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман и др.

Семиотической науке известны также французская школа (Р. Барт, А. Греймас, К. Леви-Строс и др.) и Московско-тартуская (В.В. Иванов, Ю.М. Лотман, З.Г. Минц, И.А. Чернов и др.).

Исследования представителей Московско-тартуской школы (Ю.М. Лотмана, А.И. Новикова, Ю.С. Степанова и др.), посвященные русской литературе, определили роль и влияние художественного текста на развитие культуры. Затем интересы членов научной школы сместились к исследованию мифологии, фольклору и искусству (В.В. Иванов, Т.М. Николаева, Ю.В. Рождественский, Н.П. Салмина, В.Н. Топоров, Т.В. Цивьян и др.).

Постепенно, культура как знаковая система становится центральной для изучения семиотики, практически вытесняет понятие текста, т.к. выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Семиотика подразделяется на лингвистическую и нарративную, последняя из которых исследует произведения культуры и искусства, а также различные виды текстов, преимущественно художественные (А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Т.М. Николаева, А.И. Новиков, М.А. Нуждина и др.).

Проанализировав семиотические идеи ведущих ученых (Л.С. Выготский, Б.А. Зильберг, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Ч.С. Пирс и др.), выделим особенности знака, применительно к языку, а именно:

- знак воспринимается, имеет значение и понимается;
- вместе со знаками существуют метки-обозначения;
- содержание знака может не совпадать с его выражением;

- содержание знака выражается признаками, местом и ролью в данной системе знаков;

Следовательно, необходимо уделять особое внимание семиотическому компоненту языкового образования в целом, и коммуникативной подготовке в частности, т.к. знаковая система языка делает процесс мышления продуктивным, выводящим на новые предметы познания. Люди используют язык в целях коммуникации, сообщая друг другу в определенных смысловых содержаниях результаты собственного познания. Именно благодаря знакам мы кодируем передаваемую информацию и реализуем собственные коммуникативные намерения.

Анализ лингвистической литературы (Т.А. Дейк, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.В. Рождественский, В.П. Руднев, Э. Сепир, Ф. Соссюр и др.) позволил обобщить следующее:

- язык предназначен для коммуникативных целей;
- язык обладает неограниченным информационным потоком, так как способен образовывать новые знаки;
- языковой знак имеет форму и содержание;
- у многих знаков означаемое и означающее связаны произвольным образом, не имеют причинно-следственной связи;
- в любом языковом коллективе должна быть обязательной связь означаемого и означающего, нарушение такой связи приводит к риску оказаться непонятым;
- знак не может существовать отдельно от других знаков этой же системы.

Следует отметить, что представители новейшей семиотики сосредоточивают свой интерес на высказывании как полном знаке и исследуют язык в трех направлениях: 1) соотношения языка и сознания, роль языка в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта (Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, А. Кибрик и др.); 2) внимание к функционированию языка как средству общения, понимание языка как

целенаправленной системы средств выражения (И. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр, О. Есперсен и др.); 3) выявление врожденной языковой способности человека, которая определяет основные параметры человеческого мышления и, в частности, структуру языкового знания (Н. Хомский и др.).

Различие языка и речи раскрывается в их сопоставительных признаках: язык абстрактен, речь конкретна; язык существует независимо от времени и пространства, речь реализуется во времени и пространстве; язык статичен, речь динамична; язык объективен, речь субъективна; язык социален, речь индивидуальна; язык – творчество народа, речь – творчество индивида.

Анализ исследований (М.М. Бахтина, А.А. Веряева, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюра, Ю.С. Степанова, О.Г. Филимоновой и др.) приводит нас к мысли считать *высказывание одной из дидактических единиц коммуникативной подготовки языковой личности*, поскольку оно передает социальный опыт и в нем внимание концентрируется и на содержательной стороне, и на знаковой.

Бахтин М.М. и др. считал, что язык имеет «обращенность к другому» и нацелен на диалог. Ю.В. Рождественский и др. разделяет высказывания по видам модальности: сообщение, пересказ, действие, умолчание, соответствие которых следует правилам речевого этикета и типу отношений: национальных, психических, личностных, историко-культурных, возрастных и т.д.

В своих семиотических исследованиях многие ученые (П.К. Бабинская, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова и др.) подчеркивают, что высказывание можно считать фундаментом в построении текстов. В связи с этим, другой *дидактической единицей в коммуникативной подготовке языковой личности будет связный текст*, который в контексте изучения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании следует применять: как образец речи; как структуру управления коммуникативными учебными действиями обучающихся в основе коммуникативно-ориентированного анализа текста.

Текст как одна из дидактических единиц коммуникативной подготовки в языковом образовании задает коммуникативную задачу (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.М. Лотман и др., репрезентирующую определенную тему и соответствующий речевой акт, содержащий анализируемый лексико-грамматический материал, который служит одним из средств становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Ученые обобщили требования к тексту: связность, цельность, содержательность (Т.М. Дридзе, Ю.М. Лотман и др.); коммуникативный смысл (А.А. Гончаров, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, А.Б. Орлов, Е.И. Пассов, Л.М. Фридман, В.Б. Царькова и др.), который может считаться понятным, если обучающиеся могут воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях.

Анализ лингводидактической литературы позволил выявить содержание понятия дискурса, который определяется: как связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова и др.), как система коммуникации с реальными и потенциальными измерениями (Е.И. Шейгал и др.), как текст, погруженный в ситуацию реального общения (В.И. Карасик и др.), как уровень сознательного действия в коммуникации (И.А. Мальковская и др.), как особый мир «языка в языке» (Ю.С. Степанов и др.), как вербализованная речемыслительная деятельность (В.В. Красных и др.).

С целью решения проблемы коммуникативной подготовки языковой личности считаем необходимым уточнение понятия *дискурса*, которое понимается нами как комплексное коммуникативное намерение и действие (речевое, письменное, вербальное, невербальное), представляющее собой языковую деятельность в виде коммуникативного акта в определенном временном пространстве, направленного на результат или продукт, который содержит установки субъекта высказывания и интерпретируются говорящим или слушающим с целью осознания собственных коммуникативно-речевых умений и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Поскольку отдельные представители семиотических идей (Г.В. Елизарова, А.М. Кулага и др.) определяли культуру как знаковую систему и ситуацию, по существу являющуюся посредником между человеком и окружающим миром, в качестве *третьей дидактической единицей коммуникативной подготовки в языковом образовании мы считаем культуру.*

Барышникова Н.В., Вартанов А.В., Миролубов А.А., Пассов Е.И. и др. считали, что языковое образование и коммуникативная подготовка должна начинаться с пересмотра роли родного языка и культуры в системе образования. Процесс изучения культуры должен начинаться с изучения языка и быть целенаправленным и управляемым, когда обучающиеся познают единицу культуры народа, говорящего на своем языке.

При коммуникативной подготовке языковой личности формирование национальной культуры позволяет приобщать личность ребёнка к изучению и пониманию культуры другого народа на основе языка, общения и их частного проявления – высказываний и текста. По мнению Ю.М. Лотмана и др. соотношение культуры и текста диалектично.

Следовательно, вышеперечисленные дидактические единицы «высказывание», «текст», «культура» находятся в тесной диалектической и генетической взаимосвязи. С учетом *семиотического подхода коммуникативную подготовку языковой личности мы рассматриваем как педагогическое управление восприятием и порождением обучающимися высказываний и текстов в соответствующем культурном контексте и в соответствии со сферой и ситуацией общения.*

Понятие языковой личности обретает в наше время новый смысл и трактовку, так как современное образование имеет иную проблематику и соответственно требует обновленное содержание. В исследовании проблемы коммуникативной подготовки представляется необходимым уточнение понятий «языковая личность» и «коммуникативно-развивающаяся языковая личность».

Исследователи В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, М.Р. Львов, Л.В. Щерба и др. под *языковой личностью* понимают многообразие его языковых и речевых характеристик и способностей, ориентированных на взаимодействие и общение с помощью восприятия и создания собственных высказываний или текстов, характеризующихся определенной целью, языковой структурой разной сложности и в соответствии с показателями культуры речи.

Одним из ведущих понятий исследования является новое, введенное нами терминологическое сочетание «коммуникативно-развивающаяся языковая личность». Обобщая идеи исследований О.Ю. Афанасьевой, Г.И. Богина, Е.В. Бунеевой, М.Л. Кусовой и др., под *коммуникативно-развивающейся языковой личностью* мы понимаем интегративную систему её взглядов, оценок, убеждений и качеств, проявляющихся в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности и характеризующихся: желаемым уровнем осознания значимости коммуникативной подготовки (когнитивный, личностный, поведенческий); актуальным этапом коммуникативного развития (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий); соответствием критериям оценочных показателей (поликультурный, риторико-коммуникативный, стратегический); управляемым переходом от речевой пассивности к творческому самосознанию языковой личности, способной к участию в различных типах дискурсов, созданию речевых произведений (текстов) и стремящейся к непрерывному повышению собственного речевого и неречевого поведения в динамично меняющихся поликультурных условиях. Коммуникативно-развивающаяся языковая личность – это личность, которая проявляется в готовности к взаимному диалогу, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий.



Изучение опыта ученых (Л.К. Граудина, С.Ф. Иванова, А.А. Леонтьев, Г.И. Миськевич и др.), исследовавших основы речевой деятельности, позволило выявить механизм полноценной языковой способности *коммуникативно-развивающейся языковой личности*: 1) конструирование целесообразной речи с учетом места, времени, условий, сферы, ситуации, адресата; 2) логико-композиционное построение речи; 3) выбор соответствующих средств самовыражения; 4) произнесение речи с учетом показателей ее культуры; 5) контроль речевого действия.

С точки зрения семиотического подхода, с целью коммуникативной подготовки языковой личности целесообразно использовать метод *коммуникативно-ориентированного анализа текста*, т.к. общению следует обучать только через общение. В данном случае общение служит: а) каналом познания; б) средством индивидуальности; в) инструментом воспитания положительных качеств личности; г) способом передачи опыта и культуры.

Коммуникативно-ориентированный анализ как метод позволяет проследить развитие языкового сознания и этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, благодаря отобраным из литературных произведений фрагментам или блок-концептам конкретных коммуникативных ситуаций, которые помогают ребёнку увидеть авторский замысел и дать оценку нормам речевого и поведенческого взаимодействия людей.

Блок-концепт текста понимается нами как компактное предметное значение структурной и коммуникативно-смысловой организации фрагмента текста, которое в зависимости от языкового опыта и рефлексии семантически выводит компоненты авторской идеи из совокупности языковых единиц, раскрывает подтекст и обретает новый смысл с целью понимания и осознания детьми эталонов общения.

Осуществляя коммуникативно-ориентированный анализ текста или фрагмента художественного произведения, воспитанники раскрывают закономерную связь исходного отношения знака с его различными

проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение нужного слова, выражения или высказывания.

**Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции коммуникативной подготовки языковой личности** представлен в работах отечественных исследователей: А.А. Брудного, С.Б. Крымского, Я.Р. Мукаржовского, Б.А. Парахонского, Н.С. Трубецкого, Ю.Н. Тынянова, И.И. Халеевой, Б.М. Эйхенбаума, У. Эко, Р.О. Якобсона и др. Также герменевтические идеи представлены в трудах зарубежных ученых: Х.-Г. Гадамера, В. Гумбольдта, В. Дильтея, А. Лоренцера, П. Рикера, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, К. Ясперса и др.

С целью разработки методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами избран герменевтический подход. Данный подход представляет собой методико-технологический уровень методологии педагогики языкового образования учащихся с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Герменевтика считается нами одной из главных составляющих теоретико-методологической основы исследования проблемы коммуникативной подготовки языковой личности, поскольку является методико-технологической особенностью исследования и реализует механизм методики. Представители герменевтических идей понимали язык как знаковый механизм общения, как способ существования человека, как теорию интерпретации (понимания), как сложнейшую систему значений и отношений, этики и эстетики, веры и убеждений, времени и пространства, предписаний и оценок.

Интересен взгляд представителей герменевтических идей на функции языка, в частности, побудительную и оценочную. Управляющая и убеждающая сила слова оказывает этическое, эстетическое и эмоциональное воздействие на разнообразные виды смысло-созидательной деятельности человека.

Герменевтика (от греч. *hermeneuo* – разъясняю, толкую) рассматривалась, с одной стороны, как практика понимания явлений природы и общества, а с другой – как учение об истолковании сочинений, документов и произведений искусства.

В своем историческом развитии герменевтика прошла путь от понимания ее как способа правильного истолкования верующим смысла библейских текстов до искусства трактовки и перевода древних текстов на язык настоящего времени. После XVII века герменевтика определяла пути построения естественных наук и подход к определению статуса природных объектов.

Герменевтика получила дальнейшее развитие в начале XIX века. Предметом герменевтики стали литературные тексты. Немецкий исследователь Ф. Шлейермахер и др. обосновал герменевтику как искусство понимания речи с целью правильной передачи содержания сообщения.

Дильтей В., Хайдеггер М. и др. предметом герменевтики рассматривают понимание духовной жизни, искусства и культуры с целью не просто адекватно понять произведение, но и передать его смысл другому интерпретатору.

Философская герменевтика в трудах Х.Г. Гадамера рассматривается, с одной стороны, как направление в изучении исторической и современной трактовки текста, а с другой – как теорию выявления смысла текста.

Для жизни в социуме людям необходимо понимать друг друга, поскольку без понимания не достигаются результаты образования, которым свойственны и совместное взаимодействие, и межличностные отношения.

Понимание – это результат познания человека в процессе обучения и межличностного общения. Еще в средневековье отметили, что тексты могут быть поняты только на основе личного отношения в понимании окружающего мира. Понимание определяет дальнейшее познание и самообразование человека в зависимости от психо-интеллектуальных особенностей, когда он формулирует проблемные вопросы, определяет

способы ответов, приводя в действие технологию «герменевтический круг», чтобы «достичь в понимании содержательного согласия».

Цель герменевтики необходимо расширить, включая не только понимание научной теории или художественного авторского текста, но и вступление в очную или виртуальную смыслокоммуникацию или беседу с ним.

Задача филологической герменевтики – помочь человеку достигнуть межличностного взаимопонимания людей на основе верного толкования языковых средств и речевых произведений культурной коммуникации.

В герменевтике ученые обнаруживают следующие теории: объектные, субъект-объектные и субъектные.

В объектных теориях (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский и др.) приоритет отдается установлению значения языкового знака. В качестве объекта понимания выступают: слова, предложения, ситуации, события, действия, письменный и устный текст. Основу понимания составляют: знание правил вывода информации, связь между событиями, объективация мысли, объективный анализ.

В субъект-объектных теориях (В.В. Богданов, С.А. Васильев, А.Л. Никифоров, С.В. Никифоров, Е.Ф. Тарасов и др.) изучается описание познавательных процессов во время анализа знаков языка. Объектом понимания считается: диалог, дискурс, высказывание, словосочетание, окружающие объекты. Основой понимания выступают: взаимоотношения, картина мира, знания, опыт, ценности и т.д.

В субъектных теориях внимание акцентируется на оценке результатов понимания (при помощи обратной связи или рефлексии). Объектом понимания считается текст как процесс (Е.Ю. Савин и др.), текст как результат (В.И. Омелянчик и др.), текст как предмет (Р.М. Нишанов и др.), текст как диалог (Т.М. Дридзе и др.), научно-популярный и естественнонаучный тексты (Г.Д. Чистякова и др.), художественный текст (Г.И. Богин и др.), слово (Л.П. Добраев и др.), дискурс (В.В. Знаков и др.). В

основе понимания находится мыслительная деятельность, рефлексия, самооценка, логико-когнитивная система.

Педагог и ребенок при изучении текста реконструируют его идею или главный вопрос содержания текста, который выводит их в открытое, виртуальное информационное пространство, решает проблему между незнанием и знанием ребенка по обсуждаемой проблеме. Ответ на вопрос есть путь к знанию (Л.Г. Антонова, М.К. Бискмалиева, Г.И. Богин, М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина и др.).

Предметом педагогической герменевтики считается дидактическое конструирование содержания образования, задачей которого становится преодоление субъективности понимания правил, норм, законов и т.д. Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять значение и смысл чего-либо. А требование поставить себя на место «другого» является не только герменевтическим требованием, но и важной толерантной задачей педагогики.

Отношения «Я - Ты» (по Х.-Г. Гадамеру) – опосредованы культурой, социальным и индивидуальным рефлектирующим опытом, самопознанием и познанием других людей, позволяющим прогнозировать их поведение, выделять типичные или атипичные моменты и оказывать воспитательное воздействие.

В педагогической деятельности феномен «герменевтический круг» представляет собой диалог в реальном или виртуальном времени и пространстве, перевод его содержания из знаково-отвлеченных форм в культурные смыслы, создавая предметную коммуникацию учителя и учеников по структуре вопроса-ответа (Т.М. Дридзе, О.Л. Каменская, В.И. Карасик и др.).

Текст является предметом понимания, если решает интеллектуальную или нравственную проблему, которая стоит и перед педагогом и воспитанником. Проблема превращается в вопросы, которые трансформируются в текст, затем происходит разрешение имеющейся в

тексте проблемы, поставленной в вопросах (Ю.Н. Караулов, В.В. Петров, В.В. Купарева, А.Ю. Старикова и др.). Поэтому разрешить проблему и понять текст – означает ответить на вопросы текста.

С историко-психологической точки зрения важно, что текст – это сплетения письменных или устных дискурсов и реплик. В сфере педагогической психологии текст изучается с точки зрения доступности его содержания, осознаваемости, запоминаемости, воспроизведения. Для нашего исследования существенно, что текст обладает свойством обращенности к конкретному лицу или коллективу и является главным компонентом коммуникации людей.

Проблема семантической адекватности текстов – одна из важных в теории понимания. Исследование данной проблемы считается необходимым в силу того, что в гуманитарных науках происходит процесс постоянного предъявления требований к тексту, обсуждение обновленного понимания различных видов текстов: культурно-исторических, литературно-художественных, естественнонаучных и т.д. Но факт различного понимания одних и тех же текстов является непреложным и поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов, особенно текстов художественной литературы, благодаря содержанию объемной информации, многообразных социальных явлений, характеров людей, их отношений и личных переживаний.

Художественная литература как предмет творческого восприятия играет определяющую роль в духовном развитии детей, создавая у юных читателей процесс соучастия в событиях литературного произведения и результат речемыслительного творчества (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. и др.).

Понимание по мнению Г.П. Щедровицкого, Р.О. Якобсона и др. позволяет сконструировать языковую структуру текста и его смысл благодаря речемыслительным процессам. Другими словами, знаки текста должны так выстроиться в уме читателя, как задумал автор. При таком

условии можно верно истолковать мысль текста, в результате «смыкающей модели» в единое целое содержание текста и его осознания в результате мыслительных операций (Вейзе А.А., Гончаров А.А., Мильруд Р.П., Богин Г.И. и др.).

Исследованием установлено, что герменевтический подход направлен на установление значения языкового знака и понимание текста. Вслед за В. Гейзенбергом, И.Дж. Ли и др. понимание текста мы определяем, *как языковую способность личности прилагать к окружающей действительности имеющийся витагенный опыт об объектах и ситуациях, правильно провести рассуждение адекватно объекту или ситуации и адаптировать собственное мышление к совокупности новых изменяющихся явлений и ситуаций.*

На основании изучения теории текстов мы трактуем текст как *адресное, компактное, содержательное коммуникативно-творческое самовыражение, построенное с помощью знаков языка, доступных пониманию и освоению культурного смысла во времени и пространстве с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.*

Изучив литературу по проблеме понимания текстов (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Т.М. Дридзе, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, А.И. Новиков, Р.О. Якобсон и др.) мы определили следующие положения *герменевтического подхода:*

1) цель герменевтического подхода в коммуникативной подготовке языковой личности – установление двусторонней связи между незнанием и знанием коммуникативных ситуаций и применения в речи соответствующих слов и выражений с целью адаптации культуры речи и мышления к совокупности новых явлений.

2) необходимым условием эффективности коммуникативной подготовки является понимание текста или фрагмента художественного произведения.

3) с точки зрения герменевтического подхода, для

коммуникативной подготовки языковой личности целесообразно применить механизм «герменевтический круг», который представляет собой предметно-интеллектуальную коммуникацию педагога и детей на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов через эвристические вопросы, которые, в свою очередь, реконструируются и трансформируются в текст, благодаря чему происходит восприятие, осмысление, понимание и объяснение этико-нравственной проблемы текста и освоение на этой основе культурно-речевых эталонов общения, осознание собственной коммуникативно-творческой деятельности при выборе языковых средств самовыражения.

В процессе изменения современной социальной ситуации развития общества, связанной с возникновением информационно-технологической культуры мы изучили актуальные научно-методические проблемы образования и выявили необходимость своевременного формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка в информационно-образовательной среде. В силу определенных условий жизни в новом цифровом обществе дети испытывают затруднения в осознании важности освоения родного языка как необходимого средства общения, адекватном применении звучащей речи, поскольку погружены в виртуальное общение и не обнаруживают в этом особую значимость.

В последнее время в детской информационно-образовательной среде всё чаще обнаруживается отсутствие коммуникативного опыта внеситуативно-личностного общения, недостаточное развитие у детей социального интеллекта и дискурсивных умений в различных ситуациях общения, толерантное отношение к сверстникам и взрослым, которые определили необходимость разработки искомой проблемы в филологическом образовании в период детства.

Большинство участвующих в опросе педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов уверены в важности формирования у детей умений устанавливать позитивные взаимоотношения



между людьми, адекватно воспринимать и оценивать происходящие события, познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве. Познание и общение как важнейшие аспекты развития личности обучающегося диалектически взаимосвязаны друг с другом и требуют пересмотра теоретико-методических оснований в структуре и содержании процесса филологического образования, учета интегративного единства и преемственности дошкольного и начального общего образования.

Развитие современной языковой личности ребёнка включает освоение необходимых ценностей, которые позволяют ориентироваться, действовать и приспосабливаться к меняющейся обстановке, формировать отношение к природе, людям, семье. А это, в свою очередь, регулирует оценочное поведение ребенка, формирует его культурные привычки, воспитывает правильные постулаты общения, способности к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности, сотрудничеству и взаимодействию с окружающими людьми, успешной адаптации к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни.

Анализ историко-педагогической и современной научно-методической литературы по проблеме исследования (Е.В. Бунеева, О.В. Гневэк, С.В. Зенкина, А.Н. Кохичко, М.Л. Кусова, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, А.В. Молокова, Л.А. Месеняшина, О.Г. Мишанова, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, В.В. Трофимова, Л.В. Трубайчук, Г.А. Шиганова и др.), изучение педагогической деятельности воспитателей и учителей начальных классов, обобщение собственного опыта работы в системах дошкольного и начального общего образования, а также осуществление преподавательской деятельности в высшей школе позволили теоретически обосновать интегративную совокупность принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка, которую мы представили в трех плоскостях, способствующих

упорядочиванию требований к организационно-методическому пространству:

А) общепедагогические (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности);

Б) лингводидактические (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма);

В) социосопровождающие (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Охарактеризуем сущность и содержание системы принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Сначала рассмотрим общепедагогические принципы теории и методики филологического образования в период детства. Одним из таких принципов считается *принцип преемственности*. Преемственность в образовании понимается как одно из необходимых требований, которое предполагает связь между уровнями образования в сохранении различных элементов целого или системы. В исследовании обозначенной проблемы принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования коммуникативно-рефлексивных умений современного ребенка с инновационной структурой и содержанием современного филологического образования, связанного с формированием концептосферы языковой личности, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации. Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования.

Необходимо отметить следующие направления реализации принципа преемственности: единство методологии, целей, содержания, процесса и оценивания образовательных достижений детей. Под внешней преемственностью подразумевается организационный переход процесса познания на более высокий уровень, под внутренней – соотнесенность содержания и технологий.

Несоблюдение принципа преемственности в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка приводит к тому, что у него не складываются представления о языке как системе единиц, он недостаточно анализирует языковую действительность, плохо различает фонемы родного языка, составляющих основу грамотного письма при обучении в школе.

Важное значение для исследования принципа преемственности представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно:

- 1) фактор положительных эмоций;
- 2) потребности эмоционального контакта с близким человеком;
- 3) физиологического развития органов речи;
- 4) потребности содержательного общения;
- 5) способности обобщения и номинации;
- 6) речевой среды;
- 7) речевой активности самого ребенка;
- 8) изучения языковой теории.

Материалы изучения проблемы исследования показали, что при преемственном переходе от системы дошкольного образования должен стоять вопрос не о речевом развитии детей, а целенаправленном формировании коммуникативно-рефлексивных умений современного ребенка, при котором формируется языковая личность, способная к созданию собственных текстов в контексте речевой культуры и самостоятельного общения. Для этого необходимо разрабатывать и апробировать научно-методическое сопровождение, подготавливающее педагогов к организации и проведению практико-ориентированной работы с детьми.

Познакомившись с научными литературными источниками (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.), мы обогатили представление о принципе преемственности новыми содержательными компонентами, такими как: эмоциональный – обеспечение эмоциональной

комфортности ребёнка, приоритете положительных эмоций; деятельностный – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов; содержательный – соотношение между перспективами дальнейшего обучения и имеющимися знаниями на каждой ступени; коммуникативный – учет особенностей общения детей; педоцентрический – учет индивидуального характера обучения и воспитания каждого.

Если в методику формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка с учетом принципа преемственности включать элементы языкового творчества, лингвистической догадки и другие методические приемы, то у детей повысится восприимчивость к языку и улучшатся языковые способности.

*Принцип культууро-сообразности* (В.Г. Белинский, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, М.В. Ломоносов, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) в решении проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка означает культурологическую направленность общения, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении совместных целей.

Понятие культуры в присвоении личностью культуры речи и общения обретает иной смысл, который выражает степень присвоения личностью данной культуры и уровень самореализации в ней, проявляющейся в развитии коммуникативных качеств, преобразовании личности в общении и т.п. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Буюева и др.).

Аспекты реализации принципа культууро-сообразности в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка весьма обширны: оказание педагогической поддержки; формирование норм речевой коммуникации; развитие культуры чувств и культуры общения; использование форм и методов национальной идентичности и толерантного сознания в языковом образовании.

Принцип культуру-сообразности позволяет воспитать чувство сопереживания, которое способствует успешному общению, предполагает толерантность в ситуациях поликультурного взаимодействия. Реализация этого принципа формирует личность, готовую к активной созидательной деятельности в многонациональном пространстве. В результате выполнения этого принципа в дошкольном образовании возможно достижение детьми достаточно высокого уровня коммуникативно-личностного развития, как залога становления общей культуры языковой личности.

Принцип культуру-сообразности требует освоения детьми потребностей и ценностных ориентаций общечеловеческой культуры, приобщения личности к различным видам культуры, выбора культуру-сообразного образа жизни (Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.). Во время организации коммуникативно-творческой деятельности педагогу важно помнить о необходимости использования ресурсов культуру-ориентированной лексики, составляющей основу коммуникативного поведения в российском обществе.

Соблюдение требований культуру-сообразности при коммуникативно-личностном развитии детей обусловлено тем, что языковая личность должна быть готова и способна к взаимодействию с представителями различных национальностей, вероисповеданий, мирному гуманистическому сосуществованию.

Принцип культуру-сообразности в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде обеспечивает:

- включение заданий, несущих культуру-ологическую направленность коммуникативной деятельности;
- создание общности целевых и ценностных ориентиров;
- личностно-смысловое отношение ребенка к обществу, миру и культуре;
- представление о гармонии предметного и социального мира;

– ориентированность в многомерном поликультурном пространстве;

– различие информации, несущей ценность диалога культур.

*Принцип сознательности и активности* в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка означает осмысление детьми нормативно-оптимальных способов социального взаимодействия с другими и выбор бесконфликтных решений в процессе речевой активности.

Сначала рассмотрим в отдельности принцип сознательности, так как следование этому принципу подчеркивает, что коммуникативные умения вырабатываются легче тогда, когда этот процесс подвергается осмыслению в процессе овладения языком и речью.

Согласно теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) активность человека является фактором, зависящим от сознания, которое направляет и регулирует деятельность с помощью знаний, мотивации, потребностей, интересов.

Требования принципа сознательности: осознание цели и задач нормативно-оптимальных способов речевой коммуникации; сознательное освоение правил культурно-направленного общения; осознанное проявление в практике коммуникативных умений; воспитание личностной инициативы самостоятельного речетворчества. Реализация данного принципа на занятиях по родному языку предполагает, в первую очередь, осознание особенностей единиц языка и правил их оформления, а затем выработку активности их применения в речи после соответствующих тренировочных упражнений.

Выделим некоторые особенности применения принципа сознательности в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде:

1. Использование различных инструкций, объяснений, избегая при этом многословных пояснений.

2. Опора на самостоятельную работу при помощи взрослого.
3. Применение приемов, повышающих интерес и мотивацию.
4. Подведение детей от наблюдения к выводам и обобщению на основе наглядных средств.

Теперь обратимся к активности как принципу коммуникативной деятельности, который предполагает напряженность интеллектуальных и волевых усилий в процессе общения. Основными источниками активности являются мотивация и заинтересованность.

Назовем правила реализации принципа активности как общепедагогического требования к формированию коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде:

1. Вовлечение каждого в активную речемыслительную и речетворческую деятельность за счет сокращения педагогической речевой активности при использовании заданий игрового проблемно-коммуникативного характера.
2. Концентрация внимания на работу каждого ребенка, а не только на самых активных.
3. Применение способов поддержания интереса к изучению языка и речи соответствующие приемы обучения, создание мотивации и ситуаций достижения детьми успехов при коммуникативно-творческой деятельности.
4. Учет психоэмоциональных особенностей и состояний детей, стимулирующих речевую активность на основе включения игровых соревновательных моментов и наглядных методов.

Следование принципу сознательности и активности предполагает организацию педагогом активной речетворческой деятельности: постоянное обращение к языку как средству общения, использование индивидуально-групповых форм, внимание к проблемным ситуациям, основанным на детских интересах и творческих видах заданий.

Согласно идеям Е.И. Пассова, при организации коммуникативной деятельности детей важно знать некоторые особенности: мотивированность; целенаправленность (мотив может быть осознаваемым или нет, а цель всегда должна быть осознаваема); личностный смысл; индивидуальность самовыражения; речемыслительная активность; доверительное сотрудничество; ситуативность высказываний; информативность сведений; новизна; эвристичность; функциональность и проблемность.

Остановимся подробно на лингводидактических принципах, которые доказали свою эффективность применения в процессе филологического образования в период детства.

*Принцип диалогичности* позволяет приобретать опыт конструктивно-позитивного общения со сверстниками и взрослыми на основе диалоговой кооперации.

Следование этому лингводидактическому принципу требует создание в группе или классе диалогической дидактико-коммуникативной среды, предполагающей поведенческое и информационное окружение в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка. Создание особой дидактико-коммуникативной среды позволяет формировать личностные качества и развивать рефлексивные умения детей, помогает овладевать диалогическим способом общения, в ходе которого осваивается речевой материал.

Следование принципу диалогичности способствует реализации развивающей, воспитывающей и познавательной функций диалога. Это также способствует подготовке не только к межличностному, но и межкультурному общению. Созданная дидактико-коммуникативная среда способствует накоплению диалогического опыта общения для решения не только воспитательных задач, но и коммуникативно-творческих. Диалог можно расценивать как инструмент понимания, способствующий проявлению интереса детей к чтению, формированию самостоятельности суждений, коммуникативно-личностному развитию.



Вспомним диалоговые детерминации в истории отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки. Сократ понимал диалог как всеобъемлющую и естественную форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Современные исследователи (И. Сулима и др.) считают, что участники диалога приходят не к «истинному знанию», а, скорее всего, к истинному пониманию друг друга.

Ученые и педагоги в разное историческое время рекомендовали применение диалога: при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); при беседах, имеющих воспитательное значение (И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и др.); при разработке развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

Выделяются уровни диалога, вовлекающие в дискуссионный обмен мнениями: внутренний диалог на уровне сознания; межличностный диалог с другим лицом; одновременно множественный диалог при решении различных видов коммуникативных (риторических, речетворческих, социально-ориентированных) задач и выполнении групповых заданий.

Исследователи проблем коммуникации выделяют типы диалогов в зависимости от их содержания и роли в развитии коммуникативных качеств личности. Содержание диалогов и их характеристика зависят от их типологии, которые организует педагог в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка. Мотивационный диалог позволяет привлекать интерес обучающихся к той или иной теме общения и коммуникативно-творческой деятельности. Критический тип диалога возникает при необходимости детей поиска личностного смысла содержания стороннего диалога, естественного или художественно импровизированного с учетом поставленной педагогом коммуникативной (риторической, социально ориентированной или речетворческой) задачи. Конфликтный диалог позволяет устранить противоречия сторон в целях формирования коммуникативно-рефлексивных

умений языковой личности современного ребенка. Самопрезентирующий диалог направлен на представление самого себя с учетом созданного положительного имиджа при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Автономный диалог показывает словесное выражение защиты субъектной позиции обучающихся. Рефлексивный тип диалога, организуемый педагогом, развивает рефлексивно-личностные способности детей к самоанализу и самооценке речевых поступков и поведения в результате коммуникативно-творческой деятельности. Самореализующий диалог способствует самораскрытию положительных качеств личности в общении и совместной деятельности и утверждению субъектной позиции. Смыслотворческий диалог обеспечивает способность языковой личности осуществлять поиск смыслов и ценностей коммуникативно-творческой деятельности. Духовный диалог характеризуется эмпатийным участием в общении и глубинным проникновением в сущность и содержание обсуждаемой темы.

Таким образом, анализ типологии диалогов в психолого-педагогической литературе подтвердил необходимость организации педагогом разных диалогических типов детского общения с целью формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Методика организации диалогов на учебных занятиях включает предметно-интеллектуальную коммуникацию при взаимодействии детей и взрослых, основанную на коммуникативно-ориентированном анализе текстов, содержащих языковые задачи, решение которых завершается в понимании значимости языковых явлений текста и формировании на его основе речевых умений и коммуникативных действий.

С позиции теоретико-методологических подходов разных уровней к исследованию проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка материал разножанровых текстов и их анализ с помощью эвристических вопросов позволит детям освоить специфику создания разных типов диалогов в зависимости от

заданных педагогом условий коммуникативно-творческой деятельности и достигнуть тем самым понимания поучительного смысла текста учебно-научной или художественной литературы.

При такой организации дети самостоятельно или с помощью педагогического управления обсуждают прочитанный текст или его фрагмент, ставят проблему, задают вопросы к тексту, взаимно дополняют и помогают друг другу в ответах, делают выводы и продвигаются к пониманию смысла текста, пониманию в диалоге и саморазвитию положительных качеств языковой личности.

При следовании принципу диалогичности в организации коммуникативно-творческой деятельности необходимо помнить о том, что диалог бывает: информационным (обмен информацией) и интерпретационным (личностная оценка и обмен суждениями и мнениями о произошедших событиях).

Диалог по обмену информацией, так или иначе, организуется педагогом при знакомстве детей с языковыми единицами (словами и их сочетаниями), а интерпретационный или событийный диалог – при отработке опыта общения, решении различных видов коммуникативных задач в образовательной деятельности.

Таким образом, формирование коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде учитывает принцип диалогичности в процессе организации коммуникативно-творческой деятельности, благодаря которому у детей появляется интерес к вербальному общению друг с другом и взрослыми на основе постижения не только знаковых форм слов и их вариаций, а также к содержательной стороне используемых в речи словосочетаний и способов их проявлений в различных формах общения.

Перейдем к рассмотрению другого лингводидактического принципа, который не менее эффективен в условиях создания языковой среды и также составляет инструментальное ядро методологии данного исследования.

*Принцип риторизации* (Т.А. Ладыженская, С.А. Минеева, С.Е. Тихонов и др.) в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка требует опоры на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять в речевом поведении.

Принцип риторизации мы понимаем как организацию жанрового общения, т.е. обеспечение развития риторических способностей; способов создания собственных текстов и их исполнения; способов диалога детей с художественными текстами и их коммуникативно-ориентированный анализ.

Приведем примеры нравственно-этических и риторических идей, которые сложились исторически и имеют воспитательное значение в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка: «Учиться вежливой речи — учиться уважительному, доброму отношению друг к другу»; «Будь своему слову господин»; «Если ты сделал добро — молчи, если тебе сделали — расскажи»; «Нравственность человека видна в его отношении к слову» (Л.Н. Толстой); «Не бросай слов на ветер»; «Не давай легкомысленных обещаний»; «Ответственное отношение к каждому слову: написанному, напечатанному, произнесенному»; «Искренность, открытость, гибкость культуры речевого поведения»; «Не делай того, что осуждает твоя совесть, не говори того, что не согласно с правдой» (Марк Аврелий); «Дар речи возвышает человека над животными» (Сократ); «Неясность слова есть неизменный признак неясности мысли» (Л. Н. Толстой); «Ум заключается не только в знании, но и в умении применять знания на деле» (Аристотель); «Культура речи неотделима от общей культуры» (К. Чуковский); «От того, правильно ли, общепонятно ли, свободно ли ты будешь выражаться по-русски, зависит, будешь ли ты понят народом своей страны» (Л. Успенский).

Принцип риторизации учитывает гуманизацию образовательных отношений, диалог культур, развивающую среду, возможность самореализации детей в филологическом образовании. Если не опираться на принцип

риторизации, то у детей сложится неполный жанровый репертуар, состоящий лишь из знаний правил речевого этикета: приветствие, благодарность, вопрос, ответ, отказ, жалоба, возмущение, возражение. Более сложные жанры, такие как письмо (реальному или вымышленному персонажу), поздравление, объяснение чего-либо товарищу (в парах или групповой работе), придуманная сказка, устная история, деловые жанры (заявление и др.), интервью, рекламные тексты и т.п. вызывают у детей затруднения и требуют специальной целенаправленной речевой тренировки.

Обогащение жанрового репертуара позволяет: овладеть различными видами речевых жанров, расширить тем самым собственный жанровый репертуар и измерять уровень сформированности коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка, системообразующим показателем которого служит способность использовать разнообразие речевых жанров в новых коммуникативных ситуациях.

В процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка важным способом тренировки в различных речевых жанрах являются риторические задачи (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.К. Михальская, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.). В разрабатываемой нами методике данный вид задач рассматривается как заданное условие проблемной речевой ситуации, требующее использование детьми арсенала имеющихся риторических способностей в коммуникативно-организованной межличностной среде.

Правильное решение риторических задач являются инструментом диагностики уровня сформированности языковой личности в познавательной и коммуникативно-творческой деятельности. В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка мы выделяем типологию риторических задач (познавательные, поведенческие и регулятивные), лежащих в основе ситуативного поведения.

Исследование позволило выявить этапы применения подобного рода

задач: злободневность и интерес детей к задачам; поливариантность решения; выбор оптимального решения; тренировка на речевом материале в разнообразных видах деятельности. В основе подбора такого типа задач лежит: наличие реального или воображаемого собеседника, позволяющего вступать в общение или его импровизирование; соответствие задач возможностям и особенностям детей; речетворчество при выполнении задач.

Таким образом, использование в образовательной деятельности риторических задач учит эффективному творческому применению речевых жанров в разных обстоятельствах общения. Принцип риторизации является главенствующим в филологической технологии развития мышления и речи. Приемы данной технологии мотивируют детей к конструированию речевых высказываний, приобщают к языковой культуре и искусству понимания текстов, способствуют эффективному диалогу, формируют этику мировоззрения, предполагают накопление опыта общения с разными собеседниками в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка.

Завершим характеристику лингводидактических принципов рассмотрением принципа дискурсоцентризма, который позволяет формировать у детей важный тип речи – рассуждение и складывать, тем самым, предпосылки становления языковой личности.

*Принцип дискурсоцентризма* (В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, А.Н. Приходько, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) выдвигает дидактическое требование – формирование умений планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний.

Центральным звеном этого принципа является понятие дискурса, содержание которого рассматривается в разных смыслах: связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова и др.), как система коммуникации с реальными и потенциальными измерениями (Е.И. Шейгал и др.), как текст, погруженный в ситуацию реального общения

(В.И. Карасик и др.), как уровень сознательного действия в коммуникации (И.А. Мальковская и др.), как особый мир «языка в языке» (Ю.С. Степанов и др.), как вербализованная речемыслительная деятельность (В.В. Красных и др.).

Современные психолого-педагогические исследования (Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) помимо речи-описания и речи-повествования признает важность овладения детьми речью-доказательством в ходе коммуникации с взрослыми и сверстниками, то есть умениями объяснять, рассуждать, убеждать, ориентироваться на разные мнения в процессе общения. Благодаря опоре на принцип дискурсоцентризма у детей формируются умения аргументированности речи в процессе общения с взрослыми и сверстниками, содержащие тезис (предположение), доказательство, вывод.

Формированию плановости, доказательности и завершенности речи способствуют умения устанавливать разнообразные причинно-следственные связи; владеть навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения; умение использовать различные языковые средства для связи слов в предложении («таким образом», «допустим», «потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых» и т.д.).

С позиции исследования мы понимаем дискурс как коммуникативное намерение и коммуникативный акт (словесный, письменный, невербальный), созданный в определенном времени, по определенному поводу и с определенной целью в виде продукта (текста), который содержит субъектную интерпретацию высказывания и способствует предпосылкам становления языковой личности дошкольника. Другими словами, дискурс = текст + коммуникативная ситуация. Приходько А.Н. выделяет когнитивно-коммуникативную типологию дискурсов: профессиональный (педагогический, дипломатический, спортивный и пр.); корпоративный или субкультурный (банковский, религиозный, криминальный и др); бытовой

(семейный, детский, молодежный, любовный); виртуальный (сказочный, компьютерный, форумный, чат-дискурс); социоспецифический (рекламный, досуговый, праздничный и пр.). Карасик В.И. предлагает выделять два основных типа дискурса: персональный или личностно ориентированный (бытийный и бытовой) и институциональный (военный, педагогический, научный, спортивный и т.д.). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве и многообразии своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института или профессионального сообщества.

В исследовании проблемы становления и развития языковой личности ребёнка в общении мы опираемся в большей степени на классификацию типов дискурсов В.И. Карасика, поскольку его исследования касались в большей степени разных аспектов языковых способностей личности. По мнению Карасика В.И., языковая личность в условиях общения – коммуникативная личность, характеризующаяся множеством признаков, которые можно рассматривать в ценностном, понятийном и поведенческом аспектах.

Институциональный дискурс мы применяем в игровой форме имитационного моделирования коммуникативных ситуаций, персональный дискурс (бытовой, или диалоговый) – повседневно, а персональный (бытийный) – целенаправленно. В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка принцип дискурсоцентризма ставит акцент, прежде всего, на событийном дискурсе, который носит развернутый, преимущественно монологический характер самопрезентации красоты внутреннего мира говорящего при помощи литературного языка и художественных текстов.

Таким образом, принцип дискурсоцентризма в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка утверждает, что он является языковым творцом, регулятором изменений языка, его носителем в общении, который, благодаря



многочисленным дискурсивным практикам все больше владеет логикой высказываний, создаёт различные виды коммуникативно-творческой деятельности, формируя языковую картину мира и определяя личность человека по речевым поступкам и созданным им текстам (речевых сообщений устного и письменного плана).

И, наконец, представим сущность и содержание социосопровождающих принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Первый из них - *принцип полисубъектности*, провозглашает творческую индивидуальность личности в общении, умение поливариантно применять речевой опыт, согласно ориентировке и в соответствии с собеседником. Субъект-субъектные образовательные отношения необходимо организовывать с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого ребенка и его творческий вклад в основу коллективной субъектности.

Рассмотрение этого принципа требует уточнения понятий «субъект» и «субъектность» в языковом образовании. Человек как субъект индивидуален и реализует свой потенциал через преобразования самого себя и окружающей действительности в процессе познания. Субъектность – это свойство человека, которое проявляется в инициативе, рефлексивности, активности, автономности и других качествах.

В формировании субъектности ребёнка ведущая роль отводится языку и речи, опыту общения и культуре поведения. В исследованиях изучены отдельные аспекты развития субъектного потенциала личности (З.И. Васильева, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Г. Громцева, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, И.Я. Лернер, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин, А.Н. Шимица, Г.И. Щукина и др.).

Основываясь на учении Гуссерля и др., субъект не является оторванным и обособленным источником творчества и познания, так как

взаимодействует с другими субъектами в общении и определен им. Розин В.М. и др. понимает термин «субъект» в трех плоскостях и взаимодействиях – как «субъект-субстанцию», «источник познания и творчества» и «субъект-объект». Хайдеггер и др., изучая проблему субъекта и субъектности, подчеркивает, что язык, речь и способность к взаимодействию определяют сущность субъекта.

В процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребёнка-дошкольника происходит становление субъектности при освоении им витагенного (жизненного) опыта. Общеизвестно, что ребенок развивается в различных видах деятельности, при этом роль педагога является интегративной, объединяющей других субъектов (семья, секции, соседи, социальные структуры, педагоги, кружки, средства массовой информации и т.п.) в единое коммуникативно-образовательное пространство на основе совместных форм творческой деятельности при создании проектов и программ поддержки.

Компоненты принципа полисубъектности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка представлены следующим образом: освоение личностью основ субъективной и объективной культуры в процессе творчества; развитие субъект-субъектных отношений в познании и общении; поликультурное взаимодействие с другими субъектами образовательных отношений (педагогами, сверстниками, родителями).

Таким образом, следуя принципу полисубъектности, процесс формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности приобретает разнородный характер, т.к. вовлечены в разнообразные виды деятельности, взаимодействуют с другими субъектами при согласованном сотрудничестве.

Перейдем к рассмотрению второго социосопровождающего принципа – *партисипативности* (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина и др.), предполагающего выработку у субъектов

образования опыта принятия совместных действий при соучастии и вовлеченности в познавательную-исследовательскую деятельность.

Понятие «партиципативность» в переводе с английского языка означает «участие», «вовлечение», которому свойственно объединение различных форм и методов включения воспитанников в организацию того или иного мероприятия на основе педагогического управления. Формирование доверительных отношений в коллективе является ценным на сегодняшний день. При этом надежность, общность интересов, уверенность, признаются морально-ценностными основаниями. Изучение теорий партиципативного управления выявило слагаемые организации принципа партиципативности в детском коллективе.

В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребенка-дошкольника принцип организации партиципативных отношений в коллективе требует:

- 1) определенную стратегию управления, которую принимает педагог, интегрируясь в тесное организационное взаимодействие с членами коллектива;
- 2) опору на инициативную реализацию базовых ценностей, отождествляя их со стоящими задачами перед детским коллективом;
- 3) вариативность применения активных образовательных программ;
- 4) учет педагогом потребностей и интересов ребенка в детском коллективе.

Принцип партиципативности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка базируется на переговорах как словесном методическом приёме сотрудничества с целью обнаружения общих взглядов на ту или иную проблему.

Синонимами понятия «партиципативность» в научной литературе выступают такие, как «соучастие» и «вовлеченность». Мы понимаем

принцип партисипативности как антоним принуждения, директивности, авторитарности.

Сделаем акцент на особенностях реализации этого принципа:

- a) создание ситуации успеха при организации коммуникативно-творческой деятельности;
- b) репрезентация личностного потенциала в коллективе детей;
- c) взаимный интерес к результатам труда и уважительное отношение к процессу совместной деятельности;
- d) согласованность действий и принятых решений в достижении положительной оценки и самооценке;
- e) взаимодополнительность детских способностей и общность ценностных ориентаций, обеспечивающих упор на взаимное использование в общих целях;
- f) наличие осмысленного социально-личностного и коммуникативного саморазвития, основанного на субъектности и терпимости друг к другу;
- g) диалогическое общение детей с целью достижения договоренности.

Учет принципа партисипативности в филологическом образовании в период детства содержит идею о необходимости применения педагогом соучаствующего стиля педагогической поддержки для возможности схождения взглядов принятия единого решения по возникающей проблеме с целью развития речевой активности в совместном общении и деятельности.

Таким образом, можно сказать, что принцип партисипативности в составе методики формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности, мы рассматриваем, как требование предоставлять детям свободный, самостоятельный выбор способов социально одобряемого поведения на основе организации и соучастия совместной с педагогом коммуникативно-творческой деятельности, направленной на воспитание

доверия, взаимной ответственности в корпоративном диалоге и целостное развитие языковой личности ребёнка.

Остановимся на третьем социосопровождающем принципе методики формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка - *оценочной рефлексивности*. Принцип оценочной рефлексивности указывает на необходимость развития у детей ответственности, инициативности, самостоятельности, активности. Анализ научной литературы позволил изучить проблематику рефлексии. А.В. Россохин выделил несколько периодов: кооперативная (Е.Н. Емельянов, И.С. Кон, В.Е. Лепский и др.), коммуникативная (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв и др.), интеллектуальная (А.В. Брушлинский, И.Н. Семёнов, Т.В. Корнилова и др.), личностная (К.С. Абдульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Е.Т. Соколова и др.

Как отмечает А.В. Карпов, сложность рефлексии как предмета изучения заключается в слабой разработанности методических аспектов. С философской точки зрения рефлексия считается формой деятельности человека, направленной на анализ собственных действий с помощью самосознания внутренних состояний, способствующей самопознанию и саморазвитию личности.

Принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку оценивать результаты любого вида деятельности, включая коммуникативно-творческую, сверять достигнутое с поставленным планом действий, анализировать возможные промахи или удачи. В дошкольном возрасте развитие оценочной рефлексии позволяет ребенку осознавать свою индивидуальность, неповторимые особенности, обеспечивать контроль и самоконтроль социальных и коммуникативно-личностных качеств.

Ученые и педагоги-психологи в разное время вкладывали особое понимание в трактовку понятия «рефлексия». Г.А. Цукерман считала, что это важнейшее свойство человека, помогающее переосмысливать отношения с предметным и социальным миром. Н.Ф. Талызина считала, что это умение

человека осознавать то, что он делает и обосновывать свою деятельность. В.Г. Маралов мыслил о рефлексии как о способности человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе, и самого себя. А.В. Мудрик в рефлексии видел «внутренний диалог», когда человек оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности разных общественных институтов. Е.А. Александрова трактовала рефлексию как направленность мышления человека на самого себя, на процессы и продукты, анализ своих психических состояний. Л.В. Михайлова-Свирская расценивала это понятие как специфическую способность человека анализировать, оценивать и преобразовывать свое поведение. Л.В. Трубайчук определяла рефлексию как способность личности выходить за пределы своего «Я», изучать и осмысливать поступки и события.

Кроме того, по мнению Б.С. Волкова и Н.В. Волковой, принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку принимать жизненно важные ценности, проявлять интерес к людям, думать о значимости тех или иных предметов, оценивать действия и поступки других с точки зрения норм и правил, повышать интерес к получению новой информации, организовывать взаимодействие с другими детьми и взрослыми, определять последовательность своих или совместных действий, предвидеть её результат.

На основании вышеизложенного, принцип оценочной рефлексивности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребёнка-дошкольника мы будем понимать как осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.

Рефлексия как психологическое свойство языковой личности необходимо, поскольку позволяет обдумывать предстоящую деятельность, сопоставлять собственный опыт с опытом других, а затем оценивать свои

возможности и с их учетом выстраивать отношения с другими людьми, совершенствуя личностные качества в процессе и результате общения и деятельности.

Принцип оценочной рефлексивности помогает современному ребенку быть активным, ответственным и отзывчивым, помогать и поддерживать товарищей, сопереживать и проявлять чуткость в отношении с другими, а также дает возможность действовать согласно обстановке, присущим правилам, анализируя и оценивая свои поступки и предъявляя подобные требования к другим людям.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, развитие рефлексии проходит через психические закономерности в процессе деятельности: мотив, способы деятельности, операции, продукт. Исследование показало, что расширение социокультурных взаимоотношений способствует воспитанию рефлексивной личности на предшкольном этапе. Следовательно, правильная организация коммуникативно-творческой деятельности со сверстниками и взрослыми будет способствовать развитию самостоятельности мышления, постановки цели и ее выполнение, рефлексорному анализу собственного поведения и корректировке с учётом общепринятых норм и в конечном итоге – личностному развитию детей.

Принцип оценочной рефлексивности активно взаимодействует с законом интериоризации. В соответствии с мнением А.В. Россохина, утверждавшего, что с помощью этого закона по причине индивидуальных различий людей периодически сталкиваются общественно значимые цели с личностно значимыми. Именно поэтому один ребёнок в определённой ситуации способен принять на себя ответственность без дополнительной мотивации, другой – нет, необходим более сильный мотив для проявления определённого уровня активности. На основании этого можно сделать вывод о том, что в личностной рефлексии важная роль принадлежит мотивации, поэтому педагогам и родителям необходимо учитывать источники активности обучающихся в различных видах деятельности, потребности и

интересы, что станет важным условием развития личностной рефлексивности.

Принцип оценочной рефлексивности в исследовании проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребенка-дошкольника ориентирован на выбор волевого действия, осознание себя в социальных отношениях, демонстрацию возможности успешного взаимодействия на основе положительных коммуникативных качеств личности.

И.Н. Семёнова определила уровни развития рефлексии у детей: операциональный (умение понимать, воспринимать поставленную перед ним задачу); предметный (овладение методами познания, выявление сущности предметов, предметно-манипулятивная деятельность); личностный (становление способности к выполнению какой-либо деятельности). Выявленные уровни говорят о том, что развитие сознания человека последовательно: ребенок рефлексивно отображает сначала внешние проявления, затем познавательные и только потом личностные качества, координируя их.

Эффективность формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности зависит от рефлексивных способностей детей, которые можно развивать при помощи: разнообразия оценочных форм (словесная, через результаты творчества и т.д.); беседы с детьми по осознанию поступков и событий, обсуждение ситуаций или последовательности действий, оценка своей деятельности; наблюдения за деятельностью других, диалогические ответы на вопросы; описания чувств и ощущений, детских переживаний, настроения, интересов, ассоциаций.

Исследованием установлено, что для реализации принципа оценочной рефлексивности в филологическом образовании в период детства необходимо организовывать игры-драматизации; решать различные виды коммуникативных задач; обыгрывать ситуации, совместное, а затем самостоятельное заполнение дневников, которые состоят из разных разделов



(эмоции и настроения, открытия и достижения, события и поступки, планы и результаты).

Таким образом, теоретико-методологической основой концепции коммуникативной подготовки языковой личности в дошкольном и начальном общем образовании является интеграция общенаучного (лично-ориентированный), конкретно-научного (семиотический) и методико-технологического (герменевтический) подходов:

- Под *лично ориентированным подходом* мы понимаем стратегию, которая основывается на культурологических языковых знаниях, обучающихся и способах коммуникативных действий в развитии творческой индивидуальности личности и ориентации на процессы познания и самопознания с целью самосовершенствования и становления речетворчества.

- С учетом *семиотического подхода* коммуникативную подготовку в языковом образовании мы рассматриваем на основе коммуникативной составляющей учебного текста или фрагмента художественного произведения, который концентрируется на толковании знаковых форм при педагогическом управлении восприятием и порождением учащимися высказываний и текстов в соответствующем культурным контексте и в соответствии со сферой и ситуацией общения.

- Нами применен также *герменевтический подход*, представляющий собой предметно-интеллектуальную коммуникацию педагога и обучающихся на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов через эвристические вопросы, которые, в свою очередь, реконструируются и трансформируются в текст, благодаря чему происходит восприятие, осмысление, понимание и объяснение этико-нравственной проблемы текста, а также освоение языковых знаний и коммуникативно-речевых умений, осознание собственной коммуникативно-творческой деятельности при выборе языковых средств самовыражения.

- методику формирования языковой личности современного ребёнка в информационной образовательной среде мы рассматриваем как инновационно-дидактическую систему, созданную на основе совокупности *принципов*, учет которых распространяется в трех плоскостях (общепедагогических, лингводидактических, социосопровождающих), способствующих упорядочению теоретико-методологического пространства при организации качественного освоения языковых знаний, речевых умений и коммуникативных действий в дошкольном образовании.

### **Библиографический список**

1. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику [Текст]: учеб. пособие / Г.И. Богин. – М. : Психология и Бизнес, 2001. – 731 с.

2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

3. Глухих, Н.В., Шиганова, Г.А., Ярманова, И.В. Методика коммуникативно-личностного развития детей в аспекте предпосылок становления языковой личности / Н.В. Глухих, О.Г. Мишанова, Г.А. Шиганова, И.В. Ярманова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2017. – № 7. – С. 48-53.

4. Емельянова, И.Е., Кириенко, С.Д. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства / И.Е. Емельянова, О.Г. Филиппова, С.Д. Кириенко. – Челябинск: Титул, 2018. — 340 с.

5. Жинкин, Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст]: избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2008. – 366 с.

6. Карасик, В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс [Текст]: монография / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.

7. Колосова, И.В. Обоснование атрибутов оценки качества дошкольного образования: факторный анализ и параметральная характеристика [Текст] / И.В. Колосова, О.Г. Мишанова // *Фундаментальная и прикладная наука*. — 2017. — № 3 (7). — С. 72–75.

8. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. Т. 1 [Текст] / Ю.М. Лотман // *Статьи по семиотике и типологии культуры*. – Таллинн: Александра, 1992. – 479 с.

9. Мишанова, О.Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: монография / О.Г. Мишанова. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – 146 с.

10. Никитина, Е.Ю. Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова. – М.: МАНПО, 2011. – 144 с.

11. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1995. – 335 с.

12. Трубайчук, Л.В. Личностно ориентированное обучение. Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы [Текст]: науч.-метод. сб. / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. – № 2 (4). – С. 46-49.

13. Филиппова, О.Г. Языковая личность ребёнка-дошкольника: природа социальных метаморфоз [Текст]: монография / О.Г. Филиппова. — Челябинск : Титул, 2019. — 200 с.

14. Шарифуллина, А.А. Принцип толерантности в развитии культуроведческой компетенции детей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 23-24 сентября 2016 г. «Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта» / Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение

Высшего образования ХМАО-Югры «Сургутс. гос. пед. уни-т» – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – С. 317-320.

15. Ярманова, И.В. Подходы и принципы реализации методики коммуникативно-личностного развития по созданию языкового портрета современного ребенка / О.Г. Мишанова, И.В. Ярманова // Филологическое образование в период детства. — 2018. — № 25. — С. 28–35.

Терещенко М.Н.

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогики и психологии детства ЮУрГГПУ

### **Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста**

**Аннотация.** Рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемами эмоционального развития детей, описаны виды эмоций. Дано определение эмоционального интеллекта, его структура. Представлена модель эмоционального интеллекта, которая включает когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, важном источнике информации о себе самом и о других людях), особенности эмоциональности. Описаны условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** интеллект, эмоции, эмоциональный интеллект, чувства, развитие.

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: растет сеть альтернативных дошкольных учреждений, появляются новые программы дошкольного воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы. Дошкольный возраст – это тот период, когда закладывается основа дошкольной жизни

ребенка. Проблема развития эмоциональной сферы ребенка является актуальной потому, что эмоциональный мир играет важную роль в жизни.

Проблемой эмоционального развития занимались многие педагоги, психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Я.З. Неверович, А.П. Усова, Т.А. Маркова и др.), которые утверждали, что положительные эмоции создают оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются стимулом для познания мира. Эти эмоции участвуют в возникновении любой творческой деятельности ребенка, и конечно, в развитии его мышления. Тогда, как отрицательные эмоции заставляют избегать нежелательных или вредных действий, защищают и оберегают ребенка. Но следует заметить, что чрезмерное воздействие отрицательных эмоций разрушает мозг и психику человека. От эмоций зависит наше отношение к людям, событиям, оценки собственных действий и поступков.

Эмоции помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации. Благодаря развитию эмоциональной сферы, ребенок сможет регулировать свое поведение, избегая тех поступков, которые мог бы совершить под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний.

К. Изард утверждает: «Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие»; все эмоции, — говорит он, обладают адаптивными функциями, развивающимися в ходе эволюции».

Так как в современной психологии накопилось весьма много разнообразных определений к понятиям «эмоции» и «чувства», укажем в нашей работе некоторые из них.

Эмоции – это переживание отношений, возникшие в данный момент, и носящие ситуативный характер, выражают оценку личностью определённой ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека в данный момент.

Чувство – это отражение в сознании человека его отношений к действительности, возникающее при удовлетворении или неудовлетворении высших потребностей.

Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Эмоции — это простейшие переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением органических потребностей.

Таким образом, мы видимо, что большинство авторов формулируют понятия чувств и эмоций через обозначение их функций. Однако, все они сходятся во мнении, что эмоции являются определенными переживаниями, спровоцированными тем или иным явлением жизни социума. То есть общественная жизнь, социальная действительность, окружающая человека, становится источником эмоций и чувств.

Обобщая его точку зрения, можно говорить том, что эмоции – это процесс, включающий нейрофизиологические процессы, субъективное переживание и его внешнее выражение.

В.К. Вилюнас определяет эмоции как «...способность психики человека к пристрастному отражению действительности». А.Н. Леонтьев говорит, что эмоции сигнализируют человеку, какой «личностный смысл» относительно собственных потребностей имеет для него некоторое действие, объект или человек.

Согласно многим исследованиям, (К. Мерер, К. Изард), эмоция – это процесс, возникающий в ответ на значимое для индивида событие, включающее 3 взаимодействующих компонента:

- 1) Субъективное переживание эмоций.
- 2) Физиологические процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной, кровеносной, мышечной, кожной системах

организма. Эмоции сопровождаются сложными комплексами активации нервной системы, выбросом различных гормонов, учащением либо задержкой дыхания, изменением пищеварения, изменением работы сердца и приливом крови к различным органам, напряжением или расслаблением различных мышц. Например, при страхе возрастает частота сердечных сокращений и циклов дыхания, степень напряжения сердечной мышцы, кровь приливает к нижним конечностям, возрастает нейронная активность;

3) Экспрессия или выразительные движения лица, рук, корпуса (мимика, пантомимика, жесты, интонация).

В вопросе классификации собственно эмоций опираются на подход К. Изарда. Он выделял десять фундаментальных эмоций на основе различий в субъективном переживании, внешней экспрессии и нейрофизиологии. Это эмоции *радости, удивления, интереса, страдания (печали), гнева, отвращения, презрения, страха, стыда и вины.*

Каждой из этих эмоций соответствует свой особый субъективный смысл, особые средства внешней экспрессии и нейрофизиологические характеристики.

*Интерес* (как эмоция) – положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний, мотивирующее обучение.

*Радость* – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была небольшой или, во всяком случае, неопределенной.

*Удивление* – тормозит все предыдущие эмоции, направляя внешние на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

*Страдание* – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной информации о невозможности удовлетворения жизненных важнейших потребностей, которое до этого момента

представлялось более или менее вероятным, чаще всего протекает в форме эмоционального стресса.

*Гнев* – отрицательное эмоциональное состояние, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности.

*Отвращение* – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами, соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта.

*Страх* – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъекта информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности.

*Стыд* – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданием окружающих, но и собственным представлением о подобающем поведении и внешнем облике.

Автор указывает, что каждая эмоция имеет свои градации. Например, состав эмоции печали, возможно, следующий: печаль, страдание горе.

Также, эмоции практически всегда образуют эмоциональные комплексы, например, «страх – стыд – страдание» или «радость- интерес», формируя бесконечные нюансы эмоций.

Рассмотрим, особенности эмоционального развития детей на разных возрастных этапах.

#### *Эмоциональное развитие в младенчестве.*

Первые эмоции ребенок испытывает сразу после рождения. Это отрицательные переживания, связанные с физиологическими причинами. Отрицательные эмоции, выраженные в крике, плаче, выполняют защитную функцию, сигнализируя о каком-то неблагополучии малыша: голоден, болен, мокрые пеленки, хочет спать и т. д. Взрослый, реагируя на них, обеспечивает благоприятные условия для жизни новорожденного. Постепенно время



бодрствования удлиняется, снижается число отрицательных эмоций. Новорожденный переходит к более или менее спокойному состоянию.

Положительные эмоции развиваются только при взаимодействии со взрослым, который, кроме обеспечения ухода, наполняет жизнь младенца разнообразными впечатлениями и проявляет к нему любовь и заботу. Выразительные эмоциональные реакции, с помощью которых ребенок сообщает взрослому о своем состоянии – это главное коммуникативное средство общения в вербальный период. На протяжении первого года жизни дети очень чувствительны к эмоциональному отношению и вниманию взрослых к себе. В атмосфере чуткости и доброжелательного внимания, родительской любви вырастет жизнерадостный, улыбчивый, активный ребенок. Его эмоциональные проявления полны, разнообразны, переживания глубоки. Частые запреты, сухость и эмоциональная бедность общения приводят к замкнутости, угрюмости плаксивости младенца.

На основе дифференциации своих и чужих, избирательности чувств начинает формироваться любовь и симпатия к близким. *Симпатия* – это основа для развития товарищества, дружбы, любви, чувства дома, ответственности и гуманности. Она возникает в ответ на чувства, выражаемые другим человеком.

В возрасте 3–4 месяцев у малыша значительно расширяется круг объектов, которые вызывают положительные переживания. На пятом месяце жизни у ребенка обнаруживается яркая ориентировочная реакция на новое.

Малыш по-разному относится к увиденному. Он громко смеется, хмурится, плачет. Ориентировочная деятельность, сопровождаемая эмоциональными реакциями, является первым звеном познавательного процесса. Зрительные и слуховые раздражители вызывают положительные эмоции.

Особенности эмоционального развития в младенческом возрасте:

- основу развития эмоций составляют примитивные эмоции, вызванные органическими причинами;

- социально обусловленные формы эмоциональных переживаний формируется в процессе общения младенца со взрослыми;

- в ситуативно-деловом общении у малыша появляется удовольствие от совместных манипуляций, радость при успехах и поощрениях, обида или гнев при порицании;

- складываются предпосылки внешних чувств – любви и симпатии к близким.

#### *Эмоциональное развитие в раннем детстве.*

Эмоциональные переживания ребенка кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются. Эмоциональное возбуждение оказывает сильное влияние на все поведение малыша. Он действует не задумываясь, под влиянием сиюминутно возникших переживаний. Чувства выполняют побуждающую роль, являясь мотивом поведения, которое поэтому импульсивно. Чувства побуждают к поступкам и в них же закрепляются.

Содержание переживаний значительно обогащается, поскольку для малыша расширяются границы окружающего мира, появляются новые виды деятельности, увеличивается круг людей, в том числе и ровесников, с которыми он взаимодействует. Развивается самостоятельность движений и действий. Эмоции детей тесно связаны с предметной деятельностью, ее успешностью или не успешностью.

Яркие положительные эмоции, выражаются в улыбках, возгласах, частых обращениях ко взрослому, говорят о том, что ребенок действие освоил и хочет получить одобрение при каждом самостоятельно решении практической задачи, но полного умения еще нет и он может ошибаться.

Переживания теперь уже связаны именно с умением и результатами, характерными для самостоятельности человека, происходит дальнейшая социализация человека. К концу второго года жизни малыш получает удовлетворение от игры.

Возникают переживания, связанные не только с условными действиями, но и с сюжетом. К трем годам проявляются эстетические

чувства. Малыши переживают характер музыки: веселой и грустной, плавной и бодрой. Восторг вызывает красивая одежда, цветущие растения, яркое и блестящее. Отличает красивое от некрасивого, гармоничное от негармоничного.

*Особенности эмоционального развития в раннем возрасте:*

- эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения;

- происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности, и ребенок осваивает способы их выражения;

- развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимает симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда;

- включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции.

*Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.*

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей.

Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смыслу содержания, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства. Постепенно дошкольник начинает предвидеть не только интеллектуальные, но и эмоциональные результаты своей деятельности.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными, обобщенными.

Дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями. Развитие общения со взрослыми и сверстниками, коллективная деятельность, сюжетно – ролевая игра приводят к дальнейшему развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества. Интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные. Источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми. На предыдущих этапах детства проявлял доброжелательность, внимание, заботу, любовь, взрослый заложил мощный фундамент для становления нравственных чувств.

Практическое овладение нормами поведения является источником развития нравственных чувств. Переживания вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно – ролевая игра, передавая эмоционально – выразительное содержание дети учатся разделять переживания других.

В трудовой деятельности достигая результата, полезного для окружающих, возникает радость от общего успеха, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, сочувствие усилием товарищей.

На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему.

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительными литературными героями, активно ему сопереживая.

Ребенок переживает радость, удовлетворения при совершении им достойных поступков и огорчение, возмущение, недовольство, когда он сам или другие нарушают общепринятые требования.

Наиболее яркое чувство долга появляется в 6–7 лет. Ребенок осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. Возрастает способность к самооценке.

Развитие интеллектуальных чувств в дошкольном возрасте связано со становлением познавательной деятельности.

Радость при узнавании нового, удивление и сомнение, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их.

Развитие эстетических чувств связано со становлением собственной художественно – творческой деятельности детей и художественного воспитания. Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе.

*Особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте.*

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;

Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными;

Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Современные процессы общественного развития обуславливают изменение приоритетов образования – все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности ребенка, на создание условий, способствующих его социальной адаптации и развитию эмоциональной сферы.

На современном этапе дошкольное образование претерпевает значительные изменения. Прежде всего, они связаны с тем, что с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который утвердил дошкольное образование в качестве уровня общего образования. В связи с этим 1 января 2014 года был принят первый в истории федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, одним из основных принципов которого является формирование способности к адекватному проявлению чувств и восприятию чувств и эмоций другого человека.

Актуализируется проблема развития эмоционального интеллекта старшего дошкольного возраста, значимая в свете реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из задач социально-коммуникативного развития, проявления эмоционального интеллекта выделены среди целевых ориентиров на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры, прописанные для этапа завершения дошкольного образования, предполагают адекватное проявление чувств воспитанниками, возможность использования речи для их выражения, способность учесть чувства других людей.

Развитие эмоционального интеллекта – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Перед педагогом дошкольного образования стоит задача развития эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Проблема социализации детей дошкольного возраста представляется сегодня все более актуальной. На сегодняшний день большое внимание уделяется проблеме развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «интеллект» было введено в психологию французским ученым А. Бине [4], который в начале 20 века изобрёл так называемый коэффициент

интеллекта. Согласно психологу, интеллект – это совокупность умственных способностей, которые позволяют предсказать будущий успех человека в какой-либо области.

Бине разработал тест интеллекта, который направлен на проверку способностей к абстрагированию и умения общаться с логической информацией. Однако успех человека «в жизни» в широком смысле этого слова не учитывался. Исследования, проведённые уже в настоящее время, показали, что лишь 1/5 успеха человека в жизни можно приписывать высоким показателям интеллекта. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что существуют другие способности, успешности человека в жизни.

В психологической науке проблема эмоционального интеллекта человека в целом, и дошкольника, в частности, отражена в многообразных аспектах: сущность и составляющие эмоционального интеллекта (J. D. Mayer, D. Caruso, P. Salovey, R. Boyatzis, D. Goleman, M. Zeidner, R. Bar-On), взаимосвязь между интеллектом и эмоциями (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, У. Джемс, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности (М. Б. Арнольд, Дж. А. Гассон), феномен другодоминантности (А. А. Ухтомский), эмоциональное воображение (А. В. Запорожец), разумность чувств (В. С. Мухина), когнитивный диссонанс (Л. Фестингер). Кроме того, существует ряд исследований отдельных составляющих эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте: формирование нравственных качеств как важный аспект подготовки к школе (А. Меренков, 2001), значение взаимодействия с окружающими в самодвижении сознания дошкольника (А. Д. Кошелева, 2002), феномен «воображаемого партнёра» в детском возрасте (О. Б. Чеснокова, 2002), эмоциональный компонент в дошкольном воспитании (Н. С. Ежкова, 2004), межличностные отношения дошкольников (Ю. Тюнников, М. Мазниченко, 2005), исследование духовно-нравственного представления дошкольников (И. Г. Дмитриева, Е. А. Требухина, 2005).

Н. С. Волошина, Ю. Б. Гиппенрейтер, Л. М. Новикова, М. А. Нгуен, О. А. Путилова отмечали необходимость создания условий для развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте в связи с тем, что в этот период происходит формирование большинства эмоций, закладывается основа личности ребенка.

Несмотря на то, что вопросы развития эмоционального интеллекта находят достаточно глубокое отражение в исследованиях ученых, современная образовательно-воспитательная практика свидетельствует, что данная проблема требует своего дальнейшего изучения, особенно в аспекте определения эффективных средств развития эмоционального интеллекта.

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые получило свое определение благодаря исследователям Йельского университета Питером Саловеем и Джоном Мейером в 1990 году. Они понимают под *эмоциональным интеллектом* сложный психологический конструкт, который включает в себя три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

Д. Гоулман [6] выделил следующие критерии эмоционального интеллекта: умение отказываться от удовольствий, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, самомотивация, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушить способность думать, сопереживать и надеяться. Однако методических инструментов для выявления этих инструментов для выявления этих характеристик сам Д. Гоулман не предложил.

Более детально и результативно данная проблема исследовалась американским психологом Рувеном Бар-Оном [39]. Эмоциональный интеллект он предлагает определять как все не когнитивные способности, знания и компетентность, дающие возможность успешно справляться с различными ситуациями.

Р. Бар-Оном выделено 5 сфер:



- познание собственной личности;
- навыки межличностного общения;
- способность к адаптации;
- управление стрессовыми ситуациями;
- преобладающее настроение.

Несколько иначе предлагает рассматривать это явление российский психолог Д.В. Люсин [2]. В его трактовке эмоциональный интеллект - «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». Модель эмоционального интеллекта, разработанная ученым, состоит из 3-х элементов:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, важном источнике информации о себе самом и о других людях и т. п.);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность) Многие современные исследователи, разделяя мнение о необходимости изучения проблемы эмоционального интеллекта, предлагают обсуждать её в более широком контексте. Речь идёт о рассмотрении эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей как их неотъемлемой части [5, с. 23].

Ученые в области психологии, изучающие проблему понимания дошкольниками эмоций, сделали следующие выводы:

- формирование представлений об эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей и является базой для его развития. Это означает, что процесс социализации, его механизмы в раннем дошкольном возрасте опираются в большей степени на собственный внутренний опыт; возможность понять себя лежит в основе понимания другого, что согласуется с ведущим принципом С.Л. Рубинштейна [32] «внешнее через внутреннее».
- способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы «модель психического», развивается по логике ее общего

усложнения. Дети старшего дошкольного возраста легко идентифицируют основные эмоции вне зависимости от способа их предъявления. В свою очередь младшие дошкольники более успешны в понимании эмоций по ситуациям, что, по-видимому, обусловлено уровнем развития «модели психического».

- интегрированное понимание эмоций связано с развитием «модели психического» и формируется лишь к возрасту 5-ти лет. До этого момента у детей нет четкого различия между реальными и видимыми эмоциями, они испытывают сложности в приписывании другому человеку независимых эмоциональных состояний.

- дети младшего дошкольного возраста используют разные стратегии при изображении в рисунке своих эмоций и переживаний другого человека. Рисуя свои эмоции, дети прибегают к портретной форме изображения, тогда как для передачи чужих эмоций они используют символическую форму. Только к возрасту 5-6 лет в связи с усложнением «модели психического» дошкольники свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека путем изображения адекватных лицевых экспрессий [3, с. 29].

Так как в дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает когнитивное (А. Валлон, В.К. Виллюнас, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, З. Фрейд), определяя эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста, мы опираемся скорее на сферу эмоций и чувств ребёнка и приписываем ей фундаментальное значение в формировании и развитии эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

Эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста ученые определяют, как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

Проявление эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте отмечают Л.С. Выготский и его последователи. Л.С. Выготский [3] впервые рассматривал единство эмоций и интеллекта как «обобщение

переживаний», «аффективное обобщение» или как «логику чувств». В работах Е.Е. Кравцовой [4] данный феномен получил название «интеллектуализация аффекта». Суть этого явления заключается в том, что, по наблюдению Л.С. Выготского, в поступках дошкольника возникает интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Ребенок, проходя кризис семи лет, начинает осознавать свои переживания. Л.С. Выготский назвал это «смысловым переживанием». По мнению Л.С. Выготского, благодаря обобщению переживаний, или интеллектуализации аффекта, у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Помимо этого, у ребенка появляется также внутренняя борьба, т. е. противоречия переживаний. Л.С. Выготский также утверждал, что только для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит вспоминать, то есть «опираться на свой прошлый опыт» [3, с 344].

И.Н. Андреева [2] показывает, что высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые, в свою очередь, дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Д.В. Ушаков [5] указывает на то, что при проведении исследования эмоционального интеллекта следует использовать не опросники, которые лишь затуманивают измеряемые конструкты, а тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени.

Таким образом, опираясь на проведенный теоретический анализ научной литературы, мы можем утверждать, что эмоциональный интеллект является устойчивой ментальной способностью, частью обширного класса ментальных способностей. В частности, он может рассматриваться как подструктура социального интеллекта. Как ментальная способность, он

является также частью более обширной группы свойств личности. Это один из многих факторов индивидуальности, скорее позитивных, чем негативных, для межличностного взаимодействия. В структуру эмоционального интеллекта у старших дошкольников входят способности к пониманию (осмыслению) эмоций; ассимиляции эмоций в мышлении в виде эмоциональных состояний при решении мыслительных задач, способности к различению и выражению эмоций.

Определим особенности эмоционального интеллекта и его формирования в старшем дошкольном возрасте.

Для гармоничного развития детей дошкольного возраста понимание своих эмоций и чувств является важным моментом в становлении их личности. Распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний и определенного уровня развития. На протяжении дошкольного детства происходит «воспитание чувств» – они со временем становятся и более глубокими, и более устойчивыми, и более разумными. Ребенок познает мир, прежде всего в образах, наглядно, конкретно. Образы эти чрезвычайно яркие. Многие свойства вещей на детей производят неожиданное, неизгладимое впечатление [4].

М.И. Лисина, изучая генезис общения у детей, отмечала, что каждому ребенку необходимо хорошее отношение сверстника. Но понять, что сверстнику нужно то же самое, он не может. «Дошкольник относительно слабо интересуется своим товарищем как таковым: он плохо отражает его портретные черты, редко обращает внимание на его душевное состояние. Зато он чутко воспринимает все тонкие полюсы отношений ровесников к самому себе. Ребенок относится к сверстнику как к «невидимому зеркалу» – он ищет в нем лишь собственное отражение. Испытывая потребность в признании и восхищении других, дети сами не умеют и не хотят выразить одобрение другому, своему сверстнику» [2].

По мнению А.Ю. Улановой, именно у детей интенсивно происходит развитие понимания эмоций, того, что говорят другие люди, т.е. осознание внутреннего психического мира, мыслей, чувств, желаний, интересов, намерений и т.д. [3]. Это осознание лежит в основе социализации и усвоения социальных правил и норм, культурных традиций, установок в том мире, в котором живёт ребёнок. То понимание эмоционального мира, интересов, чувств, намерений других людей даёт возможность манипулировать. По мнению данного автора, эмоциональная жизнь требует обладать несколькими умениями – выражать, распознавать, понимать и регулировать эмоции.

У старших дошкольников эмоции и чувства господствуют над всеми сторонами его жизни. Он экспрессивен, его чувства быстро и ярко вспыхивают, но он уже умеет быть сдержанным, скрывать страх, агрессию, слезы. Поведение ребенка определяется потребностью в положительных эмоциях.

Развитие чувств у ребёнка связано с глубокими изменениями их физиологических основ. Этот факт отмечают многие учёные, в частности А.В. Запорожец, связывающий изменения в эмоциональной сфере с переходом доминирующих центров из подкорковых структур в кору. Вследствие чего эмоции становятся более осознанными [8].

Исследования по развитию эмоционально-волевой сферы детей доказывают, что именно в старшем дошкольном возрасте у детей развиваются высшие чувства: моральные, эстетические, интеллектуальные. Ребенок может регулировать свое поведение, подчинять его требованиям взрослых. Развитие эмоционального интеллекта напрямую связано с эмоциональным развитием дошкольника, становлению которого способствуют появление мотивов, интересов и потребностей. Именно в дошкольном возрасте у ребенка возникают общественные мотивы. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по

смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства [7]. Роль эмоций у ребенка в деятельности постепенно меняется, он начинает переживать по поводу результатов деятельности, старается предвидеть реакцию других людей на его действия.

В этом возрасте ребенок начинает осознавать поведение людей, когда отбирает свою позицию, из которой будет исходить при выборе поведения. Ребенок уже может управлять своими эмоциями и поведением, подчинять свои действия требованиям, преодолевать трудности и добиваться достижения поставленной цели.

Ребенка с трудом управляет своими эмоциями. Постепенно чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки.

К старшему дошкольному возрасту ребенок усваивает социальные ценности, нормы и правила поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Возникновение нравственно направленных социальных мотивов и эмоциональных переживаний совершается не путем пассивной адаптации ребенка к требованиям социальной среды, его окружающей, а происходит в активной форме, в процессе деятельности, которую ребенок осуществляет. Формируются простейшие социальные мотивы деятельности и поведения, возникает потребность сделать что-то полезное для окружающих – младших детей, своих сверстников и взрослых [8].

Социальные мотивы в дошкольном возрасте еще не устойчивы. Ребенок, начав действовать под влиянием социальной мотивации, предложенной взрослым, зачастую отключается от принятого намерения и приступает к другим действиям, знакомым ему и актуализирующимся в данной ситуации. Чем сложнее структура выполняемой им деятельности, тем труднее ребенку реализовать формирующиеся у него социальные мотивы и там чаще он отвлекается от первоначального замысла и переключается на удовлетворение непосредственных сиюминутных

желаний. В старшем дошкольном возрасте сфера влияния общественных мотивов на деятельность ребенка постепенно расширяется и усложняется под руководством взрослых.

Для успешной социализации ребенку необходимо не только освоить навыки социальной коммуникации, язык социального общения в его вербальных и невербальных формах, но и определить различия между миром вещей и людей, выяснить закономерности взаимодействия как с предметным миром, так и с миром социальным. Для этого требуется определенный когнитивный базис. С другой стороны, в процессе общения с окружающими людьми ребенок расширяет свой запас сведений о мире, формируется его мышление, возникает речь [10].

М. И. Лисина, развивая линию исследований, заложенную Л. С. Выготским, открыла наличие особой потребности в общении.

«Общение определяется как взаимонаправленная коммуникативная деятельность, каждый участник которой выступает как субъект. В рамках общения как ведущей психической деятельности формируются различные формы активности и важнейшие психические процессы. В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников было продемонстрировано положительное влияние общения со взрослым на эмоциональное и когнитивное развитие детей и показано, что общение со взрослым есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника. Сопереживание другому становится выраженным и адекватным. Появляется стремление не только отозваться на переживание, но и понять их. Появляется бескорыстное желание помочь другому, уступить.

У детей в старшем дошкольном возрасте формируется способность к самооценке. Становление самооценки способствует развитию новых чувств: смущения, неловкости, беспокойства. Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого

личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессий в адрес ровесника. Ребенок не приводит никаких аргументов против сверстника, а просто (в речи) выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается.

Анализ проблемы развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте показал:

1) способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы, «модель психического» развивается по логике ее общего усложнения;

2) интегрированное понимание эмоций связано с развитием «модели психического» и формируется к пятилетнему возрасту;

3) к старшему дошкольному возрасту в связи с усложнением «модели психического» дети свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека [6].

Итак, к старшему дошкольному возрасту уровень понимания детьми эмоциональных состояний повышается; восприятие экспрессии становится более дифференцированным, что сказывается на точности оценки переживаний человека; увеличиваются активный и пассивный словарь обозначения эмоциональных состояний.

Таким образом, к основным особенностям эмоционального развития детей дошкольного возраста относятся следующие: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением; формируется эмоциональное предвосхищение; формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические; чувства становятся разумными, осознанными, обобщенными, произвольными. В связи с этим можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и



эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

При изучении эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, мы опирались на критерии и показатели, разработанные в исследованиях Е. И. Изотовой, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – *Критерии и показатели изучения уровня развития эмоционального интеллекта*

Критерии	Показатели
ситуативные особенности эмоциональной регуляции	степень, характер выраженности, а также адекватность эмоциональной окраски предметных и коммуникативных действий.
внеситуативные особенности эмоциональной регуляции	преобладающий эмоциональный фон, характер эмоциональных отношений-чувств
наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов	восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня развития эмоционального интеллекта у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 6 содержится характеристика уровней развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 6– *Характеристика уровней развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста*

Уровни	Характеристика уровня
Высокий	дети адекватно воспринимают и понимают эмоциональные состояния, свободно выражают свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролируют их; у них высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние.
Средний	дети испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у них частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, недостаточно высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, с незначительными затруднениями выстраивают и регулируют свое и чужое эмоциональное состояние.
Низкий	дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; наблюдается высокая эмоциональная напряженность.

Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста будет успешным, если организовывать совместную деятельность детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния, а также наполнять развивающую предметно-пространственную среду материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

Рассмотрим подробнее содержание каждого психолого-педагогического условия развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Первое психолого-педагогическое условие – использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния.

Стоит отметить, что целесообразно рассмотреть сущность понятия «деятельность» и «совместная деятельность» в психолого-педагогической литературе. Итак, в Российской педагогической энциклопедии понятие «деятельность» характеризуется как «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности».

Стоит отметить, что Г. И. Щукина под понятием «деятельность» понимает «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования».

В то же время З. Я. Горностаева характеризует деятельность как «динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности».

По мнению Т. Ю. Базарова, совместная деятельность – деятельность, характеризующая единством и взаимообусловленностью процессов познания и общения людей, участвующих в этой деятельности [1, с. 39].

Таким образом, под совместной деятельностью в контексте нашего исследования будем понимать вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены, общей цели в труде, игре, обучении, воспитании. Отметим, что в процессе организации деятельности мы используем различные методы и приемы работы с детьми.

Под педагогическими методами будем понимать совокупность путей и способов достижения целей обучения и воспитания. В свою очередь под

педагогическими приемами будем понимать часть или отдельную сторону метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Данное педагогическое условие подразумевает отбор методов и приемов для формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, а комплексность предполагает охват всех выделенных компонентов.

Существует множество классификаций методов обучения и воспитания, в данной работе мы будем рассматривать следующие педагогические методы и приемы, способствующие, на наш взгляд, развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста:

#### 1. Демонстрация наглядных пособий.

Данный метод предполагает показ различных предметов, репродукций, диафильмов, слайдов, видеозаписей или компьютерных программ с целью ознакомления с новым материалом либо вызвать определенные эмоции. Приемом данного метода может выступать показ образца взрослым ребенку для лучшего усвоения материала.

#### 2. Рассказ педагога.

Для достижения цели педагогу необходимо вызвать познавательный интерес ребенка, в рассказе должна отчетливо прослеживаться главная идея, мысль; рассказ должен быть не перегружен деталями, а его содержание должно быть динамичным, созвучным с личным опытом ребенка, а также должен вызывать у него отклик и сопереживание. К речи педагога предъявляются определенные требования. Одно из основных требований – это выразительность речи.

#### 3. Рассказы детей.

Данный метод предполагает пересказ сказок детьми, рассказы по сюжетным картинкам, рассказы из личного опыта ребенка, либо творческие рассказы.

#### 4. Беседа.

Выделяют различные виды бесед:

- по содержанию: познавательные и этические беседы;
- по дидактическим задачам выделяют: вводные (предварительные) и итоговые (обобщающие) беседы.

В контексте данного исследования будем рассматривать этические беседы как основные.

#### 5. Чтение художественной литературы.

Данный метод предполагает чтение и обсуждения специально подобранной художественной литературы. Ребенок может сравнивать себя с положительным героем, активно сопереживать ему, давать отрицательную оценку поведению и поступкам отрицательного героя.

Приемами перечисленных методов будут являться: вопросы, требующие констатации или побуждающие к мыслительной деятельности; пояснение или объяснение.

#### 6. Игровые методы и приемы обучения.

Наиболее эффективным методом развития и управления эмоциями детей является игровая деятельность, так как в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве, и она способна осуществлять позитивные изменения в эмоционально-волевой сфере ребёнка. Для формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста можно использовать дидактические игры или воображаемые игровые ситуации в развернутом виде: с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием.

Приемами данного метода могут выступать внезапное появление объектов, выполнение воспитателем игровых действий, загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования.

#### 7. Упражнение.

Данный метод предполагает многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания. Действия

могут быть подражательно-исполнительского характера, конструктивные или творческие.

Выбор и сочетание перечисленных методов и приемов будут зависеть от:

- выбранного компонента эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (какой из компонентов будет формироваться);
- возрастных особенностей детей;
- формы организации обучения (воспитатель выбирает ведущий;
- метод и к нему предусматривает разнообразные приемы);
- личности воспитателя.

Таким образом, выбор методов и приемов формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является важным компонентом в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Второе психолого-педагогическое условие – наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, необходимо подчеркнуть, что большую роль в развитии ребенка-дошкольника играет организация образовательного пространства. Логика нашего исследования предполагает рассмотрения данного понятия в психолого-педагогической литературе. В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко), «предметно-развивающая среда» (Федеральные государственные требования). Это понятие с течением времени приобретало различные наименования в науке, но смысловое значение во всех них было схоже.

Итак, С. А. Козлова под предметно-развивающей средой понимает совокупность природных и социальных культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка. В то время как В. А. Петровский рассматривает развивающую среду в качестве специальным образом организованного окружающего пространства ребенка, способного оказывать позитивное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [42, с. 7]. По мнению С. Л. Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [29, с. 5]. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство [5, с. 50].

М.Н. Полякова отмечает, что развивающая среда – естественная, комфортабельная, уютная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что развивающая предметно-пространственная среда – это определенное пространство, организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособленное для удовлетворения ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном труде в целом.

Очевидно, что в целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия – среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия – эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [5, с. 50]. Данную проблему рассматривают

Т. В. Антонова, Т. Н. Доронова, Л. М. Кларина, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, А. И. Арнольдова, Е. В. Бондаревской, С. И. Григорьева, И. А. Колесниковой, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрак и др.

Следует учесть, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также обозначены принципы развивающей предметно-пространственной среды [64]. Рассмотрим их в ключе развития эмоционального интеллекта в общении ребенка:

- насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Прежде всего, реализация этого принципа в общении детей предполагает использование различных форм, методов, приемов и прежде всего средств в установлении контакта с ребенком, повышении уровня его взаимодействия со сверстниками;

- трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Так, например, среда должна предполагать создание уголка уединения, но в то же время, если в группе психологический климат несколько понижен, то организация пространства должна предполагать создания дополнительным мест для уединения, чтобы снизить конфликтность у детей группы;

- доступность среды предполагает: доступность для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. В данном ракурсе она должна предполагать наличие необходимого материала и игровых пособий, чтобы не создавать конфликтных ситуаций, а наоборот развивать отзывчивость, умение соподчинять свои желания и интересы и партнера по игре;



– безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Прежде всего, среда должна способствовать формированию социально-адекватных межличностных отношений и общению детей как в группе, так и с педагогом.

Для успешного формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, среда должна быть не только предметно-развивающей, но и эмоционально-развивающей. Учитывая основные характеристики эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, выделим структуру эмоционально-развивающей среды:

#### 1. Эмоционально-поддерживающий компонент среды.

В развитии эмоционального интеллекта большую роль играет взрослый, в первую очередь родитель, но и роль воспитателя не стоит недооценивать. Именно взрослые организуют эмоциональную поддержку в процессе жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста и отвечают за эмоциональную наполненность жизни ребенка. Эмоциональное воспитание – это тонкий и сложный процесс. Невозможно произвольно, по заказу вызвать то или иное чувство, также невозможно ждать от ребенка чтобы он пережил то, что никогда не переживал, то что он в данный момент не чувствует.

Таким образом, задача педагога состоит не в том, чтобы подавлять или нивелировать эмоциями, а в том, чтобы организовывать деятельность ребенка так, давая возможность проявлять эмоции и направлять их.

Для создания оптимальной эмоциональной атмосферы в группе, педагогу необходимо осознавать и соотносить цель и задачи своей педагогической деятельности. Необходимо понимать состояние ребенка (возбуждение, расслабление, переживание, и т.п.) и организовывать эмоционально-насыщенное общение ребенка со взрослым и сверстниками.

Для создания эмоционально-поддерживающей атмосферы в группе детского сада педагогу необходимо:

- установить эмоциональный контакт с ребёнком; вовлечь его в происходящее вокруг события;
- создать атмосферу эмоциональной безопасности в группе, включить игры направленные на преодоление чувства страха и снятие негативных эмоциональных состояний;
- формировать у ребёнка позитивного образа своего «Я»;
- проигрывать ситуаций и сюжеты, где от ребёнка требуется произвольная регуляция эмоций.
- побуждать у детей совместные эмоциональные переживания в подвижных играх и забавах;
- развить умение обращать внимание и реагировать на мимику и жесты взрослого его интонации, закреплять желания и готовность к совместной со взрослым деятельности;
- формировать у детей доброжелательного отношения к сверстнику и взрослому (обращаться к сверстникам по имени, а к взрослому по имени отчеству, здороваться и прощаться, проявлять симпатию и сочувствие);
- развивать у детей умения и навыки выразительно в действиях и в речи отражать своё эмоциональное состояние;
- содействовать оптимизации детско-родительских отношений, поддерживать доброго отношения к маме, папе, близким людям.

## 2. Эмоционально настраивающий компонент среды.

Данный компонент подразумевает особенности внешней обстановки (благоприятное цветовое оформление, удобная мебель, комфортный температурный режим, пространственное решение группы и т.п.).

При реализации данного компонента среды необходимо помнить о таком явлении эмоциональной жизни ребёнка как эмоциональный тон ощущений, когда события и элементы окружающей ребёнка среды вызывают удовольствие, имеют положительный эмоциональный тон. Эмоциональный тон состоит из таких компонентов как жизненно важные

воздействия температурные, зрительные и слуховые. Необходимо целенаправленная работа по созданию и сохранению благоприятных эмоциональных факторов и устранение неблагоприятных воздействий. Цветовое решение в группе должно быть спокойным для восприятия, но не однообразным.

Для эмоционального отклика ребенка необходимо особым образом организовать пространства игровой комнаты и центр развивающих игр. Для решения задачи формирования эмоционально-положительного отношения ребенка к окружающим людям, предметам и обстановке можно использовать различные виды театра и зону ряженья.

При конструировании пространства группы необходимо учитывать «Я-пространства» ребенка. Данное пространство – это пространство личных переживаний, проблем и способов их решения, событийное пространство, пространство взаимоотношений и взаимодействий с детьми.

Индивидуальные игрушки, шкафы для личных вещей – всё это некие символы личной территории ребёнка. Для реализации потребности ребенка в уединении необходимо создавать «уголок для уединения» в группе. Такой уголок создается с целью эмоциональной разгрузки ребенка. Это место где ребенок может побыть наедине с собой, успокоиться и расслабиться, поиграть с любимой игрушкой или просто помечтать.

### 3. Стабилизирующий компонент среды.

Реализация данного компонента при организации среды группы детского сада дает ребенку ощущение стабильности и безопасности. Главная задача стабилизирующего компонента – это обеспечение стабильности окружающей среды, способствующее устойчивому чувству безопасности и эмоционального комфорта.

Поддержание режима дня может служить примером реализации стабилизирующего компонента среды. Режим дня – это определённая продолжительность и чередование различных занятий, сна, отдыха, регулярное и правильное питание, выполнение правил личной гигиены,

обеспечение физической нагрузки. Систематическое выполнение необходимых условий для правильной организации режима дня способствует хорошему самочувствию детей, поддержанию на высоком уровне функциональное состояние нервной системы, положительно влияет на процессы роста и развития организма. Режим дня позволяет удовлетворить потребность ребёнка владеть ситуацией (знать, что можно ожидать, какие события произойдут).

Во время пребывания детей в дошкольной образовательной организации необходимо обеспечить физические нагрузки. Использование движений в качестве противовеса отрицательным эмоциям рекомендовала, например, Н.П. Бехтерева. Известный русский физиолог И.П. Павлов говорил о том, что любая физическая деятельность дарит мышечную радость, создавая устойчивое настроение.

#### 4. Эмоционально-активизирующий компонент среды.

Активизация эмоциональных состояний происходит или при радости узнавания или при встрече с чем-то новым, необычным. Е.Е. Кравцова отмечает: «Нашим современным дошкольникам катастрофически не хватает праздников – того, что порождает новые эмоции.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности ребенка дошкольного возраста. Развивающая предметно-пространственная среда, организованная сообразно доминантам возрастного и индивидуального типологического развития, побуждает у ребёнка разнообразные эмоции, способствует снятию эмоциональных напряжений и создаёт эмоционально-настраивающую атмосферу в группе.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что к новообразованиям эмоционального развития детей дошкольного возраста относят следующие: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением; формируется эмоциональное предвосхищение; формируются

высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические; чувства становятся осознанными, произвольными. В связи с этим можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих, а задача взрослых создать психолого-педагогические условия для комфортного эмоционального развития детей.

### **Библиографический список**

1. Александрова, Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / Н. П. Александрова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации [Текст] / И. Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям /Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Просвещение, 2009. – С. 39-45.
3. Вилюнас, В. Психология эмоций [Текст] / В. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 496 с.
4. Галиева, И. И. Современные подходы к понятию «эмоциональный интеллект» [Текст] / И. И. Галиева, Г. М. Махиянова // Аллея науки. – 2018. – № 10 (26). – С. 440-443.
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2014. – 96 с.
6. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2008. – 478 с.

7. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.
8. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования /Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – Москва : Академия, 2004. – С. 29-36.
9. Нгуен, М. А. Развитие эмоционального интеллекта [Текст] / М. А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 80-87.
10. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика [Текст] / С. Шабанов, А. Алешина. – Москва : Манн. Иванов и Фербер, 2014. – 432 с.

Буслаева М.Ю.

кандидат психологических наук, доцент  
кафедры педагогики  
и психологии детства ЮУрГГПУ

**Формирование познавательной мотивации детей старшего  
дошкольного возраста в контексте проблемы социально-  
психологического развития личности дошкольника**

**Аннотация.** Глава посвящена исследованию вопросов, связанных с процессом формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста. Представлен развернутый анализ задач формирования познавательной мотивации, раскрыты этапы формирования и принципы формирования познавательной мотивации старших дошкольников. В главе

также рассматривается содержание современного психологического понимания феномена стимула, мотива и мотивации

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, познавательная мотивация, стимул, познавательная активность

Социальная значимость формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста состоит в том, что в последние годы психологами отмечается рост детей, с низкой познавательной активностью, которым не интересно учиться. Основная доля детей – пассивные потребители, которые нацелены усваивать только готовые знания и не приучены добывать их самостоятельно, думать, анализировать, высказывать своё мнение, делиться идеями, доводить задуманное до конца. Отсутствие познавательной активности может сказаться не только на их низкой успеваемости и плохой адаптации, но и препятствовать развитию каких-то способностей, талантов, значимых для общества.

Снижение познавательной активности начинается с раннего детства, когда родители, вместо того, чтобы позаниматься с ребёнком, оставляют его наедине с телевизором или гаджетами, отмахиваются от его вопросов, предпочитая переложить эту ответственность на педагогов. Однако не все педагоги способны стать для ребёнка тем авторитетом, который будет мотивировать их на приобретение знаний и саморазвитие. Часто педагоги также приучают детей действовать по шаблону, забывают про похвалу, не учитывают личностные и психофизические особенности ребёнка. Это происходит как вследствие незнания, так и желания идти по более лёгкому пути, вплоть до игнорирования «неудобных» детей. Как результат, уже начиная с детского сада, у подрастающего поколения пропадает интерес к получению знаний, не говоря уже об их самостоятельном поиске. Некоторые педагоги выбирают стимулировать детей к учёбе посредством похвалы или нагнетания страха перед наказанием, вместо того, чтобы формировать в них

внутреннее стремление к познанию, приводить их к осознанию жизненной необходимости саморазвития. Впоследствии у детей формируется заниженная самооценка, страх выразить личное мнение, снижение познавательной мотивации – они стараются вы зубрить лишь необходимый минимум для того, чтобы пройти тестирование, сдать экзамен.

В психолого-педагогической литературе нет однозначного определения мотива. Одни психологи отождествляют мотив с потребностью, другие – разделяют эти понятия.

Исследованием мотивов поведения и деятельности личности занимались такие отечественные психологи, как Л.И. Божович, Е.Л. Виноградова, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин, Н.М. Матюшина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и другие. Также значительный вклад в эту область внесли зарубежные психологи – А. Маслоу, Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, Ж. Пиаже, К. Леви и другие. Концепция Л.И. Божович определяет потребностно-мотивационную сферу как онтогенетический процесс.

Мотивы – это не статичное образование, они способны меняться по мере взросления человека, выстраиваться в иерархическую цепочку. Именно Л.И. Божович предложила термин «внутренняя позиция» ребёнка, которая определяет его поведение и деятельность, всю систему его отношений к действительности и самому себе. Сформированность внутренней позиции может говорить о психологической зрелости ребёнка. Л.И. Божович относила к мотивам и чувство долга, и сознательно принятое намерение, и непосредственные желания ребенка [2, с. 17].

Л.И. Божович дискутировала с А.Н. Леонтьевым, следуя концепции которого мотив – это опредмеченная потребность. Например, потребность А.Н. Леонтьев сравнивает с чувством голода, а еда – это предмет потребности. Предмет потребности и будет мотивом деятельности. Мотивы у А.Н. Леонтьева носят смыслообразующий характер, исключая чувственную



сторону, т.е. мотивы подчинены каким-то целям человека и не являются результатом внутренних переживаний. Если обобщить мысль А.Н. Леонтьева, то мотив – это побудитель направленной (смыслообразующей) деятельности, обязательным условием которой является наличие цели и представление о конечном результате. Потребность – это нужда, а мотивы – побуждения человека в связи с этой нуждой.

Мотив по А.Н. Леонтьеву выполняет две функции – побудительную и смыслообразующую. Переживания, по теории А.Н. Леонтьева, (желания, хотения, стремления) не являются мотивами в силу тех же оснований, по каким ими не являются ощущения голода или жажды: сами по себе они не способны вызвать направленной деятельности. Однако принять предмет-цель за мотив не представляется возможным, даже если учесть ограничение, введенное Д. В. Колесовым, когда предмет выступает в качестве мотива лишь у маленького ребенка (из-за незрелости произвольных функций) или в том случае, если он новый (т. е. является мотивом исследовательской деятельности) [8, с. 39].

Во-первых, мы не получим ответ на вопрос, почему человек совершает данное действие, поступок; ведь одна и та же цель может удовлетворять разные потребности, т. е. соотноситься с разными причинами.

Во-вторых, принятие за мотив предмета практически устраняет возможность говорить о таких характеристиках мотива, как его сила и устойчивость; нельзя же сказать, что предмет обладает силой, а сочетание «устойчивость предмета» скорее будет понято с точки зрения физики, чем психологии.

Американский психолог А. Маслоу под мотивом понимал желание человека, которое выступает как средство достижения какой-то цели. Взявшись за анализ человеческих желаний, мы очень скоро обнаружим, что за каждым из них стоит какое-то другое, более фундаментальное желание, которое правильнее было бы назвать целью или ценностью. Именно эти базовые цели и стремления должны быть главным предметом исследования

человеческой мотивации. Поскольку базовые цели не всегда представлены в сознании, то нам придется иметь дело с проблемой бессознательного. Отрицание роли бессознательного делает невозможным построение теории мотивации [6, с. 119].

Существует другая концепция западных психологов, которая предполагает, что на поведение человека влияет только окружающая среда. Виднейший теоретик строгого бихевиоризма Б.Ф. Скиннер настаивал на том, что научными методами можно познать все поведение человека, поскольку оно детерминировано окружающей средой. Скиннер отвергал понятия скрытых психических процессов, таких, как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции и прочее. Он утверждал, что поведение человека почти всецело формируется его внешним окружением. Манипулируя переменными окружающей среды (т.е. независимыми переменными), можно прогнозировать и контролировать поведенческие реакции индивида (зависимые переменные).

Подкрепление – ключевое понятие концепции Скиннера. Подкрепление усиливает реакцию, увеличивает вероятность ее появления. Бихевиористы признавали два типа подкрепления: первичное (или безусловное – вода, еда) и вторичное (или условное – внимание со стороны значимого другого, одобрение родителей, сверстников). Они не признавали в качестве мотивов интересы, чувства, мысли человека. Этой концепции придерживались Э. Торндайк, К. Левин и другие бихевиористы. Однако отечественные психологи (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, Л.И. Божович и другие) напротив, считают, что если ребёнок ориентируется лишь на похвалу, поощрение, то его внутренний контроль развит недостаточно, и может быть причиной неустойчивости интересов. Вследствие этого, необходимо формировать в нём внутренние мотивы, «внутреннюю позицию». Л.И. Божович выступала категорически против «обезличивания» мотивов, утверждая, что благодаря правильным мотивам, заложенным в ребёнка, формируется его личность. Личность не может формироваться

только за счёт того, что мы «дрессируем» детей посредством изменений условий внешней среды, опираясь на условные рефлексы [2, с. 69].

Следует отличать мотив от стимула. Стимул (от лат. stimulus, буквально – остроконечная палка, которой погоняли животных, стрекало). То есть, стимул – это внешнее побуждение по отношению к человеку. А мотив – внутреннее. Стимулировать человека можно только тогда, когда у него есть мотив. В этом случае стимул будет подкреплять мотивацию человека для выполнения какой-то деятельности. Например, любимая работа будет подкрепляться премией, интерес ребёнка к какой-либо деятельности – похвалой родителя, педагога. Бессмысленно стимулировать человека к деятельности, если не сформирована мотивация. Ребёнка можно хоть захвалить, но он всё равно не будет заниматься делом, которое ему не интересно, не понятно, не ясен его смысл, или же будет заниматься «из-под палки» без какого-то для себя толка.

На сегодняшний день среди учёных нет единства взглядов на определение мотива. Отечественный психолог Б.Ф. Ломов отмечал, что стремление найти единственную трактовку того или иного явления – это тупиковый путь. Для многих авторов (В.Г. Асеев, В.И. Ковалев, Р.С. Немов) мотив является лишь одним из видов побуждений, наряду с потребностями, целями, стремлениями, интересами и намерениями. Во многом это связано с тем, что нет четкого понимания самих этих феноменов [10, с. 173].

Также расхождения учёных происходят и в формулировке понятия «мотивация». Существует несколько подходов к определению мотивации. Один из подходов характеризует мотивацию как совокупность факторов (потребности и цели личности, уровень притязаний, идеалы, условия деятельности, мировоззрения, убеждения, направленность личности и т. д.). С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения.

Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс. Во втором случае мотивация

выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т. е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива. Божович Л.И. считает, что мотивация – индивидуализированный механизм соотнесения внешних и внутренних факторов, определяющий способы поведения данного индивида [2, с. 114].

Познание – это процесс приобретения знаний об окружающем мире, его закономерностях и явлениях. Исходя из анализа понятий, можно составить определение познавательной мотивации. Познавательная мотивация – это комплекс внутренних и внешних мотивов индивида, побуждающих его к приобретению знаний об окружающем мире, формирующих его познавательную активность. В раннем детстве можно говорить о познавательном интересе ребёнка, который носит хаотичный характер, но при этом направлен на приобретение знаний об окружающем мире с целью приобщения к миру взрослых – он стремится всё потрогать, попробовать на вкус, проявляет большой интерес не только к игрушкам, но и к вещам взрослых, по мере развития речи, становится «почемучкой», начинает задавать взрослым много вопросов о предметах и явлениях, с которыми сталкивается в жизни.

Любопытство, в отличие от познавательного интереса, может быть направлено на что угодно, любопытство носит поверхностный характер, оно лишено какого-то существенного смысла. Любознательность – это статичное чувство, свидетельствующее о том, что человек любит узнавать что-то новое. Но любознательность, опять же, в отличие от познавательного интереса, не имеет под собой смысла и цели. К 6-7 годам познавательный интерес ребёнка трансформируется в познавательную активность [1, с. 164].

Познавательная активность – это динамический, целенаправленный процесс по добыванию не всех знаний, а, в основном, необходимых для реализации каких-то жизненных планов. В психолого-педагогической литературе познавательная активность рассматривается как деятельность и

как черта характера личности обучающегося. Д.Б. Годовикова под познавательной активностью понимает активность, направленную на весь внешний мир, имеющую в основе ориентировочный рефлекс, развивающуюся на его базе познавательную потребность, и выражающуюся в построении образа мира посредством ориентировочно-исследовательской, или поисковой деятельности. Петровский А.Б. характеризует познавательную активность дошкольника как личностное качество, проявляющееся в положительном отношении к учению, в инициативности и самостоятельности осуществления учебно-познавательной деятельности. Познавательная активность имеет избирательный, целенаправленный, смыслообразующий характер, направленный на получение определённых знаний, связанных с обучением или хобби ребёнка. Познавательная мотивация – это фундамент для формирования познавательной активности. Очень важно формировать познавательную мотивацию у ребёнка с целью его личностного роста, ускорения школьной адаптации, успехов в учебной деятельности и повышения уровня образованности [12, с. 214].

Формирование – процесс изменений, новообразований, усложнений личности, без указания источников этих изменений. Процесс формирования заключается в научении человека определённым навыкам, в отличие от процесса развития, который подразумевает последующее совершенствование этих навыков. Исходя из этого, можно предложить определение «формирования познавательной мотивации» старших дошкольников. Формирование познавательной мотивации старших дошкольников – это создание, на основе базовых мотивов старших дошкольников, специальных психолого-педагогических условий, способствующих приобретению новых качеств личности, направленных на активное овладение знаниями об окружающей действительности в соответствии с учебным планом, жизненными целями [7, с. 36].

Далеко не у каждого старшего дошкольника сформирована познавательная мотивация. Это происходит от нехватки адекватной

поддержки познавательного интереса ребёнка в раннем детстве, который может со временем угаснуть. А также в результате неумелых действий педагога и психологической неспособности ребёнка к соподчинению мотивов. Для многих детей игра и общение становятся важнее учебной деятельности, и, вследствие не сформированности произвольного поведения, они ещё не умеют подчинять сиюминутные порывы (желание играть) менее интересным, но более значимым целям (необходимости учиться).

Л.С. Выготский выявил зависимость уровня познавательной активности от воспитания. Если в семье ребёнок подвержен гиперопеке и родители предвосхищают все его стремления, у ребёнка пропадает стимул в проявлении познавательной активности, равно как и в ситуации родительской депривации, когда, игнорируя ребёнка, родители лишают его мотивации к познанию. Следовательно, воспитание играет первичную роль в формировании познавательной активности ребёнка. Другим фактором, как отмечал Л.С. Выготский, является личность педагога и способ подачи им учебного материала. Неадекватное поведение педагога, неумение организовать и сплотить детский коллектив, удержать внимание ребёнка, заинтересовать его, вдохновить – это почва для утраты тяги к познанию [4, с. 92].

Исследуя развитие высших психических функций ребёнка, Л.С. Выготский выявил, что у многих детей старшего дошкольного возраста отсутствует произвольность в поведении, поэтому им труднее соподчинять мотивы. Например, если у ребёнка игровой мотив превалирует над познавательным, то он не сразу готов по просьбе педагога переключиться с игровой деятельности на учебную. У разных детей могут доминировать самые разные мотивы, подчиняя себе другие, менее значимые, на их взгляд.

Изучением классификации мотивов занимались такие отечественные психологи, как Л.И. Божович, Е.Л. Виноградова, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Д.Б. Эльконин, М.П. Якобсон и другие. М.В. Матюхина,

основываясь на классификации, предложенной Л.И. Божович и П.М. Якобсоном, выделила следующие группы и подгруппы мотивов:

1) мотивы самой учебной деятельности и связанные с ней результаты. Эта группа мотивов подразделена на подгруппы: мотивы, связанные с содержанием учения (стремление добывать новые знания, овладевать методами поиска знаний и т.п.); мотивы, связанные с процессом учения (решение заданий, желание думать, рассуждать на занятиях и т.п.);

2) мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. В эту группу входят следующие подгруппы мотивов: широкие социальные мотивы (чувство долга перед родителями, педагогами, обществом, подготовка к школе, самосовершенствование и т.п.); узко-личностные мотивы (получение одобрения, похвалы, мотив соревновательности, а также стремление избежать наказания, критики) [12, с. 85].

Л.И. Божович отмечала, что мотивы человека – это не статичное образование, они трансформируются с возрастом, вступают в иерархию. А.К. Маркова разделила мотивы на познавательные и социальные. По мнению Марковой А.К., и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни:

1) уровни познавательных мотивов: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями); учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования);

2) уровни социальных мотивов: широкие социальные мотивы (долг и ответственность); узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение); мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком) [2, с. 74].

В концепции Д.Б. Эльконина мотивы человека делятся на внешние и внутренние. Если мотив реализует потребности во внешнем благополучии, то он называется внешними. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, то обозначается как внутренний. Данная концепция похожа на теорию иерархии потребностей американского психолога А. Маслоу. Он также разделял мотивы на внешние (признание, достижение успеха, общение, уважение, желание получить хорошую оценку со стороны, престиж, социальные связи и т.п.) и внутренние (самоактуализация, потребность в стабильности, безопасности, самоуважение, познание, самоидентификация и другие). Потребности, Маслоу распределил по мере возрастания, объяснив такое построение тем, что человек не может испытывать потребности высокого уровня, пока нуждается в более примитивных вещах. Например, если у ребёнка неблагоприятная ситуация в семье (плохие бытовые условия, родительская депривация, физическое или психологическое насилие в семье и школе), то его познавательные потребности уходят на задний план. Также, как если ребёнок испытывает высокий уровень тревоги, стресс, имеет низкую самооценку, у него не будет потребности в познании до тех пор, пока не уйдёт это чувство страха и неуверенности [11, с. 96].

В методике «ДУМ-1» предлагаются следующие виды мотивов, характерные для детей старшего дошкольного возраста: познавательный, мотив достижения, общения и игровой мотив. Также мотивы можно подразделить на несколько групп:

- 1) основные мотивы, соответствующие содержанию учебной деятельности (познавательный мотив);
- 2) смежные мотивы, связанные с характером деятельности, но не соответствующие её основному содержанию (мотив достижения);
- 3) периферические мотивы, актуализирующиеся в конкретной деятельности, но не связанные непосредственно с ней (мотив общения);



4) негативные мотивы, препятствующие освоению деятельности, переключая активность в другое русло (игровой мотив).

Помимо побуждающей и смыслообразующей функции по А.Н. Леонтьеву, мотивы также выполняют ряд других функций: направляющая, стимулирующая, директивная, регулятивная, организующая, контролирующая, отражательная, объяснительная и защитная. По характеру мотивы разделяют на динамические (сила, устойчивость) и содержательные (полнота осознания структуры мотива, направленность, ориентированность на различные факторы).

Бихевиористы (К. Левин, Б.Ф. Скиннер, Э. Торндайк) также внесли значительный вклад в науку, исследовав условия формирования поведения и качеств личности человека. Американский психолог Э. Торндайк сформулировал четыре основных закона, которые способны мотивировать ребёнка к выполнению какой-либо деятельности, в том числе, познавательной:

1 закон – закон повторения (упражнения). Чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее.

2 закон – закон эффекта (подкрепления). При выучивании реакций закрепляются те из них, которые сопровождаются подкреплением (положительным или отрицательным).

3 закон – закон готовности. Состояние субъекта (испытываемые им чувства голода, жажды) небезразлично для выработки новых реакций.

4 закон – закон ассоциативного сдвига (смежности во времени). Нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение [8, с. 74].

Э. Торндайком были выделены также дополнительные условия успешности научения ребенка – легкость различения стимула и реакции и осознание связи между ними. Общая тенденция такова, что если действия привели к позитивному результату, к успеху, то они будут закреплены и

повторены. В случае научения сложному поведению (приобретение каких-либо навыков) используется метод последовательного приближения, или формирования. Шаг за шагом, ступенька за ступенькой, подкрепление многократно включается при изменении поведения в направлении желаемого. Другой принцип научения – незамедлительность подкрепления. Недостатки бихевиорального метода: механистичность, авторитарные тенденции руководителя и игнорирование внутренних факторов развития (интересов, чувств, мыслей человека).

Отечественные психологи (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, Л.И. Божович и другие) напротив, считали, что если ребёнок ориентируется лишь на внешние стимулы, то его внутренний контроль развит недостаточно, и может быть причиной неустойчивости интересов. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин считали, что познавательная мотивация у ребёнка может появиться только в ходе активной познавательной деятельности во время совместных занятий с взрослым, а также в результате совершения самооценки и самоконтроля. То есть, ребёнок должен выступать как действующий субъект познания, а не объект педагога, и в этом процессе формируется его личность. Познание должно быть коллективным, так как именно в коллективе каждый ребёнок реализует какие-то свои как внешние, так и внутренние мотивы: повышение своей значимости для сверстников, удовлетворение потребности в общении, получение обратной связи и новых знаний, поощрение педагога и т.п.

Отечественный педагог В.Ф. Шаталов ставил во главу угла необходимость создания благоприятного психологического климата в детском коллективе. В работах В.В. Давыдова и других учёных много внимания уделяется также творчеству и эвристичности в процессе познания. Итогом познавательной мотивации должно стать достижение цели познания.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже также настаивал на том, что передача готового знания неэффективна; развитие происходит, когда совершается собственная активность человека. Также для развития мышления важен обмен идеями, обсуждение и спор со сверстниками.

Переход к конкретно-операциональному мышлению перестраивает все психические процессы, моральные суждения и способность к сотрудничеству с другими людьми.

С целью формирования устойчивой познавательной мотивации ребёнка необходимо в первую очередь работать с его внутренними мотивами. Если познавательная мотивация у ребёнка отсутствует или снижена, нужно:

- 1) разобраться в причинах и постараться их минимизировать;
- 2) усилить факторы, способствующие формированию познавательной мотивации у ребёнка.

К способам повышения внутренней мотивации можно отнести следующие: как можно реже использовать ситуации соревнования; лучше приучать ребенка к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений; ситуацию соревнования можно переключить на игровые виды деятельности; стараться не навязывать целей познания; совместная работа с ребенком по выработке целей и задач может оказаться значительно эффективнее; избегать установления временных ограничений там, где это представляется возможным, так как это не только подавляет развитие творчества, но и препятствует развитию внутренней мотивации [9, с. 39].

Познавательная мотивация повышается в случае, если детям предложены:

- 1) значимый, интересный для них материал;
- 2) задания, предполагающие разнообразные умения для их выполнения;
- 3) положительная обратная связь;
- 4) предлагаются задания с очевидным результатом;
- 5) возможность действовать самостоятельно при условии сформированности навыка самостоятельных действий у детей.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе сформулированы основные принципы формирования познавательной мотивации старших дошкольников [7, с. 54]:

1 принцип. Наличие цели, визуализации конечного результата. В эксперименте Л.С. Славиной дети охотнее выполняли задание с чёткой целью – «нужно сделать сегодня наглядное пособие из 12 квадратиков», чем без указания цели – «сделай как можно больше квадратиков».

2 принцип. Наличие временных рамок заданной работы. Л.С. Славина своим экспериментом, направленным на изучение «психического насыщения» среди детей по методике А. Карстен, ученицы К. Левина, доказала, что дети охотнее выполняют чётко поставленную задачу с небольшими временными рамками. Когда группе детей, участвующих в эксперименте, было предложено расставить точки в как можно большем количестве квадратиков на бумаге, они делали это неохотно, а когда формулировка прозвучала «сегодня сделай столько-то квадратиков, больше не нужно», то производительность детей сразу повышалась в несколько раз.

3 принцип. Позитивная «Я-концепция» для преодоления неуверенности, лени, неадекватной самооценки, негативных установок ребёнка, мешающих достижению цели. Американский психолог К. Роджерс говорит о том, что гибкость в оценке самого себя, умение корректировать свое поведение под влиянием опыта, является условием безболезненной адаптации к условиям жизни. Он подчеркивает значение потребности в положительной оценке для развития личности: индивид нуждается в одобрении и уважении других людей.

4 принцип. В процессе мотивации необходимо учитывать возрастные особенности ребёнка и ведущие мотивы его деятельности. Важность этого принципа доказывает исследование Л.С. Выготского о развитии высших 25 психических функций и о зоне актуального и ближайшего развития ребёнка, а также исследования возрастных мотивов Л.И. Божович.

5 принцип. В процессе мотивации ребёнка важно создать атмосферу абсолютного принятия, психологического комфорта с ситуациями успеха. При формулировке этого принципа были взяты за основу исследования В.Ф. Шаталова, который установил важность благоприятной психологической

атмосферы в детском коллективе и хороших взаимоотношений педагога и ребёнка.

6 принцип. Познавательная деятельность ребёнка должна носить исследовательский, творческий характер. Этот принцип подтверждают исследования Ж. Пиаже, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, выявивших, что познавательная активность ребёнка формируется только в ходе проблемного обучения, что просто передача готового знания неэффективна.

7 принцип. В процессе обучения ребёнок нуждается в ярких впечатлениях познавательного характера и в их периодической смене. М. Ю. Кистьяковская на основании длительных клинических наблюдений утверждает, что зрительные впечатления начиная с трех-пятинедельного возраста действуют на ребенка успокаивающе. Если ребенок этого возраста плачет, его можно успокоить, перенеся с кровати, например, на стол. Очутившись в другом, иногда лучше освещенном месте, ребенок начинает переводить глаза с одного предмета на другой и уже больше не кричит, а лежит тихо и спокойно. У ребенка с полутора-двух месяцев можно поддерживать спокойное бодрствование, не меняя места его пребывания, а только привлекая его взгляд к ярким, красочным или блестящим предметам, помещенным на удобную для рассматривания высоту. Когда ребенок перестает смотреть на игрушку, он нередко начинает плакать; однако стоит только вновь привлечь его взгляд к этой же или другой игрушке, как он опять успокаивается и длительно, сосредоточенно смотрит на нее.

Согласно наблюдениям М. Ю. Кистьяковской, под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникает радостное чувство. Установлено, что удовлетворение физических потребностей (в еде, тепле и т.п.) просто успокаивает ребёнка, и лишь новые впечатления вызывают чувство радости и способствуют психическому развитию. По мере взросления потребность младенца в различных впечатлениях в виде смены места пребывания, разглядывания интересных предметов, игрушек, сменяется эстетической потребностью, потребностью в обогащении духовной сферы, потребностью в

различных зрительных образах. Для полноценного интеллектуального развития, ребёнок нуждается во внешних раздражителях, которые с возрастом должны усложняться, то есть носить познавательный характер. Именно здесь возникает качественно новая форма потребности (ее психическая форма), когда человека побуждает к действию не нужда в чем-либо, не недостаток, а стремление к новому переживанию — к овладению, к достижению.

8 принцип. Личностно-ориентированный подход в обучении к каждому ребёнку со стороны педагогов.

9 принцип. Формирование внутренней позиции в детях. На важность этого фактора для становления познавательной активности старших дошкольников указывала Л.И. Божович в своих исследованиях становления познавательной мотивации у детей. В основе построения личностно-ориентированного обучения, предложенного Д.Б. Элькониным, лежат следующие принципы:

- 1) принцип самоактуализации;
- 2) принцип индивидуальности;
- 3) принцип субъектности;
- 4) принцип выбора;
- 5) принцип творчества и успеха;
- 6) принцип доверия и поддержки.

Чтобы познавательную мотивацию дошкольника легче было измерить, нужно разделить её на уровни [3, с. 113].

1-й уровень – у ребёнка преобладают внутренние мотивы познания, он охотно откликается на приглашение педагога к познавательной деятельности, сам проявляет инициативу, в ходе познавательного процесса проявляет активность, стремится выполнить задание самостоятельно, имеет внутренний контроль, доводит начатое до конца, умеет осуществлять самооценку проделанной работы, практически не нуждается во внешних стимулах.

2-й уровень – в процессе познавательной деятельности ребёнок может руководствоваться как внутренними, так и внешними мотивами, охотно откликается на приглашение педагога к познавательной деятельности, сам проявляет инициативу, в ходе познавательного процесса проявляет активность, стремится выполнить задание самостоятельно, но часто прибегает к помощи педагога, внутренний контроль ослаблен, не всегда доводит начатое до конца, в осуществлении самооценки проделанной работы проявляет неуверенность, нуждается во внешних стимулах в виде похвалы, подбадривания.

3-й уровень – в процессе познавательной деятельности ребёнок может руководствоваться как внутренними, так и внешними мотивами, приступает к деятельности охотно, только если она ему интересна, инициативу проявляет также, если испытывает интерес, однако быстро охладевает к заданию при встрече с трудностями, часто прибегает к помощи педагога, внутренний контроль практически отсутствует, часто не доводит начатое до конца, не умеет произвести самооценку выполненной работы, испытывает постоянную потребность во внешних стимулах в виде похвалы, подбадривания, поощрения.

Переход от дошкольного возраста к младшему школьному знаменуется становлением у ребенка качественно нового образования в структуре личности – соподчинения мотивов, т.е. коренной перестройкой его мотивационной сферы. Наряду с этим у ребенка происходят и другие преобразования. Здесь осуществляется смена ведущей деятельности. Если для дошкольников ведущей деятельностью выступает игровая, то к началу младшего школьного возраста формируется совершенно новый вид деятельности – учебная.

Переход ребенка на следующей возрастной этап во многом связан с его психологической готовностью к школьному обучению. Среди составных компонентов психологической готовности к обучению в школе представляет особую важность мотивационная или личностная готовность, которая

отражает сформированность и интенсивное развитие познавательных мотивов у ребенка. Совокупность познавательных мотивов и интересов ребенка образует его познавательную мотивацию.

Прежде чем перейти непосредственно к обсуждению познавательной мотивации ребенка и ее особенностей в старшем дошкольном возрасте, представляется необходимым разработать широкий подход к этому явлению и рассмотреть его во всей полноте или через определение фундаментальных категорий, таких как: мотивационная сфера, мотивация, мотив и потребность. Прежде всего постараемся определить, что представляет из себя мотивационная сфера личности, мотивация, мотив и потребность [5, с. 37].

Любое обращение к психологии личности высвечивает фундаментальное значение мотивационной основы деятельности. Мотивация является ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. Каждой возрастной ступени присущи свои виды деятельности, побуждаемые определенными мотивами.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека. В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме этого, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас) [8, с. 95].

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум



направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадринова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т.д. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Чаще понятие «мотивация» употребляется именно в первом значении – как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. По мнению одного из наиболее известных в отечественной психологии исследователей мотивации – Р.Г. Асеева, мотивация есть специфический вид психической регуляции поведения и деятельности. Таким образом, в наиболее широком смысле мотивация определяет поведение [1, с. 31].

Во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов. Например, В.А. Иванников считает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Такая трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребности (А.Н. Леонтьев), т.е. мотив дан человеку в готовом виде. Его не нужно формировать, а надо просто актуализировать.

Следовательно, мотивацию можно рассматривать как систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристику процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Если говорить о видах мотивации, то А.Н. Леонтьев выделяет их два: первичную (проявляется в форме потребности, влечения, инстинкта) и вторичную (проявляющуюся в форме мотива). В зависимости от факторов, обуславливающих возникновение мотивации, ее можно подразделить на внешнюю и внутреннюю. Психолог Б.М. Теплов предложил различать

«короткую» и «дальнюю» мотивации, в зависимости от времени ее развития. Мотивация также может быть положительной и отрицательной (В.Г. Асеев) [1, с. 35].

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотивы формируются на основе потребностей человека. А.Н. Леонтьев разграничивал потребностные состояния и формирующийся на этой основе мотив, говорил, что мотив – это переживание потребности, обозначающее то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях, на что направляется деятельность.

Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Тесная связь потребностей и мотивов объясняется прежде всего сходством их сущностей. Потребность человека – это испытываемая им нужда в чем-то, мотивы же – это побуждения человека в связи с этой нуждой. Связь потребностей и мотивов проявляется и в том, что потребности реализуются в поведении и деятельности при посредстве мотивов.

Итак, мотив – это осознанная потребность. В мотиве конкретизируются, «опредмечиваются» потребности. Потребности не только определяют собой мотив, но и изменяются и обогащаются вместе с изменением и расширением круга объектов, служащих их удовлетворению.

Мотив определяется как сложное психологическое образование, побуждающее к деятельности и служащее для нее основанием. Вообще, в современной психологии, при сходности общего подхода к пониманию мотива, существуют значимые расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия.

У различных исследователей мотив определяется как:

- 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта;
- 2) предметно-направленная активность определенной силы;

3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет, ради которого она осуществляется;

4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

В качестве мотивов могут выступать идеалы и интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности и т.п. Мотивы выполняют различные функции: побуждающую, направляющую, стимулирующую, директивную, регулятивную, организующую, контролирующую, отражательную, объяснительную и защитную.

Выделяют также различные характеристики мотива: динамические (сила, устойчивость), содержательные (полнота осознания структуры мотива, направленность мотива, ориентированность на различные факторы и др.).

Самая общая классификация мотивов включает несколько групп мотивов. К первой группе могут быть отнесены мотивы, связанные с важнейшими общественными потребностями личности по критерию их содержания (мировоззренческие, политические, нравственные, эстетические). Вторая группа мотивов по источнику возникновения, обусловленности (широкие социальные, коллективистские, деятельностьные, поощрительные). По видам деятельности мотивы делятся на общественно-политические, профессиональные, учебно-познавательные. По времени проявления могут быть выделены постоянно, длительно и кратковременно действующие мотивы. По силе проявления мотивы разделяются на сильные, умеренные и слабые. По степени устойчивости на сильные, средние и слабоустойчивые. По проявлению в поведении выделяют реальные, или актуальные, и потенциальные мотивы.

Возникновение мотива было описано В.И. Ковалевым. Этот процесс осуществляется следующим образом. Сначала происходит возникновение потребности. Затем идет процесс ее осознания, где происходит «встреча» потребности со стимулом. И, наконец, трансформирование потребности в мотив. В мотивационном процессе А.А. Файзуллаев выделяет пять этапов [8,

с. 215].

Первый этап – возникновение и осознание побуждения.

Второй этап – это «принятие мотива» (внутреннее принятие побуждения).

Третий этап – реализация мотива.

Четвертый – закрепление.

Пятый этап – актуализация побуждения.

Мотивы могут находиться в разных отношениях между собой. Они способны усиливать или ослаблять друг друга, вступать во взаимные противоречия и в противоречия с существующими возможностями реализации действия. Очень часто мотивы не осознаются человеком, что осложняет процесс осуществления деятельности.

Развитие мотивов находит свое выражение не только в их обогащении, но и в установлении определенной иерархии мотивов – в выделении главных жизненных мотивов личности. Последние придают смысл различным частным проявлениям человеческой активности, они определяют основное направление «потока жизни» субъекта в разнообразных и постоянно меняющихся условиях.

Деятельность человека определяется несколькими мотивами, их совокупностью. Однако в конкретной человеческой деятельности можно выделить ведущий мотив. Именно он придает всему поведению человека определенный смысл. Наличие ведущих мотивов не устраняет необходимости мотивов дополнительных, непосредственно стимулирующих поведение, однако без ведущих мотивов содержание деятельности лишается личностного смысла. Именно этот ведущий мотив обеспечивает возможность опосредования и иерархии мотивов.

Иерархия мотивов является относительно устойчивой и этим обуславливает относительную устойчивость всей личности, ее интересов, позиций, ценностей. Смена ведущих мотивов означает собой и смену позиций, интересов, ценностей.

Своеобразие всех имеющихся у данного человека мотивационных образований: мотивов, потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов и т.д. характеризует мотивационную сферу личности.

Мотивационная сфера имеет довольно сложную структуру. При этом мотивация выстраивается в определенную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и происходит ранжирование мотивации различных видов деятельности. Множественность, структурность и иерархичность мотивации – важнейшие характеристики мотивационной сферы личности. Р.С. Немов характеризует мотивационную сферу личности по широте, гибкости и иерархизированности. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость мотивационной сферы характеризуется разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. А иерархизированность мотивационной сферы – это отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчиненное [7, с. 311].

Особое место в мотивационной сфере личности занимают мотивы общения, которые связаны с мотивами деятельности и поведения. Значимое место в мотивационной сфере занимают связи и отношения личности с другими людьми, немаловажны и индивидуальные особенности человека, его возраст, т.к. в каждом возрасте одни мотивы являются ведущими, а другие второстепенными.

Мотивационная сфера характеризуется определенностью для каждого человека, устойчивостью (проявляется в сохранении действенности мотивации в течение длительного времени).

Мотивационная сфера личности динамична. Динамика мотивов может быть как положительной, так и отрицательной по отношению к

эффективности деятельности. Эти самые общие характеристики динамики мотивационной сферы свидетельствуют лишь о формировании, развитии в определенном направлении, укреплении мотивационной сферы или ее ослаблении, что может проявиться в смене отношения к различным видам деятельности, предпочтительности их выбора. Динамичность мотивационной сферы проявляется в изменении силы как отдельных мотивов, так и мотивации в целом. Изменяется и структура мотивации, соподчиненность мотивов деятельности.

Мотивационная сфера характеризует личность лишь с одной из сторон. Наряду с мотивационной выделяются и другие сферы: эмоциональная, волевая и интеллектуальная. Все они важны и несводимы одна к другой, хотя и зависимы друг от друга. Например, зависимость мотивационной сферы от интеллектуальной выражается в том, что первая формируется и развивается при участии второй. Эмоциональная сфера оказывает влияние на мотивацию с энергетической стороны. От ее особенностей зависит внешняя выраженность мотивации, динамика ее протекания в процессе поведения и деятельности. От особенностей волевой сферы в значительной степени зависит устойчивость мотивационной сферы.

В свою очередь, и мотивационная сфера влияет на них. Ее воздействие на интеллектуальную сферу проявляется в познавательных процессах, определяя избирательность восприятия, особенности памяти, воображения, мышления и речи человека. Мотивация влияет и на эмоции, задавая их характеристики. Воля как способность управлять своим поведением также пронизана мотивами, которые входят в волевое действие как оно из его важнейших звеньев. Таким образом, сохраняя свою самостоятельность, мотивация тесно связана с другими сферами личности.

Особенности мотивационной сферы как одной из характеристик личности предопределяют своеобразие поведения и деятельности. Любая деятельность определяется многими мотивами, их специфической совокупностью. Так, познавательная деятельность обуславливается

познавательным интересом, познавательной активностью личности, развитием познавательных способностей.

Для нас представляется особенно важным рассмотрение категории «познавательная мотивация». Е.Л. Виноградова определяет познавательную мотивацию как внутреннюю и самодостаточную направленность человека на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных действий, усилий.

Познавательная мотивация понимается как внутренняя мотивация деятельности, не зависящая от внешних факторов. Понятие «познавательная мотивация» тесно связано с такими смежными понятиями, как «познавательная потребность», «познавательная активность», «познавательный интерес», «познавательная деятельность» и «мотивы учения» [3, с. 49].

Познавательную мотивацию можно также понимать как непосредственный интерес к материалу, свободный от внешних наград. Она проявляется в совокупности следующих факторов: направленности ребенка на решение различных интеллектуальных задач, любви к интеллектуальному усилию, желании сделать задание самостоятельно, интерес к новым формам деятельности и любознательности.

Познавательная мотивация является важным аспектом познавательной и личностной сферы. Именно она в значительной степени стимулирует творческую активность личности. Такая личность может целенаправленно организовывать поиск информации, которая ее интересует, способна долгое время без посторонней помощи решать сложные задачи и получать от этого удовольствие.

Познавательная мотивация – это одна из составляющих предпосылок учебной деятельности. Ее функция состоит в том, что она побуждает к познавательной деятельности, придает ей личностный смысл и значимость.

Старший дошкольный возраст является сензитивным для развития познавательных способностей. Сформированность познавательной

мотивации у ребенка говорит о его психологической готовности к школьному обучению. В исследованиях, проведенных под руководством Л.И. Божович, обнаружено, что у детей 6-7 лет возникает тяга к школе, желание учиться. При этом желание учиться – основной мотив, а поступление в школу выступает как условие его реализации [2, с. 214].

Личностная, или мотивационная, готовность к школе, как один из компонентов психологической готовности включает стремление ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику.

В этом случае познавательная мотивация проявляется в желании сделать что-то самому, интересе к новым знаниям, в эмоциональной вовлеченности в деятельность, любознательности, инициативности ребенка и стремлении завершить, закончить начатое дело, а не бросать его на полпути.

Познавательная мотивация, согласно закону развития высших психических функций Л.С. Выготского, изначально складывается и существует в интерпсихической форме. На следующих ступенях развития ребенка происходит переход в интрапсихическую форму, и познавательная мотивация становится внутренним качеством личности ребенка. Становление познавательной мотивации происходит в дошкольном возрасте.

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Это связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника [4, с. 92].

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные психические процессы. Это приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие дошкольника. Прежде всего ребенок приобретает способность действовать в



плане общих представлений, его мышление перестает быть наглядно-действенным. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста.

Еще одним важнейшим новообразованием этого периода является возникновение произвольного поведения. Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать свои возможности, осознает не только свои действия, но и внутренние переживания. Все эти важнейшие новообразования зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности. Соподчинение мотивов, по определению А.Н. Леонтьева, есть результат столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу. И то, что им именуется произвольностью поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых.

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких, не реагировать на привлекательный предмет. Старшие же дошкольники способны управлять своим поведением и отдавать предпочтение не сиюминутным порывам, а важным, на их взгляд, видам деятельности.

В целом мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов:

- 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых;
- 2) игровые мотивы;
- 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми;
- 4) мотивы самолюбия, самоутверждения;
- 5) познавательные мотивы;
- 6) соревновательные мотивы;
- 7) мотивы достижения;
- 8) нравственные мотивы;
- 9) общественные мотивы.

Мотивационная сфера старшего дошкольника изучалась многими исследователями. Были выделены следующие мотивы, побуждающие ребенка к деятельности: поощрение и признание взрослого, игровой, соревновательный мотив, самолюбия и признания сверстников.

Наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами. Отдельное место здесь занимает познавательный интерес, изучению которого в нашей работе уделяется особое внимание.

Каждой возрастной ступени, в том числе и дошкольному детству, присущи свои виды деятельности, побуждаемые определенными мотивами. В старшем дошкольном возрасте ребенок резко меняется: совершенствуются психофизические функции, возникают сложные личностные новообразования, наблюдается интенсивное развитие познавательных мотивов, связанных с предстоящей учебной деятельностью, возникает потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Основой для формирования познавательной мотивации являются любопытство и любознательность, которые теснейшим

образом связаны со стремлением к узнаванию нового [10, с. 119].

Это качество – при умелом руководстве – может перерасти в жажду знаний, потребность к познанию.

Деятельности дошкольника сопутствуют действенный и образный способы познания. Каждый из этих способов предполагает соответствующую мотивацию, которая имеет специфическое содержание и выражение. В первом случае познавательная мотивация проявляется в детском экспериментировании, в стремлении к самостоятельному достижению результатов и выражается в удовольствии от процесса решения новой задачи. При образном типе познания соответствующая мотивация возникает при восприятии информации, установлении связей между событиями и явлениями, в разных видах детской художественной деятельности и выражается в интересе к новым знаниям (любопытности), в эмоциональной отзывчивости на впечатления, в вопросах, инициативных высказываниях и т.п. Оба плана познавательной деятельности в равной мере характерны для старших дошкольников, хотя их содержание существенно различается.

В исследованиях, проведенных под руководством Л.И. Божович, обнаружено, что у детей 6-7 лет возникает тяга к школе, желание учиться. При этом желание учиться – основной мотив, а поступление в школу выступает как условие его реализации. Детей все меньше и меньше начинают привлекать занятия дошкольного типа, зато возрастает роль занятий школьного типа, повышается ответственность за порученное. Здесь проявляются две главные потребности ребенка – познавательная, которая дает наибольшее удовлетворение, и социальная, выражающаяся в стремлении занять определенную «позицию» школьника [2, с. 63].

Однако мотивы деятельности ребенка-дошкольника не сводятся к его желанию (или нежеланию) начать школьное обучение. Известно, что дошкольный возраст является периодом бурного расцвета специфических видов деятельности, к которым относится не только игра, но и продуктивные

виды деятельности: конструирование, художественное творчество и т.п.

Психологической основой этих видов деятельности является особый тип мотивации, когда ребенок получает удовольствие от самого процесса деятельности, от интеллектуальных и волевых усилий, направленных на решение творческих, интеллектуальных или практических задач. Именно этот тип мотивации лежит в основе познавательной активности.

Старший дошкольный возраст – это возраст, который является итогом развития дошкольного возраста, когда все отмечаемые виды деятельности находятся в точке своего расцвета. Мы предполагаем, что к старшему дошкольному возрасту складывается познавательная мотивация, которая выражается в частности в избирательном предпочтении тех или иных форм деятельности.

На сегодняшний день проблема формирования познавательной мотивации в дошкольном возрасте является важнейшей задачей детской педагогики и психологии. Нами предполагается, что для этого необходимо соблюдение ряда педагогических условий.

В целях успешного формирования и развития познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста необходимо создавать такие условия, при которых их познавательная деятельность приобретала значимость и личностный смысл, способствовала развитию. Такими условиями, способствующими становлению познавательной мотивации старших дошкольников, большинство авторов называют игру и общение. В данной курсовой работе нами предпринята попытка теоретически обосновать названные психолого-педагогические условия, влияющие на формирование познавательной мотивации [2, с. 73].

По мнению многих авторов исходным условием формирования познавательной мотивации у старших дошкольников выступает организация их игровой деятельности.

Игровая деятельность является ведущей для ребенка дошкольного возраста. Дошкольник осваивает разные игры – сюжетно-ролевые,

подвижные, режиссерские, дидактические, игры-драматизации, которые оказывают существенное влияние на развитие всех сторон психики ребенка. В игре формируется произвольность поведения, подчинение требованиям взрослого, снимается познавательный эгоцентризм, изменяются познавательные интересы и процессы ребенка.

Всеобъемлющее значение игры для развития ребенка дошкольного возраста определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны развития личности ребенка в целом. Действенность игры объясняется прежде всего тем, что ребенок сам свободно выбирает сюжет игры, его действия с предметами, вовлекаемыми в игру, отличаются от обычного их употребления независимостью от их конкретного значения, определяются тем значением, которое сам ребенок придает им в игре. Ребенок отдается игре со всей силой свойственной ему эмоциональности, испытывая при этом максимальное удовольствие.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символическо-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может [11, с. 34].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющее друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и режиссерская игра на качественно ином уровне развития.

Сюжетно-ролевая игра дошкольника – это есть деятельность, в которой он берет на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых им игровых, воображаемых условиях воспроизводит (или моделирует) деятельность взрослых и отношения между ними.

Центральным моментом ролевой игры является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем

соответствующего взрослого человека, а, что является самым главным, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом. Поэтому Д.Б. Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности ребенка .

В игре также необходимо различать ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область социальной действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Однако наличие сюжета еще не характеризует игру полностью. Наряду с содержанием необходимо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Содержание игры у старших дошкольников подчиняется правилам, вытекающим из взятой на себя роли [11, с. 39].

Таковы особенности игровой деятельности старших дошкольников. Рассмотрим теперь специфику формирования познавательной мотивации старших дошкольников в игре.

Игра способствует развитию мотивационной сферы ребенка. У него возникают новые интересы и связанные с ними цели. При этом начинает реализовываться сформулированный О.К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования: постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. Уже с четырех лет у ребенка начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности. Это, а также соподчиненность

мотивов, желаний и доминирующие установки дошкольника образуют его индивидуальную мотивационную сферу ребенка.

В процессе игры дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре ребенок учится действовать в познаваемой, т.е. мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи.

С помощью игры ребенок начинает познавать важную для него информацию об окружающем мире. Именно в игре ребенок познает те нормы и правила человеческого общежития, которые характеризуют реальные отношения людей друг с другом. Познание окружающего в игре для ребенка происходит легко и эффективно, т.к. все, что касается игры, ребенку интересно и занимательно. Вовлеченность в игровую деятельность развивает у ребенка направленность, стремление к познанию нового, того, что раньше было недоступным для понимания. Следовательно, игра способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста познавательной мотивации [4, с. 67].

Вторым условием формирования познавательной мотивации у дошкольников выступает организация их взаимодействия в процессе общения со сверстниками.

Кроме взрослого, в социальной ситуации ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми. Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей. Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены. В них отсутствуют жесткие нормы и правила, которые надо соблюдать, общаясь со взрослыми. Со сверстниками дети более раскованы, чаще проявляют инициативу и творчество. Общаясь с товарищами, ребенок стремится управлять его действиями, учит, навязывает

собственный образец поведения, демонстрирует свои умения и способности. Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. В дошкольном возрасте проявляются дружеские и конфликтные взаимоотношения, выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом изменяется отношение дошкольников к сверстникам, которых они оценивают не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего нравственным. Это связано с развитием представлений детей о нормах морали. Кроме того, такое общение способствует расширению кругозора, познанию окружающей действительности [4, с. 83].

Общение детей со сверстниками возникает в своеобразной форме и в рамках дошкольного детства проходит ряд этапов. На первых этапах оно осуществляется в форме эмоционально-практического общения, а затем возникает ситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками. В самом конце дошкольного возраста у некоторых детей складывается новая форма общения, которую можно назвать внеситуативно-деловой. В процессе общения со сверстниками дети получают ценный жизненный опыт, обогащаются знаниями, относящимися к различным областям человекознания, постигают законы, управляющие поведением людей.

Таким образом анализ проблемы формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в контексте проблемы социально-психологического развития личности дошкольника, позволил сделать следующие выводы:

1) мотивационно-потребностную сферу в современной психологии описывают, используя различные понятия: мотивация, мотив, потребность;

2) под мотивацией понимают систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристику процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотив, в отличие от мотивации – это сложное психологическое образование, побуждающее к деятельности и служащее для нее основанием;



3) под мотивационной сферой понимается своеобразие всех имеющихся у данного человека мотивационных образований;

4) познавательная мотивация определяется как внутренняя и самодостаточная направленность человека на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных действий, усилий;

5) старший дошкольный возраст сензитивен для развития познавательной мотивации;

6) сформированность познавательной мотивации говорит о психологической готовности ребенка к школьному обучению;

7) процесс формирования познавательной мотивации у старших дошкольников может успешно осуществляться при наличии определенных психолого-педагогических условий, таких как использование игровой деятельности и организация взаимодействия в процессе общения со сверстниками.

Показателями сформированности познавательной мотивации у ребенка дошкольного возраста следует считать:

1) эмоциональную вовлеченность ребенка в деятельность (сосредоточенность на задании; экспрессивно-мимические проявления интереса; положительный эмоциональный фон; эмоциональные всплески);

2) целенаправленность деятельности, ее завершенность (способность не отвлекаться на посторонние раздражители и доводить начатое до конца);

3) степень инициативности ребенка (наличие вопросов, реплик, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога со сверстниками о содержании деятельности).

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Просвещение, 2001. – 271 с.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

(Психологическое исследование) М., «Просвещение», 1968. – 464 с.

3. Возрастные особенности психологии детей / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2005. – 182 с.

4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 532 с.

5. Гарбузов, В.И. От младенца до подростка / В.И. Гарбузов – М.: Проспект, 2006. – 196 с.

6. Обухова, Л. Ф. Психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое творчество, 2011. – 370 с.

7. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогика, 2007. – 290 с.

8. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / ред. Л. Регуш, А. Орлова. – М. и др.: Питер, 2011. – 414 с.

9. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 291 с.

10. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

11. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогическое творчество, 1980. – 298 с.

12. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1989. – 315 с.

Батенова Ю.В,  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры педагогики  
и психологии детства ЮУрГГПУ

## **Особенности развития детей младшего возраста в системе информационно-коммуникативных взаимодействий**

**Аннотация:** рассматриваются психологические особенности преобразования деятельности ребенка в условиях активного применения цифровых технологий (коммуникативной, познавательной и игровой). Представлен ряд психологических направлений, осуществляемых в рамках психологии информатизации. Анализируются негативные и позитивные аспекты применения информационно-коммуникационных технологий детьми. Взвешиваются риски непрерывной подключенности к цифровому потоку, как объективной ситуации современного мира, а также таких новообразований, как разнонаправленность и многозадачность.

**Ключевые слова:** дошкольники, подростки, общение, виртуальная коммуникация, блогосфера, интернет-зависимость, психологические последствия, опыт потока.

Одной из бурно развивающихся областей прикладных исследований в современной социальной психологии являются исследования особенностей коммуникации при условии ее протекания с помощью новых информационных технологий. Социальных психологов интересует при этом не сугубо технологический, а «человеческий» аспект проблемы – каковы новые возможности убеждения и влияния, как меняется восприятие партнера по взаимодействию, по каким нормам и правилам строится подобное общение, что происходит при этом с личностными диспозициями самого коммуникатора.

Подобные исследования сегодня еще только начинаются, нередко они лишь успевают фиксировать некоторую феноменологию в ущерб ее разностороннему изучению и анализу, но их социальную актуальность и практическое значение трудно переоценить, поскольку XXI век повсеместно определяется как век информации.

Для начала обратимся к тем важным и значимым психическим и психологическим изменениям в развитии личности детей младшего возраста, которые, имеют отношение к социально-коммуникативному развитию. С одной стороны, эти характеристики и новообразования являются предпосылками для дальнейшего формирования личности, с другой стороны, являются чувствительными и в максимальной степени подверженными средовым влияниям, а, следовательно, легко меняющими свою траекторию развития. С учетом активного и раннего приобщения к информационно-коммуникационным технологиям это влияние ощущается особенно сильно.

В дошкольном возрасте представление ребенка о себе складывается в соотношении с образами и взрослых, и сверстников. Аффективный и когнитивный компоненты образа самого себя уже относительно хорошо уравновешены. Основой для их баланса служит стремительное обогащение индивидуальной практики и углубление содержательных контактов детей в общении как со старшими, так и с равными им по возрасту партнерами. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Ребенок с жадным любопытством наблюдает за другими детьми, ревниво сравнивает их достижения со своими, с огромным интересом он обсуждает со старшими свои дела и дела товарищей. Поэтому результаты индивидуальной практики четко фиксируются в памяти дошкольника и довольно ясно осознаются.

Важнейшее достижение дошкольников – отделение у них общей самооценки от конкретной. Наибольшего совершенства оно достигает при внеситуативно-личностном общении и выражается в способности детей поделовому – спокойно и открыто – относиться к замечаниям взрослого. Четкая

и уверенная конкретная самооценка – важнейшее достижение дошкольного возраста, обеспечивающее (наряду с другими неотъемлемыми условиями) готовность детей к обучению в школе, поскольку без нее невозможно построение у детей учебных действий и рефлексии (В.В. Давыдов, 1977).

Опыт общения со взрослыми выступает как:

- 1) источник оценочных воздействий для формирования отношения детей к себе и к миру;
- 2) источник организации индивидуального опыта ребенка;
- 3) контекст для сравнения ребенком себя с идеалом, с эталоном.

Общение со сверстниками выполняет функции:

- 1) контекста для сравнения ребенком себя с равными ему существами;
- 2) средства взаимного обмена оценочными воздействиями [29].

На протяжении дошкольного возраста резко изменяются содержание и формы активности ребенка в его общении с другими людьми и в его отношении к самому себе.

Изменение активности общения обусловлено теми новыми отношениями со взрослыми, которые возникли на основе возросших возможностей ребенка. Роль взрослого в жизни ребенка изменилась, и в результате перестроились отношения воспитателя с воспитанником.

Основным мотивом, побуждающим ребенка вступать в общение с взрослыми, является содержательность этого общения. Ребенок к 3-4 годам открыл, что взрослые много знают, что они все умеют, могут все показать, научить. Они всегда разберутся в том, кто правильно поступил, а кто ошибся. Взрослые запрещают и разрешают, сердятся и ласкают, требуют, хвалят. Взрослый становится авторитетом для ребенка. Дошкольники все чаще присматриваются к тому, как действуют взрослые, и подражают им. Это подражание происходит уже на более высоком уровне, чем у малыша, оно имеет произвольный характер. Подражание взрослому, его действиям, а затем и взаимоотношениям с другими людьми ярче всего обнаруживается в

ролевых играх дошкольников (Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Жуковская, Д.В. Меджерицкая, Р.М. Римург, И.Г. Саморукова, А.В. Черков).

Изменяются и взаимоотношения дошкольника со сверстниками. Для дошкольника уже недостаточно «мирное соседство» с другими ребятами. Появляется желание играть с другими детьми, а старший дошкольник вообще не может играть один: он стремится рассказать что-то товарищу, выполнить вместе с ним трудовые поручения. Радость от совместной деятельности порождает новые отношения между детьми: товарищество и начатки дружбы (А.В. Булатова, В.А. Сухомлинский, А.И. Аржанова, Е.И. Кульчинская, М.И. Тимошенко и др.). Дети заботятся друг о друге, скучают без друзей, стараются помочь товарищу, внимательны к малышам. Накопленный каждым ребенком практический опыт жизни и совместной с другими детьми деятельности создает возможности для формирования первых маленьких коллективов.

Вернемся к технологиям информационно-коммуникационного взаимодействия. Общение, осуществляемое посредством цифровых технологий, представляет собой отдельную исследовательскую проблему, так как центральным звеном здесь является привязка к интернету. Выделяется множество способов общения в режиме реального времени и общения, при котором сообщение к адресату приходит сразу, но не требует мгновенного ответа (мессенджеры, социальные сети, блоги, электронная почта и пр.).

Можно лишь утверждать об амбивалентности такого влияния. В первую очередь в центр внимания ученых попадают дети, на личности которых это воздействие отражается самым непосредственным образом. Отечественные и зарубежные авторы указывают как на положительное, так и на отрицательное влияние. К позитивным аспектам личностного развития при такого рода общении можно отнести *расширение круга общения, развитие опыта социальных контактов*. При этом важно, чтобы не в виртуальной, а в реальной действительности человек, а особенно ребенок,

ощутил себя неотрывной частью коллектива [1]. То есть желательно, чтобы приобретенный опыт преодоления страха перед контактами с живыми людьми, навыки контролирования своего эмоционального состояния, перешли на реальное, «живое» общение.

Общение через Интернет позволяет устанавливать связи с далекими людьми, с которыми, в силу расстояния, встреча невозможна, также общаться с людьми, от непосредственной близости с которыми человек хотел бы себя оградить. Отсюда в качестве положительного момента можно вновь отметить повышение роли письменной речи, где значительно усиливаются требования к точности формулировок и корректности изложения. Отметим появление понятия «этикет» виртуального общения (например, в электронном письме принято цитировать те фрагменты предшествующих сообщений, на которые дается ответ, или при проведении веб-конференций онлайн-собеседники должны включать видеочкамеру и позаботиться об уместности «заднего» фона). В интернет-общении пользователю необходимо уметь письменно знакомиться, устанавливать и поддерживать контакты, обмениваться вежливыми фразами, демонстрировать интерес, сочетать личностное и деловое общение. Все это существенно обогащает традиционные формы взаимодействия и развивает коммуникативную компетентность [11].

С другой стороны, столкнувшись с проблемами эмоционализации речи пользователи компьютерных сетей, выработали специальные искусственные средства – легко воспроизводимые с помощью клавиатуры значки для выражения эмоций («смайлики»). В тоже время, применение и даже распознавание этих значков требует развитых навыков классификации эмоциональных состояний, а дети, в силу возрастных особенностей, справляются с этой задачей не совсем адекватно (отсюда недоразумения и непонимание) [5].

Более того, при чтении диалогов «В контакте» начинаешь сомневаться в необходимости соблюдения корректности и этикета: речь существенно

сокращается, происходит замена буквенных знаков числовыми и/или другими, визуализируется «эмодзи» и прочими картинками, замещающими эмоциональные реакции или переживания. При этом не трудно заметить, что яркие феномены «компьютероподобного» общения зачастую переносятся в повседневную жизнь, в условия традиционного общения между людьми (в быту, дружеских беседах, при разговоре с детьми и т.д.). Например, такие сленговые выражения, как: «загуглить» (найти информацию в интернете), «онлайн» (подключение к интернету установлено), «покинул чат» (ушел от разговора), «заспамил» (дезинформировал), «мыло» (электронная почта), «не глючь» (реагируй быстро и адекватно), «завис» (задумался) и др. Это лишь примеры обычного повседневного использования «компьютерных» терминов. Особый интерес вызывает игровая терминология, которую дети (и играющие в компьютерные игры взрослые), применяют в процессе игры или деятельности, с ней связанной. Можно предположить, что влияние цифровых технологий испытывают не только отдельные личности, но и язык, а значит и вся культура.

Еще одним явлением, подтверждающим увеличение роли интернета в межличностной коммуникации, являются блоги на платформах различных информационно-коммуникативных сервисов (Инстаграмм, Телеграмм, Тик-Ток и самый главный ресурс для детей – «Ютуб»). Из статьи в «Википедии»: «Блог (англ. blog, от weblog, «сетевой журнал или дневник событий») – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости». Характерной чертой блога является то, что другие пользователи могут комментировать все выкладываемые автором материалы в личном дневнике. Получается, что пользователь, открывший блог, сознательно выкладывает на всеобщее обозрение свою жизнь, надеясь таким образом привлечь внимание окружающих к себе, найти собеседников со схожими интересами. Таким образом, все больше реальных людей оставляют



след своей личности в виртуальном пространстве, обеспечивая информационную среду «очеловечиванием».

Кроме того, юные пользователи проявляют особую активность в потреблении подобной информации и отслеживают «жизнь» популярных в своей среде блогеров. Следует отметить, что блогеры – это далеко не ровесники большинства своих пользователей и особого беспокойства о содержательном наполнении (контенте) своих блогов они не проявляют. Ни для кого не секрет, что это может быть и интересный познавательный контент (обзоры о путешествиях, юмористическое видео, разбор игровых новинок или сравнение обновленных сервисов), так и видео агрессивного, насильственного и откровенно жестокого содержания. Особого внимания заслуживают видео со смелыми экспериментами, реализация которых требует определенных ресурсов (как финансовых, так и личностных), тьюториалы (пошаговое сопровождение с объяснением нюансов конкретной игры или программы) и «челленджи» (распространение и обмен какими-либо действиями за определенное вознаграждение). Дети с удовольствием вовлекаются в подобные инициативы и в случае бесконтрольного времяпрепровождения за гаджетами может привести к печальным последствиям [8].

Коммуникационные возможности интернета, в общем, социальных сетей и блогов, в частности, очень обширны. Любой пользователь может найти такой круг собеседников, в котором ему наиболее комфортно общаться. Соответственно в период активной социализации есть риск, что пользователи младшего возраста предпочтут виртуальное общение реальному, в котором гораздо легче найти психологически совместимую группу общения. Здесь главную регулирующую и контролирующую функцию выполняют родители (вопрос о роли родителей в современной информационной социализации подробно рассматривается в другой главе настоящей монографии). Напомним лишь, что взрослые в жизни дошкольника становятся неким «маяком», ориентиром в открывшемся

информационном пространстве. При этом, основным мотивом, побуждающим ребенка вступать в общение с взрослыми, является содержательность этого общения. Ребенок к 3-4 годам открыл, что взрослые много знают, что они все умеют, могут все показать, научить. Они всегда разберутся в том, кто правильно поступил, а кто ошибся. Взрослые запрещают и разрешают, сердятся и ласкают, требуют, хвалят. Взрослый становится авторитетом для ребенка. Дошкольники все чаще присматриваются к тому, как действуют взрослые, и подражают им. Это подражание происходит уже на более высоком уровне, оно имеет произвольный характер. Подражание взрослому, его действиям, а затем и взаимоотношениям с другими людьми ярче всего обнаруживается в ролевых играх дошкольников. В подростковом возрасте эта ориентированность на взрослого утрачивается и приобретает потребность в автономии и сепарации, которую можно удовлетворить с помощью современных цифровых технологий.

Еще одной особенностью коммуникации посредством интернета (за исключением видеочатов) является предоставление обоим собеседникам значительной анонимности, что обуславливает большую открытость и психологический комфорт в процессе общения, обмена мнениями. Это является важным фактором для людей, имеющих низкую самооценку. Так, в рамках исследования «образа Я» жителей российского Интернета, Чудовой Н.В. было отмечено: 20% пользователей обладают низкой самооценкой, 40% «нереалистическими и недифференцированными представлениями о себе и своем месте в жизни», 20% оценивают свою «независимость» как очень высокую, что свидетельствует о своеобразной обособленности человека от окружающих. Этим людям действительно удобно общаться с другими людьми опосредованно цифровым устройством. Такая форма взаимодействия, возможно, освобождает их от испытываемого ими психологического дискомфорта во время личного контакта [19].

Основной негативной стороной интернет-общения можно считать, так называемую, интернет-зависимость, когда подобное общение целиком затягивает человека, необратимо погружает в виртуальный мир, не оставляя сил на другие виды деятельности [12]. При этом, как показывают исследования на данную тему, детская цифровая зависимость формируется быстрее и с более печальными для личности трансформациями. Эту чувствительность детского возраста можно объяснить тем, что именно в дошкольном детстве происходит интенсивное развитие всех значимых сфер личности – когнитивная, социально-коммуникативная, эмоционально-волевая, мотивационно-ценностная. Если развитие этих сфер «довернуть» цифровым технологиям, то, опираясь на данные эмпирических исследований, мы получим негативные последствия, о которых с беспокойством говорят педагоги и психологи, непосредственно работающие с современными детьми: «клиповое» мышление, скудость воображения, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, низкий объем и продолжительность сохранения информации. Весьма спорными являются данные, касающиеся развития эмоционально-волевой и мотивационно-ценностной сферы. Чтобы представить достаточно убедительные выводы, требуются масштабные и продолжительные исследования.

Продолжая анализ специфики коммуникативного развития в современной социальной ситуации, обратимся к «проблемному полю», которое преимущественно охватывается Интернет-коммуникацией, складывается в основном вокруг следующих вопросов: как формируется образ Другого в Интернете и как образ Другого влияет на поведение человека в виртуальной коммуникации. Анализируя ряд публикаций и исследований на эту тему, можно выделить основные особенности условий Интернет-коммуникации:

1. *Ограниченный сенсорный опыт*, то есть единственный источник информации о собеседнике – это его текстовые сообщения. В процессе

общения в интернете, в отличие от реального общения, изначально отсутствует социальная позиция человека и невербальное поведение.

2. *Анонимность* – о собеседнике известен только сетевой адрес компьютера.

3. *Добровольность и желательность контактов*, возможность их прервать в любой момент.

Таким образом, по справедливому утверждению Е.П. Белинской [9], условия, в которых происходит виртуальная коммуникация, существенно изменены по сравнению с условиями реального общения. Логично предположить, что эти измененные условия накладывают свой отпечаток на процесс восприятия человека человеком. Здесь, в свою очередь, возникают два вопроса:

- во-первых, как формируется образ Другого в условиях отсутствия той информации, которая в реальном общении содержится во внешнем облике?
- во-вторых, как влияет на поведение человека то, что он воспринимается анонимным, невидимым партнёром по коммуникации и сам является таковым?

Известно такое понятие как *категоризация*, и первое, что происходит при восприятии незнакомого человека – его категоризация, т.е. отнесение его к определённой социальной группе. При формировании первого впечатления категоризация осуществляется на основании внешнего облика: национальность, пол, возраст, статус, эстетическая привлекательность и т.п. В Интернете нет признаков принадлежности к определённой социальной группе, что затрудняет определение его социального статуса. Это, с одной стороны, упрощает процесс коммуникации, с другой, существенно усложняет, в особенности, когда речь идет о детях младшего возраста, когда механизмы социальной перцепции еще только закладываются, категоризация на основе социального опыта только формируется.

Следующий момент: известно, что образ Другого складывается из двух компонентов: прошлого опыта того, *кто* воспринимает, и информации о том, *кого* воспринимают. А поскольку в Интернете информация о том, кого воспринимают, сведена к минимуму, то на формирование образа Другого наиболее существенное влияние оказывает прошлый опыт человека. Поэтому, в условиях анонимности, образ Другого строится не столько на основе информации о нем, сколько на основе приписывания ему некоторых черт, которыми собеседник не всегда обладает.

Так, образ Другого может наделяться чертами идеала Я, кроме того, другому человеку могут приписываться собственные черты. Идеализация собеседника или приписывание ему собственных черт может объяснить возникновение симпатии к собеседнику. Это способствует развитию дальнейших приятных виртуальных отношений, но может вызвать разочарование при встрече в реальности. Одновременно, этот факт может стать средством манипуляций для пользователей с асоциальной направленностью, что представляет угрозу для безопасности детей как в виртуальном, так и в реальном пространстве.

Что касается анонимности, то здесь появляется возможность обозначить еще одну проблему, детально проработанную учеными-исследователями факультета психологии МГУ Е.П. Белинской, А.Е. Жичкиной [9], – проблему самопрезентации и ее связь с реальной идентичностью. По их мнению, анонимность и невидимость означают возможность изменения внешнего облика, обозначать невербальные проявления и, в конечном итоге, почти *абсолютно управлять впечатлением о себе*. Самопрезентация в Интернете представляет собой осуществление желаний – силы и могущества, красоты, социальной принадлежности и т.д. Так, если человек предпочитает полную анонимность в общении, то можно сделать вывод, что он не удовлетворен своей реальной социальной идентичностью, а именно теми ее сторонами, которые в виртуальной коммуникации отсутствуют – пол, возраст, социальный статус, внешняя

привлекательность. Другими словами, при анонимной Интернет-коммуникации появляется возможность «убежать из собственного тела».

Вопрос самопрезентации становится актуальным в подростковом возрасте, когда формируется самоидентичность, идет активный поиск себя и своего места в социуме. Виртуальная идентичность, которая отличается от реальной, привлекательна тем, что подростки не имеют возможности выразить все стороны своего многогранного «Я» в реальной коммуникации. Сетевая коммуникация такую возможность предоставляет и позволяет «экспериментировать с идентичностью» (желание попробовать себя в новых ролях, испытать новый опыт). В более младшем возрасте, как правило, дети не заботятся о впечатлении о себе, представление ребенка о себе складывается в соотнесении с образами и взрослых, и сверстников. Напомним, что понимание предмета общения, сути коммуникативной деятельности и природы потребности в общении с логической неизбежностью приводит к выводу о становлении в общении образа самого себя. М.И. Лисина называет его аффективно-когнитивным образом [22]. Аффективный и когнитивный компоненты образа самого себя уже относительно хорошо уравновешены. Тем не менее, дошкольники очень быстро учатся и усваивают социальные нормы поведения, в связи с чем, если средовые факторы (семья, ДОО, СМИ) способствуют формированию деструктивного образа-Я, то есть вероятность, что он станет основополагающим в личности ребенка [7].

Восприятие человека человеком подразумевает взаимодействие. Влияние присутствия других людей на поведение человека было одним из первых феноменов, изучавшихся в социальной психологии (понятия социальной фасилитации и социальной ингибиции). Физического присутствия здесь не предполагается, но имеется ввиду другая сторона этой проблемы – так или иначе *индивид становится объектом восприятия*. Анонимность, в свою очередь, снижает внимание к себе, вследствие чего снижается также и самоконтроль. В результате люди становятся более

импульсивными и более восприимчивыми к ситуации. Это приводит к поиску социальных норм в конкретной ситуации (устав конференции, чата, форума) и к стремлению соответствовать или противоречить им [9].

По мнению П. Вайля, в интернете формируется новый тип общения, характеризующийся как «легкая социальность»: особая форма отношений, которая ни к чему не обязывает и не имеет никаких последствий. Ф. Бретон называет эти отношения «иллюзия социальности» и видит в распространении такого рода отношений перспективу исчезновения конфронтации между людьми: уменьшение личных непосредственных контактов равно укреплению социального спокойствия, виртуализация как бы гасит физическую активность, они меньше друг другу мешают. Актуальными личностными смыслами использования интернет-коммуникации молодыми людьми, по мнению Ю.М. Кузнецовой и Н.В. Чудовой, являются поиск друзей, знакомства, эмоциональная поддержка, сотрудничество, самореализация, работа [19].

В данной главе не рассматривается отношение разных ученых к проблеме коммуникации в сети, так как здесь мнения противоречивы. С одной стороны, как нарушение нормальных процессов коммуникации между людьми, человек отвыкает от реальной действительности и начинает бояться непосредственного живого общения, то есть ослабевают социальные связи; с другой стороны, человек получает возможность раскрыться, актуализироваться, интернет-общение как средство преодоления коммуникативного дефицита, возрастание открытости и толерантности. Исследователи более созвучны в своих наблюдениях и выводах по поводу негативных последствий применения информационных технологий.

Таким образом, использование интернета в качестве средства общения существенно влияет на функции и структуру коммуникации: наряду с сохранением информационной, эмотивной и регуляторной функций актуализируются функции презентации и самовыражения, возникает особая тенденция выстраивания жизненного контекста, моделирующего условия

естественного мира – множественная идентичность, игровой характер (карнавальный) общения, социальные ритуалы, особая мифология, благодаря чему можно говорить о специфической функции мирообразования интернет-коммуникации .

Особое внимание следует уделять детскому Интернет-общению. Интернет стал частью реальной жизни многих детей и подростков. Психологи единогласны в мнении о том, что в силу объективных причин до подросткового возраста ребенку не нужна интернет-коммуникация, поскольку необходимые социальные навыки он должен приобретать в реальном общении со сверстниками и взрослыми. Существует даже негласное правило: до 3 лет никакого компьютера, до 6 лет никаких компьютерных игр, до 12 лет никакого интернета [6]. Безусловно, как и в любом правиле, бывают исключения, детская интернет-аудитория включает в себя и детей 6-7 лет. Более того, среди пользователей этой возрастной группы есть и такие, кто ведет собственный блог. Основываясь на трудах отечественных классиков детской психологии (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин), можно утверждать, что в дошкольном возрасте дети не умеют работать с информацией и нуждаются в помощи взрослых.

Что касается подростков, то учитывая, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками, проводя в Интернете ежедневно по несколько часов, подростки активно социализируются. Коммуницировать можно бесконечно – подростки создают профили в социальных сетях, что стало достойной заменой ведения дневников во времена отсутствия Интернета, обмениваются ссылками, сидят на тематических форумах, взаимодействуют друг с другом в виртуальных мирах многопользовательских ролевых онлайн-игр, ищут ответы на интересующие их вопросы не дома и не в школе, где учебные нагрузки велики и зашкаливает напряженность в отношениях, а в



сетевых сообществах, где намного больше простора для креативности и партнерских взаимоотношений.

Общение играет решающую роль в развитии личности в подростковом возрасте, открывая новые горизонты для самопознания и самоопределения в мире других людей. Этот тип общения зачастую имеет не направленный, стихийный и даже хаотичный характер. С одной стороны, подростки стремятся посетить как можно больше различных интернет-ресурсов, а с другой – привлечь как можно больше посетителей в свой собственный блог. Как правило, типичный подростковый блог содержит очень мало собственно дневниковых записей, в нем в значительной мере преобладают различного рода опросы, репосты из чужих блогов. Все эти записи интерактивны и, вместе с тем, зачастую бессодержательны. Важной особенностью этих элементов является их способность привлекать других пользователей ресурса. Поэтому высокий уровень коммуникативной активности подростков в первую очередь находит свое отражение именно в количестве просмотров, лайков, подписок или, иными словами, в большем числе случайных посещений блога.

Для подростков в большей степени характерна агрессивная самопрезентация, основанная на ярких, шокирующих, привлекающих внимание образах, заимствованных из поп-культуры. В этом отражается процесс активного поиска собственного «Я». Подростки ищут себя в этом мире, поэтому все время пробуют что-то новое. В тоже время некоторые особенности общения подростков в блогах (высокий уровень активности, хаотичное блуждание по интернет-ресурсам, агрессивная самопрезентация) являются потенциальными источниками угроз для их безопасности, например таких, как установление случайных контактов с незнакомцами, вовлечение в антисоциальные группы, возникновение различных конфликтных ситуаций. И к этому необходимо быть готовым. Нормы и правила традиционного общения в различных ситуациях незыблемы, понятны и усваиваются с раннего детства, тогда как сетевая этика еще только

формируется и становится важным помогать адаптироваться ребенку к сетевому общению.

Длительное нахождение ребенка в интернет-пространстве, «зависание» в нем становится проблемой, с которой родители все чаще обращаются к психологам. Можно выделить основные вопросы, которые беспокоят родителей:

- Что делать при возникновении интернет-зависимости?
- Как помочь ребенку, подвергшемуся интернет-травле?
- Как оградить ребенка от негативной информации в Интернете? И пр.

Подростки, в силу ряда причин, не имеют сформированной устойчивой позиции в отношении вопросов здоровья, построения взаимоотношений, получения образования и пр. В этом возрасте происходит трудное накопление жизненного опыта, ценностных и духовно-нравственных ориентиров, приобретение навыков межличностного общения. Все эти процессы проходят на фоне скачкообразного полового созревания и перехода из мира детства в мир взрослости. Попадая в интернет, они стремятся к новым отношениям на основе автономии и независимости, они интересуются играми и музыкой, видео и покупками. Все, что можно отнести к досуговой сфере, занимает у школьников половину всего времени, которое они проводят в сети. Поэтому, одним из видов психолого-педагогического сопровождения детей и подростков должна стать помощь в формировании такой позиции, а изначально, и системы ценностей. В этот период особое значение приобретают институты социализации, прежде всего, семья и школа, но в строящемся информационном обществе эту функцию на себя берет и интернет. Предоставляя подросткам возможность неформального диалога по вопросам здоровья, образования, развития и поиска смыслов, необходимо помочь им уберечься самим и уберечь друзей от необдуманных поступков. То есть необходимо формировать информационную компетентность во всех видах интернет-активности.

Главная задача психологов, педагогов и родителей: способствовать формированию у подростков ответственности за свою жизнь, активизации личностных ресурсов, обеспечивающих развитие жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни и установок на ответственное поведение. Более того, безмерные возможности бесконечной коммуникации, к сожалению, подменяют истинное понимание ценности человеческого общения. Когда присутствует язык взгляда, мимики, жестов, когда рождаются общие мысли и чувства, возникает настоящая дружба и появляются друзья, которых нельзя «зафрендить» в интернете.

***Негативные последствия применения информационно-коммуникационных технологий.*** Как уже было сказано выше, перспективы воздействия современных цифровых технологий на психическое развитие и психическое здоровье нередко вызывают настороженность. Представляется обоснованным тезис, что сами по себе новые технологии в зависимости от конкретной сферы применения способны оказывать одновременно и позитивное и негативное воздействие.

Самые распространенные негативные последствия, упоминаемые как в научной литературе, так и в популярной, это: аутизация, диссинхрония психического развития; криминальное использование ИКТ; возникновение компьютерофобии, техностресса и компьютерной тревожности, страх перед компьютеризованной психологической экспертизой; несанкционированный доступ к информационным системам, поглощенность компьютерными играми, зависимость от Интернета; сужение интересов и круга общения; акцентуации и мотивационно-личностные особенности «одержимых программистов», компьютерных «фанатов», взломщиков систем защиты и создателей компьютерных вирусов (хакеров, крэкеров, фриков и т.п.). Рассмотрим некоторые феномены подробнее [20].

Интернет обеспечивает формирование объединяющей платформы, расширяет сферу общения, предоставляет огромные возможности для поиска информации. В тоже время никто не гарантирует соответствие этой

информации действительности. Более того, нет законов, регламентирующих, что можно размещать в Сети, а что нельзя. Доступ к некоторым запрещенным сайтам и нежелательной информации у детей пока абсолютно свободен.

Цифровая деятельность может оказывать воздействие на разные виды деятельности по-разному. Характерно и то, что одни преобразования накладываются на другие, приводя и к нейтрализации психологических последствий информатизации, и к их увеличению. Распространяющиеся, глобальные преобразования психических явлений могут приводить к изменению всей мотивационно-личностной сферы субъекта, которое может носить и выраженный негативный характер. Примерами такого негативного изменения личности могут служить: увлечения компьютерными играми, Интернетом, программированием и информационными технологиями в целом (т.н. хакерство).

Все эти виды увлечений при разной феноменологии имеют близкие психологические механизмы и особенности. В частности, во всех этих видах деятельности может наблюдаться один и тот же феномен: особое состояние поглощенности деятельностью, названное «опытом потока». Этот особый вид субъективного опыта был описан и продолжает изучаться группой американских психологов, возглавляемой М. Чикзентмихейли [37]. В отечественной психологии в рамках этого направления было проведено психологическое исследование компьютерных игр. Так же в центре внимания работы А.Г. Макалатии находятся особые состояния поглощенности деятельностью, при котором ожидаемый результат этой деятельности «отходит в сознании человека на задний план и само легко и точно протекающее действие полностью занимает внимание» [24]. Опыт потока обладает следующими характеристиками:

1. Требования задачи воспринимаются как соответствующие умениям.

2. Субъект испытывает чувство контроля своих действий и окружения.

3. Требования к действиям ясны, существует быстрая обратная связь.

4. Концентрации внимания достигается без субъективных усилий.

5. У субъекта присутствует ощущение слияния действий и их осознания, самозабвение.

Опыт потока включает интенсивные положительные эмоции и представляет ценность для переживающего его субъекта. Благодаря этому деятельность, в которой присутствует опыт потока, становится внутренне мотивированной. В работе А.Г. Макалатии было показано, что переживания, получаемые от компьютерных игр, по всем характеристикам соответствуют «опыту потока». Были выявлены дополнительные механизмы, обеспечивающие «залипание» на процессе игры. Это:

1. Своеобразный феномен «незаконченного действия», не позволяющий игроку забыть о недоигранной игре.

2. Механизм, сильно напоминающий невротический механизм «бегства», желание игрока забыть на время о неприятной реальности.

В случае такого «бегства» интенсивность непосредственного удовольствия от игры снижается, а по ее окончании наблюдается усталость, чувство опустошения, раздражение [24].

Описания такого рода вовлеченности в деятельность можно встретить и применительно к другим видам увлечения информационными технологиями. Так, можно встретить указание на то, что подобное состояние испытывают те, кто увлекается пребыванием в сети интернет [19]. Описания деятельности программистов, например, следующие: «есть что-то опьяняющее в том, что целая система может быть пущена благодаря отданному мной приказу» сходны с «чувством власти и компетентности», которое ощущается субъектом во время переживания потока [14].

Необходимо отметить, что сами исследователи опыта потока на своей электронной странице в сети Интернет подчеркивают, что это явление носит универсальный характер: несмотря на то, что люди занимаются совершенно разной деятельностью, «их описания этого опыта удивительно похожи». Безусловно, сам по себе описываемый феномен «опыта потока» не является негативным, это лишь состояние, которое свойственно увлекающимся людям. Между тем, как известно, увлекающиеся люди всегда балансируют на грани между нормой и патологией.

Одной из основных тем изучения влияния интернета на личность явилась проблема интернет-аддикции (Internet Addiction Disorder), зависимости от поиска информации, коммуникации в Сети и других видов деятельности человека в информационном пространстве Всемирной Паутины. В ряде исследований показано, что причиной формирования подобной зависимости часто служат неудовлетворенность, недостаток интересов в жизни, отсутствие близких отношений с другими людьми.

Среди поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к этому синдрому, отмечаются неспособность и нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в Интернете, а уж тем более прекратить работу; досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях; навязчивые размышления об Интернете; стремление проводить все увеличивающиеся отрезки времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы; готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в Интернете; способность и склонность забывать при работе в Интернете о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой; стремление и способность освободиться на время работы в Интернете от ранее возникнувших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории; нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких или

начальства; готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в Интернете; пренебрежение собственным здоровьем и, в частности, резкое сокращение длительности сна в связи с систематической работой в Интернете в ночное время; избегание физической активности или стремление сократить ее, оправдываемое необходимостью выполнения срочной работы, связанной с применением Интернета; пренебрежение личной гигиеной из-за стремления проводить все без остатка «личное» время, работая в Интернете; постоянное «забывание» о еде, готовность удовлетворяться случайной и однообразной пищей, поглощаемой нерегулярно и не отрываясь от компьютера; злоупотребление кофе и другими тонизирующими средствами; подбор, просматривание и изучение специальной литературы о новинках Интернета, обсуждение их с окружающими [4].

Судя по увеличившемуся количеству исследований, посвященных феномену зависимости от интернета, актуальность данной темы очень высока. Представляет ли увлеченность цифровыми коммуникационными технологиями опасность для психического развития и психического здоровья? В какой момент такая увлеченность становится чрезмерной и избыточной? Кто более подвержен зависимости от интернета? Вот вопросы, требующие ответа. Вместе с тем, чтобы содержательно ответить на эти вопросы, необходим достаточный эмпирический материал.

История обсуждения этой проблемы довольно короткая. Ее началом в 1994 году стал размещенный на web-сайте Питтсбургского университета в США специальный опросник, разработанный К. Янг [36]. В 1995 году она же организовала «Центр онлайн-зависимости». Начиная с 1996 года, новое исследовательское направление развивается ускоренно. При этом фундаментальных клинических данных практически не прибавилось. Между тем, многие западные ученые просматривают тесную связь между Интернет-зависимостью и патологическим пристрастием к азартным играм, то есть очевидна психологическая зависимость, но отсутствует физическая (как,

например, при алкогольной, наркотической зависимости или от курения). Именно поэтому говорить о зависимости от Интернета как о заболевании на сегодняшний день неправомерно.

Тем не менее, в некоторых иностранных учебниках по психологии общения можно увидеть предупреждение о вполне возможной перспективе впасть в зависимость от Интернета. Определенные основания для этого имеются. По наблюдениям К. Янг формирование устойчивой зависимости у 25% пользователей Интернета происходит в первые полгода работы, 58% становятся аддиктами за второе полугодие, а 17% по прошествии года. Согласно этим данным и с учетом растущей аудитории Сети, проблема Интернет-аддикции становится актуальной для информационного общества, и в будущем будет играть большую роль для психического здоровья человека новой информационной эры.

Итак, под онлайн-зависимостью К. Янг понимает:

- зависимость от компьютера, то есть обсессивное (навязчивое, поглощающее все мысли) пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);
- «информационную перегрузку», то есть компульсивную навигацию по WWW, поиск в удаленных базах данных;
- компульсивное применение Интернета, то есть патологическую привязанность к опосредствованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронной торговле;
- «зависимость от «кибер-отношений», т.е. от социальных применений Интернета: от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, от установления в ходе такого общения дружеских отношений или «флирта», что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными,
- зависимость от «киберсекса», т.е. от порнографических сайтов в Интернете, от обсуждения сексуальной тематики в чатах или специальных телеконференциях «для взрослых» [36].



Исследование личностных особенностей 75 молодых лиц мужского пола с признаками интернет-зависимости, проведенное Егоровым А.Ю. [16], показало, что по тесту личностных акцентуаций В. Дворщенко среди интернет-зависимых преобладают подростки с шизоидным (29,8%), истероидным (19,3%), лабильным и эпилептоидным (по 12,3%) типами акцентуации. Реже встречались неустойчивые и психастенические акцентуанты (по 7%) и в единичных случаях астено-невротические (5,3%) и гипертимные (3,5%). В контрольной группе (здоровые испытуемые) преобладали гипертимные (22,2%), циклоидные (19,4%), психастенические (16,7%) и сензитивные (13,8 %) типы акцентуации личности. В отличие от группы аддиктов, истероидные (11,1%), эпилептоидные (8,3%) и шизоидные (5,6%) типы акцентуаций встречались достоверно реже. Среди интернет-аддиктов достоверно чаще присутствовал риск возможных личностных расстройств (психопатии) и социальной дезадаптации. У обследованных интернет-аддиктов риск алкоголизации оказался выше, чем в контроле, в 7 раз, а выраженный и умеренный риск наркотизации – выше в 6,8 раза.

Относительное преобладание шизоидных акцентуантов среди интернет-аддиктов, по всей видимости, связано с особенностями деятельности в сети – это определенный уход от реальности, что свойственно шизоидам. Неожиданным может показаться достаточно большое число лиц с истероидной акцентуацией, которые, по идее, должны стремиться к постоянному нахождению «на виду», где они могли бы проявлять свои демонстративные черты. Полагается, что это та часть истероидных подростков, чьи потребности фрустрированы в реальном мире, и они стремятся к реализации своих истероидных черт в виртуальном мире (например, это может быть знакомство и общение в чатах, которое со стороны истероидов имеет элементы псевдологии) [16]. Следует принять эту информацию к сведению, поскольку на сегодня число интернет-зависимых лиц активно растет, в том числе среди детей младшего возраста (о чем будет сказано ниже).

Ряд исследований посвящен поиску патологических причин Интернет-зависимости. Зачастую важнейшим связующим звеном в формировании этого отклонения рассматривается характер. Одно из главных направлений работы в данной области – это исследования по анализу взаимосвязи между чертами личности («Большой пятеркой») и склонностью к формированию Интернет-зависимости. Показана отрицательная корреляция между склонностью к зависимости от Интернета и добросовестностью, экстраверсией и доброжелательностью; позитивная – с нейротизмом. Поскольку зависимые люди склонны обращать внимание, прежде всего, на негативную информацию, у них сформирован механизм негативного подкрепления и негативное самоотношение.

Интернет-зависимые также часто используют Интернет для компенсации потери в реальной жизни. Например, стрессовая реакция на развод, тяжелую утрату, потерю работы также положительно коррелирует с Интернет-зависимостью.

Наряду с исследованиями этого феномена ведется активная профилактическая деятельность. Высокую активность и в исследованиях, и в лекционных курсах, и в предложении психотерапевтических услуг проявляют К. Янг, Д. Гринфилд. Множество статей на эту тему появляется в популярной прессе компьютерной и медико-психологической направленности, проводятся публичные лекции, web-дискуссии и тематические телеконференции, созданы специальные «группы помощи», страдающим от подобного синдрома или их семьям.

Большинство специалистов признают, что все аддикции имеют общую основу, а избавление возможно только при *согласии* самого аддикта выполнять терапевтические предписания и рекомендации. Признавая универсальный характер человеческих аддикций, М.Орман рекомендует всем, кто стремится избавиться от зависимости от Интернета, выполнять следующие действия:

- установить предел времени, которое можно проводить в Интернете;
- заставлять себя время от времени несколько дней подряд не работать в Интернете;
- программным образом заблокировать доступ к каким-то конкретным ресурсам Интернета;
- установить для себя правило ни под каким видом не обращаться к Интернету в течение рабочего дня (если только это не входит в рабочие обязанности);
- ввести чувствительные для себя (однако без нанесения ущерба здоровью) санкции за несоблюдение такого рода правил и ограничений;
- налагать на себя подобные санкции до тех пор, пока не восстановится способность выполнять данные самому себе обещания;
- заставлять себя вместо работы в Интернете заниматься чем-то другим, научиться извлекать из жизни другие наслаждения, способные заменить или превзойти удовольствие, получаемое при работе в Интернете;
- обращаться за помощью всякий раз, когда собственных усилий оказывается недостаточно;
- избегать таких встреч и пребывания в таких местах, которые могли бы побудить вернуться к аддиктивному поведению.

Для реализации такого рода рекомендаций субъект должен достичь определенной психологической зрелости – например, способности к самоконтролю и самоуправлению, развитой рефлексии, а также умения и, главное, желания предвидеть возможные последствия (в особенности негативные) своих поступков [2].

В целом следует признать, что феномен интернет-аддикции не столь широко распространен, как это представляется в настоящее время некоторым исследователям. Недостаточно оснований даже для безусловной классификации данного феномена как разновидности психологической зависимости. Расширение симптоматики, преувеличение количества

потенциальных пациентов, шумиха в прессе более всего удобны на данный момент специалистам по психическому здоровью и исследователям этого феномена. Считается, что за проявлениями зависимости от Интернета нередко скрываются другие аддикции либо психические отклонения; данное убеждение требует детального обоснования. Очевидно, что феномен зависимости от Интернета постоянно видоизменяется вместе со стремительным развитием Интернета, и это обстоятельство затрудняет достижение вывода о природе данного феномена [4].

Однако, другая ситуация с детьми младшего возраста. Самая распространенная проблема, которую среди прочих озвучивают педагоги (воспитатели и учителя начальной школы) – это зависимость от цифровых устройств. Действительно, удобный для родителей способ занять ребенка – дать ему гаджет с мультфильмами или игрушками – становится риском приобретения патологической привязанности. Механизм прост: легкость, доступность и разнообразие информации, самостоятельность в управлении, яркий визуальный и звуковой ряд, динамичность, быстрый результат от манипуляций – все это делает цифровые технологии привлекательными, создают иллюзию «занятости» ребенка, позволяют транслировать осведомленность среди сверстников (т.е. повышать самооценку) и, как результат, порождают зависимость.

Самая главная причина формирования зависимости в столь раннем возрасте – остается бесконтрольность и стихийность пользования гаджетами. И здесь, разумеется, вся ответственность возлагается на родителей. Родители, в свою очередь, часто впадают в крайности и просто вводят запреты, что также может в каком-то смысле нанести определенный ущерб личностному развитию ребенка. Бессмысленно спорить о том, что эту проблему запретами не решить. По справедливому утверждению Г.В. Солдатовой, это «запоздалая революционность» – запретить, отнять, лишить. Почему «запоздалая»? Потому что современные дети уже давно в интернете, они лучше взрослых разбираются в технических характеристиках цифровых

новинок, они быстрее любого педагога ориентируются в интернет пространстве и их уровень естественной информационной грамотности существенно выше всех представителей предыдущих поколений [30].

Вместе с тем, дошкольники и младшие школьники пока еще не распоряжаются своим временем, и это дает возможность управлять процессом освоения информационного пространства путем формирования у дошкольников основ информационной культуры.

*Аутизация и диссинхрония психического развития.* Указания на негативные последствия применения информационных технологий можно найти и в письме Министерства образования РФ «Об информационной культуре», в котором говорится об опасности аутизации детей и подростков в результате чрезмерного увлечения информационно-коммуникационными технологиями [4]. Однако, это не единственный вариант такого негативного влияния компьютеризации – такого рода последствий цифровизации имеется достаточно много.

Проблема аутизации и диссинхронии достаточно четко представлена в книге Ю.Д. Бабаевой и А.Е. Войскунского «Одаренный ребенок за компьютером» [3]. Это не случайно, так как аутизации и диссинхронии оказываются подверженными именно одаренные дети.

Гармоничность в развитии различных сторон психики человека является относительной редкостью. Чаще можно столкнуться с односторонностью, «однобокостью» развития, которая сохраняется на протяжении всей жизни одаренного человека и порождает ряд психологических проблем. Одаренные дети часто страдают от диссинхронии в темпах развития интеллектуальной, аффективной и моторной сферы, когда ускоренное развитие одного из психических процессов сочетается с обычным или даже замедленным развитием другого. Самый распространенный вид диссинхронии, связан с различием темпов развития интеллектуальных и коммуникативных процессов. А именно, высокий уровень интеллектуального развития не только не гарантирует ребенку, да и взрослому успешность в

общении с другими, но нередко сочетается с большими затруднениями в установлении контакта и осуществлении коммуникации. Другими словами, предполагается, что диссинхрония может стать причиной неадаптивного поведения одаренного ребенка в его взаимоотношениях со средой (так называемая интеллектуально-социальная диссинхрония) [3].

Следует подчеркнуть, что для диагностики диссинхронии необходима проверка практических навыков общения, так как зачастую, дети с высоким уровнем развития интеллектуального развития успешно решают коммуникативные задачи на теоретическом уровне, но, при этом, не могут эффективно воплотить свое решение на практике. Так же традиционные обучающие компьютерные программы нередко усиливают эффект интеллектуально-социальной формы диссинхронии, поскольку в большинстве этих программ опыт решения задач, связанный с приобретением знаний, умений и навыков, оттесняет на второй план приобретение опыта совместного (группового) решения задач, развитие коммуникативных способностей. Несмотря на то, что дети и взрослые с трудностями в общении нередко успешно взаимодействуют с партнерами посредством интернета, очевиден тот факт, что коммуникативные процессы претерпевают существенные изменения по сравнению с традиционными формами группового общения (например, меняется содержание ряда коммуникативных целей, преобразуются, а точнее стандартизируются, способы их практической реализации) [3].

Другой распространенный вид диссинхронии вызван неравномерностью развития интеллектуальных и психомоторных процессов (отвечающих за двигательную активность человека). Зачастую мы сталкиваемся с обратным эффектом: одаренность в психомоторной сфере сочетается с недоразвитием интеллектуальной сферы, как ребенка, так и взрослого. Это обусловлено объективными причинами, в частности многочасовыми тренировками, сильными физическими нагрузками, отсутствием свободного времени. Говоря об интеллектуально развитых, а

также одаренных детях, мы можем отметить факт задержки в развитии психомоторных навыков, т.е. мышечная зажатость, неуклюжесть, неловкость и недостаточно быстрая двигательная реакция. Все это усугубляется часовыми «просиживаниями» с гаджетом, гиподинамией.

Такого рода негативные явления не стоит рассматривать как неустраняемые. При создании обучающих и развивающих компьютерных программ для школьников и дошкольников следует предусматривать тренинг специальных приемов, соответствующих широкому спектру коммуникативных задач. Подобный подход существенно снизит негативное влияние ИТ на развитие одаренных учащихся, и будет способствовать эффективному развитию их творческих и коммуникативных способностей. Таким образом, особенности обучения могут как усиливать, так и ослаблять диссинхронию.

Наряду с диссинхронией психического развития детей и подростков, могут подстерегать опасности негативного личностного развития, связанные с аутизмом. Под аутизмом понимается погружение в собственные переживания и фантазии, в вымышленный мир путем отгороженности от внешнего мира и потери контактов с окружающими. Как показывает опыт, современные цифровые технологии могут в определенной степени способствовать стремлению детей прибегнуть к «уходу» от трудностей взаимодействия в реальном мире в заманчивый мир виртуальной реальности. Само слово *аутизация* – не особенно распространенное в среде профессионалов. Однако оно понятно и логично, так как является производным от *аутизма*. Классическое описание *аутистической* формы мышления было выполнено почти столетие назад швейцарским психиатром Э.Блейлером (1927). Другое наименование, которое он ввел, получило более широкую известность: это *шизофрения*. Аутизм восходит к греческому слову *autos* (в переводе: *сам*). В данном случае самим названием заболевания подчеркивается одиночество аутиста, который боится других людей и теряется среди них.

Исследователи считают возможным развести аутизм как тяжелое психическое заболевание, и аутизацию как присутствующую в поведении здоровых людей некоторую психологическую предрасположенность к формам поведения, характеризующим аутистов [3]. Аутизм по большей части развивается вне сферы применения информационно-коммуникационных технологий и независимо от них. Но имеются существенные основания подозревать, что современные ИКТ могут в определенной степени способствовать стремлению детей и подростков избавить себя от трудностей понимания и осмысления окружающей предметной и социальной действительности и оперирования с этой действительностью, активного либо хотя бы пассивного взаимодействия с составляющими ее элементами. Иначе говоря, ИКТ могут способствовать аутизации – если считать, что аутизация проявляется в частичной отгороженности от людей и в склонности к ярким фантазиям. Аутизация тем более вероятна в условиях применения ИКТ, что альтернатива обычной реальности становится и доступной, и в чем-то заманчивой. Под альтернативой следует в данном случае понимать эскапистскую (от английского слова *escape* – бегство) возможность ухода в мир «компьютерных грез».

Кроме того, за счет ранней фиксации внимания исключительно на новых информационных технологиях, отмечается сужение интересов у многих увлеченных цифровыми технологиями детей. Вместе с тем, аутизацию не следует рассматривать как неизбежное следствие применения ИКТ [3].

Известно, что развитие общения в качестве целостной деятельности рассматривается как смена качественно своеобразных форм, характеризующихся особым содержанием потребности ребенка в общении со взрослым, характером ведущего мотива и преобладающими средствами общения, а также датой возникновения на протяжении дошкольного детства и местом в системе жизнедеятельности ребенка. М.И. Лисина отмечает две



основные линии, по которым развивается речевое общение в раннем и дошкольном возрасте: во-первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во-вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами [22]. К сожалению, чрезмерная увлеченность цифровыми технологиями не способствует развитию речи и общению. Сложности и изменения наблюдаются от общего недоразвития речи, грамматическо-лексических искажений, до не сформированности коммуникативных навыков, неумения сотрудничать и договариваться.

Таким образом, можно предположить, что развитие детей в системе информационно-коммуникативных взаимодействий, имеет свои особенности. К этим особенностям относятся, прежде всего, изменения в познавательных процессах (память, внимание, мышление, речь, воображение), социально-коммуникативной сфере (навыки сотрудничества, потребность в общении со взрослым, взаимопонимание и сопереживание, активность в познании «мира предметов»).

Возможные негативные последствия могут быть нейтрализованы или существенно ослаблены за счет учета и реализации психологических знаний о специфике и конкретных механизмах воздействия цифровых технологий на психическое развитие, а также за счет разработок и активного внедрения специальных образовательных программ и программ психолого-педагогического сопровождения развития личности детей, единой целью которых является формирование основ информационной культуры.

Наилучшего эффекта можно добиться при соблюдении ряда условий, таких как создание информационно-образовательной среды в ДОО, организация социального партнерства с ИТ-компаниями и, безусловно, обеспечение готовности педагогов ДОО к информационно-коммуникативной деятельности.

## Библиографический список

1. Ализар А. Дети Интернета еще не сказали свое слово. <http://www.webplanet.ru/news/internet/2005/9/2/tim.html>
2. Анцыферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. 1999. Т.20. № 1.
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М.: Сканрус, 2003. 336 с.
4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психол. журн. 1998. Т.19. №1. С. 89-100.
5. Батенова Ю.В. Горелова Г.Г. Психическое развитие и информационная грамотность дошкольников в условиях компьютерной игровой деятельности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 11. С. 406-412.
6. Батенова Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. №3(20). С. 288-292.
7. Батенова Ю.В. Психолого-педагогические основы моделирования информационного пространства современного дошкольника: монография / Ю.В. Батенова. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. 270 с.
8. Батенова Ю.В., Емельянова И.Е., Филиппова О.Г. Особенности медиаконтента и пользовательской активности дошкольников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве», г. Иркутск, ИГУ, 26-28 сентября 2019. – Изд.-во: Иркут, 2019. С. 189-197.
9. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и современная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии

образования. Т.V. Выпуск VII. // Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 395-430.

10.Беляева А.В., Коул М. Компьютерно-опосредованная совместная деятельность и проблема психического развития // Психол. журн., 1991, Т.12, №2. С.145-152.

11.Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопр. психол. 2002. № 3. С. 80-88.

12.Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете // Психол. журн., 1999. Т.20. №1. С.126–132.

13.Губанов А.В. Виды преобразований интеллектуальной деятельности в условиях диалога с компьютером: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.

14.Долынкина А.А., Чудова Н.В. Психологические особенности суперпрограммистов // Психол. журн. 1997. Т. 18. №1. С.113-121.

15.Доронина О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопр. психол. 1993. №1. С. 34-38.

16.Егоров А.Ю. Интернет-аддикции как форма технологических зависимостей // Современная психология мышления: смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога О.К. Тихомирова (Москва, 17-18 октября 2008 г.). М.: Смысл, 2008. С. 229-231.

17.Извозчиков В.А., Соколова Г.Ю., Тумалева Е.А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства // Наука и школа. 2000. №4. С. 42-49.

18.Коул М. Новые информационные технологии, основные навыки и изнанка образования: что следует делать? // Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. М., Педагогика, 1989. С. 115-126.

19.Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. М., 2008. – 224 с.

20.Кукушкина Ю.А., Спиридонов В.Ф. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 165-174.

21.Лацюк Г.И. Психолого-педагогические особенности применения информационных и коммуникативных технологий в учреждениях общего и среднего образования: Дис. ...канд. психол. наук. – Калуга, 2001.

22.Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Спб.: Питер, 2009, 320 стр.

23.Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психол. журнал. 1985. Т.6. №6.

24.Макалатия А.Г. Особенности внимания в состоянии поглощенности деятельностью // Психология сегодня. М., 1996, с. 113-114.

25.Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.

26.Меламуд В.Э. Особенности, некоторые направления и тенденции применения информационных технологий в современном образовании // Мир психологии. №2. 2004.

27.Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / Под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. – М.: Педагогика, 1989. 224 с.

28.Прохоров А.О., Сержкина А.Е. Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированного обучения // Вопр. психол. 1995. № 3. С. 53-61.

29.Смирнова Е.О. Концепция генезиса общения М. И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-genezisa-obscheniya-m-i-lisinoy> (дата обращения: 21.08.2021).

- 30.Солдатова Г.В., Теславская О. Использование цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Национальный психологический журнал. 2019. №12 (4). С.12-27. DOI: 10.11621/npj.2019.0402
- 31.Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С.Выготского // Психол. журн. Т.14. № 1. 1993. С.114-119.
- 32.Тихомиров О.К., Тоом А.И. Психологическая коррекция диалога между человеком и автоматизированной системой // Вестник МГУ. Сер.14. 1986. №2. С.51-56.
- 33.Тьюринг А. Могут ли машины мыслить? – М., 1960.
- 34.Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1989, № 3. С.27-39.
- 35.Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психол. журн., 1999. Т.20. №1. С. 86-102.
- 36.Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: МПСИ, МОДЭК, 2001, 414 с.
- 37.Янг К. Диагноз Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. №2. С.24-29.
- 38.Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. - New York: Harper and Row, 1990.
- 39.Gentile D. (2009). *Pathological video-game us among youth ages 8 to 18: A national study*. Psychological Science, 20(5), 594–602. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x.
- 40.Holloway D., Green L., & Livingstone S. (2013). *Zero to eight*. Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf) (accessed 06.11.2019).
- 41.Jago R., Stamatakis E., & Gama A., et al. (2012). *Parent and child screen-viewing time and home media environment*. Am J Prev Med., 43(2), 150–158. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.012

42. Pecherskaya E.P., & Merkulova D.Yu. (2013). *Preschoolers on the Internet*. [Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya], 10, 76–77.

43. Przybylski A., & Mishkin A. (2016). *How the quantity and quality of electronic games relates to adolescents' academic engagement and psychological adjustment*. *Psychology of popular media culture*, 5(2), 145–146. doi: 10.1037/ppm0000070

44. Soldatova G., & Teslavskaja O. (2018). *Young children (0-8) and digital technology. Russian Report*. In Chaudron S., Di Gioia R., & Gemo M. *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*, JRC 110359, EUR 29070 EN, Publications Office of the EU, Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-study-across-europe> (дата обращения: 19.08.2021).

Иванова И.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики

и психологии детства ЮУрГГПУ

**Теоретические аспекты проблемы развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации**

**Аннотация.** В разделе представлен теоретический анализ проблемы развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Исследователем проведен обзор авторских точек зрения на понятия, «активность», «социальная активность», «педагогические условия развития социальной активности детей дошкольного возраста». Описаны особенности развития социальной

активности у детей старшего дошкольного возраста. Выдвинуты ряд педагогических условий решения исследуемой проблемы, включающих участие детей старшего дошкольного возраста в соответствующей их интересам совместной с другими детьми и взрослыми деятельности, и реализацию динамичной позиции педагога, обеспечивающей социально-ценностную направленность детской деятельности, меняющейся в зависимости от уровня развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** социальная активность, активность, педагогические условия развития социальной активности детей дошкольного возраста, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

В данном разделе мы обратимся к рассмотрению теоретических аспектов проблемы развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации и уточним трактование ключевых понятий.

Роль социально ценной активности личности подчеркивает Федеральный закон «Об образовании в РФ», признавая ведущую роль воспитания в деле «формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества». Основные ресурсы решения данной проблемы лежат в дошкольном возрасте (Е.Е. Кравцова, Л.Ф. Обухова, Д.И. Фельдштейн, С.А. Козлова [23] и др.).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования конкретизирует вышеуказанные задачи в задачу развития у детей основ социальной активности и ориентирует дошкольные образовательные организации на нахождение и организацию эффективных форм построения педагогического процесса, воспитание патриотизма, гражданственности, развитие инициативности, творчества и самостоятельности.

Дошкольный возраст представляет собой феномен культурного развития ребенка в период его первичной социализации и проявление начал социально направленной деятельности (Т.И. Бабаева [7], Е.В. Бондаревская, М.В. Крулехт, Г.С. Коротаяева, В.А. Кускова и др.). Для старшего дошкольного возраста характерен ряд важных личностных новообразований, имеющих особое значение в развитии основ социальной активности (Л.И. Божович, Л.Я. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Н.А. Меньчинская, В.С. Мухина [33], Е.А. Панько, Е.В. Субботский, Д.И. Фельдштейн и др.).

В работах отечественных исследователей отражены вопросы, связанные с возникновением и развитием социальной активности у дошкольников. Особенности социальной активности старших дошкольников в познании социальной реальности в условиях трудовой деятельности изучались в разные периоды (С.А. Козлова [23], Е.А. Шанц и др.); нормативная модель социальной активности детей дошкольного возраста (Р.Г. Казакова), динамика взаимосвязи между родительскими установками и формированием социальной активности детей от шести до семи лет (А.В. Усова), психологические факторы (В.Г. Маралов [29]); развитие социальной активности дошкольников в учреждениях дополнительного образования (Л.А. Герасимова [17], Е.А. Архипова).

Развитие социальной активности у детей дошкольного возраста характеризовалось с точки зрения формирования определенных социально-ценных качеств личности (самостоятельность, целеустремленность) (А.К. Бондаренко).

Однако проблема развития основных форм социальной активности у старших дошкольников с учетом современных социальных потребностей и перспектив развития педагогической теории и практики остается малоизученной. Рассмотрение дошкольной образовательной организации как уникального образовательного пространства, обеспечивающего процесс социализации и индивидуализации, является одним из возможных факторов развития социальной активности дошкольников. Организация



образовательного пространства дошкольной образовательной организации, основанная на социально значимой активной деятельности всех участников образовательных отношений (сотрудничества, взаимопомощи), позволяет ребенку приобрести необходимый опыт проявления социальной активности в различных социальных ситуациях и освоить позицию субъекта доступной социально направленной деятельности. Однако до сих пор отсутствует целостная концепция по развитию социальной активности детей старшего дошкольного возраста, учитывающая потенциальные возможности образовательного пространства дошкольной организации.

В ходе анализа психолого-педагогической, нормативной и методической литературы мы выявили следующие противоречия: между потребностью общества в формировании самостоятельной, независимой и социально-активной личности и, в то же время, недостаточной разработкой содержательных и методологических основ формирования социальной активности на разных возрастных этапах развития, включая степень дошкольного детства; между реальной практикой организации образовательного пространства, и ее потенциалом как средства развития социальной активности старших дошкольников в дошкольной образовательной организации.

Целью данного изыскания выступает выявление, теоретическое обоснование педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Мы предполагаем, что развитие социальной активности у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным при следующих педагогических условиях: участие детей дошкольного возраста в совместных мероприятиях, разных активностях, соответствующих их интересам, с другими детьми и взрослыми для решения важных задач дошкольного образования; реализация динамичной позиции воспитателя, обеспечивающей социально-ценностную направленность

деятельности детей и изменяющаяся в соответствии с уровнем развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологической основой исследования являются исследования роли деятельности и активности в становлении и развитии личности (К.А. Абульханова-Славская [2], А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); концепция построения образовательного пространства (Г.А. Ферапонтов, И.Д. Фрумин, И.Г. Шендрик, Р.И. Туктарова и др.); концепция развития ребенка как субъекта детской деятельности (А.Г. Гогоберидзе [18], М.В. Крулехт, Т.И. Бабаева [8], О.В. Солнцева и др.); концепция построения развивающей среды дошкольного образования (С.Л. Новоселова, Л.М. Кларина [21; 22], В.А. Петровский, М.Н. Полякова и др.).

На современном этапе развития общества перед человеком ставятся задачи, которые требуют его активного включения в различные социальные роли. Согласно концепции модернизации российского образования, государству необходимы образованные, нравственные люди, способные к сотрудничеству и взаимопомощи, самостоятельному принятию решений в ситуации выбора и с развитым чувством ответственности за судьбу своей страны. В сложившихся обстоятельствах развития общества значительную роль играет социальная активность человека. Возрастающая роль человеческого фактора во всех сферах современной жизни выводит проблему формирования социальной активности личности на одно из приоритетных мест. Развитие у человека стремления к активному взаимодействию с окружающей действительностью, ее трансформация на основе ценностно-смысловых ориентаций – одна из важных задач современной системы образования, в том числе дошкольного.

Изучение проблемы социальной активности показало, что понятие «активность» должно рассматриваться как основополагающее в данном исследовании. Феномен активности интересовал и интересуется многие науки (философия, психология, психофизиология, педагогика, социология,

естественные науки и др.). Что касается философских систем прошлого, можно с уверенностью сказать, что ученые пытались по-разному интерпретировать сущность активности, и каждое новое поколение вносило свое понимание этой проблемы. В средние века сущность активности сводилась к творческому акту Бога (Б. Августин, Ф. Аквинский). Активность самого человека действительно была нивелирована в соответствии с божественным предопределением. Западная философия XVI-XVII веков внесла свой вклад в понимание проблемы деятельности и подошла к пониманию деятельности человека и общества в целом, сделав особый акцент на идее познающего разума (Ф. Бэкон). Английский материалист Т. Гоббс обращает внимание на так называемое естественное состояние человека, показывает его естественную активность как социального существа и связывает ее со стремлением удовлетворить свои потребности. Классическая немецкая философия внесла неоспоримый вклад в развитие теории активности с признанием идеи активности сознания, постоянного самодвижения и саморазвития человеческого духа (И. Фихте, И. Кант, Ф. Шеллинг, Ф. Гегель), пониманием того, что в основе активности лежит противоречие, приводящее к изменению не только внешней природы, но и внутренней природы явлений.

Диалектико-материалистический анализ проблемы активности позволил по-новому взглянуть на сущность социальной активности. Зарождение и развитие общества основывалось на активной трансформации человеческой деятельности. Эта деятельность является «первым основным условием всей человеческой жизни до такой степени, что следует сказать: «Труд создал самого человека». Современные философские исследования подтверждают признание активности сущностной характеристикой человека и его активного отношения к миру (А.С. Кириллук, В.Н. Константинов [24], Р.А. Арцишевский, В.Г. Афанасьев, В.А. Смирнов, Н.З. Пименов и др.).

Исследования И.А. Джидаряна, К.А. Абульхановой-Славской в области человеческой активности, развивающие основные положения школы С.Л.

Рубинштейна [37], стимулировали серию теоретических и эмпирических исследований активности субъекта жизнедеятельности и дали толчок развитию психологии субъекта, психологии человеческого бытия, психологии понимания (А.В. Брушлинский [11], А.В. Петровский, Е.А. Сергиенко, Б.А. Вяткин, В.И. Моросанова, Д.Б. Епифаний и др.).

Анализ различных подходов к пониманию активности как универсальной характеристики живых существ и как источника преобразования и поддержания жизненно важных связей человека с внешним миром, тем или иным образом, приводит нас к выводу, что активность всегда проявляется в деятельности и рассматривается как реализация индивидуальных, физиологических и психических особенностей личности, формируется под влиянием внутренних (потребности и способности субъекта) и внешних факторов (окружающая среда).

А.Н. Леонтьев [27] рассматривает активность как внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности, определяемую не только структурой деятельности, но и самим ее субъектом. Развивая эту мысль, В.А. Петровский подчеркивает, что активность выступает как всеобщая характеристика жизни и неперенное условие существования живых существ, подчеркивая неразрывную взаимосвязь категорий «активность» и «деятельность» – «нет деятельности вне активности и активности вне деятельности» [36].

А.Н. Леонтьев рассматривает активность как внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности, которая определяется не только структурой деятельности, но и самим субъектом [27]. Развивая эту идею, В.А. Петровский подчеркивает, что активность является универсальной характеристикой жизни и неперенным условием существования живых существ, подчеркивая неразрывную связь между категориями «активность» и «деятельность» – деятельность не существует вне активности и активность – вне деятельности [36].

С.Л. Рубинштейн рассматривает активность, в неразрывной связи с

категорией «субъект», как его интегральную характеристику и утверждает, что активность – это не только мера отношения между внутренним и внешним, но и определенный тип взаимодействия, ограничивающийся деятельностью [38].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, активность выражает вид деятельности, ее качественное определение, направленность и избирательность. Она отмечает не только качественный аспект, но и количественный, который является мерой деятельности и характеризует ее с точки зрения интенсивности и напряжения.

Активность человека выражает отношение человека к деятельности, которое проявляется в инициативе и ответственности и вызывает независимость как способность выбирать и разрешать противоречия. Человеческая активность в деятельности имеет специфическую направленность: взаимодействие в познании, оценке и преобразовании объектов, в общении с другими, а также в удовлетворении потребности в самореализации (А.В. Брушлинский, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе, К.А. Абульханова-Славская [3], И.А. Джидарьян, М.И. Лисина, В.С. Юркевич и другие). Активность как одна из форм деятельности функционирует как метод и средство интеграции общества и личности. Общество может определять формы деятельности, требования к деятельности индивида, личность же вырабатывает свои формы активности и реализует их в деятельности [6; 8]. Таким образом, активность определяется субъектом и принадлежит субъекту.

Проблема активности субъекта является одной из ключевых в различных отечественных и зарубежных исследованиях (А. Адлер, Д. Келли, А. Маслоу [31], К. Роджерс, А.В. Брушлинский [12], С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов и др.).

Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности. Субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности, автономности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В.

Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская и др.). Понятие «субъект» обозначает способность человека быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий всех с миром, с обществом; быть творцом собственной жизни, собственного развития, преодолевать недостатки собственной личности. Вследствие человеческой активности мир представляет собой такое бытие, которое изменяется действиями в нем субъекта. Сознание, деятельность, мысли человека являются не только средством преобразования мира, они выражают подлинно человеческие способы существования (С.Л. Рубинштейн, М.С. Каган, Э. Фромм).

С точки зрения Э. Фромма, в сферу субъектности, активности и деятельности восприятие человека может перевести только «бытийственный» подход, когда человек видит смысл в непосредственном проживании взаимодействия с миром. Позиция субъекта, по мнению Абульхановой-Славской К.А., дает возможность личности самостоятельно организовывать собственную деятельность и нести полную ответственность за ее результат. В широком спектре проявлений активности человека как субъекта особое место принадлежит категории «социальная активность».

Человеческая жизнь не исчерпывается познавательным отношением к миру. Любое познание приобретает в сознании субъекта оценочный, ценностный характер. «Морально-нравственный императив» регулирует поступки человека, его представления о подлинно человеческом отношении к себе и другим. Эти ценностные ориентиры помогают ему выбирать адекватные способы своего существования и осуществления планов преобразования окружающего мира и взаимодействия с другими людьми. Только с таких позиций активность человека становится по-настоящему социальной (С. Франк, С.Л. Рубинштейн [38]).

Социальная активность выступает как реализуемая готовность личности к социальным действиям, к значимости своего участия в общественной жизни, как потребность личности в саморазвитии, и самоопределении себя как активного элемента социума, как воспитание в

себе и проявление различных социально-значимых качеств: ответственности и инициативности, творчества, самостоятельности, результативности.

Решающее значение в развитии социальной активности человека имеет формирующая среда, которая является хранительницей культурно-исторического опыта людей. Социология, изучающая человека как социальную сущность, с точки зрения ее включенности в общество, общественные явления и формирование у человека личностных качеств под влиянием социальной среды, рассматривает социальную активность как степень и меру включенности личности в систему общественных отношений, показатель ее участия в разных видах общественной деятельности, вызванной общественными потребностями.

Исследования Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович [10], Н.Ф. Головановой, А.М. Мудрика, Г.М. Андреевой подтверждают единство личности и общества. Социальная активность человека понимается как «процесс вхождения в человеческую культуру» (Л.С. Выготский [16]), условие становления личности, ее ценностных ориентаций и смыслов, открываемых в процессе совместной деятельности с другими людьми.

Таким образом, существует тесная связь между процессом социализации индивида и развитием его социальной активности. Рост социальной активности происходит тогда, когда человек приобретает опыт социальной деятельности и вовлекается во все расширяющийся круг общения. Это зависит как от объективных причин (условий реализации деятельности), так и от субъективных обстоятельств (предыдущий опыт, мотивы, интересы, потребность в деятельности, уровень понимания ее социальной значимости).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что «социальная активность» как качество личности в науке трактуется всеми по-разному. В работах С.М. Косолапова, А.П. Петрова, А.К. Рычкова, В.Г. Мордкович, М.А. Нугаева социальная активность рассматривается как понятие, в котором термин «социальная» означает осознанную общественно-

полезную направленность деятельности, а «активность» – меру интенсивности деятельности.

В исследованиях Л.П. Буевой, В.А. Лекторского, К.Н. Любутина показана взаимосвязь социальной среды, активности личности и сознания в рамках категорий «субъект» и «объект». Социальная активность как категория, выраженная в интересах и потребностях личности, получает обоснование и развитие в трудах А.Г. Здравомыслова, А.М. Гендина, Н.Н. Трубникова.

В работах Т.С. Лапиной, Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой, А.В. Зосимовского социальная активность рассматривается как нравственное качество, предполагающее определенный уровень идейного, морально-волевого развития личности, и проявляющееся в убежденности и ответственном отношении к порученному делу, подчеркивая тем самым ценностный компонент социальной активности.

Рядом авторов социальная активность определяется как свойство личности, характеризующееся состоянием субъекта в процессе взаимодействия с людьми в деятельности, необходимость которого обусловлена общественно-значимыми целями (Т.Н. Мальковская, Н.Ю. Наркевич, Ю.П. Азаров, Т.Н. Левкина).

Исследователи Е.А. Ануфриев [4], В.Г. Маралов, Л.К. Кленевская, В.Г. Ситаров предлагают рассматривать социальную активность с трех сторон:

- со стороны субъекта деятельности (как готовность личности включаться в различные виды деятельности, проявляя высокий уровень активности, необходимый для достижения цели);

- со стороны самой деятельности (как качественную ее характеристику);

- со стороны конечного результата (как общественную ценность получаемого материального или идеального продукта).

Социальная активность личности с точки зрения психологии раскрывается в плане представлений о природе качества личности как



системы действий, потребностей и мотивов поведения. Важнейшими составляющими социальной активности выступают общественно-ценные мотивы и активное поведение, проявляющееся в умении учитывать и изменять существующие обстоятельства в соответствии с усвоенными моральными требованиями (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Л.С. Славин и др.).

Проблема развития социальной активности личности изучается на разных уровнях. Разрабатывается её: методологический аспект (К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Арефьева [5], Л.П. Буева [13;14], Е.А. Ануфриев [4], В.Г. Мордкович, А.П. Петров и др.), социальный аспект (А.С. Капто, Э.С. Соколова, И.А. Филиппова [40], И.В. Андреевкова и др.), психологический аспект (Б.Ф. Ломов, В.Г. Маралов [30], Б.Р. Кадыров и др.), педагогический аспект (Т.Н. Мальковская, В.А. Ситаров, В.А. Слостенин, Ю.П. Сокольников и др.).

Несмотря на разнообразие научных подходов к определению и осмыслению «социальной активности», между ними существует связь на уровне таких понятий как деятельность и ее направленность, социальная ответственность, моральная позиция, социальный долг, ценностные ориентации, общение.

Таким образом, социальную активность личности можно рассматривать как деятельностное, заинтересованное отношение человека к окружающему миру, как осознанную готовность субъекта заниматься различными видами деятельности, демонстрируя высокую степень самостоятельности и ответственности, необходимую для достижения максимального результата, определяемого как социальная ценность.

В философских и психолого-социологических исследованиях (Р.А. Арцишевский, В.Н. Константинов [24], Э.Г. Юдин, Г.В. Андреева и др.) выделены возможные пути формирования социальной активности личности и определены факторы, влияющие на ее формирование в виде внутренних (субъективных) и внешних (объективных).

К внутренним относятся:

- направленность личности на общественно-ценную, гуманистическую, преобразующую деятельность;
- установки и ориентиры деятельности человека, отражающие его интересы и потребности;
- нравственный идеал в роли побудительного мотива;
- умение брать ответственность на себя;
- творчество, как деятельность, порождающая новое.

К внешним относятся:

- организация и воодушевление людей на участие в общественной жизни;
- создание социальных условий защиты, помощи и поощрения социальной активности человека;
- поддержание традиций, также сохраняющих и передающих накопленный социальный опыт добровольного участия в общественной жизни;
- использование общественного мнения, информированности в целях духовно-практического освоения мира;

Такое обилие факторов, влияющих на развитие социальной активности личности, объясняется сложностью и многогранностью данной проблемы и позволяет рассматривать социальную активность как целостное личностное образование, представляющее собой единство четырех компонентов:

- когнитивный, связанный с расширением представлений личности о возможностях проявления своей социальной активности в социуме и осознание важности такого участия;
- мотивационно-ценностный, связанный с отношением личности к социально-направленной деятельности, с желанием в ней участвовать и испытывать эмоционально-положительные переживания от полученных результатов;
- волевой, отражающий ответственность и настойчивость личности в

ее направленности на достижение результатов социально-значимой деятельности;

– действенный (или операциональный), проявляющийся в различных видах социально направленной деятельности, при активном взаимодействии в различных социальных группах и социальных ролях, проявление инициативы и творчества.

Социальная активность как черта личности возникает не сразу, а в результате длительного развития человека. Основы развития социальной активности могут быть заложены уже в дошкольном детстве, т.е. во время активного вхождения ребенка в социальный мир и возможности его участия в общественной жизни (Г.С. Коротаева, В.А. Кускова, Т.И. Бабаева, С.А. Козлова [23] и др.).

Анализ показывает, что вопросы формирования и развития социальной активности дошкольников нашли отражение в трудах отечественных исследователей. Изучение осуществлялось в направлении выявления особенностей социальной активности старших дошкольников в процессе познания социальной реальности (С.А. Козлова [23]) и в условиях трудовой деятельности (Е.А. Шанц, А.И. Васильева), индивидуально-психологических факторов (В.Г. Маралов [30]) и общей модели социальной деятельности (Р.Г. Казакова).

Изучены возможности развития социальной активности дошкольников в учреждениях дополнительного образования (Л.А. Герасимова [17], Е.А. Архипова), определена динамика взаимосвязи между установками родителей и формированием социальной активности у детей шести-семи лет (А.В. Усова). Развитие социальной активности характеризовалось формированием индивидуальных социально-ценных качеств личности (самостоятельность, целеустремленность, инициативность и др.) в процессе освоения разных видов детской деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, нравственно-коммуникативной (А.К. Бондаренко).

Социальная активность дошкольников определяется как:

– способность ребенка заниматься деятельностью по решению социальных проблем адекватной для данного возраста, показывая уровень активности, способствующий достижению результатов, важных для окружающих и для себя (с точки зрения формирования социально значимых качеств личности) (В.Г. Маралов [29]);

– деятельность ребенка, включающая не только самостоятельную творческую деятельность, но и помощь сверстникам, стремление выполнить задание для других (Л.А. Герасимова [17], Е.А. Архипова);

– деятельно-практическое отношение детей к миру под влиянием мотивов и произвольных действий, основанных на социально значимых потребностях (Е.А. Шанц);

– характер поведения ребенка, отражающий его стремление к другим людям, отношение к ним, основанное на осознании возможности реализации своих интересов, а также способности на какое-то время отказаться от личных стремлений из-за проблем у сверстников (Т.Б. Потапенко);

– результат построения отношения ребенка к социальной среде, результатом которого будет влияние социальной активности на отношение окружающих к ребенку (А.В. Усова).

Анализ данных дает основание трактовать социальную активность старших дошкольников в контексте данного исследования, как реализуемое желание детей участвовать в пространстве дошкольной образовательной организации в доступных социально значимых мероприятиях, направленных на решение социальных задач. Образовательные события должны быть интересными и понятными детям, содействовать активному взаимодействию с другими людьми: взрослыми, сверстниками, детьми младшего возраста. Исследования показывают, что социальная активность всегда связана с проявлением социально-ценностных качеств личности: инициативности, самостоятельности, ответственности, отзывчивости.

Исходя из общей структуры социальной активности, содержание компонентов социальной активности старших дошкольников рассматривается как:

– наличие представлений старших дошкольников о возможных проявлениях своей социальной активности в различных жизненных ситуациях, в дошкольной образовательной организации, осознание важности активного участия в общественно значимой деятельности в разных ролях и коллаборациях (познавательный компонент);

– стремление старших дошкольников участвовать в делах социально значимой направленности, получать от своей работы на общее благо радость и удовлетворение, равнодушное отношение к людям и явлениям окружающей жизни (мотивационно-ценностное);

– проявление ответственности и настойчивости старших дошкольников в достижении необходимого результата при выполнении имеющихся общественно значимых дел (волевой);

– активное участие старших дошкольников в деятельности по решению имеющихся отдельных социальных проблем, достижению результатов, важных для окружающих и для них самих, а также в инициативности, самостоятельности, умении взаимодействовать, в сотрудничестве с людьми разного возраста (операциональный или действенный).

Исследователи подчеркивают тесную связь развития социальной активности в дошкольном возрасте с процессом социализации ребенка (Л.С. Выготский [16], Д.И. Фельдштейн, Н.Ф. Голованова [19], Т.И. Бабаева, Б.Г. Ананьев и др.). Активное усвоение детьми социального опыта, разнообразное взаимодействие с социальной средой, интенсивная ориентация ребенка на социальные отношения с людьми, на общественно-социальные мотивы деятельности – способствует накоплению опыта самостоятельных, нравственно ориентированных действий; развитию способности действовать в соответствии с доступными пониманию ребенка этическими нормами и правилами (Голованова Н.Ф. [19], Бабаева Т.И., Козлова С.А., Казакова Р.Г.,

Сайгушева Л.И. и др.).

Научные данные показывают, что социализация приводит к формированию социально-ценностных ориентаций в старшем дошкольном возрасте, т.е. средства, усваиваемые детьми, построенные на образцах поведения, которые дошкольники субъективно воспринимают как необходимые и социально одобряемые и определяют общее направление их активности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Голованова [19]).

В исследованиях В.Г. Маралова, В.А. Ситарова, А.В. Усовой делается акцент на понятиях «социальная активность» и «социальная реактивность», которые свидетельствуют о мере включенности человека в социальную действительность и выступают как ценностная сторона его вклада в решение общественной задачи. Социальная реактивность в отличие от социальной активности характеризуется в поведении детей узостью осознания целей деятельности, слабым желанием взаимодействовать с окружением, временной ограниченностью побуждений. В дошкольном возрасте активность и реактивность имеют свои характерные особенности, определяемые своеобразием сочетания инициативы и исполнительности. На основе этого учеными выделены следующие типологические группы детей: – дети с оптимальным сочетанием инициативы и исполнительности; – дети с преобладанием инициативных форм поведения; – дети с преобладанием исполнительских форм поведения; – социально-импульсивные дети; – социально-пассивные дети.

Первые три типа определяют социальную активность, последние два – социальную реактивность. Сочетание инициативы и трудолюбия, определяющее тип социальной активности или реактивности, существенно влияет на характеристики взаимодействия между людьми, объясняет характер возможных индивидуальных проявлений, позволяет осознанно определять способы педагогического воздействия с учетом их характеристик.

Основополагающим для процесса социализации и связанным с ним

процессом развития условий социальной активности у ребёнка дошкольного возраста служит его стремление совместной деятельности со сверстниками. Исследования (Л.С. Выготский [16], Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев [27]) по усвоению норм человеческих взаимоотношений, когда ребенок включается на определенном уровне в отношения, как бы примеряя себя к обществу, обеспечивает развитие его социальной активности.

Процесс социализации и развития опыта социальной активности ребенка не возможен без разнообразного межличностного общения, о важности которого говорят представители субъект-субъектного подхода выступающие в исследовании социализации А.В. Мудрик [32], И.С. Кон [25], Ч.Х. Кули, М. Мид, Г.М. Андреева и др.

В процессе разнообразной деятельности, в процессе общения, выполнения различных социальных ролей ребенок приобретает свой собственный и неповторимый социальный опыт, который является результатом активного взаимодействия с окружающей средой.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что основой для формирования положительных поступков, развития гуманных чувств и отношений, как предпосылки проявления социальной активности, служит совместная со сверстниками практическая деятельность и общение.

Гуманные отношения ярко проявляются в небольших детских объединениях. Благодаря такой деятельности у детей воспитывается общий ориентир на другого человека (сверстника, взрослого), что позволяет им выбрать поступок, адекватный складывающейся ситуации. Тем самым у ребенка постепенно складывается эмоционально-ценностное отношение и к себе как субъекту гуманных отношений, и к другим людям. Это отношение вырастает на почве детских переживаний во взаимоотношениях с другими детьми под влиянием оценочных воздействий воспитателя.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что процесс развития социальной активности длительный и сложный, охватывающий интеллектуальную, волевою эмоциональную, мотивационную и

практическую сферу деятельности человека. Развитие социальной активности человека напрямую связано с процессом его социализации, результатом которого является формирование общей направленности поведения и взаимоотношений человека с окружающим миром. Развитие начал проявления социальной активности у детей можно отнести к периоду дошкольного детства, точнее, к старшему дошкольному возрасту.

Ниже мы рассмотрим особенности развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образования. Старший дошкольный возраст особенно важен для развития основ социальной активности. Именно в этот период происходят изменения в социальном и личностном развитии ребенка, создающие предпосылки для формирования исходных форм социальной активности.

Исследования Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.Я. Коломинского, Е.Е. Кравцовой, Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной, Е.А. Панько, Е.В. Субботского и др. показывают, что старший дошкольный возраст обладает рядом специфических особенностей. Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что основополагающим в развитии основ социальной активности ребёнка старшего дошкольного возраста выступает процесс социализации (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн [39], Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Т.И. Бабаева, Н.Ф. Голованова и др.).

В работах А.Г. Асмолова, А.В. Мудрика, Л.С. Выготского и др., дети преобразовывают имеющийся у них социальный опыт в собственные ценностные установки и на их основе строят свое собственное поведение, которое осознается ими как социально одобряемое и определяющее общую направленность их активности.

Социализацию старших дошкольников можно рассматривать как индивидуальный творческий процесс, вовлекающий их в социальные отношения, сознательные и наполненные индивидуальным смыслом (А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов, Т.И. Бабаева и др.). Таким



образом, процесс социализации дошкольников будет выступать как обретение ими собственного социального опыта, который является результатом активного взаимодействия с окружающей действительностью в процессе различных занятий, общения с людьми разного возраста, разных социальных групп, выполнения разных социальных ролей и моделей поведения.

Б.Г. Ананьевым был введен термин «эффекты социализации». Эффекты социализации ребенка старшего дошкольного возраста можно систематизировать в соответствии с основными сферами социализации:

– деятельность – становление ребенка как субъекта детских видов деятельности, позволяющее ему включаться в систему доступных общественных отношений на правах активной, самостоятельной, инициативной, творческой личности;

– общение – развитие качеств, характеризующих коммуникативную компетентность ребенка, широту социальных связей, социальные установки (эмоционально-положительная направленность в общении, стремление к сотрудничеству, равнодушное отношение к людям и окружающим явлениям), освоение различных социальных ролей (помощник, наставник, организатор, советчик и т.д.);

– самосознание – формирующаяся «Я-концепция», выражающаяся в осознании ребенком своих сил и способностей, поступков, мотивов и целей, система его субъективных отношений к внешнему миру, себе и другим людям. Изменения в этих трех сферах в старшем дошкольном возрасте носят основополагающий характер для становления начальных форм социальной активности детей старшего дошкольного возраста и определяют уровень их начальной социальной компетентности.

Основные направления социализации старшего дошкольника входят в структуру социальной компетентности, неотъемлемой частью которой является его социальная активность. Социальная компетентность рассматривается как личное новообразование, которое объединяет знания об

обществе и себе, навыки и поведение в обществе, а также отношения, которые отражаются в личных характеристиках, мотивациях, ценностях, которые, в свою очередь, позволяют использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем.

Проблемой рассмотрения личности как субъекта занимались многие исследователи (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский В.В. Знаков, А.В. Брушлинский [12] и др.). Исследования последних лет (А.Г. Гогоберидзе [18], М.В. Крулехт, О.В. Солнцева, Т.И. Бабаева, М.Н. Полякова, З.А. Михайлова и др.) доказывают, что эффективность развития детей старшего дошкольного возраста связана с освоением ими позиции субъекта и участием в детской деятельности. Освоение позиции субъекта деятельности дает возможность детям старшего дошкольного возраста в наибольшей степени проявить свою индивидуальность, что проявляется в самостоятельности, активности, в избирательности и целенаправленности деятельности, в глубине и устойчивости интересов, настойчивости и т. д.

Основные положения психологии субъекта можно резюмировать следующим образом: субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности, автономности; на этом уровне он максимально индивидуализирован. Человек не рождается как субъект, но становится им в процессе деятельности. Основными характеристиками человека как субъекта деятельности выступают сознание и активность. Благодаря сознанию человек отражает объективную реальность, трансформирует ее в своей деятельности. Для старшего дошкольника деятельность – способ самопознания и самораскрытия, чем разнообразнее и значимее деятельность ребенка, тем успешнее его развитие.

Анализ показывает, что развитие позиции субъекта социально ориентированной деятельности выражается в желании и способности ребенка участвовать в делах определенной социальной значимости, самостоятельно использовать освоенный социальный опыт во взаимоотношениях с людьми

разного возраста, в проявлении ответственности и упорства в достижении результата социально значимых дел.

Освоение позиции субъекта социально значимой деятельности у старших дошкольников приводит к развитию социально-ценностных качеств и черт личности (умение сопереживать, чуткость, внимательное отношение к окружающему миру, способность к сотрудничеству, самостоятельность, ответственность).

Исследования (А.Н. Леонтьев, К.М. Гуревич, Я.З. Неверович, Л.И. Божович и др.) свидетельствуют о том, что дети дошкольного возраста пользуются не отдельными мотивами, а системой мотивов. В старшем дошкольном возрасте большое значение имеют нравственные и социальные мотивы, выступающие в категории «надо» и в форме чувства долга. Это дает способность ребенку противостоять возникающим у него импульсивным желаниям.

Таким образом, переход на социально опосредованные и произвольные формы поведения и деятельности создает в старшем дошкольном возрасте благоприятные предпосылки для преобразования импульсивной активности ребенка в различные виды социальной активности (лидерство, добровольчество, «волонтерство» и т.п.). Данные исследований Д.Б. Эльконина, Л.Г. Баскаковой, Е.И. Корзаковой, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Л.С. Славиной, З.М. Богуславской и др. показывают, что разные мотивы по-разному влияют на мобилизацию усилий ребенка, на успешное выполнение поручения или задания. Так возрастающее понимание общественного значения своего труда приводит в старшем дошкольном возрасте к появлению социальных мотивов в виде желания выглядеть достойно перед другими людьми («сделать лучше», «казаться сильнее»), быть самостоятельным в принятии решений и выполнении разных видов детской деятельности. Учитывая особенности формирующихся социальных мотивов детей старшего дошкольного возраста, педагог может успешно планировать различные виды общественно-ценной деятельности,

одновременно способствуя укреплению веры детей в свои силы. Это создаст благоприятные условия для новых, еще более сильных побуждений ребенка к социальной деятельности.

Необходимо учитывать тот факт, что во всех действиях старшего дошкольника очень важны результаты, которых он достигает. Настоящий успех, достигнутый ребенком, оказывает стимулирующее влияние на желание продолжать участвовать в социально ориентированной деятельности. Мотивация к успеху – положительная основа социальной адаптации ребенка и проявления его активности. При такой мотивации его действия направлены на достижение конструктивных положительных результатов. Нацеленность ребенка на успех определяет его дальнейшую личную активность, которая может осуществляться в контексте социально значимых занятий.

Важной психологической особенностью старшего дошкольного возраста является связь поведенческих мотивов и эмоций. Дошкольный возраст отличается высокой эмоциональной отзывчивостью. Эмоции активизируют мотивы ребенка и придают ему действенный характер. Эмоции, развивающиеся в деятельности, играют в ней своего рода личную руководящую и регулирующую роль (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.).

Дети старшего дошкольного возраста активно ориентированы на взаимодействие со сверстниками, как в свободной, так и в организованной деятельности. Коллективная деятельность не только в играх, но и на занятиях, в досуговой деятельности расценивается большинством детей старшего дошкольного возраста как привлекательная, полезная и предпочитаемая. Это создает положительные основания для организации различных видов коллективной социально-направленной деятельности. Совместная со сверстниками практическая деятельность и общение служит основой для формирования положительных поступков, развития доброжелательных отношений, взаимопомощи, сочувствия детей друг к

другу, что является необходимым фундаментом для развития у них основ социальной активности (В.В. Абраменкова [1], В.Г. Нечаева, О.М. Гостюхина, А.И. Матусик, С.Г. Якобсон).

Исследования Т.А. Марковой, В.Г. Неверович, А.Д. Кошелевой, С.Г. Якобсон, М. Мирзаабдуллаевой и других исследователей выявили зависимость формирования у детей старшего дошкольного возраста положительного эмоционального отношения друг к другу, чувства дружбы и товарищества, симпатии от характера осуществляемой ими деятельности. Если мероприятия, в том числе социально значимые, организованы таким образом, что их реализация требует сотрудничества и взаимопомощи для достижения общей цели – объединения усилий всех участников, тогда будут созданы благоприятные условия для сообщества эмоциональных переживаний и взаимной симпатии между членами групп. Действия, организованные в соответствии с этим принципом, естественным образом создают ситуации, которые воспитывают у дошкольника общую ориентацию на сверстника, на того, кто рядом с ним. В результате у ребенка постепенно складывается эмоциональное и ценностное отношение к себе как к субъекту человеческих отношений и к другим. Гуманистическая направленность личности ребенка выступает необходимой базой для развития его социальной активности.

Для старшего дошкольного возраста характерно развитие самосознания ребенка или становление его «Я-концепции», без которого не может состояться познание социального мира и адекватное социальное самоопределение. Это система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и сообразно этому относится к самому себе (Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.). Только по мере активности самосознания ребенка, по мере осознания своего взаимодействия с окружающим социумом, своей активности в этом взаимодействии, социальный опыт будет присвоен им в полной мере.

Благодаря развитию у детей самосознания в старшем дошкольном возрасте они начинают узнавать о побудительной силе и последствиях своих действий. Осознание себя, своих качеств и поведения приводит к пониманию того, чем вызвано то или иное отношение к нему окружающих. Понимание себя как личности наиболее ярко проявляется в уверенности в себе, в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и способности. Активность человека зависит от уровня самооценки, а мотивация будет обеспечивать активность в деятельности и формирование социально-ценностных качеств личности: целеустремленности, самостоятельности, инициативности, ответственности (С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.).

В старшем дошкольном возрасте мы впервые можем говорить о появлении рефлексии – способности анализировать собственные действия, поступки, мотивы и их связь с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Старшие дошкольники начинают осознавать свои желания, переживания, мотивы. Рефлексия обеспечивает понимание того, что он может быть для других таким, каким он сам этого хочет (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, В.Ф. Бехтерев [9], Г.А. Цукерман, А.Н. Леонтьев, Г.И. Морева, В.Н. Лозоцева, Д.И. Фельдштейн и др.). Способность к рефлексии является показателем определенного уровня субъекта. Если нет рефлексии – нет субъекта, нет социальной активности. Рефлексия дает ребенку чувство ответственности не только за себя и свою жизнь, но и за все, что происходит в человеческом обществе.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает наличие важных психологических новообразований в старшем дошкольном возрасте, что способствует решению проблемы развития социальной активности: возникновение произвольности в поведении, социальных мотивов, интерес к социальному миру, развитие децентрации, самосознание, рефлексия.

Вместе с тем, развитие основ социальной активности в старшем дошкольном возрасте процесс сложный и требует определенных педагогических условий. Особого внимания с этих позиций заслуживает рассмотрение условий дошкольной образовательной организации как единого ценностно-смыслового, коммуникативного, деятельностного пространства, объединяющего всех субъектов педагогического процесса, взрослых и детей.

Дальнейшая логика изложения требует нашего обращения к анализу педагогических условий развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Для определения комплекса необходимых и достаточных условий, мы должны обратиться к сущности понятия «условие».

В философской литературе условие представлено как:

- среда, в которой пребывает и без которой не может существовать предмет или явление,
- обстановка, в которой что-либо происходит,
- требования, из которых следует исходить.

Методологи под условиями понимают совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования, изменения какого-либо объекта.

Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

В практике педагогических исследований под педагогическими условиями, способствующими эффективному развитию социальной активности детей старшего дошкольного возраста, понимается совокупность мер, которые, аккумулируя ценностно-смысловой, коммуникативный, деятельностный компоненты пространства дошкольной образовательной организации, обеспечивают достижение необходимого уровня развития

социально значимых качеств личности (ответственность, инициативность, самостоятельность).

На современном этапе развития общества создание педагогических условий способствует развитию у детей старшего дошкольного возраста социальной активности, проявляющейся в различных качествах личности (ответственность, инициативность, самостоятельность), которые воспитываются и развиваются в старшем дошкольном возрасте. В мировых стандартах отмечается важность формирования самостоятельности и ответственности по отношению к способности управлять своей жизнью без посторонней помощи, быть субъектом своей жизни.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, развитие социальной активности у детей старшего дошкольного возраста может быть более эффективным, при соблюдении следующих условий: участие детей старшего дошкольного возраста в соответствующей их интересам совместной с другими детьми и взрослыми деятельности, направленной на решение значимых для дошкольной образовательной организации задач; реализация динамичной позиции педагога, обеспечивающей социально-ценностную направленность детской деятельности и меняющейся в зависимости от уровня развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим первое условие нашей гипотезы – участие детей старшего дошкольного возраста в соответствующей их интересам совместной с другими детьми и взрослыми деятельности, направленной на решение значимых для дошкольной образовательной организации задач.

В научной литературе на современном этапе развития описаны и апробированы различные педагогические условия, способствующие развитию у детей старшего дошкольного возраста социальной активности, которая проявляется в различных качествах личности (ответственность, инициативность, самостоятельность). Эти качества воспитываются и развиваются в старшем дошкольном возрасте. В старшем дошкольном



возрасте формируется саморегуляция в достижении цели (ответственность, трудолюбие, дисциплина), но ребенок по-прежнему еще принимает цель, предложенную взрослым. На основе обобщения данных экспериментальных исследований отечественных психологов (В.А. Горбачев, З.Н. Борисов, Л.С. Славин) К. Муздыбаев определил условия и методы формирования уровня ответственности. В старшем дошкольном возрасте может формироваться саморегуляция в достижении целей – ответственное исполнение, трудолюбие, дисциплина.

Старший дошкольный возраст – период, когда задаются ориентация личности, ее интересы, склонности. Развитие детей требует особого внимания при определении нравственного отношения к окружающему миру. При реализации направления нравственного воспитания необходимо учитывать следующие возрастные особенности старших дошкольников: эмоциональная чуткость и отзывчивость, глубокая впечатлительность, стремление к лучшему, детская непосредственность, внушаемость и подражательность, активный интерес ко всему новому, желание использовать новые знания.

Важно осознавать необходимость внимания к формированию «Я» ребенка. Задача педагога – воздействовать на образ, который постепенно складывается в сознании дошкольника, на образ самого себя. Основная цель работы в этом направлении – нравственное развитие личности, основанное на формируемой самооценке, путем воспитания сенсорной сферы ребенка.

Для развития социальной активности как важной характеристики социальной компетентности необходимо обеспечение следующих педагогических условий: во-первых, необходимо обеспечение принятия ребенком старшего дошкольного возраста социальной активности как ценности. И.М. Андромонова под ценностью понимает вещи, объекты, явления значимые для человека, обращенные к нему, способные удовлетворить его потребности, его приоритетный выбор, развивать его собственную личность. Во-вторых, необходимо наличие условий в

дошкольной образовательной организации. Развивающая предметно-пространственная среда в группе может быть рассмотрена как открытая, характеризующаяся особым психологическим климатом, атмосферой доверия. В такой среде человек испытывает чувство свободы.

Формирование социальной активности старшего дошкольника происходит в атмосфере эмоционального подъема, с высокой организацией деятельности в процессе взаимодействия с другими людьми. Примером такого эмоционального состояния может быть яркое эмоциональное событие (праздник, конкурс, соревнование и др.), объединяющее усилия всех участников образовательного взаимодействия и характеризующееся постоянным поиском, обновлением и упорной борьбой за победу. Ведь необходимым условием эффективной работы по развитию социальной активности детей является их участие в коллективной деятельности. Чем шире и насыщеннее общение в коллективе, тем больше возможностей для развития необходимых социальных качеств.

В детском коллективе происходит обмен информацией в совместной деятельности, согласовываются общие цели, вырабатывается взаимный контроль, а также способность понимать ситуации и мотивы действий других и тем самым адекватно реагировать на них. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия и социальная чувствительность, которые помогают ребенку психологически грамотно выстраивать свое взаимодействие с другими людьми. Взаимодействуя со сверстниками, ребенок осваивает опыт лидерства и подчинения, развивает свои организаторские способности.

Для того чтобы влиять на слабые стороны в формировании социальной активности необходимо учитывать неравномерность развития её компонентов. При организации общественной работы педагогу следует тщательно изучать индивидуально-психологические особенности каждого ребенка и строить её таким образом, чтобы в ней принимали участие все дети. У детей старшего дошкольного возраста замечено проявление интереса

к общественной работе, но у них нет достаточного опыта, не хватает настойчивости, упорства. Неудачный первый опыт общественной деятельности может сформировать отрицательное отношение к данной работе. Всё это способствует формированию пассивности, равнодушия к жизни группы дошкольной образовательной организации, а затем и общества в целом. Таким образом, в свете сказанного ранее, можно сделать вывод о том, что в формировании ответственного отношения к порученному делу у детей старшего дошкольного возраста важна поддержка воспитателя в формировании социальной активности и распределение поручений с учетом интересов детей.

Обратимся к рассмотрению второго условия – реализация динамичной позиции педагога, обеспечивающей социально-ценностную направленность детской деятельности и меняющейся в зависимости от уровня развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

Социально активная позиция детей старшего дошкольного возраста успешно развивается в условиях демократического стиля педагогического общения, когда педагог заинтересован в повышении роли детей во взаимодействии, стремится привлекать каждого из них к решению общих проблем, когда создаются наиболее благоприятные условия для самореализации личности. Динамичная позиция педагога подразумевает постоянную смену позиции применительно к деятельности с детьми, в зависимости от уровня развития социальной активности каждого ребёнка.

Л.Б.Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- друга, если стремится проникнуть в душу ребенка;
- советчика, если он использует осторожное уговаривание;
- просителя, если педагог упрощает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь, порой до самоунижения, лести;

– вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) интересными целями, перспективами.

Выбор ролевых позиций педагога напрямую зависит от его профессиональных качеств. От выбора позиций, занимаемых педагогом в образовательном процессе, зависит конечный результат его совместной деятельности с детьми. Если в старшем дошкольном возрасте воспитатель проявляет заботу о развитии самостоятельности детей, уважает их мнение и считается с ним, если ему удастся сформировать коллектив детей дошкольного возраста, отличающийся высокой организованностью и активностью, то у детей формируется социальная активная позиция, которая совершенствуется в дальнейшем.

Конечный результат совместной деятельности педагога с детьми зависит от выбора его ролевой позиции. Особенности деятельности педагога при организации работы, направленной на формирование социальной активности и инициативы детей.

1. Педагог должен хорошо владеть информацией о ситуации и событиях, происходящих в современном мире и обществе.

2. Педагог должен сам проявлять социальную активность, инициативу, стремиться к постоянному позитивному преобразованию окружающей действительности.

3. Педагог должен строить взаимодействие с воспитанниками на основе диалога.

4. Педагог должен владеть современными интерактивными технологиями социального воспитания и формирования у воспитанников опыта социального взаимодействия.

Важным условием формирования социальной активности дошкольников является работа воспитателя по обучению детей организаторским умениям. Для этого может использоваться система смены поручений, чтобы каждый из воспитанников мог протестировать свои возможности в разных делах. Это может быть работа в сменных группах, где

каждый ребенок имеет возможность выступить в роли руководителя, организатора любого совместного дела. Обучение детей планированию, контролю и оценке своей работы и работы сверстников также является важным фактором в развитии организационных способностей.

Необходимым условием формирования социальной активности является также развитие самостоятельности, стимулирование активности детей старшего дошкольного возраста. Активность обычно определяется как деятельное состояние субъекта. В этой связи иногда говорят, что применительно к деятельности понятие активности не имеет смысла, поскольку сама деятельность представляет собой проявление активности личности. Действительно, если ребенок участвует в общественной работе с желанием, деятельность и активность выступают в единстве. Если же работа выполняется не в силу внутреннего влечения, а только благодаря внешнему понуждению, она не может быть охарактеризована как активность личности.

Ребенок как субъект воспитания представляет собою постепенно формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция, помогающие осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. Появляется возможность ставить перед собой цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самосодействовать становлению собственной личности.

Стоит отметить, что формирование социальной активности современных детей – это процесс их включения в реально значимые отношения с окружающим миром, результатом чего является не только социализация ребёнка, но и познание самого себя, саморазвитие, самореализация. Социально ориентированные воспитательные дела создают необходимые условия для формирования жизненной позиции детей, когда

они привлечены к преобразующей практической деятельности. Это должны быть не только игровые, но и серьезные настоящие и ответственные дела.

Таким образом, важнейшими условиями формирования социальной активности детей старшего дошкольного возраста являются совместная деятельность коллектива группы, объединенная общей целью, демократический стиль руководства в коллективе, развитие гуманистических отношений между детьми.

Далее обратимся к описанию практической педагогической деятельности, направленной на формирование социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Мы предлагаем ее реализацию осуществлять поэтапно, исходя из общей цели исследования и задач каждого этапа.

1 этап – Информационно-познавательный. Цель данного этапа состояла в:

- развитию эмоционально-познавательного отношения детей старшего дошкольного возраста к дошкольной образовательной организации;
- обогащении их представлений о разных сферах жизни дошкольной организации и роли взрослых, работающих в нем;
- расширении социального опыта детей за счет использования проблемных ситуаций взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства дошкольной образовательной организации (представители взрослых профессий в детском саду, дети младшего возраста);
- воспитании интереса и внимательного отношения к проблемам, желаниям, чувствам окружающих людей.

Для того чтобы дети приобрели адекватные представления о том, кому в детском саду может понадобиться их помощь и в какой форме они смогут проявить свою социальную активность, нами были разработаны специальные «ситуации знакомства», которые проходили в виде «Путешествий по

детскому саду», вводя детей в мир взрослых профессий и жизнь детей младших групп.

В целях привлечения внимания и пробуждения интереса детей к предстоящим путешествиям, использовался прием неожиданности и сюрприза. В групповое помещение после дневного сна вносился макет детского сада – «Дом счастья», выполненный педагогами с учетом эскизов детей.

Во время беседы с детьми было выявлено, что круг детей способных реально оценить возможности, потребности и умения малышей достаточно узок. Поэтому мы считаем необходимым знакомить детей старшего дошкольного возраста с деятельностью малышей в разных режимных моментах: одевание на прогулку, прием пищи, умывание, лепка, игры, общение. Во время таких посещений дети старшего дошкольного возраста могли не только наблюдать за различной деятельностью малышей, но и включаться в нее по просьбе воспитателя детей групп раннего возраста.

На информационно-познавательном этапе необходимо отмечать положительные изменения во взаимоотношениях педагогов, которые пришли к пониманию того, что для создания условий в дошкольной организации, стимулирующих формирование социальной активности у детей старшего дошкольного возраста, необходимо налаживать межгрупповые отношения, основанные на сотрудничестве и взаимопомощи, создавать творческие объединения между всеми педагогами-специалистами дошкольной организации, с опорой на личные увлечения и интересы.

Появление ярко выраженного эмоционально-познавательного отношения детей старшего дошкольного возраста к дошкольной организации, а также общие изменения в представлениях детей о жизни дошкольной образовательной организации в целом и о реальных возможностях проявить в нем свою социальную активность, в конце информационно-познавательного этапа позволили нам перейти ко второму этапу.

2 этап – мотивационно-деятельностный (основной) – этап развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста за счет стимулирования и накопления опыта проявления социальной активности в пространстве дошкольной образовательной организации.

Цель данного этапа состоит в развитии желания детей старшего дошкольного возраста участвовать в делах имеющих общественную значимость, а также создании условий, способствующих активному освоению накопленного опыта проявления социальной активности, за счет:

- обогащения представлений детей дошкольного возраста о возможных способах проявления социальной активности в дошкольной образовательной организации;

- социальной поддержки детской деятельности исходящей со стороны педагогов, родителей, детей и воспитателей других возрастных групп.

Предварительная работа с педагогами позволяет более эффективно использовать принцип создания «проблемного поля» при организации социально активной деятельности детей старшего дошкольного возраста, помогающий поставить ребенка в активную, творческую позицию субъекта, используя различные проблемные вопросы, ситуации выбора, заставляющие детей размышлять и самостоятельно принимать решения. На основном этапе в процессе общественно-значимой деятельности из общего количества детей могут выделиться активные и умелые дети с ярко выраженными чертами социально активной личности: самостоятельностью, инициативностью, ответственностью, желанием помочь, не остаться в стороне.

На втором этапе в «Доме счастья» появляется рубрика «детских достижений», представляющая собой разноцветные кармашки со значками «самый внимательный», «самый добрый», «самый ответственный», «самый самостоятельный» и т.п. В эти кармашки помещаются фотографии детей по итогам дежурства и выполненных поручений «оперативной помощи». Выбор достойных претендентов – традиция, которая реализуется в конце каждой недели.



Главным условием выступает то, что в роли успешного помощника должен побывать каждый ребенок. За этим следит педагог, помогая всем детям замечать и объективно оценивать пусть даже небольшие успехи менее активных детей.

В течение дня педагог должен наблюдать за общением детей и обращать внимание на поступки застенчивых или отличавшихся равнодушием детей, которые проявили отзывчивое и чуткое отношение к другим людям, подкрепляя свое доверие различными поручениями по группе или саду. Заключительным делом мотивационно-деятельностного этапа, объединяющим всех взрослых сотрудников дошкольной образовательной организации, детей старшего дошкольного возраста и их родителей, является организация накануне дня 8 марта, салона красоты «Счастье для мамы».

Для реализации возникшей идеи-сюрприза предлагаем задействовать все пространство группы, размещать в нем развлекательные отделы также для мам, бабушек, сестренки и сотрудников дошкольной образовательной организации.

Цель: Создание положительного эмоционального настроения в преддверии празднования международного женского дня.

Приведем фрагмент занятия.

Ребенок 1:

Весна шагает по дворам

В лучах тепла и света,

Сегодня праздник наших мам,

И нам приятно это!

Ребенок 2:

Наш детский сад поздравить рад

Всех мам, на всей планете,

«Спасибо!» мамам говорят

И взрослые и дети!

Ребенок 3:

Мамы, бабушки, сейчас  
Мы хотим поздравить вас.  
А ещё поздравить рады  
Воспитателей детсада.  
И подружек, и сестрёнок,  
И, конечно же, девчонок!

Главной задачей праздника было предоставить детям возможность в полной мере ощутить позицию «старших» в дошкольной образовательной организации, выступая в роли организаторов, исполнителей и ведущих. Роль педагога заключалась в оказании помощи детям в подготовке к самостоятельному обслуживанию задуманных отделов, а также в создании атмосферы общего сотворчества, радости, гордости от предвкушения интересно задуманного и выполненного дела. Родители на этом этапе выступали непосредственными участниками, без которых не могло бы состояться данное мероприятие.

Праздник стал значимым моментом, изменившим отношение пассивных и критично настроенных родителей. Переход от роли сторонних наблюдателей к непосредственному участию в общем событии, позволил им по-новому увидеть и оценить творчество, умелость и самостоятельность своих детей, работу воспитателей и всего коллектива дошкольной образовательной организации.

Наблюдения за детьми во время подготовки и проведения праздника выявили существенные изменения в проявлении основных компонентов социальной активности: огромное желание и стремление участвовать в социально-значимой деятельности, чувство радости от того, что получается создать что-то своими руками для других людей; ответственность, проявившаяся в неравнодушном отношении к оформлению уголка и желанию до последней минуты не покидать своего «рабочего места», проявление инициативы в предложениях по оформлению всех праздничных отделов и советах воспитателю как сделать лучше; самостоятельности.

Результаты, второго этапа – мотивационно-деятельностного, позволяют взрослым перейти на новый этап работы с детьми – инициативно-творческий.

3 этап – Инициативно-творческий. Цель данного этапа состоит в создании условий, способствующих самостоятельному проявлению социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации при активном взаимодействии с детьми разного возраста и взрослыми. Третий этап выстраивается на взаимодействии детско-взрослого сообщества (дети, педагоги, родители) в рамках совместной социально-направленной деятельности, стимулирующей в большей степени проявление самостоятельности, инициативности и творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Большинство детей на инициативно-творческом этапе самостоятельно или с минимальной помощью взрослого справляются с поручением. Детям, имеющим недостаточно высокий уровень проявления социальной активности, необходимо предоставлять возможность выполнить работу самостоятельно, после чего воспитатель может просить наиболее активных и ответственных детей пройти по дошкольной образовательной организации и проверить результаты дежурства.

На третьем этапе отмечается повышенный детский интерес и равнодушие к предметному окружению в пространстве дошкольной образовательной организации, стремление навести порядок не только в дни своего дежурства. Дети старшего дошкольного возраста чувствуют свободу в общении с детьми младшего возраста, что дает им возможность самостоятельно проводить веселые подвижные игры с малышами, как в физкультурном зале, так и на улице. Это вызывает большой интерес и много положительных эмоций у детей обоих возрастов. Роль воспитателя сводится к небольшим советам-подсказкам, поощрению детей, готовности быть участником представления и игр наравне со своими воспитанниками.

Далее представлен план занятий с педагогами дошкольной образовательной организации.

Таблица 7. – План методических занятий с педагогами дошкольной образовательной организации

№	Тема занятия	Количество часов	Дата проведения	Задание для педагога
1.	«Что такое социальная активность и в чём она проявляется?»	2		Ознакомиться с рекомендованной литературой. Самостоятельно выделить основные компоненты социальной активности
2.	«Что мешает ребёнку старшего дошкольного возраста быть социально активным?»	4		Выполнить эскиз макета дошкольной образовательной организации «Дом счастья» для внесения в РППС группы. Подготовить примеры проблемных ситуаций для детей старшего дошкольного возраста.
3	Освоение ребёнком позиции субъекта деятельности и её значение в развитии социальной активности у ребёнка старшего дошкольного возраста.	2		Вопрос для обсуждения: чем могут помочь педагоги ребёнку в освоении субъектной позиции в социально-значимой деятельности?

Представим некоторые примеры, которые можно использовать в работе с воспитателями на семинарах.

Педагогам предлагается мешочек-копилка с карточками, на которых написаны формы работы с детьми, используемыми в группах. Задача педагогов – вынимая по одной карточке, определить задачи, которые реализуются в данной деятельности.

Варианты форм:

1. Игра-инсценировка по произведению (позволяют наблюдать ситуацию «изнутри», быть наблюдателем и участником событий, помогают

понять свои поступки и другие, творчески самореализоваться, помогают осмыслить нравственный подтекст литературного текста, который лежит в основе содержания, носит коллективный характер).

2. Проблемная ситуация (обогащает опыт общения со взрослыми. Вербальное решение ситуаций очень полезно в этом возрасте: оно позволяет ребенку решать задачу в воображаемом, «безопасном» варианте, делать выбор способа поведения, как на основе собственного жизненного опыта, так и других источников; способствует развитию воображения и мышления.)

3. Этическая беседа, порождает нравственные чувства, способствует желанию разобраться в поступках.

4. Создание коллективной работы. Ребёнок становится значимой фигурой, налаживание эмоционального контакта, содержательного (совпадение интересов), создание малых групп по интересам.

5. Дидактическая игра «Можно и нельзя» (правила поведения на прогулке) (воспитание доброжелательного отношения к людям, развитие коммуникативных навыков, правил поведения).

Мы предлагаем организовывать работу с детьми в форме социальной акции. Социальные акции (Н.П. Гришаева)– один из инструментов позитивной социализации детей дошкольного возраста. Основная цель социальной акции – формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, окружающим людям и самому себе на основе нравственного содержания. Акции социального характера способствуют развитию нравственных и личностных качеств детей дошкольного возраста, самореализации ребенка. В процессе проведения акции дети открывают для себя новые знания, делают выводы, взаимодействуют с окружающим миром.

Направленность социальных акций:

- помощь окружающим: другим людям, животным («Помощь малышам», «Ладочки доброты», «Открытка для ветерана», «Будем помнить», «Помогаем братьям нашим меньшим», «Птичья столовая», и т. д.);
- экология («Батарейки, сдавайтесь!», «Родничок», «Сажаем

клумбу» и т. д.);

– окружающий социальный мир («Засветись, стань заметней на дороге!») и «Важнее всех игрушек» – акции по пропаганде использования светоотражающих элементов и кресел безопасности в автомобилях, «Безопасная дорога», «Книжка заболела», «Гирлянда дружбы» и т.д.);

– значимые даты и праздники («Для любимой мамочки», «День рождения А.С. Пушкина», «День Победы», «Добрые дела к Новому году»).

#### Алгоритм проведения акций:

- цель (каждая акция имеет свою цель);
- задачи (выполняются общие и конкретные);
- объект (на что направлен – птицы, деревья и т.д.);
- участники (сотрудники + дети + родители).

#### Этапы проведения акции:

- Подготовительный этап.

Определяется: на решение какой социально-педагогической проблемы направлена акция, кто является её целевой группой, какова цель. Продумывается форма проведения социальной акции.

– Основной этап. Реализация сценария социальной акции. Это может быть одно мероприятие или несколько идущих друг за другом мероприятий (сначала беседа о птицах, рисование птиц, затем изготовление кормушек и закрепление их на деревьях).

– Аналитический этап. Подразумевается подведение итогов социальной акции, определение ее дальнейших перспектив.

Критерием эффективности является наличие позитивной динамики в формировании социальной активности у детей старшего дошкольного возраста, представлений о проявлении социальной активности; желанием участвовать в доступной социальной деятельности позволяющей проявить самостоятельность, инициативность, ответственность при выполнении дел имеющих общественное значение; стремлением к взаимопомощи.

Опыт овладения воспитателями конкретными приемами диалогического педагогического взаимодействия необходим в организации работы. В общении с детьми важна установка на равенство позиций, принятие ребенка, понимание его, но зачастую педагоги не владеют способами донесения до ребенка ощущения того, что его хотят слышать, слышат, готовы помочь, поддержать. Приведем описание работы в рамках семинара, посвященного искусству межсубъектного общения.

Совместное составление списка «Проблемных ситуаций», которые предполагает активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению. В результате чего у дошкольников происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Проблемные ситуации создают благоприятные условия для общего развития каждого воспитанника и способствуют развитию социальной активности.

Вниманию воспитателей можно предложить техники активного слушания: «Ты-сообщения» и «Я-сообщения». Поскольку в основе данных сообщений лежит озвучивание чувства, важным является умение считывать мимические коды эмоций. Чтобы помочь педагогам овладеть этим умением, их необходимо разделить на пять групп, по числу основных эмоциональных состояний ребенка (радость, гнев, удивление, страх, печаль). Презентуя мимический код того или иного эмоционального состояния, педагоги приводят примеры его ярких проявлений в поведении детей, намечают пути преодоления, помощи ребенку. Важным стал вывод: будь ребенок поглощен радостным чувством или горем, роль воспитателя – показать, дать почувствовать, что он рядом, ему небезразлично переживание ребенка, он готов его выслушать.

Таким образом, можно сделать вывод, если мы относимся к ребенку как к самостоятельному, способному, ответственному, мы создаем предпосылки для того, чтобы он, в самом деле, таковым становился.

С целью формирования социальной активности у детей старшего дошкольного возраста нами предложена подборка игр по формированию культуры межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста, которая будет способствовать повышению эффективности работы, проводимой в дошкольном образовательном учреждении, в данном направлении.

Таблица 8. – Подборка игр на тему «Формирование социальной активности у детей старшего дошкольного возраста»

Название игры	Автор	Цель
Магазин	С.А. Давыдова	<p>Побуждение детей творчески воспроизвести в игре быт семьи и общественно-полезный труд взрослых. Совершенствование умения самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку.</p> <p>Продолжать обучение умениям ролевого взаимодействия, в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнёров друг к другу). Закрепление знаний о функционировании магазина. Формирование навыков культурного поведения в общественных местах.</p>
Банк	Л.А. Пенькова	<p>Формировать умение согласовывать свои действия с действиями партнеров, соблюдать ролевые взаимоотношения. Развитие коммуникативных навыков.</p> <p>Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, спокойно разрешать конфликты, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре. Способствовать овладению нормами и правилами социального поведения.</p>
Почта	Н.А. Виноградова	<p>Продолжать ознакомление с трудом работников связи, формирование уважительного отношения к работникам почты, учить отражать в игре труд взрослых, передавать отношения между людьми, практическое применение знаний о количестве и счете, рассказывать о выполняемых действиях.</p> <p>Научить детей пользоваться в игре предметами –</p>



		заместителями, понимать воображаемую ситуацию и действовать в соответствии с ней. Расширение и закрепление знаний детей о разных формах почтовой связи: почта, телеграф, телефон, радио. Воспитание чуткого и внимательного отношения к товарищам и близким.
Ателье	Н.А. Виноградова	Воспитывать уважение к труду швеи, модельера, закройщика, расширять представления о том, что их труд коллективный, что от добросовестной работы одного человека зависит качество труда другого. Формирование представлений дошкольников о том, что такое ателье и для чего оно нужно. Формирование умения выполнять усвоенные нормы и правила культуры поведения в общественных местах. Воспитание уважения к труду работников ателье.
Завод	Н.В. Краснощекова	Формирование трудовых умений, развитие творческого воображения детей. Формирование представлений дошкольников о том, что такое завод (фабрика) и что он производит. Воспитание у детей положительного отношения к профессиям рабочих династий. Упрочить формы вежливого обращения. Воспитывать дружелюбие, умение жить и работать в коллективе.
Строительство	О.А. Зайцева	Формировать конкретные представления о строительстве, его этапах. Закреплять знания о рабочих профессиях. Воспитывать уважение к труду строителей. Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре. Способствовать овладению нормами и правилами социального поведения.
Выборы президента	Е.В. Котенкова	Учить детей отображать знакомую деятельность взрослых в сюжете и содержании игры. Знакомить детей с правилами поведения на «Выборах президента». Развивать интерес и уважение к законам нашего государства, к основам избирательной системы. Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре. Способствовать овладению нормами и правилами социального поведения.

Космос	Т.С. Дисненко	Формировать умение согласовывать свои действия с действиями партнеров, соблюдать ролевые взаимоотношения. Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение договариваться, спокойно разрешать конфликты. Воспитывать умение быть в одной команде, сопереживать и радоваться, решать проблемы сообща. Воспитывать умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре. Раскрывать нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.
--------	---------------	--

Подводя итоги работы, сделаем выводы.

На современном этапе развития общества возникла острая необходимость воспитания активной, самостоятельной личности, способной творчески подходить к решению жизненно важных задач. Повышение роли человеческого фактора во всех сферах бытия выводит проблему развития социальной активности подрастающего поколения и поиска новых концептуальных подходов ее становления на одно из приоритетных мест в современной системе образования.

Анализ философской (В.Н. Константинов, А.С. Кирилук, Ю.Л. Воробьев [15] и др.), психолого-педагогической (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова, В.А. Сластенин, В.Г. Маралов, Т.С. Лапина [26], К.С. Серопян и др.), социологической (А.В. Мудрик, Г.М. Андреева, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон [25], Э. Фромм и др.) литературы дает основание рассматривать социальную активность как деятельностное, заинтересованное отношение человека к окружающему миру, готовность включаться в различные виды деятельности, проявляя высокий уровень самостоятельности и ответственности, необходимый для достижения конечной цели, определяемой как общественная ценность.

В процессе исследования понятия «социальная активность» и условий его развития, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу,

обосновали содержание и сущность процесса развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Мы пришли к выводу, что развитие социальной активности личности напрямую связано с процессом ее социализации, результатом которой является появление общей направленности поведения и взаимоотношений человека с окружающим миром. Старший дошкольный возраст открывает реальные возможности для развития основ социальной активности, так как именно в нем происходят значительные изменения в социальном и личностном развитии ребенка.

Мы выделяем следующие особенности проявления социальной активности у детей старшего дошкольного возраста: появление произвольности в поведении, социальных мотивов, интереса к социальному миру, развитие децентрации, самосознания, рефлексии. Социальная активность ребенка старшего дошкольного возраста проявляется: – в адекватных представлениях о возможных проявлениях социальной активности, как в ситуациях условного характера, так и в реальном пространстве дошкольной образовательной организации, в осознании важности своего активного участия в различных социальных отношениях; – в желании участвовать в делах имеющих социально значимую направленность, получении радости и удовлетворения от своей работы на общее благо, в равнодушном отношении к людям и явлениям окружающей жизни; – в проявлении ответственности и настойчивости в достижении требуемого результата при выполнении доступных общественно значимых дел; – в практическом осуществлении социально-значимой деятельности, активном поиске путей реализации своих возможностей в деятельности, проявлении инициативы, творчества, умения взаимодействовать, сотрудничать с людьми разного возраста.

Также мы раскрыли и теоретически обосновали выделенные нами педагогические условия развития социальной активности детей дошкольного возраста. Обобщая понятия Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина и др. под

педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач. Современный этап развития общества предполагает необходимость поиска педагогических условий, обеспечивающих сочетание интересов личности и общества, способствующих становлению новых воспитательных идеалов, жизненных ценностей и общественно значимой мотивации поступков.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, формирование социальной активности у детей старшего дошкольного возраста может быть более эффективным, при соблюдении следующих условий: участие детей старшего дошкольного возраста в соответствующей их интересам совместной с другими детьми и взрослыми деятельности, направленной на решение значимых для дошкольной образовательной организации задач; реализация динамичной позиции педагога, обеспечивающей социально-ценностную направленность детской деятельности и меняющейся в зависимости от уровня развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Абраменкова, В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 60-70.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19-44.
4. Ануфриев, Е.А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений [Текст] / Е.А.

Ануфриев. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 280 с.

5. Арефьева, Г.С. Социальная активность: проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании [Текст] / Г.С. Арефьева. – М.: Политиздат, 1974. – 230 с.

6. Артемова, Л. Формирование социальной активности [Текст] / Л. Артемова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №4. – С. 39-41.

7. Бабаева, Т.И. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте [Текст] /Т.И. Бабаева // Сб. науч. тр. – СПб.: «АКЦИДЕНТ», 2007. – С. 3-14.

8. Бабаева, Т.И. Диагностика взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками [Текст] / Т.И. Бабаева // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. – СПб, 2008. – С. 96-126.

9. Бехтерев, В.Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях [Текст] / В.Ф. Бехтерев. – Красноярск, 1996. – 139 с.

10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

11. Брушлинский, А.В. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – М., 2002. – 365 с.

12. Брушлинский, А.В. Современная личность: социальные представления, мышление, развитие в норме и патологии [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 100 с.

13. Буева, Л.П. Ребенок в системе коллективных взаимоотношений [Текст] / Л.П. Буева. – М, 1972. – 255 с.

14. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 268 с.

15. Воробьев, Ю.Л. Активность как философская проблема [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. филос. наук. – Воронеж, 2008. – 18 с.

16. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Детская психология

[Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 222.

17. Герасимова, Л.А. Воспитание социальной активности детей в учреждениях дополнительного образования [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра. пед. наук. – Оренбург, 2003. – 22 с.

18. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольное детство как социокультурный феномен и самоценный период в жизни человека [Текст] / А.Г. Гогоберидзе // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 6-11.

19. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 268 с.

20. Дыбина, О.В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Методические рекомендации [Текст] / О.В. Дыбина. – М.: Центр пед. образования, 2008. – 62 с.

21. Иванова И.Ю. Подготовка бакалавров педагогического образования к взаимодействию с семьями воспитанников [Текст] / И.Ю. Иванова. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 105 с.

22. Иванова И.Ю., Евтушенко И.Н., Артеменко Б.А. Реализация компетентного подхода в процессе подготовки студентов к просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации [Текст] / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Б.А. Артеменко. // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 111-114.

23. Кларина, Л.М. Развитие субъектности детей дошкольного возраста [Текст] / Л.М. Кларина // Новые ценности образования. – 2007. – № 3. – С.38-47.

24. Кларина, Л.М. Особенности организации образовательного процесса по теме «Мы в детском саду и дома» [Текст] / Л.М. Кларина. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. – С. 16-46.

25. Козлова, С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – М., 2008. – 36 с.

26. Константинов, В.Н. Социальная активность и пассивность личности [Текст] / В.Н. Константинов. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т. 1990. – 113 с.
27. Кон, И.С. Социологическая психология [Текст] / И.С. Кон. – Воронеж, 1999. – 554 с.
28. Лапина, Т.С. Активность личности как моральная проблема [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. филос. наук. – М., 1967. – 16 с.
29. Леонтьев, А.Н. Психологическая теория деятельности [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 205 с.
30. Люблинская, А.А. Активность и направленность дошкольника [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 195-208.
31. Маралов, В.Г., Ситаров, В.А. Диагностика социальной активности детей дошкольного и младшего школьного возраста: методические рекомендации [Текст] / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: МГЛУ им В.И. Ленина, 2000 – 44 с.
32. Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте [Текст] / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: Прометей. – 220 с.
33. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб., 1999. – 479 с.
34. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 302 с.
35. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО [Текст] / В.С. Мухина. – М. 1968. – С. 100.
36. Николаева, А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Спб, 2001. – С. 57.
37. Новикова, Ж.Л. Воспитание ребенка дошкольника разумного,

ответственного, самостоятельного, инициативного, наблюдательного, коммуникативного [Текст] / Ж.Л. Новикова. – М.: Владос, 2005. – 115 с.

38. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 489 с.

39. Рубинштейн, С.Л. Направленность личности [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 2009. – С. 98-101.

40. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973 – С. 241–342.

41. Фельдштейн, Д.И Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный ин-т., 1997. – 158 с.

42. Филипова, И.Н. Развитие социальной уверенности у дошкольников [Текст] / И.Н. Филипова. – М., 2002. – 234 с.

43. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / М.С. Цыпышева, И.Ю. Иванова. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2018. – С. 425-427.



**Научное издание**

*док-р пед. наук, доцент*

*Оксана Геннадьевна Филиппова*

*канд-т пед. наук, доцент*

*Терещенко Марина Николаевна*

*канд-т пед. наук, доцент*

*Пикулева Людмила Константиновна*

*И др.*

**Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста**

---

ISBN 978-5-6046748-2-6

ISBN 978-5-6046748-2-6



9 785604 674826

Подписано в печать 27.10.2021.

Формат 60 × 84 1/16. Усл. печ. л. 15,93.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.

Печать лазерная. Тираж 50 экз. Заказ № 2682/21.

Отпечатано с готового макета с сохранением авторская редакции

в ПЦ «ПРИНТМЕД»

454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а

Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru