

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ



ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального
образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Кафедра педагогики и психологии детства

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Челябинск 2009

УДК 371 (021)

ББК 74.00

Т 77

Компетентностная модель дошкольного образования: Монография/
Л.В.Трубайчук, Л.Н.Галкина, И.Е. Емельянова, Н.П.Мальтеникова, И.Н.
Евтушенко, И.Г. Галянт, О.Н. Подивилова, М.Н. Терещенко, Л.К. Пикулева, Н.П.
Мальтеникова – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009.- 229 с.

В данной монографии предлагается новая модель дошкольного образования – компетентностная. Заложенный фундамент в дошкольный период жизни имеет непреходящее значение для всего последующего развития личности человека. Компетентностная модель дошкольного образования предполагает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы, с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию растущей личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства. К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствует о становлении начальных ключевых компетенций. Компетентностная модель дошкольного образования создает условия для всесторонней подготовки ребенка дошкольного возраста к жизни.

Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, а также для педагогов ДОУ и студентов педагогических вузов.

ISBN № 978-5-98314-335-7

Рецензенты: Н.Н.Тулькибаева, д.п.н., профессор
Н.Л.Худякова, д.фил.н., профессор

ВВЕДЕНИЕ

В начале XXI века в отечественном образовании закрепляется *компетентностный подход*. Это объясняется рядом причин и произошедших в мире событий. В конце прошлого века ЮНЕСКО очерчивает круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования третьего тысячелетия. В докладе «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых должно основываться образование в 21 веке: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, - определив тем самым основные глобальные компетентности. Компетентностная модель образования вытекает из модернизации отечественного образования, целью которой является подготовка обучающихся к жизни, их самоопределение в стенах учебного заведения, а также их общая подготовка к выполнению всего спектра жизненных функций. В результате чего происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «подготовленность» на понятия «компетентность», «компетенция». *Компетентностная модель образования* в определении целей и содержания образования не является совершенно новым явлением, а тем более чуждым для российского образования. Ориентация на освоение умений, способов деятельности, а также, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В.В. Давыдова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.П. Щедровицкого и их последователей.

Компетентностная модель образования разрабатывается такими исследователями, как А.Л. Андреевым, А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, Д.А. Ивановым, К.Г. Митрофановым, Дж. Равен, В.В. Сериковым, О.В. Соколовой, А.В. Хуторским и др. Ее применение связано в основном в практике профессионального образования. Компетентностная модель осуществляет попытку внести личностный смысл в образовательный процесс и противостоит «знаниевому» подходу, под которым понимается «распространенная практика трансляции готового знания, т.е. информации, сведений...» [26]. В

компетентностном подходе живое, личностное знание противопоставляется бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации, сведений [26]. «Личностное знание представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой «ценности», но знание в смысле его участия в своей жизни» [26]. Компетентностная модель образования «...означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы, с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [29].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что компетентностная модель образования - это *акцентирование внимание образования на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.* Можно выделить следующие принципы данной модели: 1) принцип подчинения знания умению и практической потребности; 2) адаптация задач образования относительно подготовки к жизни; 3) ориентация обучающихся на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни.

Долгое время в литературе существовало отождествление понятий «компетентность» и «компетенция». В словаре иностранных слов «компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом. «Компетентность» в том же словаре рассматривается как понятие, производное от «компетентный», т.е. соответствующий, способный. В психолого-педагогической литературе многие авторы характеризуют компетентность как возможность, способность к чему-либо, как готовность. Так, Дж. Равен определяет компетентность как мотивированную способность. В.А. Кальней и С.Е. Шишов – как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях. А.Л.Журавлев, Н.Ф.Талызина, Р.Х.Шакуров, А.И.Щербаков и другие в понятие «компетентность» включают знания, умения,

навыки, а также способы выполнения деятельности. «Компетентность» является родовым понятием по отношению к «компетенции».

Исследование проблем компетентностного подхода в общем образовании проведено А.В.Хуторским, который вводит понятие образовательной компетенции и понимает под ней «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [26]. Образовательные компетенции, по мнению автора, обусловлены личностно-деятельностным подходом, поскольку относятся исключительно к личности ученика и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий. Их введение позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение детьми отдельных знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов. Выделенная А.В.Хуторским образовательная компетенция — это совокупность смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ребенка по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности. Определив понятие образовательных компетенции, автор предлагает их трехуровневую иерархию: 1) ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные компетенции - относятся определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках учебных предметов. Автором представлен перечень ключевых образовательных компетенций, определяемых «на основе главных целей общего образования структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать

навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [26]. С таких позиций ключевых образовательных компетенций становится уже семь: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудова и компетенция личностного совершенствования. Они не противоречат ключевым компетенциям, выделенным советом Европы, и могут реализовываться в практике дошкольного образования.

В дошкольном образовательном процессе также поднимается вопрос об использовании компетентного подхода. Так, авторский коллектив Центра «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца в программе «Истоки» в базисных характеристиках личности дошкольника выделяют одну из ведущих – компетентность. Для дошкольного детства данный авторский коллектив выделяет социальную компетентность, под которой они понимают возможность ребенка «понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации» [23]. В данной программе из социальной компетентности выделяется коммуникативная, интеллектуальная компетенции и компетенция в плане физического развития.

Компетентность – это обобщенная способность к решению жизненных задач в той или иной области, благодаря компетенции – знаниям, умениям, опыту. Используется как обобщающее понятие по отношению к мотивационной готовности, специальным знаниям, личностному опыту и др.

Компетенция – это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а *компетентность* – это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности. Компетенции могут быть ключевыми, опорными наборами знаний, умений и качеств дошкольника

К старшему дошкольному возрасту, по мнению А.Г. Гогобаридзе, психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствует о становлении начальных ключевых компетенций. Автор определяет *начальные ключевые компетенции* как интегративные

личностные характеристики, определяющие способность ребенка к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности. Для начальных ключевых компетенций характерна многофункциональность, их овладение позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях[9].

Таким образом, дошкольное образование в современных условиях развития общества берет курс на компетентностную модель развития ребенка дошкольного возраста и формированию у него начальных компетенций, которые обеспечат ему успешное вхождение в социум и школьную жизнь.

ГЛАВА ПЕРВАЯ. КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Компетентностный подход в дошкольном образовании предполагает подготовку растущей личности ребенка к жизни, формированию у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением с другими людьми, построением образа Я. Начальные ключевые компетенции требуют целостного развития ребенка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной, социальной сферы) как субъекта деятельности и поведения.

Идея развития личности ребенка в дошкольном детстве - рассмотрение дошкольного образования как фундаментальной основы для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего образования. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен. При вхождении растущей личности в социум важно сформировать у него социокультурную компетентность, которая включает начальные компетенции, необходимые ребенку для жизни в обществе

Цель концепции - обеспечить гармоничное вхождение ребенка дошкольного возраста в социум на основе развития социокультурной компетентности.

Методологическую основу концепции составляют - диалектическая теория развития человека и общества;

- теория компетентностного подхода в дошкольном образовании;
- личностно-деятельностный подход в образовании детей дошкольного возраста;
- социокультурный подход в образовании ребенка-дошкольника;
- культурно-историческая теория психического развития личности в любом возрасте.

Педагогические закономерности развития личности ребенка дошкольного возраста на основе формирования социокультурной компетентности:

1. Развитие и становление личности дошкольника и овладение им необходимым уровнем социокультурной компетентности сопровождаются развитием положительных личностных качеств, в первую очередь духовно-

нравственных на основе формируемых начальных компетенций: познавательной, коммуникативной, общекультурной, ценностно-смысловой, личностной и др.

2. Формирование новых социальных и личностных качеств дошкольника происходит на основе накопления социального опыта в различных видах деятельности и сотрудничестве со значимым Другим.

3. Формирование социокультурной компетентности обеспечивает современному дошкольнику продолжение образования и дальнейшую полноценную жизнедеятельность, способность к самопознанию и самореализации на собственное благо и благополучие общества.

Рассмотрим педагогические принципы развития социальной компетентности дошкольников и их реализацию в дошкольное образование.

Принцип природосообразности в развитии и становлении личности ребенка-дошкольника означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой и заботу об экологически чистой природной среде его обитания и развития. Природосообразное дошкольного образования осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, учитывает особенности физического развития, состояние его здоровья, создает условия для удовлетворения его доминантных потребностей: в движении, игровой деятельности, познании, общении с людьми и природой, в творчестве, обеспечивает нормальную преемственность этапов детского развития.

Принцип непрерывности развития личности - принцип, объясняющий механизм развития личности. Л.С.Выготский, анализируя личность ребенка, делает вывод о том, что ее развитие происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии определенной личности. Процесс развития личности дошкольника составляет действительное содержание воспитания и развития современного дошкольного образования. Л.С.Выготский создал новую культурно-историческую теорию развития личности, в рамках которой выдвинул положение о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Оно стало определяющим в понимании проблемы становления обучения и развития в отечественной психологии. Л.С.Выготский определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным

возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [7]. Психологический механизм развития личности в процессе обучения Л.С.Выготский связывал с зоной ближайшего развития. Если перевести его психологические рассуждения в педагогический план, то это будет выглядеть так: учить надо не тому, что ребенок может сделать сам, а тому, что он еще не умеет, но в состоянии освоить под руководством педагога. Новые возможности, приобретенные ребенком на частном материале, оказывают влияние на прочие, не затронутые обучением способности, то есть обеспечивают развитие ребенка, постепенно превращая развитие в саморазвитие личности. Л.С.Выготский показал, что для того, чтобы ребенок перешел на более высокий уровень развития, необходимо специальное обучение, и оно должно идти впереди развития. Появление нового в психике под влиянием обучения не представляет собой, считал Л.С.Выготский, лишь надстраивание над существующим уровнем или вытеснение прежнего уровня новым. Возникающее новое и старое взаимодействуют, вызывая внутреннее противоречие в психике ребенка и продвигая развитие. Чтобы обучение вызывало самодвижение, то есть, чтобы оно определяло развитие, оно должно ориентироваться на те психические функции, которые еще не созрели – на зону ближайшего развития, или, как говорил Л.С.Выготский, не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. В проблеме личностного развития важно понять, что само слово «развитие» выражает определенный взгляд на обозначаемый им процесс. В слове «развитие» (раз-витие) звучит «развертывание» чего-то, что в свернутом виде уже существовало до начала данного процесса [7].

Словарь Даля подтверждает, что развивать – это развертывать, раскручивать, расплетать, распускать[10]. Современные научные представления позволяют рассматривать развитие живого организма как развертывание, раскрытие изначально имеющих свойств через реализацию в реальных условиях среды наследственной программы.

В современной науке существуют разные подходы к структуре процесса саморазвития личности. По А.В.Мудрику, - саморазвитие включает в себя следующие компоненты: самосознание, самоопределение, самоутверждение [22]. О.С.Газман в саморазвитие личности включает процессы самоопределения как выбор и сознательную постановку целей, самореализацию как творческую

реализацию своих целей и самовосстановление своих потребностей [8]. Р.Р.Ветчинкина отмечает, что процесс саморазвития личности тесно взаимосвязан с механизмами саморегуляции [6].

Как уже было отмечено выше, способность ребенка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, с «готовностью воспринять мир» и «способностью приобретать человеческие способности» [16]. Ребенок-дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мысли М.Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу.

Процесс непрерывного развития личности ребенка объясняется законами диалектики, которая подчинена закону перехода количественных изменений в качественные. Такие изменения вскрывают механизмы в развитии дошкольника, заложенные в самопознании и создании образа Я. Единство и связь поступательного движения личности ребенка дошкольного возраста раскрывает закон отрицание отрицания, который и определяет направленность развития личности на прогрессивные изменения, связанные с процессом перехода в саморазвитие, за счет отсечения старых, ненужных форм и методов воспитания и обучения дошкольника, ориентацию на рефлексивные возможности растущей личности. Источники развития личности дошкольника объясняются законом единства и борьбы противоположностей, ведущих к проявлению противоречий в процессе жизнедеятельности ребенка, решение которых ведет к поиску наиболее эффективных путей и способов вхождения ребенка в социум.

Гуманистический принцип, который в систему дошкольного образования вносит воспитание *гражданственности*, включая обучение основным жизненным навыкам, которые формируют в маленьком гражданине свободу и ответственность за свое поведение в обществе. Данный принцип обеспечивает каждому ребенку право на признание его в обществе как личности, как человека, являющегося высшей ценностью, уважение к его персоне, достоинству, защита его прав на свободу и развитие. Данный принцип гарантирует воспитание дошкольника в духе

миролюбия и милосердия, уважение достоинства и прав других людей, бережное отношение к природе, всему живому, способность решать конфликты без использования открытых и жестких форм принуждения.

Личностный принцип, который выражается в следующих положениях:

- дошкольное образование – это начальная ступень образования, обеспечивающая становление личности ребенка, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала;
- дошкольное образование должно создавать условия для того, чтобы каждый ребенок мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные способности, свои мотивы, интересы, социальные установки, мог бы в процессе воспитания и развития самосовершенствоваться как личность на основе постоянно развивающихся способностей;
- дошкольное образование как система должно гарантировать комфортность каждому ребенку, должно создавать условия для мотивации успешности, его постоянного продвижения вперед в приобретении социального опыта, знаний;
- дошкольное образование как система должно обеспечивать личностную значимость образования для каждого ребенка, создать для него личностный смысл в поступках и образе жизни, что позволит заложить механизм самореализации, саморазвития, самозащиты и самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией;
- дошкольное образование как система должно формировать в личности ребенка его человекообразующую функцию, суть которой состоит в сохранении и воспитании экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого дошкольное образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества.

Культурно ориентированный принцип, который реализует в дошкольном образовательном процессе обобщенные, целостные представления о мире, о месте в нем человека. «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность, его нечто целое. Но кругозор ребенка ограничен и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка» [46], который обеспечивает

сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация данного принципа ориентирует образование на воспитание в человеке культуры. Необходимым условием этого принципа является интеграция дошкольного образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Для этого дошкольное образование должно заложить в него механизм культурной идентификации – установление духовной взаимопомощи между ребенком и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие в качестве своих ее ценностей, построение своей жизни с их учетом. **Культурно деятельностный принцип**, который обеспечивает в дошкольной образовательной системе предметно-практическую направленность: у дошкольников должны быть сформированы способы и приемы игровой, а также элементы учебной деятельности и деятельности познавательной. Дошкольников надо учить самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения. Обучение деятельности предполагает то, что каждый ребенок, чтобы обрести себя как личность, должен научиться выстраивать свой мир, овладевать творческими способами решения учебных задач и *жизненных* проблем.

Принцип деятельностно-ориентированный предполагает развитие и воспитание личности дошкольника как субъекта собственной жизнедеятельности, открывающий рефлексивный мир собственного «я» и умеющий управлять им. С этих позиций дошкольное образование должно включать все, что нужно ребенку для строительства и развития собственной личности.

Ценностный принцип предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью в жизни. Реализация данного принципа обеспечивает возрождение духовного и физического здоровья дошкольников, создание комфортных условий, ситуаций успеха при каждом взаимодействии с ребенком. Ценностный принцип предполагает ориентацию в учебно-воспитательном процессе на общечеловеческие ценности: познавательных, духовных, нравственных, эстетических, экономических, коммуникативных и других ценностей.

Принцип творческого развития личности дошкольника - один из принципов образования, обеспечивающий одинаковые или сходные достижения личности сочетанием различных способностей, различных мотиваций и интересов.

В нашем понимании *творчество* - это высшее проявление человеческой деятельности, направленной на преобразование действительности, создание новых, социально значимых ценностей. *Развитие творческих сил, способностей и дарований, формирование творческого потенциала* дошкольников является важнейшей целью дошкольного образования, одной из основных задач которых стоит в разработке и использовании таких методов, которые способствуют развитию творческого характера мыслительной деятельности дошкольников, которые закладывают развитие творческих способностей и готовят его к дальнейшей творческой самореализации.

Принцип сотрудничества педагога с детьми определяет необходимость вовлечения ребенка в жизнь ДОО, вызывающий у них радостное чувство успеха, движения вперед, развитие; основным становится взаимодействие педагога и ребенка в продвижении к определенным целям, совпадающими с запросами общества на гражданина отечества.

Реализация данных принципов позволила создать модель, отвечающей требованиям современной педагогики (Рис 1).

Эффективным средством решения проблемы формирования социальной компетентности дошкольника может служить метод моделирования – это метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию. Названный метод находит освещение в трудах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Г.И. Шамова, В.А. Штоффа и др. Исходя из этого требования к моделированию, мы разрабатывали модель личностного и социального развития дошкольника как развивающегося социокультурного феномена.

Выбор метода моделирования в нашем исследовании объясняется тем, что через модель в достаточной степени обеспечивается понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы. Моделирование как метод познания дает возможность синтезировать имеющиеся знания об исследуемом объекте, отображая или воспроизводя, заменяя его так, что изучение ее дает новую информацию об объекте. Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно-функциональная организация процесса личностного и социального развития дошкольника с последовательной поэтапной

работой над вхождением ребенка дошкольного возраста в жизнь общества. *Методы интерактивного обучения* (обучение во взаимодействии) основаны на использовании приемов моделирования ситуаций реальной социальной действительности и организации взаимодействия дошкольников в группах (парах, малых группах) с целью разрешения жизненных ситуаций и совместной игровой деятельности. Методические приемы, которые используют игровую деятельность или полностью организуют учебно-воспитательный процесс в форме деловых, ролевых игр, драматизации, разыгрывания ролевых ситуаций основаны на присвоении дошкольником социального и личностного опыта определенного социально-ролевого статуса, что обеспечивает личностную вовлеченность ребенка в жизнь общества, в том числе эмоциональную и эмпатическую, и тем самым определяет личностную направленность на осознание себя в роли гражданина общества. *Методы рефлексивного воспитания* обеспечивают целенаправленное формирование «умения учиться». Освоение способов самоконтроля и самооценки, накопление ребенком определенных приемов совместной работы не всегда приводит к достаточному уровню развития «умения учиться». Актуализация позиции «образа-Я» возможна в ситуациях, когда дошкольники решают задачи, обусловленные их личными потребностями в игровой деятельности, коррекции или совершенствовании уровня становления учебной деятельности. Поэтому к методам рефлексивного обучения мы относим самопознание, самоанализ, самоорганизацию, самооценку.

Выделение нами *аксиологической функции* формирования социальной компетентности дошкольника обосновано сменой парадигмы дошкольного образования, которая рассматривает образовательный процесс как средство приобщения дошкольников к духовным ценностям, накопленным обществом в процессе развития. Реализация данной функции предполагает построение образовательного процесса в ДООУ на основе системы общечеловеческих и национальных ценностей, отражающих специфику детского развития. Аксиологическая функция позволяет учитывать ценностные отношения, ориентации, установки ребенка на нравственные нормы поведения и отношения с другими людьми. Данная функция дает возможность приобретения новых знаний о действительности с точки зрения потребностей и интересов самого субъекта

деятельности, а также позволяет представить предмет интересов и стремлений ребенка, учитывать его интересы, способности, потенциалы в становлении его как личности.

Аксиологическая функция обеспечивает: положительное отношение ребенка к овладению знаниями; устойчивость познавательной мотивации; гуманное, заботливое отношение к людям, окружающему миру, другому как высшей ценности; способность к самовоспитанию; самостоятельность в суждениях и оценках.

Коммуникативная функция сводится к организации сотрудничества между детьми, сотрудничества педагога и ребенка, в котором приоритет личности, направленного на создание благоприятных условий для ее самопознания, самореализации и самодвижении в развитии, реализуется в:

- особой целевой установке педагога на личностно-деятельностный подход, стратегию сотрудничества;
- совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектной связи;
- коллективной организации деятельности, когда коллектив выступает гарантом проявления возможностей каждой личности;
- диалогичности взаимодействия (обмене интеллектуальными, моральными, эмоциональными, социальными ценностями);
- преобладание эмпатии в межличностных отношениях;
- выбор методов сотрудничества обуславливается выбором приоритетов, ориентированных на конечный результат – совершенствование человека, учитывая субъектов сотрудничества.

Коммуникативная функция включает: чувствительность к помощи других в присвоении знаний; способность взаимодействовать с окружающими – педагогами, другими взрослыми, сверстниками; желание включиться в совместную деятельность; способность понять особенности другого, его интересы, потребности, заметить изменения настроения, поведения; такт и уважение к личности другого человека в общении; способность к адаптации в новой социальной среде.

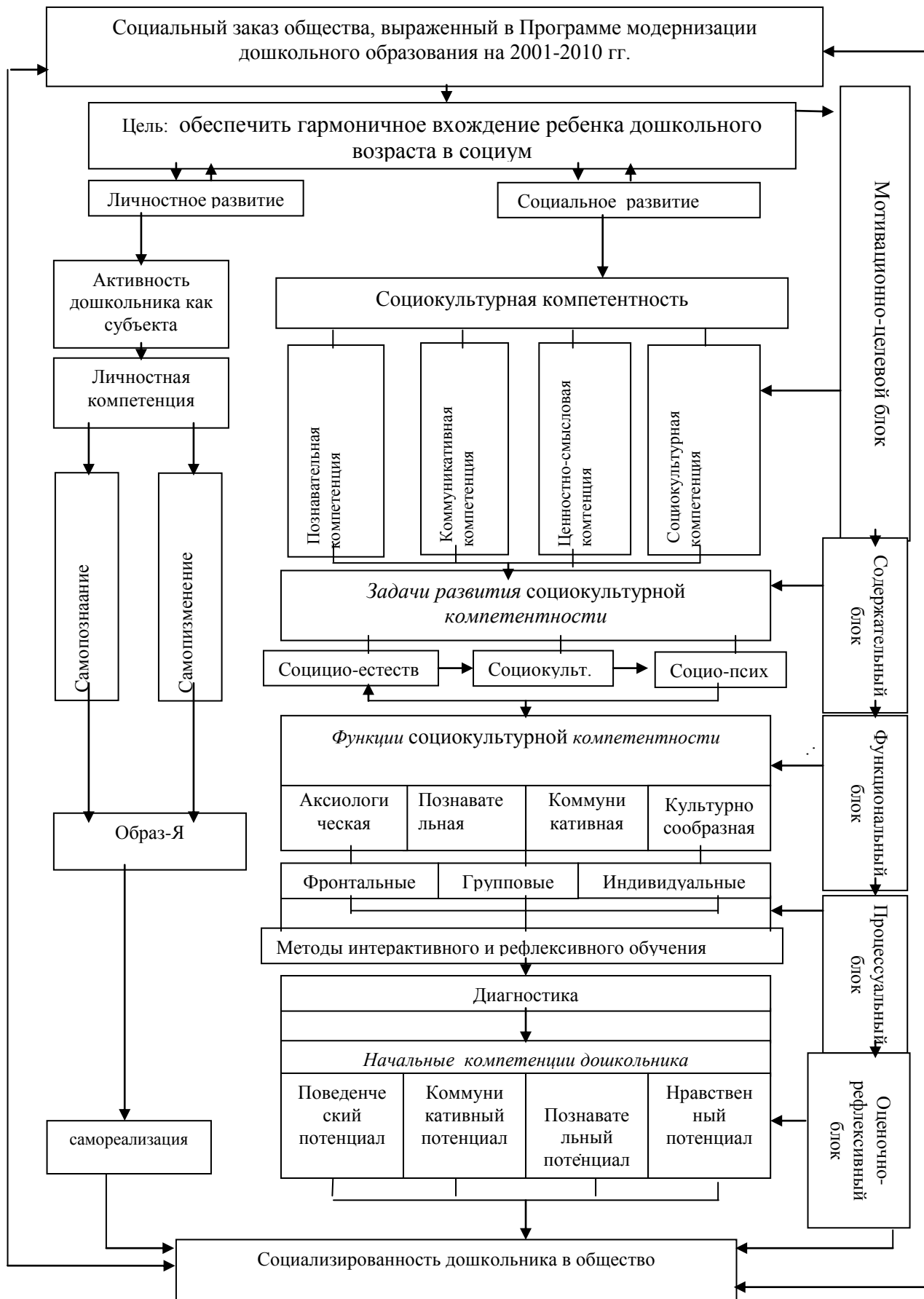


Рис 1. Структурно-функциональная модель дошкольного образования: компетентностный подход

Рефлексивная функция в становлении ребенка как личности предполагает его осознанием положительных сторон и недостатков своих поступков, отношений со взрослыми и сверстниками, в сравнении достигнутых результатов с теми целями и задачами в различных видах деятельности, которые намечались, а также сопоставлять свою работу с опытом сверстников. Данный вид деятельности очень важен для ребенка дошкольного возраста, так как у него начинает формироваться «Образ-Я». Это позволяет непрерывно сверять то, что намечалось и что достигнуто, и на этой основе вносить необходимые коррективы в деятельность, вести поиски путей ее совершенствования и повышения. Рефлексивная функция обеспечивает контроль и самоконтроль знаний, умений и качеств детей в формировании социального опыта. Рефлексивная функция обеспечивает: личностную направленность; навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру; уверенность в себе, в своих силах; понимание своих способностей, интересов; способность к самоанализу; способность к эмпатии и децентрации; умение видеть себя в «зеркале» другого человека. В представленной модели становления личности ребенка, формирования у него социальной компетентности рефлексивная функция обеспечивает тесную связь всех составляющих и дает возможность подчеркнуть духовную доминанту детского развития.

Выделенные структурные компоненты формирования социокультурной компетентности дошкольника являются своего рода образцом целенаправленной подготовки ребенка в условиях дошкольного учреждения. В этом смысле представленные положения, безусловно, значимы для современного дошкольного образования, так как предполагают актуализацию в ребенке осознанной потребности развиваться, совершенствоваться, творить в сложных ситуациях изменяющегося социума. Педагоги, ориентированные на данные компоненты дошкольного развития, играют роль фасилитаторов детской личности. Конечным результатов реализации компетентностной модели дошкольного образования в практику дошкольного образовательного учреждения является *социализированность* ребенка, под которой понимаем целенаправленный процесс гармоничного вхождения воспитанника в социум при развитии у него личностной,

познавательной, коммуникативной, общекультурной и ценностно-смысловой и других компетенций.

Одним из вариантов решения жизненных и практических задач, по мнению А.С.Гогоберидзе, может стать выбор в качестве интегративной единицы достижений ребенка – его компетентность. В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, поскольку обладает интегративной природой и включает мотивационную, этическую, социальную, поведенческую когнитивную, операционально-технологическую составляющие. Компетентность есть результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры и, что чрезвычайно важно, самого субъекта [9].

В системе начальных компетентностей ребенка можно выделить начальные ключевые компетентности и начальные специальные («допредметные») компетентности. Для начальных ключевых компетентностей характерна многофункциональность, их овладение позволяет решать ребенку различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях. Начальные ключевые компетентности многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура) [9].

Мы в своем исследовании выделяем социокультурную компетентность ребенка дошкольного возраста, которую рассматриваем как интегральную характеристику растущей личности, которая определяет опыт познания окружающей действительности и освоение культурных ценностей, поведение ребенка в окружении сверстников и взрослых, отражающее его умения ориентироваться в возникшей ситуации, осознавать суть происходящего, проявлять эмоциональную чувствительность к состоянию окружающих его людей.

Мы присоединяемся к мнению А.В.Мудрика, который выделяет три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные социально-психологические [22]. Рассмотрим каждый из них в аспекте формирования социальной компетентности дошкольника.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением определенного уровня физического и гендерного развития. Дошкольник усваивает элементы

этикета, символики, связанные с телом, полоролевым поведением, осваивает элементарные гигиенические навыки, развивает и реализует физические задатки. В связи с этим необходимо выделить из социальной компетентности общекультурные, физические компетенции, на основе которых формируются такие качества, как ловкость, гибкость, быстрота, аккуратность, вежливость, самопознание своего «Я» как определенного пола.

Социально-культурные задачи определяют познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые аспекты вхождения дошкольника в социум. В этом возрасте происходит запечатление в себе внутреннего образа действия и внешнего поведения взрослых. Как поступают взрослые – так и ребенок, он всей душой и зрением открыт на то, чтобы брать пример со взрослых. Дошкольник может проявлять доброту, внимание, заботу, уметь просить о помощи и оказывать ее, осваивать трудовые навыки, проявлять желание вести себя правильно по отношению к окружающей жизни, контролировать свое поведение. Но это произойдет на качественном уровне только тогда, когда рядом оказываются значимые взрослые. Многие пороки взрослых исходят из дошкольного детства, когда происходит духовное становление личности, доминантное новообразование под влиянием взрослого. Решение данных задач позволяют выделить познавательные, ценностно-смысловые и коммуникативные компетенции, формирование которых предполагает становление таких качеств, как милосердие, взаимопонимание, взаимовыручка и взаимопомощь, сотрудничество.

Социально-психологические связаны со становлением сознания личности. На этапе дошкольного детства самосознание можно рассматривать как достижение определенной меры самопознания и определенного уровня самоуважения. Внутренние источники развития определяют саморазвитие личности. Для социального развития это наиболее значимый компонент, так как он связан с самостоятельным осмыслением социально-культурного опыта. При этом личностное всегда принадлежит носителю внутреннего, субъектного мира, выделяющего человека из ряда живых существ, благодаря деятельности его сознания, способности личности к рефлексии собственного «Я». Полное управление развитием личности извне нерезультативно, так как не учитывает желание и возможности самого ребенка, поэтому его необходимо сочетать с

управлением изнутри, подразумевающего организацию деятельности, общение, проектировку отношений, возникающую в среде, в которой находится растущая личность. На основании этого можно выделить личностные компетенции, которые связаны с формированием таких качеств, как самостоятельность, инициатива, креативность, самопознание, социальная активность, способность к самоизменению.

Таким образом, к начальным социокультурным компетенциям дошкольника можно отнести общекультурные, познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные, личностные, экономические, художественно-творческие компетенции (Табл.1), формирование которых обеспечивает становление у дошкольника социальных позиций «я в обществе» и «я и общество».

Таблица 1

Ключевые социальные компетенции дошкольника

Ключевые компетенции	Приобретаемые умения	Формируемые качества
Личностная компетенция	Умение осознавать свое «Я» относительно других людей, выражать свое мнение, положительно относиться к себе, осуществлять и понимать свою позицию	Субъектная активность, творческая инициатива, самопознание, самовосприятие, самоизменение, саморазвитие, социальный опыт
Познавательная компетенция	Умения анализировать, сравнивать, обобщать осуществлять самоконтроль и самооценку на предметном уровне	Любозытство, любознательность, познавательный интерес, познавательная активность, усидчивость, произвольность, самостоятельность
Ценностно-смысловая компетенция	Умение выполнять обязанности, ухаживать за животными, оказывать посильную помощь взрослым, сопереживать, положительно относиться к людям, умение ставить себя на место другого, видеть вещи с его	Социальный опыт, социальная активность, доброта, честность, милосердие, трудолюбие, ответственность

	позиции	
Коммуникативная компетенция	Умение сотрудничать с детьми и взрослыми, умение пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, умение учитывать не только свою, но чужую точку зрения	Коммуникативность, взаимопонимание, взаимоподдержка, дружелюбие, вежливость, эмпатия, сотрудничество, толерантность
Общекультурные	Умение управлять своим поведением, соблюдать правила игровой, предметной и трудовой деятельности, выполнять требования взрослых	Аккуратность, вежливость, бережливость, чистоплотность, самопознание, самостоятельность

Лучшие достижения дошкольника в области освоения окружающей жизни говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными взрослыми. Дошкольник как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Ребенок «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение образцов и норм деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителями, воспитателями, сверстниками. На основании этого считаем, что *социальная компетентность дошкольника* – это приобретаемые ребенком данного возраста начальные компетенции, необходимые для вхождения растущей личности в общество (познавательные, общекультурные, коммуникативные, физические, ценностно-смысловые, личностные и др.), ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умения принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию ее с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему и формируются социальный опыт и социальная зрелость.

ГЛАВА ВТОРАЯ. НАЧАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ЕГО ВХОЖДЕНИЯ В СОЦИУМ

2.1 ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ

Полноценное развитие личности не происходит само собой, оно предполагает целенаправленно осуществляемое взаимодействие воспитателя и ребенка, целью которого является выполнение определенных норм. Эта «нормативность», «заданность» нравственно оправдана, так как воспитанник приобщается к социокультурным знаниям, традициям, расширяет свой индивидуальный опыт, что и задает растущей личности социально ценный вектор развития.

Личностная компетенция – это процесс сознательного изменения своего Я, который сводится к реализации потребности в самосовершенствовании, самодвижении, построении себя как личности. Пласты развития находятся в постоянном движении и взаимопереходах. При выявлении сущности развития личностной компетенции ребенка дошкольного возраста мы исходим из ряда общих психолого-педагогических положений. Во-первых, естественно-природный процесс становления детской личности протекает во взаимодействии с социокультурно «заданной» средой. Во-вторых, успешность развития детской личности определяется активной и осмысленной деятельностью самого ребенка. В основе такой деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру (быть лучше), овладевать новыми знаниями (знать больше), осуществлять свое развитие (становиться взрослее). В-третьих, постигать смысл человеческой деятельности растущей личности помогает рефлексия опыта.

Формирование личностной компетенции теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе онтогенетического развития личности свои специфические особенности. На каждом возрастном этапе онтогенеза - в годы младенчества, раннего и дошкольного детства, в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрастах, в ходе становления и развития личности ребенка происходит формирование и развитие его активности, самосознания.

У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей, что и обеспечивает саморазвитие. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения с взрослыми и сверстниками. Представление ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

У ребенка дошкольного возраста развивается наиболее сложный компонент самосознания – самооценка. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе. Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представление детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль, в организации деятельности мобилизуя силы ребенка.

В отличие от предыдущих периодов жизни ребенка, в возрасте 3 – 7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания дошкольника. Взрослый – это недостижимый эталон, а с ровесниками можно себя сравнивать запросто. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки[19].

Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. В 3 – 4 года взаимооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества (Т.А. Репина). В младшем дошкольном возрасте

положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5 – 5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5 – 7 лет. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников.

Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т. А. Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни.

Причина неадекватной оценки состоит в том, что дошкольнику, особенно младшему, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому даже старший дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо, часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство [14].

Нередко дети гордятся качествами, которыми не обладают, рассказывают о вымышленных достижениях. Это происходит в силу нескольких причин. Р. Х. Шакуров показал, что ребенок, приписывая себе, определенные качества не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо. Отсюда и несовпадение его самооценки с реальностью. Кроме того, дошкольник не может в полной мере разобраться в своей психической жизни и осознать свои качества или свойства, поэтому дети часто гордятся качествами, которым обладают в незначительной степени. Оценивая себя, ребенок стремится к положительной самооценке, но хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих. И если взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств, то он наделяет себя вымышленными.

В возрасте 3 – 4 года ребенок завышено оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных

возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При условии развитого опыта общения ребенок в пять лет не только знает о своих умениях, но имеет некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В 6 – 7 лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях.

Эгоистическая позиция заключается в том, что ребенку безразличны другие дети, а его интересы сосредоточены на предметах. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках и даже не всегда помнят их имена. Зато игрушки, которые приносят другие, ребенок замечает всегда. Такая позиция вредна не только для сверстников, но и для самого ребенка. Его не любят товарищи, не хотят с ним играть или дружить. От этого он становится еще агрессивнее [19].

Конкурентная позиция состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников. Но они интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш напряженно следит за успехами других и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Конечно, такая позиция в какой-то мере выступает как возрастная черта поведения в общении с ровесниками, но она не должна оставаться главной до конца дошкольного возраста.

Ребенок с гуманной позицией относится к товарищу как к самоценной личности. Он положительно относится к товарищам, очень чувствителен к внутреннему состоянию других, хорошо знает интересы, настроения и желания окружающих. Охотно, по своей инициативе делится тем, что имеет, помогает другим не в расчете на похвалу, а потому что сам получает от этого радость и удовлетворение.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т. А.

Репиной показано, что 4 – 5-летние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих. В 5 – 7 лет дошкольники обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в 6 – 7 лет не все дети могут мотивировать самооценку.

К семи годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. Он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже.

До пяти лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 5 – 6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К семи годам большинство детей правильно себя оценивают и осознают себя в разных видах деятельности.

На седьмом году жизни у ребенка намечается дифференциация двух аспектов самосознания – познание себя и отношение к себе. Так, при самооценке: «Иногда хороший, иногда плохой» наблюдается эмоционально положительное отношение к себе или при общей положительной оценке – сдержанное эмоционально-ценностное отношение. У детей 4 лет чаще наблюдается тенденция обосновывать эмоционально-ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической. В 4 – 5 лет намечается желание что-то изменить в себе, хотя оно не распространяется на характеристики нравственного облика. В старшем дошкольном возрасте наряду с тем, что большинство детей удовлетворено собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает.

Кроме осознания своих качеств, старшие дошкольники пытаются осмыслить собственное поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт. В объяснении поступков других людей дошкольник зачастую исходит из своих интересов и ценностей, то есть собственной позиции в отношении окружающего.

Постепенно дошкольник начинает осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональное состояние. В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания – осознание себя во времени. Ребенок первоначально живет только настоящим. С

накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник просит рассказать взрослых о том, как он был маленьким, и сам с удовольствием вспоминает отдельные эпизоды недалекого прошлого. Характерно, что, полностью не осознавая изменений, происходящих в нем самом с течением времени, ребенок понимает, что раньше он был не таким, как теперь: был маленьким, а сейчас вырос. Его интересует и прошлое близких людей[15].

У дошкольника складывается способность осознать и будущее. Ребенок хочет пойти в школу, освоить какую-то профессию, вырасти, чтобы приобрести определенные преимущества. Осознания своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний – все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение «личного сознания»[28]. Оно появляется к концу дошкольного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений с взрослыми (то есть теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький).

Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для шестилеток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка, сравнивая себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок шести – семи лет рассматривает оценку взрослым результатом отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицаний и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению [19].

Механизмом личностного развития и саморазвития ребенка является рефлексия – важнейшая способность человека, помогающая переосмыслить его отношения с предметным и социальным миром, - в которой можно выделить три уровня: операциональный, предметный, личностный. Дошкольник осваивает **операциональные** рефлексивные навыки: умение понимать другого, соблюдать правила, нормы поведения в обществе, воспринимать поставленную перед ним задачу. Данный уровень рефлексии позволяет акцентировать само действие:

деятельность выступает условием становления рефлексии. Осмысленность деятельности ребенком является продуктом развития личности, его познания, воли, внимания, памяти, мышления. На основе операциональных умений постепенно формируется предметный уровень: я это не знаю, но хочу узнать, не умею, но хочу научиться. Зачатки личностного уровня также можно сформировать в дошкольном детстве: я хочу быть лучше, но для этого я должен себя изменить или сделать что-то, что изменит меня к лучшему и т.д. Вне рефлексии нет полноценного личностного развития. И этот факт требует обращения к развитию рефлексивных способностей уже в дошкольном возрасте.

Развитие рефлексии происходит у ребенка следующим образом:

- освоение дошкольником операциональных навыков: умение понимать, соблюдать, воспринимать поставленную перед ним задачу;
- выявление ребенком сущности предмета, законов его функционирования и развития. Начинается овладение методами познания.

Рефлексия помогает дошкольнику сформировать свой образовательный путь, дает опору как личности, избавляет от постоянной зависимости от взрослого в реальных жизненных ситуациях.

В младшем дошкольном возрасте начинают, а в старшем школьном продолжают формироваться основы первоначального становления личности, самосознания и индивидуальности ребенка. Родителям, так же, как педагогам и психологам, необходимо знать, что готовность ребенка к школе и дальнейшее его обучение в начальных классах зависит не только от овладения определенным набором навыков и знаний, физического состояния, психической готовности, но и от развития структуры самосознания, которую образуют следующие компоненты: собственное имя; самооценка; притязание на признание; образ себя как представителя определенного пола (половая идентификация); представление себя во времени; оценка себя в отношении прав и обязанностей.

Важной чертой личности ребенка, которая начинает складываться в этом возрасте, является мотивом достижения успеха. Он связан с двумя противоположно направленными тенденциями: достижением успеха и избеганием неудач, которые формируются у дошкольников в игре, а младших школьников – в

учении. На мотивацию достижения успеха влияние оказывают: самооценка и уровень притязаний.

Появление самооценки – не что иное, как рост самостоятельности, переход от системы внешнего управления к самоуправлению.

В старшем дошкольном возрасте уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

Адекватная самооценка – реальное отношение к собственным способностям и возможностям, внутренняя гармония, адекватное отношение к оценке себя другими людьми, умение видеть путь к успеху, а также отождествление себя не только с успехом, т. е. представление ребенка о себе соответствует его поведению и оценке значимых людей. Ребенок с адекватной самооценкой осознает, что хорошо думать и говорить о себе является проявлением чувства собственного достоинства, которое помогает обрести уверенность в своих силах. Ребенок с низкой самооценкой не уверен в своих способностях, возможностях. Даже имея представление о своих положительных качествах, он испытывает постоянный комплекс неполноценности, который мешает ему. В основе формирования низкой самооценки лежит чувство вины и стыда, т.е. рассогласование того, каков я и мое поведение, с тем, каким я должен быть в соответствии с ожиданиями значимых для меня людей. Завышенная самооценка проявляется в том, что ребенок преувеличивает свои возможности и достоинства и обычно не обращает внимание на недостатки или вообще не признает их существование. В связи с этим возникает рассогласование между представлением ребенка о том, каким он себя видит, и реальным поведением. Это порождает внутренний конфликт, который может вызвать агрессию, ложь и другие негативные проявления у детей[19].

Для изменения самооценки требуется работа по самовоспитанию, которую ребенок должен выполнять сам, но с помощью взрослого. Невозможно избавиться от чувства неполноценности путем простого повышения своих объективных результатов в игре или продуктивной деятельности (Таблица 1.).

Для формирования самооценки важна та деятельность, в которую включен ребенок и оценки его достижений взрослыми и сверстниками:

– дети, выделяющие свое «Я» через деятельность – завышают свои самооценки;

– дети, выделяющие свое «Я» через сферу отношений – самооценка чаще занижена;

– дети, имеющие разный статус, положение в группе – по-разному оценивают себя. «Неполярные» дети переоценивают себя.

Таблица 2

**Развитие самооценки детей в зависимости от особенностей воспитания
(по М. И. Лисиной)**

Дети с адекватной самооценкой	Дети с завышенной самооценкой	Дети с заниженной самооценкой
Родители уделяют ребенку достаточно много времени	Родители уделяют ребенку очень много времени	Родители уделяют ребенку очень мало времени
Оценивают положительно, но не выше чем большинство сверстников	Оценивают высоко, более развитым, чем большинство сверстников	Оценивают ниже, чем большинство сверстников
Часто поощряют (не подарками)	Очень часто поощряют (в том числе подарками)	Не поощряют
Наказывают в виде отказа от общения	Редко наказывают	Часто наказывают, упрекают
Адекватно оценивают физические и умственные данные	Очень высоко оценивают умственные данные. Хвалят при других	Низко оценивают
Прогнозируют хорошие успехи в школе	Ожидают отличные успехи в школе	Не ожидают успехов в школе и жизни

Взрослый должен:

– помогать ребенку в осознании его особенностей не только в деятельности, но и в поведении, отношении к окружающим;

– помогать формировать адекватную самооценку, высокую.

Дети с высокой самооценкой:

– в группе чувствуют себя увереннее;

– активнее проявляют свои интересы;

– ставят перед собой более высокие цели.

Но завышенная самооценка может привести к возникновению высокомерия, агрессивности. Помогая ребенку в повышении его самооценки, взрослый, тем самым, помогает ребенку в приобретении уверенности в себе и в обеспечении популярности в группе.

Таким образом, личностная компетентность ребенка дошкольного возраста есть совокупность устойчивых связей ее элементов, обеспечивающих определенную целостность и тождественность во все периоды развития человеческой истории. Личность социальна, поэтому она исторически и психологически зависит от социального как условия своего развития, как своего естественного человеческого бытия. Анализ философских, психолого-педагогических идей помог определить содержание понятия *«личностная компетенция ребенка дошкольного возраста»*, под которым мы понимаем сложное социокультурное развитие, опосредованное образовательной деятельностью, в процессе которой ребенок не только усваивает, «присваивает» социальный опыт, но и рефлексировывает его с содержанием имеющегося опыта, накопленного в процессе предшествующего взаимодействия со взрослым, тем самым качественно изменяя себя. В целом развитие личности дошкольника связано с целенаправленной педагогической деятельностью, ориентированной на постижение ребенком личностных смыслов своей активности. Ребенок как сознательное существо стремится понять смысл происходящего, осмыслить увиденное и услышанное. Именно понимание окружающих людей и себя в существующем мире выступает процедурой осмысления, основанной на рефлексивной деятельности, вызывает внутренние изменения в сознании ребенка, формирование образа Я.

2.2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из важных составляющих социокультурной компетентности дошкольника является познавательная компетенция. Дошкольное образование в современном обществе должно готовить ребенка к самостоятельному познанию. Определяя содержание познавательной компетенции, мы исходили из возрастных особенностей детей дошкольного возраста. В дошкольном возрасте формируется

ряд ценностных черт социально-личностного развития, имеющие важное значение для становления познавательной компетенции:

- появляется интерес к «серьезным» видам деятельности (к познанию, чтению, интеллектуальным играм и др.);
- повышается субъективная значимость социального окружения, качественно изменяются способы и формы взаимодействия с ними;
- расширяются возможности произвольного управления своим поведением, активизируются познавательные способности.

Эти и другие качества по мнению ученых (Ш.А.Амонашвили, Т.А. Антоновой, Т.И.Бабаевой, Р.С.Буре, Г.Г. Кравцова, Е.В Субботского и др.) определяют возможности познавательного развития и определяют «резервы» личностного роста в плане познания.

В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие — это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения), которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, в себе самом и регулируют его деятельность. В познавательном развитии выделяется следующие задачи: расширение и обогащение ориентировки ребенка в окружающем мире, формирование способов и средств познавательной деятельности, развитие способности видеть общее в единичном явлении и находить самостоятельное решение возникающих проблем. К базисным характеристикам личности они относят: компетентность (в плане социального, интеллектуального и физического развития), эмоциональность, креативность, произвольность, инициативность, самостоятельность, самооценка, свобода поведения.

В многочисленных исследованиях доказано, что познавательная компетенция сказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности и усвоение знаний, являющихся стимулом для развития волевых качеств (Л.С. Выготский, А.К. Дусавицкий, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина и др.); служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности (А.А. Венгер, Н.С. Лейтс и др.). Заложено в познавательной компетенции эмоциональное начало, как отмечает Ю.Н. Кулюткин содержит мощные энергетические ресурсы, которые

подкрепляют ее, делают более устойчивой, обеспечивая тем самым перерастание ее в неотъемлемое свойство личности. В.В.Давыдов, Г.А.Цукерман, В.И.Слободчиков отмечают, что невозможность дошкольника быть субъектом собственной деятельности, в последствии в начальной школе перестает учиться.

Восприятие ребенка теряет свой первоначально глобальный характер. Благодаря различным видам изобразительной деятельности и конструированию ребенок отделяет свойство предмета от него самого. Свойства или признаки предмета становятся для ребенка объектом специального рассмотрения. Названные словом, они превращаются в категории познавательной деятельности. Таким образом, в деятельности ребенка-дошкольника возникают категории величины, формы, цвета, пространственных отношений. Ребенок начинает видеть мир в категориальном ключе, процесс восприятия интеллектуализируется.

Благодаря различным видам деятельности и прежде всего игре память ребенка становится произвольной и целенаправленной. Он сам ставит перед собой задачу запомнить что-то для будущего действия, пусть не очень отдаленного. Перестраивается воображение: из репродуктивного, воспроизводящего оно становится предвосхищающим. Наряду с наглядно-образным появляется словесно-логическое мышление. Это только начало его развития. В логике ребенка еще сохраняются ошибки. Так, ребенок охотно считает членов своей семьи, но не учитывает себя самого.

Благодаря содержательному общению и обучению, развитию познавательной деятельности у ребенка формируется *образ мира*: первоначально ситуативные представления систематизируются и становятся знаниями, начинают формироваться общие категории мышления (часть—целое, причинность, пространство, предмет—система предметов, случайность и т. д.).

В дошкольном возрасте ярко проявляются две категории знаний:

- знания и умения, которыми ребенок овладевает без специального обучения в повседневном общении со взрослыми, в играх, наблюдениях во время просмотра телевизионных передач;
- знания и умения, которые могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях (математические знания, чтение грамота, письмо и др.).

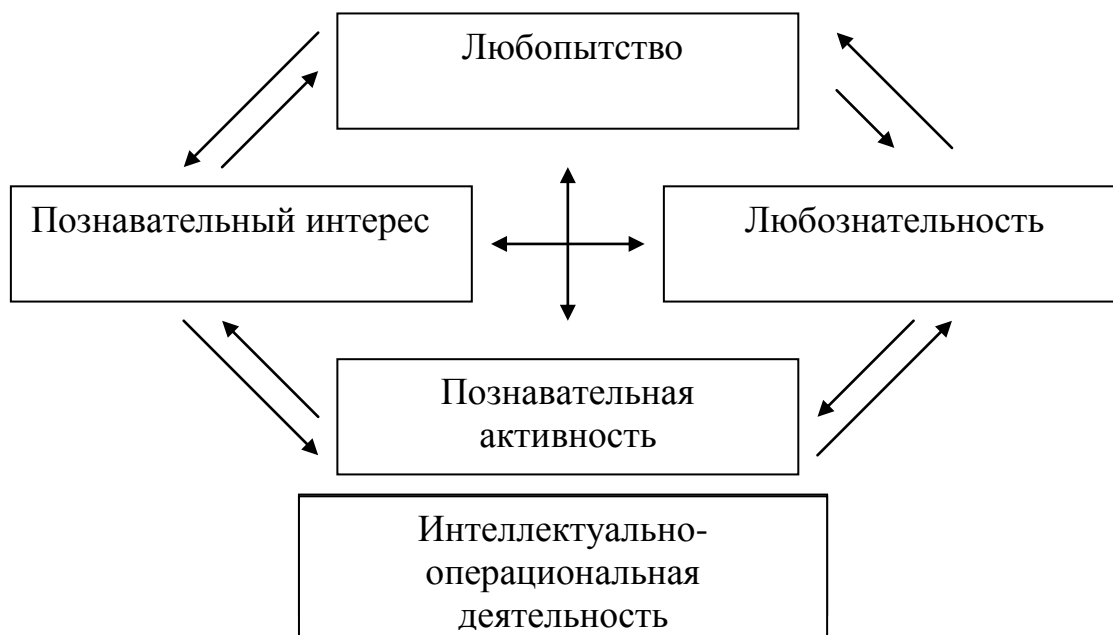


Рис.2 Компоненты познавательной компетенции дошкольника

Система знаний включает две зоны — зону устойчивых, стабильных, проверяемых знаний и зону догадок, гипотез, «полузнания». В дошкольном детстве могут проявляться обе зоны. Важными составляющими познавательной компетенции дошкольника является проявление любопытства, любознательности, познавательного интереса, познавательная активность и включение ребенка в интеллектуально-операциональную деятельность [Рис.2].

В результате усвоения систематизированных знаний у детей формируются обобщенные способы умственной работы и средства построения собственной познавательной деятельности, развивается диалектичность мышления, способность к прогнозированию будущих изменений. Все это является одной из важнейших основ познавательной компетентности ребенка-дошкольника, его готовности к продуктивному взаимодействию с новым содержанием обучения в школе. Рассмотрим более подробно каждый компонент познавательной компетенции дошкольника [Табл.3]. Интеллектуально-операциональная деятельность — новообразование для ребенка дошкольного возраста, которое выражается в специальных *способах ориентации*, таких, как экспериментирование с новым материалом и моделирование. Экспериментирование тесно связано у дошкольников с практическим преобразованием предметов и явлений. В процессе таких преобразований, имеющих творческий характер, ребенок выявляет в объекте

все новые свойства, связи и зависимости. При этом наиболее значимым для развития творчества дошкольника является сам процесс поисковых преобразований.

Преобразование ребенком предметов в ходе экспериментирования теперь имеет четкий пошаговый характер. Это проявляется в том, что преобразование осуществляется порциями, последовательными актами и после каждого такого акта происходит анализ наступивших изменений. Последовательность производимых ребенком преобразований свидетельствует о достаточно высоком уровне развития его мышления.

Экспериментирование может осуществляться детьми и мысленно. В результате ребенок часто получает неожиданные новые знания, у него формируются новые способы познавательной деятельности. Происходит своеобразный процесс самодвижения, саморазвития детского мышления. Это свойственно всем детям и имеет важное значение для становления творческой личности. Наиболее ярко этот процесс проявляется у одаренных и талантливых детей. Развитию экспериментирования способствуют задачи «открытого типа», предполагающие множество верных решений (например, «Как взвесить слона?» или «Что можно сделать из пустой коробочки?»)

Таблица 3

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Компонент познавательной компетенции	Сущностная характеристика	Механизмы формирования
<i>любопытство</i>	Элементарная стадия избирательного отношения к любому предмету, обусловленная чисто внешними, часто внезапно открывающимися субъекту сторонами и обстоятельствами; на стадии любопытства дошкольник довольствуется лишь первоначальной ориентировкой, связанной с занимательностью самого предмета	Эмоциональные процессы, характеризующиеся положительным отношением к объекту и наиболее ярко проявляющиеся во время взаимодействия с другим человеком (оказание помощи, проявление отзывчивости, эмпатии, положительных эмоций от совместной деятельности).
<i>Любознатель</i>	Ценное состояние личности,	Эмоционально-волевые

<p><i>ьность</i></p>	<p>активное видение мира, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы первоначально усмотренного и воспринятого; Как отмечает Г.И.Щукина, «любопытность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значительную ценность в развитии личности. Любопытные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске». Любопытность является для дошкольника основой для получения знаний об окружающем мире; вопросы детей - показатель развития их мышления</p>	<p>процессы, характеризующиеся положительным отношением к объекту и наиболее ярко проявляющиеся в сильных эмоциях удивления, радости познания, восторга, удовлетворенности деятельностью. Вопросы о назначении предметов, заданные для того, чтобы получить помощь или одобрение, дополняются вопросами о причинах явлений и их последствиях. Появляются вопросы, направленные на то, чтобы получить знание</p>
<p><i>познавательный интерес</i></p>	<p>характеризующийся повышенной устойчивостью, ясной избирательной направленностью на познаваемый предмет, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы; познавательный интерес содействует проникновению личности дошкольника в сущностные отношения, связи, закономерности освоения действительности.</p>	<p>Интеллектуальные процессы, связанные с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации), которые Г.И.Щукина называет «ядром познавательного процесса». Познание невозможно без активной мысли, поэтому процессы мышления являются значимыми для развития познания у детей дошкольного возраста.</p>
<p><i>Познавательная активность</i></p>	<p>Качество деятельности ребенка, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.</p>	<p>1. Волевые (регулятивные) процессы: устремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания – все это регулирует и развивает познавательную компетенцию.</p>

<i>Интеллектуально-операциональная деятельность</i>	совокупность общих и специальных знаний; интеллектуальные качества, степень и уровень их развития; сформированность интеллектуальных операций; свободное выражение своих мыслей, намерений с помощью вербальных и невербальных средств; стремление к познанию и творчеству	Творческие процессы. Под влиянием данной деятельности активизируется воображение, фантазия, предвосхищение, создание новых образов, моделей и другое. Основное значение в познании старшим дошкольником окружающего мира приобретают наглядно-образное мышление и воображение. Они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности
---	--	---

Моделирование в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности — игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию ребенок способен к опосредованному решению познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте расширяется диапазон моделируемых отношений. Теперь с помощью моделей ребенок материализует математические, логические, временные отношения. Для моделирования скрытых связей он использует условно-символические изображения (графические схемы).

Учитывая общие закономерности психического развития детей дошкольного возраста в типичных условиях современного дошкольного учреждения, мы полагаем, что начинающие формироваться интеллектуальные качества предполагают обогащение и появление новых способов мышления. Для дошкольного возраста характерны такие интеллектуальные качества, как умение принимать и самостоятельно осмысливать новое, умение анализировать, обобщать явления окружающего мира.

Отмеченные компоненты познавательной компетенции не существуют изолированно друг от друга; на практике они представляют собой чрезвычайно сложные сочетания и взаимосвязи. Изучение познавательной компетентности как ценностного образования личности дошкольника позволило выявить его психологическую основу, состоящую из взаимосвязанных познавательных процессов: мысли, эмоции, воля и творчество — в совокупности составляют психологическую основу познавательной компетенции, главным качеством которой в дошкольном возрасте выступает самостоятельность.

Показателями самостоятельности в дошкольном возрасте, по мнению Т.И. Бабаевой, выступают:

- стремление к решению задач деятельности без помощи других людей;
- умение поставить цель деятельности;
- умение осуществить элементарное планирование;
- умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели;
- проявление инициативы и творчества в решении задач [6].

Предложенные показатели можно расширить за счет рефлексивных умений дошкольника или умений анализа и самоанализа полученного результата деятельности. Именно эти умения позволяют ребенку оценить адекватность полученного результата поставленной цели.

Таким образом, стремление к познанию окружающего мира, поиску и реализации себя в процессе этого познания, следует рассматривать как «врожденную мотивационную тенденцию», присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Отсюда следует, что истоки реализации человека заложены в биологической природе его развития в виде наследственных механизмов, природных предпосылок, заданных от рождения интенций. Человек наделен интенцией самодвижения, потенциями к непрерывному развитию и реализации творческих возможностей, он способен к саморазвитию и самоуправлению.

Основное значение в познании старшим дошкольником окружающего мира приобретают наглядно-образное мышление и воображение. Они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Отличительной особенностью восприятия у старших дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Дети данного возраста уже не просто смотрят на яркий, незнакомый окружающий мир, они выделяют интересные, значимые для них объекты. Необычное, несовпадающее с их прежними представлениями явление дает толчок мышлению, развитию любознательности, что приводит к зарождению познавательного интереса. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересованный их объект, старшие дошкольники могут обобщать свой собственный опыт, устанавливать новые связи

и отношения вещей. Если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усвоить полученные понятия о нем и научиться использовать их при решении познавательных задач. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления.

По мнению А.Г.Гогоберидзе, уникальная природа ребенка дошкольного возраста может быть организована как деятельностная. Дошкольника смело можно назвать практиком, познание им мира идет исключительно чувственно-практическим путем. В этом смысле природа ребенка изначально субъектна, поскольку дошкольник – это прежде всего деятель, стремящийся познать и преобразовать самостоятельно за счет возникающих инициатив. Именно такое сочетание возможности выбора на основе оформляющихся отношений с потребностью все попробовать самому и предопределяет ход развития ребенка как субъекта доступных ему видов деятельности[9].

Овладевая поисковой деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию стойкого познавательного интереса (Н.М.Аксарина, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Г.В.Пантюхина, Н.Н.Поддьяков и др.). На первоначальном этапе своего развития познавательная деятельность ребенка характеризуется направленностью на особенности предметов, на выбор (поиск) предмета с заданными свойствами. Наблюдаются практические действия – ориентировочно-исследовательские.

Удовлетворяя познавательный интерес в поисковой деятельности, используя разные (приобретенные) способы действий, ребенок начинает ориентироваться на процесс и на конечный результат, достижение которого приводит к тому, что он получает удовлетворение, в результате чего потребности становятся «ненасыщенными». У ребенка формируется механизм вероятностного прогнозирования, он научается предвидеть результат своей деятельности. Именно в этот период главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия решения познавательной задачи: у ребенка развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей.

Следующий этап познавательного развития характеризуется тем, что доминирующим мотивом деятельности выступает познавательный, а не практический. Ребенок выполняет эту деятельность не потому, что ему важен процесс или результат, а потому, что ему «это очень интересно». Цель и мотив деятельности ребенка слиты и выступают как направленность сознания и мышления на предмет или объект (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский).

Таким образом, познавательная компетенция развивается на основе поисковой деятельности и главным показателем ее сформированности выступает устойчивый познавательный интерес к процессу и результату, а результатом является познавательная направленность как качество личности (Н.С.Денисенко). Познавательная направленность личности выражается в предпочтении познавательных задач – задачам игровым и практическим. Ее необходимо отличать, с одной стороны, от любопытства и любознательности, которые предполагают наличие у ребенка побуждений к познанию мира, без выдвижения их на первый план, и, с другой стороны, от познавательных интересов, относящихся к познанию определенных сторон действительности (а не к познанию вообще).

Познавательная направленность ребенка позволяет ему черпать различные сведения из окружающей действительности о тех или иных явлениях действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Однако, знания, которые получает ребенок таким путем, отрывочны и не систематизированы, так как сформированы в логике жизни, а не в логике науки. Говоря о научной логике познания в дошкольном возрасте, мы имеем в виду: овладение ребенком не только способностью выявлять особенности предметов, но и приобретение умения их сопоставлять, устанавливать сходства и различия, связи между ними, осуществлять многосторонний анализ на уровне видовых понятий и родовых обобщений и пр.

Уровень развития познавательной компетентности в дошкольном детстве служит одним из ярких индикаторов психологической зрелости ребенка. Мотивация учебной деятельности тесно связана с уровнем развития интеллекта: чем выше показатели зрелости мышления, тем больше ребенок стремится к школе. Признание дошкольного возраста сензитивным не означает, что познавательная компетенция формируется самостоятельно, необходима специально организованная работа, направленная на эффективное протекание

данного процесса. В деятельности дошкольного образовательного учреждения необходимы следующие направления в развитии познавательной компетенции дошкольника:

1. Реализовывать единство внутренней и внешней стороны воспитательного процесса. В стремлении достигнуть единства внешнего и внутреннего педагог ориентирует ребенка на активное, самостоятельное, инициативное, творческое решение, проникая во внутренние процессы и замыслы ребенка, помогая становлению его личности — активно деятельной, сильной в преодолении трудностей учения, самостоятельной в различных ситуациях.

2. Педагогически целесообразно организовывать познавательные процессы детей, которые становятся более интенсивными, если в занятие включены различные виды деятельности, способствующие реализации склонностей детей, выявляющие их потенциальные возможности и обеспечивающие развитие индивидуальности. Различные виды деятельности, включенные в учебный процесс, обогащают занятие, так как вносят специфику в познавательные процессы: художественная деятельность вносит образность в освоение мира; трудовая — дает практически ценные умения; игровая — способствует лучшему восприятию материала.

3. Обогащать и разнообразить содержание учебного материала, которым овладевают дети. Содержание учебного материала по каждому разделу «Программы воспитания и обучения в детском саду» обладает богатейшими возможностями для укрепления и развития познавательной компетенции детей.

4. Для формирования познавательной компетенции детей включать в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения все более совершенные способы учения, удовлетворяющие творческую и самостоятельную поисковую деятельность детей и формирующие личностно значимые внутренние побуждения, укрепляющие познавательную компетенцию как положительный мотив деятельности дошкольников.

5. Организовывать разнообразное, многостороннее, насыщенное общение детей, закладывая в нем разнообразные отношения, усиливающие (или ослабляющие) воздействие познавательных стимулов.

6. Побуждать детей к активной познавательной деятельности, оживляя занятия элементами занимательности, используя воздействие средств искусства, развивая навыки коллективного анализа, применяя индивидуальные задания.

Тем самым педагог обеспечивает условия для развития детской самостоятельности, инициативы, творчества. Он постоянно создает ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними все более сложные задачи, развивает волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых, творческих решений. При этом педагог своим примером побуждает детей к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы, обращает внимание на новые, необычные черты объекта, строит догадки, обращается к детям за помощью, нацеливает на экспериментирование, рассуждение, предположение.

Основу позиции педагога должны составлять субъектно-субъектные взаимоотношения, направленные на стимулирование процессов познавательной деятельности. При этом активизируются знания (ведущие идеи, факты в качестве доказательств); отбираются нужные способы деятельности, апробируются разнообразные умения; происходит исследование различных путей решения познавательных задач. В этих условиях формируются ценные проявления активности и самостоятельности детей, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать их личностными качествами.

Для эффективного формирования познавательной компетенции детей дошкольного возраста необходимо использовать оптимальные методы, позволяющие стимулировать разные виды активности. В их числе, прежде всего, следует назвать методы, вызывающие познавательные вопросы детей:

- метод неожиданных решений, основанный на том, что педагог предлагает новое нестереотипное решение той или иной задачи, которое противоречит имеющемуся опыту детей;
- метод предъявления заданий с неопределенным окончанием, что заставляет детей задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации;

– метод, стимулирующий проявление творческой самостоятельности составления аналогичных заданий на новом содержании, поиск аналогов в повседневной жизни);

– метод «преднамеренных ошибок» (по Ш. А. Амонашвили), когда педагог избирает неверный путь достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы решения задачи.

Важную роль в деятельности педагога, формирующего познавательную компетенцию дошкольника, выполняют приемы создания на занятии ситуации занимательности. Особое место в этом ряду имеют такие приемы, которые стимулируют внутренние ресурсы — процессы, лежащие в основе познавательной активности. Среди них видную роль играет постоянное обновление содержания, способов, форм самостоятельной работы, вызывающее у детей состояние ожидания от обучения чего-то нового, особенного. Этот прием, действующий как стимул познавательной активности детей, имеет свои модификации. В одних условиях, когда многое уже известно, он выступает в виде отстранения, раскрытие известного ранее под новым углом зрения, решение аналогичной задачи новыми средствами, не одним, а разными способами, что заставляет пересматривать прежние пути, искать иные, более экономные, рациональные. В других условиях новое выступает в виде проблемных ситуаций, которые опять ставят детей перед неожиданным решением, противоречиями, обостряющими деятельность ума, воображение, память (поскольку нужно оперировать прежними знаниями). Выделяют различные стимулы, влияющие на формирование познавательной компетенции: значимость, занимательность, новизна, самостоятельность поиска, творческий характер деятельности.

Преобразующий характер познавательной деятельности ребенка в педагогическом процессе позволяет ему увидеть результаты своего участия в нем, поскольку эта деятельность направлена на активное оперирование знаниями и на обогащение новыми способами для получения более высоких результатов. Эта характеристика деятельности обладает не только внешними, но и внутренними стимулами развития, укрепляющими проявления познавательной компетенции как мотива учебно-познавательной деятельности.

Познавательная компетенция дошкольника – это раскрытие в ребенке познавательных возможностей своего сознания, обнаружение их в себе с целью

познания окружающего мира и активного участия в нем. Развитие познавательной компетенции в дошкольном детстве обеспечивает формирование таких умений, как умение учиться, получать образование в течение всей жизнедеятельности. От сформированности данных умений определяется успешность обучения детей в течение всей жизнедеятельности.

2.3. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Во многих программах дошкольного образования выделяется коммуникативная компетентность как ориентированность ребенка в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других людей при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды [1]. Коммуникативная компетентность дошкольника – это коммуникативные умения ребенка, направленные на гармоническое взаимодействие в общении со взрослыми и другими детьми.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского анализируются такие формы общения, как внутренняя и внешняя речь и их взаимодействие. Л.С. Выготский рассматривал первичность общения по отношению к индивидуальным психическим процессам [7]. Л.С. Выготский считал, что «общение представляет собой процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний» [7].

М.И. Лисина трактует общение как определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией, чтобы наладить отношения и объединить усилия для достижения общего результата [19].

Существенно, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими, двумя субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Поэтому центральным звеном рассуждений об общении в педагогике является категория «взаимодействия». В общефилософском плане «взаимодействие» выступает как категория, «отражающая процессы

воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного внешнего или внутреннего отношения, связи» [7].

Мысль о сущности категории «общения» как о взаимодействии «субъект - субъект» присуща позициям большинства российских психологов и социологов (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, И.А. Джидарьян, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.) [2; 28; 29; 42; 65; 135]. Влияние коммуникации на развитие социально значимых качеств человека интересовало многих ученых. (Б.Г. Ананьев, М.М. Бехтерев, Л.С. Выготский и др.). Действие второй функции культуры коммуникативного общения ярче всего проявляется в межличностном общении, так как в межличностном общении наиболее непосредственно и колоритно выражен нравственный аспект культуры общения.

Воспитание коммуникативных качеств детей дошкольного возраста осуществляется в совместной деятельности детей и является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений.

Таблица 4

ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Качества коммуникативной компетенции	Характеристика	Механизмы формирования
Эмпатия	Эмоциональное состояние ребенка, его вчувствование в переживания другого человека	Учить детей адекватно воспринимать слова, просьбы, оценочные высказывания и эмоциональное отношение других людей
<i>Вежливость</i>	Умение сделать людям приятное, не забывая сказать людям вежливые слова; спасибо, пожалуйста и др.	Развивать потребность в доверительном отношении к взрослому и способность почувствовать его эмоциональное состояние (радостное, восторженное, печальное, спокойное,

		рассерженное и т.д.
<i>Тактичность</i>	Хорошие манеры человека, не позволяющие ему во время разговора перебивать другого, грубить	Создание ситуаций и постановка перед детьми практических задач, которые воспитывают у них тактичное поведение
<i>Гуманность</i>	Нравственное чувство, характеризующееся позитивным отношением к людям, проявлением человеколюбия и душевностью	Создание ситуаций, позволяющих детям заботиться о дружеских взаимоотношениях детей, развитии их товарищеского коллектива
<i>Дружелюбие</i>	Способность проявлять интерес к окружающим, охотно делиться с ними своими мыслями	Ежедневно во время различных режимных моментов тем успешнее решается задача межличностного общения, чем более осознанно и четко воспитатель обучает детей правилам соблюдения этикета в дружбе и товариществе
<i>Толерантность</i>	Нравственное качество, характеризующее отношение к убеждениям, верованиям, привычкам в поведении и разговоре к другим людям	Умение слушать друг друга, выражать свое мнение, договариваться, приходить к согласию

Общение – это процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их условий с целью достижения общего результата, взаимоотношение в совместной деятельности, а взаимодействия – компонент совместной деятельности и отношений. Общение, как и всякая другая деятельность, представляет собой «особую самостоятельную потребность человека, не сливающуюся с другими его нуждами и стремлениями, например

нуждой в тепле, пище, во впечатлениях и активности или стремлении к безопасности» [5]. Общение обязательно включает взаимные действия партнеров.

Оно жизненно важно для человека и рассматривается психологами как особый способ адаптации к окружающей социальной среде. В результате общения формируется представление о другом человеке и о самом себе, о возможностях и способностях. Такая потребность появляется у ребенка рано, но ее содержание формируется и расширяется с возрастом. Уже к концу первого года жизни у малыша при общении с другими детьми начинают устанавливаться различные, постоянно усложняющиеся формы взаимоотношений, но они могут быть как положительными, так и отрицательными. Условием для воспитания таких взаимоотношений является общение детей с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Через общение ребенок познаёт социальный мир, осваивает и присваивает социальный опыт, получает информацию и приобретает практику взаимодействия, сопереживания, взаимовлияния. Предпосылкой возникновения общения является направленность ребёнка на другого человека, интерес к нему. Такой интерес проявляется уже в раннем возрасте. В работе с детьми 3-4 лет воспитывается самостоятельность, которая должна проявляться в самоуправлении. И, наконец, в работе с детьми 4–6 лет внимание педагога сосредоточено на организации совместной трудовой деятельности. Содержательные взаимосвязи характеризуются дружбой. Проблема дружбы между дошкольниками исследовалась в дошкольной педагогике как составляющая коллективных взаимоотношений. Замечено, что уже в младшем дошкольном возрасте ребенок проявляет избирательное отношение к сверстникам: с определёнными детьми чаще играет, разговаривает, с большой охотой делится игрушками и т.д. Конечно, объект дружбы ещё часто меняется. Нет длительных дружеских объединений. Проблема воспитания отзывчивости и взаимопомощи изучалась в дошкольной педагогике (Ф.С.Левин-Щирин, Л.А.Пеньевская, Т.И. Пониманская, А.М.Виноградова и др.) и детской психологии (Т.А.Репина, А.Д.Кошелева, А.Г. Рузская и др.).

Исследователи отмечают, что уже в раннем возрасте ребенок проявляет симпатию к другим детям, а к 3 годом малыши уже способны по собственной инициативе откликнуться на разное эмоциональное состояние сверстников (правда, если оно представлено ярко). Взаимопомощь младших дошкольников имеет

специфические особенности как в формах выражения, так и в побудительных причинах. Наиболее часто она проявляется в утешении обиженного, что при ссорах, которые чаще всего в этом возрасте возникают из-за отнятой игрушки, нередко первым утешителем становится тот, кто как раз и отнял игрушку.

У детей четвертого года жизни отчётливо проявляются попытки оказывать друг другу помощь в самообслуживании, так как именно этим видам труда ребёнок в этом возрасте активно овладевает и, чему-либо научившись, стремится реализовать свои умения в качестве обучающего (своеобразная форма самоутверждения). Пытаются обучать друг друга способам действия, «воспитывать», поясняют свои указания, ссылаясь на знание нормы. Однако на данном возрастном этапе дошкольники всё ещё не владеют способами оказания помощи, даже не всегда понимают её смысл. Следовательно, задача воспитателя является формирование у детей представлений о сущности такого важного явления, как взаимопомощь.

Значительный скачок в развитии потребности в общении наблюдается на третьем – четвертом году жизни, однако при этом ярко выделяется несоответствие между стремлением и умением общаться. Отсутствие умения или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность, конфликтность контактов между детьми этого возраста.

Умение устанавливать и сохранять со сверстниками доброжелательные отношения – важное коммуникативное качество, которое помогает дошкольнику познавать мир, комфортно себя в нем чувствовать, развивать свой ум, способности и душевные качества. Воспитатель обязан заботиться о дружеских взаимоотношениях детей, развитии их товарищеского коллектива. Этому подчинена жизнь группы и каждого отдельного воспитанника в ней.

Общение со взрослыми и сверстниками дает ребенку возможность осознать свое «Я». При благоприятных условиях воспитания, когда взрослые и сверстники доброжелательно относятся к ребенку, удовлетворяется его потребность в одобрении, положительной оценке, признании. Негативный опыт общения приводит к агрессии, неуверенности в себе, замкнутости[107].

Для того чтобы научить своих воспитанников правильно строить отношения с другими людьми, проявлять уважение к своим сверстникам, воспитатели могут предложить детям проблемные ситуации, разрешение которых поможет им в овладении определенными коммуникативными навыками, или сюжеты для игр различного содержания, обеспечивающие знакомство детей с особенностями поведения за столом, с такими ситуациями, как встреча и прощание.

Очень важно, чтобы педагог помог своим воспитанникам осознать, что общепринятые правила поведения в обществе (этикет) – это всего лишь внешняя сторона общения. За хорошими манерами скрываются полезные способы регуляции межличностных отношений: деликатность, чуткое и внимательное отношение к переживаниям другого.

Первичные представления о нормах поведения, принятых в обществе ребенок получает в семье и детском саду. С ранних лет родители внушают ему определенные нравственно – поведенческие правила. В детском саду ребенок попадает в мир, в котором соблюдение поведенческих правил необходимо для комфортного сосуществования детского коллектива. Родители и воспитатели обязаны помочь маленькому человеку в познании основ человеческих взаимоотношений, в приобретении поведенческих ориентиров, без которых нельзя чувствовать себя в обществе свободно и уверенно.

Ребенок дошкольного возраста многое знает из рассказов родителей и бесед с ними, а также из собственных наблюдений за окружающим миром. Воспитатель же должен расширить и скорректировать эти знания, привести их в систему, принятую в обществе. Поскольку в этикетном поведении высока значимость нравственного аспекта, следует постоянно обращать внимание воспитанников на то, что и почему хорошо или плохо. Для воспитания этикетного поведения необходимы следующие условия: познавательный настрой ребенка, пример взрослых, связь с семьей [73].

Соблюдение речевого этикета способствует развитию доброжелательных отношений с людьми. Изучение правил речевого этикета происходит на основе того, что уже известно ребенку. Он знает, что необходимо приветствовать при встрече, говорить вежливые слова «спасибо», «пожалуйста» и др. Задача педагогов – расширить и углубить эти знания, создать возможности для их использования.

Таким образом, у детей воспитывается потребность в словах, способствующих установлению хороших отношений между людьми [11].

При обучении правилам этикета можно использовать все виды игр, применяя их на занятиях, организовывая во всех режимных моментах, выделяя как самостоятельную детскую деятельность. [11]

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни ребенка его коммуникативные контакты с взрослыми и сверстниками качественно видоизменяются. Эти качественные ступени М.И. Лисина называла формами общения. В дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым [19]:

- ситуативно-личностное;
- ситуативно-деловое;
- внеситуативно-познавательное;
- внеситуативно-личностное.

Ситуативно-личностное.

Наиболее важными чувствами, которые формируются у малыша под воздействием взрослых людей – являются чувства безопасности и доверия к окружающему миру. От того, в каких условиях происходит этот процесс, успешен он или неудачен, зависит дальнейшее становление личности ребенка. Формирование чувства доверия и безопасности происходит у детей тем успешнее, чем внимательнее и доброжелательнее относятся к нему взрослые. Если ребенок не ощущает чуткости и любви со стороны окружающих, то у него возникает недоверчивое отношение к миру, а возможно, и ощущение страха, которые могут сохраниться на всю жизнь.

Именно поэтому в процессе развития коммуникативных навыков большое внимание уделяется формированию личностных качеств детей, их чувствам, эмоциям. Правомерность данного подхода опирается на положение о том, что, когда люди счастливы и находятся в мире с самим собой, они переносят эти чувства на взаимоотношения с окружающими.

Содержание потребности в общении со сверстником выступает в виде стремления к соучастию в общих забавах. Сам процесс включает в себе и

главную цель их практической деятельности, к совместному участию в процессе, к соучастию, а результат легко трансформируется по ходу дела и часто вообще исчезает из виду. При этом каждый участник взаимодействия, прежде всего, озабочен тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям, при этом дети мало слушают друг друга и демонстрируют себя друг другу. И здесь дети нуждаются в постоянной и тщательной коррекции взрослого.

При этой форме общения разворачивается инициатива детей, т.к. в контактах они чувствуют себя свободными и действуют на равных. Общение этого рода серьезно помогает становлению самосознания и позволяет ребенку увидеть свои возможности [19].

Ситуативно-деловое. Роль общения со сверстниками у детей старше 4-х лет заметно возрастает среди всех других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. В этот период сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справиться с драматизацией замысла. Стремление наладить деловое сотрудничество составляет основное содержание их коммуникативной потребности. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они тесно кооперированы, и, хотя часть дела выполняют индивидуально, все же стараются согласовывать действия, достичь одной цели – это сотрудничество. При данной форме общения все основные поводы для обращения друг к другу возникают в процессе занятий: игры, выполнение бытовых работ (т.е. это деловое общение). В рамках ситуативно-делового общения ребенок стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Данная форма общения с ровесниками у дошкольников должна находиться под постоянным вниманием взрослого [19].

Внеситуативно-познавательное. Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой все более сложные вопросы: о происхождении и устройстве мира, о взаимосвязях явлений в природе. На уровне познавательного общения дети испытывают острую потребность в уважении старших. Дети младшего и среднего возраста обладают повышенной чувствительностью к отношению взрослого: они радуются его похвале и очень огорчаются его замечаниям. Подобная повышенная чувствительность детей не случайна – она

отражает стремление к уважению. Для детей среднего дошкольного возраста характерна одна особенность – их обуревают тысячи вопросов, которые можно разрешить только в контактах с взрослым. Сотрудничество в этой сфере представляется ребенку возможным только в том случае, если взрослый не станет смеяться над ним. Настойчивость, порождаемую требовательностью к себе и стремлением заслужить уважение взрослого, эти дети проявляют постоянно. Формирование внеситуативно-познавательного общения имеет важное значение в психическом развитии дошкольника. Здесь он впервые вступает в теоретическое, умственное сотрудничество с взрослыми. Его духовная жизнь приобретает особую насыщенность и наполнение. Она уже не привязана так неотрывно к практическому познанию действительности: мысль ребенка устремляется в глубь вещей, а фантазия уносит его в прошлое и будущее: силой воображения дошкольник пытается постичь даже невозможное или то, что только могло бы быть. Непочтительное отношение взрослого к новым способностям ребенка, подозрения в лживости глубоко ранят, вызывают обиду, сопротивление. Дистанция, отделяющая воспитанника от воспитателя детского сада, не позволяет ему в прямой и открытой форме выразить свой протест. Тем сильнее аффективный взрыв, который может достаться близким взрослым дома.

Таким образом, ответственность взрослого в деле налаживания теоретического сотрудничества с детьми огромна. И они должны обеспечить ребенку, у которого развита внеситуативно-познавательная форма общения, – это уважительное отношение к его духовным запросам. Самое неблагоприятное влияние – пренебрежительное отношение старшего к стремлению ребенка к знаниям. Поэтому, оценивая конкретную работу детей этого возраста, мы тоном, словом, улыбкой отделяем отношение к личности ребенка в целом от отношения к его конкретному действию. Первое всегда положительно, второе на этом фоне может быть и отрицательным, но будет воспринято им спокойно и поможет овладеть тем или иным делом [19].

Внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6-7 лет) – это жажда сотрудничества, которое носит практический, деловой характер – разворачивается на фоне совместной игровой деятельности. Однако игра заметно изменяется. На смену играм с сюжетом и ролями, окрашенными фантазией

приходит игры с правилами. В этой связи важно отметить одну из ключевых позиций педагогической работы в детском саду – ее гуманизация, связанная с признанием и самооценкой детства, уникальности личности ребенка, реализацией его интересов. Гуманизация педагогического процесса связана и с формированием у ребенка общечеловеческих качеств, с приобщением его к миру общечеловеческих ценностей. Полноценное развитие моральных качеств, выражающих определенное отношение к себе и другим людям, – человечности, доброжелательности, сочувствия – предполагает наличие условий, при которых, с одной стороны, необходимо активное усвоение ребенком норм и развитие его морального сознания, с другой – нормы морали должны регулировать поступки. Моральное развитие рассматривается как совокупность таких взаимозависимых компонентов, как моральные представления и суждения, моральные переживания, морально-ценные отношения к другим людям, моральное поведение и другие [19].

В различных ситуациях взаимодействия, в которых дети проявляют недоброжелательность к сверстникам, взрослым надо использовать не наказание, а использовать положительную оценку доброжелательного отношения друг к другу. При наблюдении поведения детей в группе сверстников дает положительные примеры, для выявления представлений дошкольников о том, что, значит, быть добрым; постановка детей в ситуации морального выбора дает возможность судить об их способности следовать в своих поступках этическим нормам, отражающим отношение к сверстнику. Индивидуальные беседы выявляют представления детей о доброте, так, например, младший дошкольник еще не имеет четких представлений о том, что, значит, быть добрым. Главное – (предложи свою игрушку) заставить ребенка задуматься над тем или иным поступком (рассматривание сюжетных картинок, чтение рассказов и т.д.). Эффективным методом формирования доброжелательности по отношению к сверстникам является постановка детей в специально созданные ситуации морального выбора.

Внеситуативно-личностное. В конце дошкольного детства (5-7 лет) у детей появляется четвертая форма общения: она связана с овладением ими системой отношений людей – внеситуативно-личностная форма общения. Им впервые открывается жизнь с этой ее особой стороны, перед ними встают новые задачи –

освоение правил поведения в мире людей, постичь законы взаимосвязи в этой сфере деятельности, учиться контролировать свои поступки и действия. Взрослый в глазах дошкольника – воплощение образа того, как надо себя вести. В решении новых проблем опора на образец поведения взрослого и на его оценку становится основой – усвоения детьми норм морали, понимание своего долга и ответственности перед окружающими. Беседуя с взрослыми, главным образом о том, что происходит между людьми, и настойчиво пытаюсь выяснить, как поступить правильно; они раздумывают как над своими действиями, так и над действиями других людей. Беседы эти носят теоретический, внеситуативный характер: вопросы, обсуждения, споры. Вплетены они в познавательную деятельность, но сосредоточены на социальном окружении ребенка, на «мире людей». Дети говорят о себе, своем прошлом и будущем, расспрашивают взрослого о нем самом, рассказывают о друзьях по группе, о родных и близких. Это общение является личностным. Беседы на личностные темы для ребенка – основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков его собственных и других людей [19]. Внеситуативно-личностное общение представляет собой высокий уровень коммуникативной деятельности. Те из детей, кто поднимается до наивысшей формы общения, характеризуется, прежде всего, стремлением к взаимопониманию и сопереживанию с взрослыми: гораздо важнее для него знать: «А как нужно?» И хотя огорчается, если действовал неверно, ребенок охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок с взрослым. Одно из проявлений стремления дошкольников к установлению общности взглядов и оценок с взрослым – их жалобы. И здесь важно не отмахнуться от жалобы, не оставить без ответа, ибо ребенок стремится поверить правильность своего понимания поведения и норм взаимоотношений с другими людьми.

Дошкольники с внеситуативно-личностным общением по-прежнему дорожат признанием окружающих, радуются их похвале. Но они гораздо более трезво оценивают недостаточность своего умения разбираться в важных проблемах жизни. Именно разумный взгляд на ограниченность своего опыта и знаний заставляет их настойчиво выяснять: «А как считают старшие?» [19]. Таким

образом, внеситуативно-личностное общение сочетается с наиболее адекватными для целей общими действиями в поведении ребенка. О сформированности внеситуативно-личностного общения говорит такой признак поведения, как активный поиск бесед на личностные темы. Ребенок с интересом поддерживает такие беседы, начатые взрослым. Его споры нацелены на уточнение, проверку, выяснение того, правильно ли он понимает, как следует поступить. Несогласие педагога его огорчает, но не вызывает отказа от деятельности, а влечет ее усовершенствование.

Итак, смена форм общения связана в основном с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах с взрослыми. От потребности во внимании и доброжелательности взрослого к потребностям в деловом сотрудничестве с ним у детей младшего возраста, к потребности в уважении взрослого у детей среднего дошкольного возраста и потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей старшего дошкольного возраста. Появление новых содержаний коммуникативной потребности не отменяет предшествующих, оно к ним добавляется, образуя вместе с предшествующим содержанием более сложное соединение. Взрослые в своем общении с детьми разного возраста учитывают особенности их коммуникативных потребностей и организуют свои контакты так, чтобы, во-первых, удовлетворять эту потребность и тем способствовать психическому развитию ребенка, во-вторых, обеспечивать движение ребенка к последующим, более высоким формам общения, задавая ему их образцы [19].

Таким образом, успешность эволюции его отношений со сверстниками оказывает важное воздействие на развитие ребенка. Вследствие этого существует единая система формирования коммуникативной функции ребенка, развития его личности. Общение осуществляется с помощью различных коммуникативных средств. Важную роль при этом играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника. Кроме того, только во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми возможно предупреждение различных отклонений в развитии личности ребенка. Это предусматривает учет характерных форм поведения ребенка в разных ситуациях, знание трудностей, возникающих в межличностном общении.

Влияние общения на психическое развитие маленького ребенка происходит следующим образом [19]:

- благодаря благоприятным качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;
- благодаря обогащению взрослыми опыта детей;
- путем прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;
- на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;
- благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;
- вследствие благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого, самобытного начала при общении их друг с другом.

Вопрос о специфической роли сверстника в развитии дошкольника широко обсуждается в психолого-педагогической литературе. Общение дошкольника со сверстниками может возникнуть и развиваться только на основе общения с взрослыми. Отношения между общением ребенка с взрослыми и со сверстниками компенсаторные. Они суммируются в своем влиянии на поведение ребенка, при этом взрослый как источник положительного социального подкрепления «сильнее» сверстника – он может изменить характер общения и взаимоотношения с детьми. Но общение со сверстниками качественно отличается от общения с взрослыми. Здесь мы наблюдаем, большое разнообразие коммуникативных нестандартных и нерегламентированных действий, которые носят яркий эмоциональный характер. Взрослый же до конца дошкольного детства остается в основном источником оценки, новой информации и образцов поведения.

Составной частью коммуникативной компетенции дошкольников являются коммуникативные умения, которые рассматриваются как единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Коммуникативные умения определяются как сложные, осознанные коммуникативные действия детей, осуществляемые на основе полученных знаний и практической подготовленности адекватно коммуникативной ситуации. Опираясь на исследования Т.А. Антоновой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, М.Г. Маркиной, Л.Р. Мунировой и

др., мы конкретизировали структурные и содержательные характеристики коммуникативных умений в соответствии со структурой коммуникативной деятельности.

М.И. Лисина классифицирует их как [19]:

- понимание детьми необходимости и важности общения как средства удовлетворения своих потребностей в нем;
- инициативность и самостоятельность в общении;
- владение вербальными и невербальными средствами;
- соотнесенность и координация действий с партнерами по общению;
- оценка и самооценка результатов общения;
- понимание детьми необходимости и важности общения как средства удовлетворения своих потребностей в нем, формирование потребности в общении.

Коммуникативная потребность – это стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке. Так как одна из исходных функций коммуникативной деятельности состоит в организации совместной деятельности для активного приспособления к окружающему миру. У человека существует жизненно важная нужда в общении: для эффективного совместного действия важно, чтобы участники группы хорошо знали и правильно оценивали себя и своих товарищей, Это обстоятельство и определяет возникновение потребности в коммуникативной деятельности [7].

Потребность в общении не врожденна. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется во взаимодействии индивида с окружающими людьми. Потребность ребенка в общении со сверстником – специфический вариант общей коммуникативной потребности, состоящей в стремлении ребенка к самопознанию и самооценке через сравнение себя с ровесником. Коммуникативная компетенция возникает только на основе воспитания у ребенка дошкольного возраста отношения к другим людям как к высшей духовной ценности и приобретения специальных психологических и этических знаний, умений, навыков коммуникации. Основой коммуникативной компетенции является гуманное отношение человека к человеку, непременным атрибутом которого – умение

понять чувства и настроения окружающих людей, поставить себя на их место, представить возможные последствия для них своих поступков.

Таким образом, под коммуникативной компетенцией мы понимаем совокупность индивидуальных качеств личности, способствующих установлению социальных и межличностных взаимосвязей, содержанием которых является взаимное понимание и обмен информацией, основанных на вежливости, тактичности, гуманном отношении к людям. Детские взаимоотношения регулируются нравственными правилами и нормами. Знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребёнку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей. Правила служат определёнными опорами и ориентирами в человеческих взаимоотношениях и помогают ребёнку полноценно входить в социум.

2.4. ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА

Культурологический подход – методологическая основа образования, ориентированного на человека; реализация образования через культуру, все компоненты которого наполнены человеческим смыслом и служат человеку; способность его к культурному самоопределению и саморазвитию в мире культурных ценностей [4]. Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.Б. Котова, И.С. Якиманова обозначают основные ценности культурологического подхода: человек как предмет воспитания, культура как среда, растящая и питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре. Современное дошкольное образование должно в полной мере отражать принятые в данном подходе ценности и установки направленные на становление общей культуры дошкольников. Исследователь С.А. Козлова считает, что воспитание культуры деятельности и культуры труда дошкольника является важной частью работы по формированию общей культуры ребенка [15].

Понятие «общекультурная компетенция» всецело и неразделимо связано с понятием «культура». Культура (от латинского cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие) - исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в

создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Ядро культуры составляют общечеловеческие цели и ценности, а также исторически сложившиеся способы их воспроизведения и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности. Усвоение культуры – это взаимонаправленный процесс, для которого справедливы все основные закономерности коммуникативной деятельности. М.С. Каган понимает культуру как целостный системный взгляд на вещи, способность видеть в разнообразии множества взаимосвязанных элементов специфические образования, а также как способ деятельности человека[27].

Большой вклад в изучение проблемы становления общей культуры ребенка принадлежит Л.С. Выготскому. Он считает, что в процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления [7]. В развитии поведения ребенка следует, таким образом, различать две основные линии. Одна — это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка. Другая — линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения. Общекультурная компетенция, по мнению А.В. Хуторского, - это круг вопросов, в которых ребенок должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности [26].

Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.[26]. В общекультурной компетенции мы выделяем ряд основных составляющих [Рис.3]. Рассмотрим основные компоненты общекультурной компетенции подробнее.

Культура поведения – соблюдение основных требований и правил человеческого общежития, умение находить правильный тон в общении с окружающими. [15]. Воспитание культуры поведения в дошкольном возрасте –

основа развития личности человека, его дальнейшей жизни в социуме. (И.Р. Алтушина, О.А. Соколова, О.А. Рычажкова, А. Бархатова).



Рис. 3 Компоненты общекультурной компетенции

И правило, и норма – это установленный порядок действий, отношений. Но правило имеет частный и более узкий смысл. Правило может быть единичным, относящимся к определённой ситуации, к определённому предмету: правила пользования предметом, правило поведения за столом и др. норма носит более обобщённый характер, она характеризует общую направленность отношений и поведения и конкретизируются в правилах. Например, когда рассаживаются для занятия, стульчики надо придвигать тихо; не стоит играть в шумные игры, если кто-то рядом отдыхает, если в группу зашёл гость, надо предложить ему пройти и сесть - всё это правило. Они конкретизируют норму - быть внимательным и заботливым по отношению к окружающим тебя людям.

Наши отечественные педагоги (Ф.С.Левин-Щирина, В.Г.Нечаева, Е.В.Субботский, С.Г.Якобсон и др.) доказали, что дети дошкольного возраста

способны осознанно усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений. При этом, конечно, действует фактор специфики возраста, который ограничивает и объём правил, и норм, и глубину их осознания.

Особое значение имеют правила для младших дошкольников. Правила, подкреплённое положительной оценкой взрослого, становится для ребёнка единственно верным ориентиром поведения. Затем, действия в соответствии с правилами, ребёнок постепенно приучается оценивать поведение сверстников и своё поведение. Незнание правил, несоблюдение их - наиболее частая причина конфликтов между детьми младшего возраста. Жизнь в обществе сверстников стимулирует усвоение правил, особенно если педагог помогает детям осознать разумность и необходимость их соблюдения. Важно, чтобы дети убедились, что выполнение правил помогает им налаживать игры, успешнее достигать результата в любой деятельности и взаимоотношениях.

Усвоение правил в младшем возрасте происходит в результате накапливания опыта поведения и взаимоотношений, регулируемых одним и тем же правилом. Конкретность мышления младших дошкольников не позволяет им обобщить усваиваемые правила в норму. Попадая в новую ситуацию, дети как бы заново начинают осваивать правила взаимоотношений, затрудняются в выборе способа сотрудничества, общения, и кажется, что уже усвоенное правило вдруг перестаёт регулировать поведение. Это явление связано с неумением воспринимать правила как обобщённую форму, т. е. понимать его объективный смысл. Однако накопление единичных фактов - необходимый этап в усвоении нравственной нормы, так как оно начинается не с осознания, а с практики поведения. Подражая взрослому или следуя его указанию, ребёнок поступает в соответствии с нормой, и лишь затем начинает осознавать её.

У детей дошкольного возраста необходимо воспитывать культуру поведения и взаимоотношений для того, чтобы ориентировать ребёнка на ту социальную среду, в которой он живёт. Главное во взаимоотношениях между людьми - их истинное отношение друг к другу, искренность, доброжелательность, готовность к сопереживанию и помощь.

Основные направления в методической работе: с раннего возраста приучать ребёнка к чистоте и порядку, обращая внимание малыша на эту сторону

его жизни. Всегда, умывая или купая ребёнка, делать это радостно, восторгаться результатами: «Ах, какой ты у меня чистенький, красивый!». Не допускать того, чтобы малыш долгое время находился в грязной одежде, мокрый. По мере взросления приучать пользоваться носовым платком и салфеткой во время еды. Учит в общении с людьми- взрослыми и детьми - здороваться и прощаться. Всегда поощрять за выполненные действия. С того момента, когда ребёнок уже способен есть самостоятельно, учить его держать ложку правой рукой, а вилку левой. Не стоит бояться давать малышу вилку. Только она должна быть с тупыми концами (лучше пластмассовая). Как можно раньше целесообразно давать и нож (тоже не острый). Это надо делать для того, чтобы с самого начала для ребёнка было привычным пользование разными приборами, чтобы он всегда (а не в праздники-на показ) ел красиво, чтобы ему было удобно и комфортно есть ложкой и вилкой. И пусть вначале малыш просто держит в левой руке вилку, а в правой нож, а ест только вилкой, он всё равно привыкнет к этим приборам и постепенно осваивает умение владеть ими свободно. Необходимое условие воспитания культуры поведения – правильная организация быта в детском саду, общий настрой воспитательного процесса (В.Г. Нечаева, С.А. Козлова, Т.А. Маркова, Н.Ф. Виноградова). В процессе формирования умений и навыков поведения исключительно важны атмосфера доверия, дружелюбия, окружающая детей, выдержанность, внешняя и внутренняя культура педагога.

Важную роль играет усвоение детьми правил. В старшей группе закрепляется необходимость выполнения требований, которые становятся нормой поведения. Так, воспитатель обращает большое внимание на позу, жесты, мимику ребенка как показатель его сдержанности, подтянутости; дает пример спокойного разговора, без крика и грубых слов. Очень важно помочь детям увидеть зависимость поведения одного ребенка от поведения детей всей группы. Обеспечивая усвоение детьми бытовых правил, воспитатель заботится о том, чтобы дети при этом усваивали нравственные правила: умение уступать, успеть вовремя помочь, и т.д. Дети эмоциональны, и поэтому приемы воспитания должны быть интересны и понятны им. Закрепляя какое-либо правило, целесообразно использовать картинку, художественное произведение.

Как указывает А.А. Бархатова, в воспитании культурного поведения особенно важна действенность используемых приемов, а также возможное их сочетание, комплексное применение. Это предполагает отсутствие излишнего словесного воздействия, заключающегося в постоянных назиданиях, упреках, замечаниях. Действенность воспитания должна обеспечиваться созданием специальных ситуаций, побуждающих детей поступать правильно[2].

Взрослые должны с самого детства воспитывать у детей чуткость, отзывчивость, готовность прийти на помощь друг к другу, считает С. Теплюк. «Если товарищу трудно, помоги ему», «Если тебе трудно – обратись за помощью» - вот правила, которыми должны руководствоваться дети в повседневной жизни [24]. Воспитатель на конкретных примерах объясняет детям необходимость и целесообразность каждого правила поведения. Осознав ценность правил, дети начинают активно ими пользоваться, и постепенное следование этим правилам становится для них нормой поведения. Умение жить в коллективе сверстников, имеет большое значение для будущего школьника. Вот и надо ежедневно, используя каждое пребывание ребенка в детском саду, дать ему возможность овладеть, необходимыми нормами морального поведения в коллективе сверстников [24].

В старшем дошкольном возрасте происходит активное формирование нравственных качеств личности и привычек культурного поведения. Содержание педагогического процесса на этом этапе составляет воспитание уважения к родным и близким, привязанности и уважения к воспитателям, осознанного стремления порадовать старших хорошими поступками, желание быть полезным окружающим. У детей старшей группы необходимо активно и последовательно формировать дружеские взаимоотношения, привычку играть и заниматься сообща, умение подчиняться требованиям, в своих поступках следовать примеру хороших людей положительным, героическим персонажем известных художественных произведений. (Т. Ломакина, Л. Рычажкова, Л. Островская).

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к выводу, что первый этап воспитания культуры поведения начинается в раннем возрасте и преследует цель накопить множество единичных факторов – упражнений в поощряемом обществом (и родителями) поведении.

На следующем этапе, хотя его трудно отделить от первого, детям начинают объяснять, когда и как нужно себя вести, чтобы получить похвалу окружающих. Здесь важна «Методика предвосхищения». Суть её заключается в том, чтобы взрослый предвосхищает своими замечаниями нежелательное поведение ребёнка и помогает не допустить его. Например: «Сейчас мы с тобой пойдём к врачу, как ты с ним поздороваешься, что скажешь? А он в ответ тебе обязательно улыбнётся, ему нравятся воспитанные дети», «Дети, вы, конечно, все помните, как нужно пройти по коридору в музыкальный зал, чтобы не разбудить малышей? Я не сомневаюсь, что вы пройдёте тихо». Методика предвосхищения выполняет роль стимула к достойному поведению. На втором этапе создают условия для того, чтобы ребёнок получал удовольствие от своего хорошего поведения. И пусть пока он ещё многое делает ради похвалы, бояться этого, на данном этапе, не следует. Похвала необходима каждому человеку, она укрепляет его уверенность в себе. Ребёнку-дошкольнику это особенно важно.

На третьем этапе, продолжая создавать условия для практики культурного поведения, воспитатель больше внимания уделяет осознанию детьми значимости правил этикета. Можно немного рассказать дошкольникам об истории возникновения этикета, о традициях культуры поведения у людей в разные времена и в разных странах и, конечно, о содержании этикета в группе детей.

Следует обучать детей конкретным способам поведения и выражения отношения чувств, учись сдерживать свои чувства, если они могут быть обидны или неприятны для окружающих.

Культура общения – знания, навыки, и умения строить свои взаимоотношения с другими в соответствии с гуманистическими нормами – регуляторами, выработанными обществом. Это важнейший показатель воспитанности, такой уровень сформированных черт характера и действий, который позволяет эффективно решать задачи взаимодействия с людьми [124]. Необходимым условием для всестороннего развития ребенка, по мнению Т.А. Ладыженской, является наличие детского общества, в котором формируются черты нового человека: коллективизм, товарищество, взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения. Общаясь со сверстниками, ребенок научится трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Ребенок воспитывается в

жизненных ситуациях, которые возникают в результате общения детей. Подготовка ребенка к жизни среди взрослых начинается с его умения строить свои отношения со сверстниками. Когда ребенок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети как он, что свои желания приходится соизмерять с желаниями других, тогда в нем возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения [11]. По мнению С.А. Козловой, воспитание культуры общения осуществляется в тесной связи с формированием у детей навыков коллективизма. Формируя у ребенка стремление к общению, взрослые должны поощрять даже самые незначительные попытки играть друг с другом [15].

Полезно объединять детей вокруг дел, заставляющих их вместе радоваться, переживать, испытывать чувство удовлетворения, проявлять доброжелательность. В интересной, насыщенной событиями жизни общение детей приобретает особую сдержанность. Педагог использует различные приемы, которые помогают разнообразить повседневную жизнь детей. Например: утром встретить их приветливой улыбкой, постараться увлечь интересной игрушкой. Сегодня в его руках лохматый медвежонок, который здоровается с ребятами. Утро началось жизнерадостно и этой настрой сохраняется у детей в течение дня. Переполненные впечатлениями, дети не раз возвращаются к разговору о том, что их удивило и взволновало. Общение между ними происходит в атмосфере дружелюбия и приветливости [15].

У воспитанников детского сада возникает много поводов для общения. Театр игрушек, песня, спетая на прогулке, собранный по цветочку букет, побуждения к обмену впечатлениями, заставляют тянуться к сверстникам. Главное общение - «ребенок-ребенок», «ребенок-дети» идет по собственному побуждению, т.к. жизнь в обществе сверстников ставит воспитанника в условия совместной деятельности: трудиться, играть, заниматься, советоваться, помогать – словом, решать свои маленькие дела.

Задача взрослых – направлять отношения детей так, чтобы эти отношения содействовали формированию навыков коллективизма. Важно прививать ребенку элементарную культуру общения, помогающую ему устанавливать контакты со сверстниками: умение без крика и ссоры договариваться, вежливо обращаться с

просьбой; если необходимо, то уступать и ждать; делиться игрушками, спокойно разговаривать, не нарушать игры шумным вторжением.

Старший дошкольник должен уметь проявлять к товарищу предупредительность и внимание, вежливость заботливость и т.д. Такие формы общения легче усваиваются ребенком, если взрослые поддерживают, следят за тем, как он ведет себя с товарищами по играм, с близкими и окружающими людьми. Дети под руководством взрослого приобретают опыт положительного общения[19].

В младшей и средней группах воспитатель подготавливает обучение детей правилам этикета. Приучает младших дошкольников к совместной игровой и трудовой деятельности в детском коллективе. Проводит работу по формированию у детей навыков вежливого общения и поведения, которые проявляются как в дошкольном учреждении, так и за его пределами. В средней группе воспитатель уделяет большое внимание формированию у детей уважения к взрослым людям как близкого, так и дальнего окружения, культуры общения с ними. В старшей и подготовительной группах педагогическая работа по воспитанию у детей культуры поведения ведется на основе обучения их правилам этикета. В старшей группе формируются дружеские взаимоотношения, отрабатывается привычка играть вместе и дружно, подчиняться общим интересам, требованиям взрослого и установленным правилам поведения. В подготовительной группе происходит углубление и расширение поведенческих знаний, приобретенных детьми ранее. Ребенок старшего дошкольного возраста знает, что люди создали этикет – порядок поведения, который помогает поддерживать друг с другом хорошие, добрые отношения. Ребенок старшего дошкольного возраста знает и соблюдает правила речевого этикета. Обращается к детям по имени, к взрослым людям по имени – отчеству, соблюдая тем самым важное правило этикета, помогающее устанавливать добрые отношения с окружающими. Знает слова приветствия и расставания (здравствуйте, доброе утро, добрый день, добрый вечер, привет, до свидания, до скорой встречи), умеет использовать их в соответствии с ситуацией. Знает и соблюдает последовательность приветствия и прощания: младшие первыми приветствуют старших, мужчины – женщин, мальчики – девочек, в одинаковых условиях – тот, кто вежливее; культурный человек всегда ответит на приветствие

другого человека. Слова прощания говорятся в следующем порядке: старший – младшему, женщина – мужчине, девочка – мальчику, в равных условиях – тот, кто первым поздоровался. Ребенок умеет правильно говорить слова приветствия и прощания: старшему – стоя или поднявшись с сиденья, одновременно всем – с улыбкой на лице, глядя в глаза тому, к кому обращены эти слова. Умеет знакомить между собой людей, соблюдая следующие правила этикета: представляют родителям, бабушке и дедушке своих друзей, друзьям своих братьев и сестер, девочке мальчика; при знакомстве четко называет имена и фамилии. Умеет вести беседу, терпеливо слушая собеседника и не перебивая его, отвечая на заданный вопрос спокойно, без крика; говорит товарищам и близким людям комплименты – добрые слова, раскрывающие те или иные достоинства человека; обращаться к людям с просьбой не допуская приказного и требовательного тона; всегда благодарит за помощь и услугу. Ребенок знает и соблюдает основные правила этикета телефонного разговора: говорить вежливо и не кричать; если звонишь первым, начинать разговор со слов приветствия, обязательно представиться, т.е. назвать себя; стараться разговаривать недолго; никогда не звонить рано утром и поздно вечером; первым разговор по телефону заканчивает старший по возрасту, девочка в разговоре с мальчиком, в равных условиях – тот кто позвонил. Ребенок понимает, что эти правила способствуют созданию доброжелательных отношений с друзьями, знакомыми и незнакомыми людьми [11].

Таким образом, можно выделить ряд необходимых условий формирования культуры общения детей дошкольного возраста, а именно:

- создание благоприятной, доброжелательной обстановки в группе;
- организация воспитателем интересной, разнообразной деятельности, побуждающей детей к общению с другими детьми и с педагогом;
- педагог, или любой другой взрослый, должен являться образцом правильного, грамотного общения.
- работа по формированию культуры общения детей должна вестись систематически не только на занятиях, но и в повседневной жизни.

Культура речи – владение нормами устного и письменного языка – правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и другое, а

также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, в соответствии с целями и содержанием речи. Культурная речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, художественной выразительностью, логической стройностью[19]. Вопросами становления культуры речи дошкольников занимались такие педагоги и психологи как Л.А. Введенская, Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, Т.А.Никифорова. И на современном этапе развития нашего общества система образования базируется именно на культурологическом подходе. Одним из условий развития культуры речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом. Основным методом формирования культуры речи в повседневном общении является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни. Разговорная речь - наиболее простая форма устной речи. Она поддерживается собеседниками, ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие используют различные выразительные средства: жесты, взгляды, мимику, интонации и др. (Бородич А. М. , Гвоздев Г.А.). Задачи формирования умений в области разговорной речи широки и многосторонни. Они охватывают не только языковую сферу (форма ответа, вопроса), но и речевые качества личности (общительность, вежливость, тактичность, выдержанность), а также ряд навыков поведения.

Пути влияния воспитателя на разговорную речь детей очень разнообразны. Решающим средством во всех возрастных группах является руководство разговорной речью детей в повседневной жизни. Формирование разговорной речи осуществляется также на различных занятиях.

Для формирования навыков разговорной речи используется прием словесных поручений. При этом малышам воспитатель дает образец словесной просьбы, иногда предлагает ребенку повторить, выясняя, запомнил ли он фразу. Эти поручения способствуют закреплению форм вежливой речи. Для развития начальных форм речи-собеседования педагог организует совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут небольшие рассказы воспитателя (что он наблюдал в

трамвае, что интересного видел в другом детском саду), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки. Горшкова Е. отмечает, что очень эффективный прием - объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы. Гости расспрашивают об игрушках маленьких хозяев, о книгах и т.д. Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «в семью», «в детский сад», «в магазин», позднее - «в школу», а также на военную тематику закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению содержания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справочное бюро, касса. Больше внимания, по мнению А.А. Леонтьева, следует уделять воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в общественных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника.

Культура деятельности - воспитание у ребенка умение содержать в порядке место, где он трудится, занимается, играет; привычку доводить до конца начатое дело, бережно относиться к игрушкам, вещам, книгам[66]. Данной проблемой занимались: С.А.Козлова, Л.В.Коломейченко, М.И.Лисина, Б.Н. Трегубенко, Л.М. Шипицина и др.

Анализ современных дошкольных образовательных программ показал, что в структуру каждой программы включены вопросы, касающиеся развития общей культуры ребенка; определены уровни развития общекультурной компетенции для данного возраста. Большое внимание уделяется развитию у детей культуры общения со взрослыми и сверстниками, формированию культуры речи, но недостаточно освещена, на наш взгляд, проблема формирования культуры деятельности. Если теоретически вопрос формирования общекультурной компетенции раскрыт достаточно полно, то в практическом плане можно отметить недостаток конкретных методик, приемов и методов. Процесс формирования культуры ребенка рассматривается в контексте его социального развития и ведется на занятиях по социальному развитию. Процесс социализации старшего дошкольника включает в себя целенаправленную и систематическую работу по формированию основных компонентов общекультурной компетенции: культуры

общения со взрослыми и сверстниками, культуры труда и деятельности, культуры поведения, речи, культуры гигиены.

Культура деятельности проявляется в поведении ребенка на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений. Дети в среднем, а особенно в старшем дошкольном возрасте должны научиться готовить все необходимое для занятий, труда, подбирать игрушки в соответствии с игровым замыслом. Важный показатель культуры деятельности – естественная тяга к интересным, содержательным занятиям, умению дорожить временем. В старшем дошкольном возрасте ребенок учится регулировать свою деятельность и отдых, быстро и организованно выполнять гигиенические процедуры и т.д. Это будет хорошей основой для формирования у него навыков эффективной организации труда. Для определения достигнутого воспитания культуры трудовой деятельности можно использовать такие показатели, как умение и желание ребенка трудиться, интерес к выполненной работе, понимание её цели и обоснованного смысла; активность, самостоятельность; проявление волевых усилий в достижении требуемого результата; взаимопомощь в коллективном труде. Старшим дошкольникам прививают элементарные навыки организации своей деятельности в соответствии с распорядком жизни дома и в детском саду, стремление быть занятым полезной деятельностью[24].

Различные формы организации деятельности детей дают наилучшие условия для развития тех или иных нравственных качеств. По мнению В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, С.А. Козловой, в работе с детьми старшей группы немаловажное значение имеет привлечение детей к помощи взрослым. В процессе труда воспитатель сам является образцом для подражания: показывает не только приемы работы, но и пример отношения к данному виду деятельности и поведения в его процессе (работает аккуратно, бережно и т.д.). В ходе работы он обсуждает с детьми, какое значение имеет эта работа, что она дает им самим и окружающим.

Под руководством Взрослого деятельность ребенка обретает целенаправленность, содержательность, становится важным средством воспитания (С.А. Козлова, С. Теплюк, Т.Ломакина, Л.Ф. Островская и др.). В формировании нравственных качеств детей старшей группы особую роль начинают играть общие поручения, когда воспитатель поручает группе детей (5-6 человек) выполнить то

или иное дело. Содержание таких поручений очень различно и вытекает из необходимости сделать что-либо для всей группы. Воспитатель должен учить детей правильно, целесообразно организовывать свой труд. Дети быстрее овладевают навыками самоорганизации тогда, когда все необходимое имеет постоянное место хранения, удобно расположено для детей. В.Г. Нечаева, Н.Ф. Виноградова, С.В. Петерина указывают на то, что важнейшим условием развития целенаправленности в деятельности является отсутствие излишней опеки со стороны воспитателя; постановка перед детьми вопросов, заданий, стимулирующих их к активному и самостоятельному поиску действий; разбор заданий, выделение его частей, показ готового продукта; контроль и оценка работы в соответствии с заданием. Воспитатель помогает ребенку организовать собственную деятельность, напоминая правила, с которыми он был ранее ознакомлен. Обучение правилам осуществляется в ходе самой деятельности, одновременно с овладением определенными умениями.

На пятом году жизни дети приобретают навыки, помогающие им организовать свою деятельность, готовить всё необходимое для игры, труда или занятия; определять свое место, чтобы было удобно, не мешать другим. Если ребенок не приучен к этому, то его деятельность утрачивает целенаправленность и зависит от случайности. Если мы вовремя не воспитаем у ребенка умение готовиться к предстоящим делам, то отсутствие этого ценного навыка скажется и в дальнейшем, когда он станет школьником. Полезно разъяснить, что любая деятельность – требует определенной подготовки: надо предвидеть, какие игрушки или пособия потребуются. Лишний раз напомнить, чтобы ребенок не начинал дело, пока не убедится, что все необходимое приготовлено. Старших детей надо приучать предвидеть, что и как они намереваются делать, мысленно представляя план своих действий. Будущий школьник должен знать правила, помогающие организовать предстоящую деятельность, её ход и завершение.

Анализ литературы по данному вопросу показал, что для успешного формирования культуры дошкольника необходимо создание специальных психолого-педагогических условий. Многие исследователи ведущим условием считают организацию быта в детском саду, а также общий настрой воспитательного процесса. Важно также использование интересных,

разнообразных приемов в работе педагога, так как это обеспечивает наибольшую результативность и усвояемость материала. Задача педагога – побуждать детей к соблюдению правил культурного поведения, помогать в решении сложных ситуаций, конфликтов.

Таким образом, формирование культуры деятельности у детей старшего дошкольного возраста является важным компонентом становления его культуры в целом. Для того чтобы работа по данному направлению была успешной, необходимо соблюдать ряд условий. Многие исследователи важнейшими условиями считают организацию специальной среды, знакомство детей с нормами и правилами деятельности, сотрудничество педагога с детьми. Особо важно развивать у дошкольников планирующую функцию, что способствует дальнейшему успешному обучению ребенка.

Культурно-гигиенические навыки – важная составная часть общей культуры ребенка. Необходимость опрятности, содержания в чистоте лица, рук, тела, прически, одежды, обуви продиктованная не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Изучением данной проблемы занимались: И.В.Дубровина, Г.К.Зайцев, Е.М.Белостоцкая, Т.В.Виноградова, Л.Я.Каневская, В.А.Деркунская, и др.

Воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. В конечном счете, от знания и выполнения детьми необходимых гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались. В начале детей приучают к выполнению элементарных правил: мыть руки перед едой, после пользования туалетом, игры, прогулки и т.д. Дети старшего дошкольного возраста более осознано должны относиться к выполнению правил личной гигиены; самостоятельно мыть руки с мылом, намыливая их до образования пены и насухо их вытирать, пользоваться индивидуальным полотенцем, расческой, стаканом для полоскания рта, следить, чтобы все вещи содержались в чистоте. Формирование навыков личной гигиены

предполагает, и умение детей быть всегда опрятными, замечать неполадки в своей одежде, самостоятельно или с помощью взрослых их устранять.

Гигиеническое воспитание и обучение неразрывно связано с воспитанием культурного поведения. Воспитание культурно-гигиенических навыков включает широкий круг задач, и для их успешного решения рекомендуется использовать целый ряд педагогических приемов с учетом возраста детей: прямое обучение, показ, упражнения с выполнением действий в процессе дидактических игр, систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать правила гигиены и постепенное повышение требований к ним. Нужно добиваться от дошкольника точного и четкого выполнения действий, из правильной последовательности.

В младшем возрасте необходимые навыки лучше всего усваиваются детьми в играх специально направленного содержания. Важно, чтобы эти игры были интересны, могли увлечь детей, активизировать их инициативу и творчество. В старших группах большое значение приобретают учебные мотивы. Однако для более успешного формирования и закрепления навыков гигиены на протяжении периода дошкольного детства целесообразно сочетать словесный и наглядный способы, используя специальные наборы материалов по гигиеническому воспитанию в детском саду, разнообразные сюжетные картинки, символы. В процессе гигиенического воспитания и обучения детей педагог сообщает им разнообразные сведения: о значении гигиенических навыков для здоровья, о последовательности гигиенических процедур в режиме дня, формирует у детей представление о пользе физкультурных упражнений. Гигиенические знания целесообразны и на занятиях по физической культуре, труду, ознакомлению с окружающим, с природой. Для этого используются некоторые дидактические и сюжетно-ролевые игры. Интересны детям и литературные сюжеты «Мойдодыр», «Федорино горе» и др. На их основе можно разыгрывать маленькие сценки, распределив роли между детьми. Все сведения по гигиене прививаются детям в повседневной жизни в процессе разнообразных видов деятельности и отдыха, т.е. в каждом компоненте режима можно найти благоприятный момент для гигиенического воспитания. Для эффективного гигиенического воспитания дошкольников большое значение имеет и внешний вид окружающих и взрослых.

Нужно постоянно помнить о том, что дети в этом возрасте очень наблюдательны и склонны к подражанию, поэтому воспитатель должен быть для них образцом.

Для закрепления знаний и навыков личной гигиены желательно давать детям различные поручения, например, назначить санитаров для систематической проверки у сверстников состояния ногтей, рук, одежды, содержания личных вещей в шкафу. Навыки и детей быстро становятся прочными, если они закрепляются постоянно в разных ситуациях. Главное, чтобы детям было интересно, и чтобы они могли видеть результаты своих действий, (кто-то стал значительно опрятнее и т.д.). Обязательным условием формирования гигиенических навыков у детей, воспитания привычки к здоровому образу жизни является высокая санитарная культура персонала дошкольного учреждения. Где должны быть созданы необходимые условия для сохранения здоровья детей, полноценного физического и гигиенического развития.

Следующее условие, необходимое для успешного гигиенического воспитания – единство требований со стороны взрослых. Ребенок приобретает гигиенические навыки в общении с воспитателем, медицинским работником, няней и, конечно, в семье. Обязанность родителей – постоянно закреплять гигиенические навыки, воспитываемые у ребенка в детском саду. Важно, чтобы взрослые подавали ребенку пример, сами всегда их соблюдали.

Анализ проблемы по данному вопросу показал, что формирование культурно-гигиенических навыков дошкольника является важным аспектом становления культуры ребенка в целом. Процесс воспитания данных навыков будет успешным, если педагог будет соблюдать ряд условий: образцовое поведение самого педагога, создание всех необходимых условий окружающей среды, организация специальных занятий, использование разнообразных интересных приемов воспитания и обучения, и т.д.

Исходя из всего вышесказанного, можно определить основные общие условия формирования культуры ребенка дошкольного возраста:

1 Целенаправленность, планомерность, неразрывность процесса формирования общекультурной компетенции дошкольника.

2 Высокий уровень культуры и нравственного воспитания личности педагога.

3 Использование разнообразных, интересных и эффективных методов и приемов в процессе воспитания и обучения.

4 Применение педагогами на практике различных инновационных методик и программ по данному вопросу.

5 Создание благоприятной окружающей среды в группе.

6 Организация педагогом различных видов совместной деятельности, обеспечивающей становление культуры общения детей между собой, а также формирование навыков организации своей деятельности.

7 Знакомство детей с необходимыми правилами поведения, общения, речи; постоянное закрепление этих правил на практике.

На наш взгляд, соблюдение всех вышеперечисленных психолого-педагогических условий гарантирует успешное становление общекультурной компетенции ребенка дошкольного возраста.

Таким образом, *общекультурная компетенция дошкольника* - это в первую очередь тот круг вопросов, в которых ребенок должен быть хорошо осведомлен, обладать познанием и опытом деятельности. Это культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, компетенция бытовой жизнедеятельности. Общекультурная компетенция дошкольника, на наш взгляд, – это в первую очередь культура поведения ребенка, культура деятельности и ее организации, культура организации свободного времени, культурно-гигиенические навыки, культура быта, речевая культура, и, несомненно, культура общения ребенка со взрослыми и сверстниками.

2.5. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Категория ценности образуется в человеческом сознании путем сравнения разных явлений. Ценность – термин широко используемый в философской, социологической, педагогической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. По существу все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг.

В структуре человеческой деятельности ценностные аспекты взаимосвязаны с познавательными и волевыми; в самих ценностных категориях выражены

предельные ориентации знаний, интересов и предпочтений различных социальных групп и личностей. Каждая конкретная общественная форма может характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. В ней зафиксированы те критерии социально признанного (данным обществом и социальной группой), на основе которых разворачиваются более конкретные и специализированные системы нормативного контроля, соответствующие общественные институты и сами целенаправленные действия людей – как индивидуальные, так и коллективные. Усвоение этих критериев на уровне структуры личности составляет необходимую основу формирования личности и поддержания нормативного порядка в обществе. Интеграция, внутренняя противоречивость и динамизм общественных систем находят свое выражение в структуре соответствующих им ценностных систем и способах их воздействия на различные общественные группы.

Проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Что касается педагогики и педагогической деятельности, то ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека отражают гуманистический смысл образования. «Педагогические ценности – это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворить потребности педагога, но и служить ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей» [4]. Е.В.Бондаревская указывает на то, что «ценности образования – это идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество, выбор и т.д. Ценности как предпочтения (или отвержения) идеалов, диктуются чувствами и принимаются сознанием. Они определяют то, к чему следует стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением. Соединение чувств и смысла в ценностях определяет способы поведения человека». В педагогике существует несколько классификаций ценностей. В зависимости от того, какие ценности предлагает воспитание и обучение, определяется цель и смысл образования.

Д.А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметное воплощение ценности и личностные ценности[18].

Е.В. Бондревская, придерживаясь культурологического подхода к образованию, в числе основных ценностей выделяет человека «как предмет воспитания», культуру как среду, «растящую и питающую личность», творчество, как «способ развития человека в культуре». В структуру ценностей она включает: свободу, самопознание, гуманность, духовность, любовь к людям, милосердие, доброту, природу, достоинство, самоуважение, самостоятельность[4].

В.Франкл вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем у мира (в смысле переживания ценностей), и, в третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Несомненно, все перечисленные классификации ценностей имеют важное значение для понимания природы ценностей: они расширяют границы для познания ценностей, дают четкие ориентиры для обучения и воспитания подрастающего поколения, отражают идеалы общества и его запрос на образование и человека будущего.

Мы придерживаемся мнения Н.Е.Щурковой, которая считает, что для введения на учебных занятиях общечеловеческих ценностей, осуществления нравственного воспитания, необходимо преследовать цель организации воспитательного влияния на личность ребенка через систему отношений, складывающихся в учебно-воспитательном процессе. «Воспитывающее обучение – это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным явлениям окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке. Круг

этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог ставит различные воспитательные задачи. А так как становление отношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и ее задачам должно быть неугасающим и постоянным» [27].

Автор выделяет пять таких нравственных объектов – это, прежде всего, «**другие люди**», вторым – проявление отношения к самому себе, его «**Я**», третий объект – **общество и коллектив**. Важнейшей нравственной категорией является четвертая, отношение к которой необходимо формировать и все время развивать, – это **труд**. Пятым объектом является нравственная ценность **Родины**, которая постоянно присутствует на уроках и различных учебных занятиях. Отношение к «**другим людям**» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность. Интегральным по отношению ко всем остальным качествам является гуманность. Несомненно, выделенные автором ценностные ориентиры необходимо реализовывать в дошкольном образовании. Во многих существующих программах они нашли свое отражение. Данные нравственные объекты соотносятся с национальными ценностями России.

В контексте российских национальных особенностей и традиций, объективных потребностей и перспектив развития России, с учетом ее социальной безопасности может быть сформирована следующая система основных национальных ценностей, которая указана в таблице 5:

Таблица 5

Национальные ценности России

Любовь к России	Материальное и духовное состояние
Государственное единство	Территориальная целостность
Семья	Коллективизм
Свобода личности	Добросовестный труд
Демократия	Социальная справедливость
Равноправие народов	Многонациональная культура
Самоотверженность в защите Отечества	Духовность

В решении кардинальных задач строительства современной российской общества все больше повышается роль ценностной ориентации и относящихся к ней духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. Духовные ценности ребенка можно представить как осознанные, социально значимые для духовного развития явления и процессы или их свойства и стороны, функционирующие в системе исторически определённых общественно-гражданских, семейных, профессиональных отношений и связанные с проявлением духовной культуры, пониманием себя как личности, готовой к самореализации на благо общества.

Ценностные системы формируются и трансформируются в историческом развитии общества. Поскольку эти процессы связаны с изменениями в различных сферах человеческой жизни, их временные масштабы не совпадают с масштабами социально-экономических, политических и др. изменений.

Ценностные ориентации выступают важнейшим элементом внутренней структуры личности. Они закреплены жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного[18]. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности. Основное содержание ценностных ориентаций – политические, философские, нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания, целенаправленного воздействия. Ценностные ориентации действуют как на уровне сознания, так и на уровне подсознания, определяя направленность волевых усилий, внимания, интеллекта. Механизм действия и развития ценностных ориентаций связан с необходимостью разрешения противоречий и конфликтов в мотивационной сфере,

селекции стремлений личности, в наиболее общей формы выраженной в борьбе между долгом и желанием, мотивами нравственного и утилитарного порядка[27].

Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели. Противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость ценностных ориентаций – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности, непосредственного воздействия объекта стремления на потребность[27].

Таким образом, всякая система ценностей динамична и подвижна: они изменяется в социальном времени и социальном пространстве. В сознании человека одновременно существует множество ценностей. Система ценностей обычно представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости. Существует уровень верховных, абсолютных ценностей.

Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта, и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

В психолого-педагогической литературе особое внимание обращается на вопросы раскрытия потенциала личности и ориентаций ребенка на ценности общества. Ориентации предполагают умения разобраться в окружающей обстановке, деятельность по выбору основного направления. Педагогический смысл ориентации – свободное владение широким кругом знаний и умений в определенной области.

Значение исследования ценностных ориентаций индивида определяется тем, что они представляют собой основной «канал усвоения духовной культуры общества» [4], превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формированию ценностных ориентаций во многом способствует процесс развития личности в целом.

Личность, ее сознание формируется под влиянием сложного комплекса объективных и субъективных факторов. Этот процесс обусловлен характером господствующих общественных отношений, многообразием видов деятельности и

формами общения, целенаправленным воспитанием. Процесс ориентации ребенка на ценности общества имеет, по крайней мере, два аспекта: содержательный и функциональный.

Содержательный аспект зависит от системы ценностей, принятых в обществе. Эволюция ценностей общества происходит постоянно, изменяя приоритеты и иерархию, обесценивая одни и выдвигая другие. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентаций детей, проецируется в их сознании и поведении, создавая определенную шкалу ценностей.

Функциональный аспект – сам процесс присвоения личностью. Характер присвоения зависит, прежде всего, от уровня культуры общества. Эволюция ценностей подвержена влиянию множества факторов, ведущим, среди которых выступает – экономическая система общества.

Процесс формирования новых ценностей – длительный, не поддающийся однозначной внешней регуляции, а требующий исторически длительное время, чтобы в первичных социальных группах сформировалась атмосфера, благоприятная для созревания новых ценностей.

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них концентрируется жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. В дошкольном образовательном процессе необходимо при формировании ценностно-смысловой компетенции формировать ценностные ориентации [Табл. 6].

Ценностные ориентации - это тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения, которой решаются многие ключевые вопросы жизнедеятельности человека.

Духовным основанием житнетворчества являются законы нравственной жизни людей. Житнетворчество предполагает открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, заботу о близких и дальних. По словам И.С.Якиманской [29], в образовательно-воспитательном процессе должны реализовываться следующие идеи: воспитание безопасной личности, т.е. личности неспособной причинять вред ни людям, ни природе, ни самой себе; воспитание

языковой личности, владеющей родным языком, способной к диалогу, обмену смыслами, бережному и трепетному отношению к слову, любящей и берегущей родной язык; воспитание гражданина и «государственного человека» т.е. человека, способного быть участником и организатором сложных общественных, социальных процессов и структур государственного, регионального управления, и думающего о сохранении целостности Российского государства.

Ценности — это определяющий элемент культуры, ее ядро. Для того чтобы оценить, что значимо и полезно, а что — нет, что есть добро, а что есть зло, и человек, и общество постоянно применяют определенные мерки, критерии.

Таблица 6

**ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Ценностно-смысловые ориентиры	Характеристика	Механизмы формирования
Человек-ценность	Признание прав личности, уважение без относительно пола, возраста, национальности, социального положения, вероисповедания	Учить детей адекватно воспринимать других людей, знакомить с культурой, традициями и обычаями других людей, учить делать людям добро
Эстетические ценности	Умение видеть прекрасное в жизни, природе, искусстве, способность понимать прекрасное и строить свою жизнь по законам красоты.	Развивать потребность жить по законам красоты. Посещение выставок, театров, знакомство с прекрасным в окружающей действительности
Ценности познавательного характера	Образование как ценность, которая необходима каждому в эпоху бурного развития научно-технического прогресса информационного века	Создание ситуаций и постановка перед детьми практических задач, которые выявляют у них необходимость получения знаний

Труд как ценность	В ценностных ориентациях данного порядка отражены радость труда, любимая профессия, труд как благо общества, возможность и необходимость трудиться с полной отдачей сил.	Создание ситуаций, позволяющих детям трудиться, заботиться о ближних; рассказы о профессиях родителей и знакомство с людьми труда
Отечество как ценность	Ключевыми понятиями являются: Отечество, мир, свобода, справедливость. Ценность данной группы – история, язык, культура, национальное сознание, традиции	Создание ситуаций, в которых ребенок испытывает гордость за социальные и культурные достижения страны, уважение к историческому прошлому страны, привязанность к месту жительства – малой родине

Вместе с тем поведение человека определяется его потребностями. Они бывают врожденными (биологические потребности) и приобретенными, вызываемыми ощущением отсутствия чего-либо и побуждающими к действию. Размер необходимых потребностей и способы их удовлетворения представляют собой продукт истории и зависят от культуры.

Будучи выражением взаимосвязи субъекта и условий его деятельности, потребности обнаруживают себя в неосознанных влечениях и осознанных мотивах поведения. Важнейшая особенность потребностей – их динамический характер, изменчивость, развитие на базе удовлетворенных потребностей новых, более высоких, что связано с включением личности в различные формы и сферы деятельности. Вместе с тем, личность или социальная группа не всегда могут удовлетворить всех потребностей и интересов. Тогда они вынуждены делать выбор между ними, отдавая предпочтение одним потребностям или интересам перед другими.

Именно здесь и вступают в действие ценности и критерии, определяющие их. В некоторых группах высшими ценностями могут быть религиозные, в других – политические. Одни считают высшей ценностью деньги, другие – моральную безупречность, для третьих – это научные знания, для четвертых – произведения искусства. Ценности являются важным фактором поведения индивида, его отношений с другими индивидами. Ценности являются регулятором человеческих

стремлений и поступков, позволяют оценивать поступки других, служат основой оценки социальной пригодности членов групп, являются социально-нормативным регулятором общественно - политической жизни и поведения людей [18].

На современном этапе развития общества процесс образования и воспитания ориентирован на то, чтобы создать для личности оптимальные условия открытия нового опыта, новых ценностей и смыслов жизни. Задача образования любой ступени обучения заключается в том, чтобы развить такие личностные смыслы подрастающего поколения, которые помогли бы ему преобразовывать себя, свои отношения с миром и, в дальнейшем, творчески преобразовывать общество.

Если попытаться с максимальным доверием отнестись к проекту Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации», то можно предположить, что он означает позитивный поворот к дошкольному детству, связанный с осознанием значительности тех образовательных ресурсов, которые в нем заложены. Такое предположение имеет еще и то основание, что рост интереса к дошкольному детству относится к числу общемировых общественных тенденций.

Важнейшие задачи воспитания – воспитание гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, творческих способностей и интересов, культурного самоопределения детей невозможно решить, не учитывая индивидуальных особенностей ребенка. Новое содержание дошкольного образования предполагает новые подходы к формированию и развитию личности ребенка 5-6 лет, обладающего способностями применять знания и умения в жизненных ситуациях в виде ключевых компетентностей.

В последнее время общественность ориентирует на признание ребенком здоровья как наиважнейшей ценности человеческого бытия, умение заботиться о своем физическом здоровье и соблюдать правила безопасности жизнедеятельности. Дошкольный период детства как фундаментальный для последующего развития и самореализации человека обуславливает задачу поиска эффективных способов улучшения здоровья ребенка на этом важном возрастном этапе. Здоровье предопределяется психофизиологическими особенностями ребенка, и в то же

время зависит от образа жизни семьи как ближайшего социального окружения растущего человека, обусловлено условиями социальной среды, в которой осуществляется его жизнедеятельность. Здоровье – важнейшая ценность человеческого бытия. Человек должен беречь свое здоровье, заботиться о нем, не растрчивать силы, закаливать свой организм. Физическое здоровье – основа психического и духовного здоровья человека.

Не менее значимым в дошкольном детстве является воспитание нравственных смыслов. Опыт подтверждает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Добрые чувства, эмоциональная культура - это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с переживанием и чувством тончайших оттенков родного слова. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу — школу воспитания добрых чувств. Детское сердце чутко к призыву творить красоту и радость для людей — важно только, чтобы за призывами следовал труд. Если ребенок чувствует, что рядом с ним — люди, что своими поступками он приносит им радость, он с малых лет учится соразмерять собственные желания с интересами людей. А это чрезвычайно важно для воспитания доброты и человечности. Умение управлять желаниями - в этой, казалось бы, самой простой, а на самом деле очень сложной человеческой привычке — источник человечности, чуткости, сердечности, внутренней самодисциплины, без которой нет нравственных устоев настоящего человека. Ввести ребенка в сложный мир человеческих отношений — одна из важнейших задач воспитания[29].

Дети не могут жить без радостей. Наше общество делает все для того, чтобы детство было счастливым. Но радости не должны быть беззаботными. Когда малыш, срывая плоды радости с дерева, заботливо выращенного старшими, не думает о том, что останется людям, он теряет важнейшую человеческую черту — совесть. Учить чувствовать— это самое трудное, что есть в воспитании. Школа сердечности, чуткости, отзывчивости, участливости — это дружба, товарищество, братство [29].

Ребенок чувствует тончайшие переживания другого человека тогда, когда он делает что-нибудь для счастья, радости, душевного спокойствия людей. Любовь маленького ребенка к матери, отцу, бабушке, дедушке, если она не одухотворена творением добра, превращается в эгоистическое чувство: ребенок любит маму постольку, поскольку мама является источником его радостей, нужна ему для радостей. А надо воспитать в детском сердце подлинно человеческую любовь — тревогу, волнения, заботы, переживания за судьбу другого человека.

Подлинная любовь рождается только в сердце, пережившем заботы о судьбе другого человека. Как важно, чтобы у детей был друг, о котором надо заботиться. Нравственный облик личности зависит, в конечном счете, от того, из каких источников черпал человек свои радости в годы детства. Если радости были бездумными, потребительскими, если ребенок не узнал, что такое горе, обиды, страдания, он вырастет эгоистом, будет глухим к людям. Все, что дети узнают об окружающем мире, все общественные явления, поступки людей в прошлом и в настоящем — все это должно пробуждать в юных сердцах глубокие нравственные чувства. Правильное видение добра и зла означает, что ребенок принимает близко к сердцу то, что он познает. Добро вызывает у него радостную взволнованность, восхищение, стремление следовать нравственной красоте; зло пробуждает негодование, непримиримость, прилив духовных сил для борьбы за правду и справедливость. Душа ребенка не должна быть холодным хранилищем истин. Большой порок, который необходимо предотвратить, — это равнодушие, бесстрастность. Маленький человек с льдинкой в сердце — будущий обыватель. Уже в детстве надо зажечь в сердце каждого человека искру гражданской страсти и непримиримости к тому, что является злом или потворствует злу.

Итак, к началу дошкольного возраста (к 3-4 годам) ребенок входит в сферу нравственных отношений людей. Он знает многие нормы и способен их соблюдать. А значит, несет личную ответственность и за их нарушение. Но именно теперь перед нами в полный рост встает главная задача: как сделать так, чтобы ребенок не только мог, но и хотел соблюдать моральные нормы? Как воспитать у него нравственные мотивы?

Дошкольник ждет одобрения близких взрослых, страшится наказания и поэтому старается соблюдать нормы и требования. Так возникает и работает один из главных нравственных мотивов дошкольника - стремление сохранить и упрочить позитивное отношение к нему близких, значимых взрослых. Назовем этот мотив мотивом, ориентированным на внешний, социальный контроль. Сверстник для дошкольника становится более предпочтительным партнером по совместной деятельности, чем взрослый. В этот период начинает формироваться мораль, и дети относят поступки и качества людей к моральным категориям и дают им оценку. Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Он обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую структуру соподчинения, управления и исполнения. Поочередно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной. Он открывает у себя наличие переживаний и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему возникают новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются и на их основе формируются чувства. На ступени одушевления происходит также интенсивное усвоение первичных этических норм поведения и формирование связанных с ними моральных переживаний.

Принятие детьми дошкольного возраста этических норм и формирование моральных чувств - часть общего процесса активного вхождения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков. Появление чувства долга, связанное с выполнением моральных правил во взаимоотношениях с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими), и формирование долга в качестве мотива деятельности имеют важнейшее значение для перехода к обязательному школьному обучению.

Таким образом, в психолого-педагогической и социально-педагогической литературе ценностные ориентации рассматриваются как оценка критериев социальной активности ребенка, мерой его причастности к обществу, его истории, героическому настоящему, творчеству, объемом общественных интересов,

богатством и разнообразием социальных связей и взаимоотношениями с обществом. *Ценностно-смысловая компетентность дошкольников* - это механизм самоопределения ребенка в ситуациях игровой и иной деятельности ценностей, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков, принимать ответственные решения. От неё зависит индивидуальная траектория ребенка и программа его жизнедеятельности в будущем. Анализ различных определений позволяет нам констатировать, что ценностно-смысловая компетенция - это интегративное многоаспектное явление, показатель развития личности, в основе которого лежит понятие ценности, ориентированные на нравственные отношения, поступки, качество личности.

БИблиОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабаева, Т.А. О социально-эмоциональном развитии дошкольника [Текст] /Бабаева Т.А.// Дошкольное воспитание. – 2006. - №6. – С.13-18.
2. Бархатова, А.А. Воспитание культуры поведения [Текст] /А.А. Бархатова. // Дошкольное воспитание. – 1989. - №11. – С. 56-59.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе[Текст]/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. 2003. - №10. с.51-55.
4. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегия личностно ориентированного воспитания// Педагогика. -2001.-№1.- С. 17-24.
5. Введенская, Л.А. Культура речи [Текст]/Л.А.Введенская – Ростов на Дону: «Феникс», 2003.
6. Ветчинкина, Р.Р. Педагогическая стратегия личностного развития дошкольников: Монография[Текст]/ Р.Р.Ветчинкина. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. - 209 с.
7. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка[Текст]/Л.С. Выготский - М.: Издательство «Академия педагогических наук РСФСР», 1956.
8. Газман, О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Ч. 1. – М: Педагогика, 1993.-С.9-12

9. Гогоберидзе, А.Г. К проблеме познания и понимания ребенка дошкольного возраста // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: Сборник научных статей по материалам междунар. науч.-практ. конференции 9-11 апреля 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 10-18.
10. Даль, В.И. толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т., Т.4 – М., 2000. – 683 с.
11. Детская риторика: (1-й Кл.: методические рекомендации) [Текст]/ Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И., Никольская Р.И., Ладыженская Н.В. – М.: С-ИНФО: БАЛЛАС, 1993.
12. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст]/ В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. – СПб: Детство-Пресс, 2003.
13. Ерофеева, Т. В. Усвоение дошкольниками правил поведения с товарищами [Текст]/ Т.В. Ерофеева// Дошкольное воспитание. – 1980. - №10. – С. 81-84.
14. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования.// Педагогика.1997, №5.- С. 3-6.
15. Козлова, С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру [Текст]/ С.А. Козлова, Л.И. Катаева. – М.: «Линка-Пресс», 2000.
16. Кон, И.С. Ребенок и общество: учебное пособие для вузов [Текст]/ И.С. Кон. – М.: Академия, 2003.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Мысль, 1973.- 260с.
18. Леонтьев, Д.А. Ценность как дисциплинарное понятие: многомерной реконструкции.// Вопросы философии, 1996, №3.-С. 15-25.
19. Лисина, М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника// Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.- М: Прогресс, 1979.- С.43-54.
20. Ломакина, Т. Культура поведения, культура речи, речевой этикет [Текст]/ Т. Ломакина.// Дошкольное воспитание. – 2006. - №8. – С. 104-106.
21. Мой родной дом. Программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников. Изд-во М: Академический проект, 2004.-120с.
22. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст]/ А.В. Мудрик - М., 1997.

23. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника./ Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др. – М.: Просвещение, 2003.

24. Теплюк, С. Учите детей правильным поступкам [Текст]/ С. Теплюк.// Дошкольное воспитание. – 2002. - №9. – С.108-109.

25. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. [Текст]/ Д.И. Фельдштейн. – М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – Т.1. – 568 с.

26. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст]/ А.В. Хуторской.// Народное образование. – 2003. - №2. – с.58-64.

27. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002.- 224с.

28. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника.- М: Педагогика,1966 с. 254-292.

29. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М., 1996.- 180с.

Л.Н. Галкина

2.6. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях рыночной экономики и развития современного российского общества становится значимым экономическое образование подрастающего поколения. Развитие рыночной экономики, выполнение рыночных реформ зависит от специалистов, обладающих знаниями в области экономики, навыками предпринимательской деятельности, предпринимательскими качествами. Современные новые экономические условия диктуют необходимость приобщения детей дошкольного возраста к экономике, получению первоначального экономического образования как одного из факторов оказывающего огромное влияние на складывающиеся отношения ребенка к материальным и духовным ценностям и в целом на становление самостоятельных, активных, деятельных, трудолюбивых, экономически грамотных личностей.

Анализ существующих исследований (Аменд А.Ф., Сасова И.А., Курак Е.А, А.Д. Шатова, А.А. Смоленцева, Е.В. Козлова, Н.Л. Беляева и др.) позволяет

различить понятия «экономическое воспитание» и «экономическое образование». На наш взгляд, экономическое воспитание предполагает, прежде всего, формирование заинтересованного отношения у детей к экономическим знаниям, умениям, к труду, его результатам, ко времени, к природной среде, к денежным средствам выявление этого отношения в конкретной экономической деятельности, а также воспитание нравственно-экономических качеств личности (трудолюбие, бережливость, экономность, самостоятельность, ответственность, расчетливость, активность). Экономическое образование представляет собой педагогический адаптированный социальный опыт человечества в области экономики, который включает в себя определенную систему знаний, способов деятельности, опыт их осуществления, культуру общения в процессе экономической деятельности, выработку экономического мировоззрения. [3].

Исходя из современной трактовки экономического образования, следует отметить, что в его содержание входит процесс усвоения знаний, умений и навыков (знания экономических законов и категорий развития общественного производства, роли и значения труда в обществе, знание экономической политики государства, овладение умениями экономических расчетов, выработки умения анализировать экономические процессы и явления, умение организовать экономическую деятельность), с целью формирования социально-психологических качеств личности с экономическим образом мышления, предполагающим формирование экономических потребностей, экономически осознанного отношения к труду, природе, материальным ценностям и деньгам, ко времени и т.д. [1,2,3]

Современные подходы в области экономического образования и экономического воспитания позволяют определить экономическую компетенцию у детей старшего дошкольного возраста, под которой мы понимаем **интегративное качество личности, включающее определенную систему знаний, адаптированный социальный опыт человечества в области экономики** (знания законов экономического развития общества, принципов и методов хозяйствования, экономики и организации производства, формирование у детей экономических умений и навыков расчета, экономического анализа, навыков рациональной организации труда), **способов деятельности, нравственно-экономическую направленность качеств личности.** (Воспитание уважения к труду, людям труда,

бережливого отношения ко всем видам собственности. Воспитание у детей нравственно-экономических качеств личности - бережливости, организованности, деловитости, предприимчивости. Формирование разумных экономических потребностей, умение соизмерять потребности с реальными возможностями их удовлетворения, воспитание убеждения в том, что личный добросовестный труд является средством удовлетворения своих потребностей, а также сформированность рефлексивно-оценочных умений).

Экономическая компетенция позволяет сделать вывод о том, что способность достигать значимых результатов в экономической деятельности определяется наличием системы знаний и умений, мотивов осуществления деятельности и ценностных ориентаций в области экономики, а также сформированностью рефлексивно-оценочных умений. Одной из составляющих экономической компетенции старшего дошкольника является нравственно-экономическая направленность, которая связана с формированием нравственно-экономических качеств. В социальном развитии ребенка ведущее место занимает присвоение общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей, их представления о добре и зле с моральной стороны.

Проблема нравственности в экономике занимает важное место. Синтез материального и духовного формирует ценности экономической системы и образа жизни современного общества, в котором этика и экономика не отделяются, и не противопоставляются понятия добра и пользы. В этой связи под **нравственно-экономическими качествами** мы понимаем внутренние духовные качества личности, связанные с этическими нормами, правилами поведения в экономической деятельности, выражающимися в способности участвовать в экономических отношениях, ориентируясь на общепринятые моральные нормы с целью достижения успеха.[3, 4, 12]

Современные психолого-педагогические исследования А.Ф.Аменда, Ю.К.Васильева, Н.П.Рябининой, И.А.Сасовой, Н.Н.Гордеевой, А.Д. Шатовой и др. свидетельствуют о связи экономического и нравственного воспитания. Такие качества как бережливость, экономность, деловитость, расчетливость, предприимчивость рассматриваются ими как социально-психологические и

нравственные качества. «Нравственно-экономическую» воспитанность А.Ф.Аменд и его ученики определяют как качество личности, выражающееся в способности участвовать в экономических отношениях, ориентируясь на общепринятые моральные нормы. [1, 10]

Формирование таких качеств, как бережливость, экономность, рациональность, деловитость, расчетливость, предприимчивость являются одним из важнейших условий становления ценностных ориентаций ребенка, начал его экономической социализации. В последнее время особое значение придается формированию предприимчивости, деловитости, рациональности, что на наш взгляд является основой предпринимательских качеств.

Предприниматель воспринимается как предприимчивый, трудолюбивый, решительный, умный человек, способный организовать новое дело, совершить нечто значительное. [4]

По мнению многих философов, экономистов, предприниматель – это особый психологический тип экономического лидера, способного действовать в условиях неопределенности. Это новатор, творец, заботящийся о передовой технической и технологической вооруженности производства и сбыта товаров, идущий на риск в условиях неопределенности. Однако в дошкольном возрасте можно сформировать лишь предпосылки нравственно-экономических, предпринимательских качеств. Так как процесс этот должен строиться на основе осознанного представления о сущности этого качества, его необходимости и преимущества овладения им. У ребенка должно появиться желание овладеть нравственно-экономическим качеством, другими словами, должны появиться мотивы для приобретения качества. Большое значение имеет также отношение к качеству, т.е. социальные чувства (уважение к труду и людям труда, человеку-хозяину, к бережливости, экономности и др.). Сформированные знания и чувства побуждают потребность в их практической реализации, а именно, в поведении, в деятельности. Таким образом, в структуре экономической компетенции можно выделить мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент экономической компетенции представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов - все то, что

характеризует направленность личности (направленность на усвоение знаний и саморазвитие, интерес к экономике, сформированность нравственно-экономических качеств. То есть, мотивационно-ценностный компонент включает потребность в усвоении экономических знаний и ценностные ориентации в области экономики.

Содержательно-процессуальный компонент экономической компетенции представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов экономической деятельности. В содержательно-процессуальный компонент включаются знания теоретических основ экономической науки и умения решать задачи с практическим содержанием.

Рефлексивно-оценочный компонент экономической компетенции предполагает осознание, оценку своих знаний, умений результатов деятельности и включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку. Самооценка предполагает отношение человека к своим экономическим способностям, возможностям, личностным качествам. Самосознание – осознание, оценка ребенком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения). Самоконтроль – сознательная регуляция ребенка собственных состояний, побуждений, действий на основе сопоставления их с субъективными нормами и представлениями. Важным компонентом самоконтроля выступает самоограничение, способность отказаться от непродуктивных и неодобряемых обществом реакций.

Остановимся на характеристике каждого компонента.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает создание положительного отношения предстоящему усвоению экономических знаний, воспитание нравственных экономических качеств, способов экономической деятельности. Дети знакомятся с понятием экономика, ее значением в жизни людей, необходимости экономических знаний и нравственных экономических качеств для успешной жизнедеятельности человека.

Содержательно-процессуальный компонент представляет собой процесс формирования элементарных экономических знаний, умений в области экономики, нравственно-экономических качеств. В этой связи содержание экономических

знаний определяется различными сферами рыночной экономики, таких, как производственно-технологическая, товарно-денежная, государственно-юридическая, нравственно-этическая, финансово-экономическая, а также знания о происхождении экономики. При отборе учебного материала мы руководствовались следующими положениями: во-первых, содержание обучения должно соответствовать предмету экономики как особой отрасли знаний; во-вторых, учебный материал должен содержать как традиционно - необходимые знания, так и те, которые отражают современный уровень развития экономики нашего общества; в-третьих, отбор учебного материала должен осуществляться на основе единства содержательной и процессуальной сторон обучения, что означает, что содержание учебного материала связано с конкретным учебным процессом, учетом принципов и технологии его передачи, методов усвоения и связанные с ними действия, формы организации обучения.

Информационно-экономическая сфера предполагает ознакомление детей с понятием экономика в переводе с древнегреческого означает - управление домами по определенным законам (эко-дом, номос-правила, законы), Ярослав Мудрый написал свод законов, которым руководствовались на Руси, в частности, эти законы регулировали ведение домашнего хозяйства, учили бережливости, экономности; регулировали товарно-денежные отношения, уплату налогов, вводили и нравственные нормы, такие, как «нельзя посягать на чужое добро» и др. Для правильного развития производства, воспроизводства, распределения и потребления различных благ, необходимых для удовлетворения потребностей общества, нужно знать и придерживаться законов, которые вырабатывает наука «Экономика». Выделяют экономику семейную, в которой придерживаются традиций ведения домашнего хозяйства. Семья - это экономическая ячейка, все члены семьи связаны между собой родственными и хозяйственными связями. Государственная экономика - управление банками, предприятиями, распоряжение природными ресурсами.

Нравственно-этическая сфера тесно связана с такими качествами как экономность, расчетливость, бережливость, деловитость. Экономность - рассчитывать заранее средства, предполагать выгоду. Бережливость - сберегать, беречь, не растрачивать понапрасну. Расчетливость - расчет средств, достижение

результата по установленному плану с наименьшими затратами времени, сил, средств.

Производственно-технологическая сфера позволяет сформировать знания о том, что люди трудятся, чтобы прокормить себя и свою семью, чтобы сделать запасы на будущее, приносить пользу другим.

В процессе труда люди создают, производят различные предметы, продукты труда. Производство невозможно без средств производства, с помощью которых осуществляется процесс производства продуктов труда. Там, где что-то производят, всегда существуют и издержки, которые делятся на издержки производства (затраты на покупку средств производства, оплату труда рабочих, электричества, отопления) и издержки обращения (транспортировка, хранение, оплата труда продавцов и др.). Производство все время возобновляется, т.к. люди постоянно нуждаются в пище, одежде, жилье и др., этот процесс называют воспроизводством. Воспроизводство позволяет людям получать деньги за свой труд, благодаря которым они удовлетворяют свои потребности. Для того чтобы что-то изготовить, необходимо знать способ изготовления, который называют технологией. Наиболее рациональна безотходная технология, когда используются отходы для получения нового предмета или продукта труда.

В сфере торгово-денежных отношений детей знакомят с тем, что многие потребности, которые люди удовлетворяют с помощью денег, называют товарами и услугами. Каждый товар и услуга имеет свою цену, которая складывается из затрат и предполагаемой прибыли. Завышение цены очень выгодно продавцу, а занижение - покупателю. Но занижение цены может быть выгодно и продавцу, т.к. покупатель купит больше товаров. Очень важно продавать товар с прибылью, так как полученные денежные средства пойдут на оплату издержек производства (средства производства и все другие издержки). Товар должен постоянно продаваться, потребляться людьми, т.е. должен происходить товарооборот. Без товарооборота не будет воспроизводства товаров. Потребление товаров происходит в результате купли-продажи. Нельзя приобрести товар без денежных средств. Для того чтобы купить товар, нужно знать его стоимость. Стоимость товара зависит от качества товара, от качества материалов, из которых сделан товар, от сложности технологии изготовления, от места изготовления и затрат на

транспортировку, от места продажи (у производителей покупать дешевле, чем в магазине).

Товары продают в различных магазинах, на ярмарках, и цена на один и тот же товар может быть разной, т.к. это зависит от многих факторов, в частности от торговой наценки. Торговая наценка - это увеличение цены товара, которая связана с хранением, транспортировкой и затратами на продажу товара. В частности, можно покупать товар у производителей по себестоимости, которая предполагает стоимость товара с учетом только издержек, без торговой наценки. Товары также можно приобретать на рынке, где продавцами являются сами производители. Здесь цена на товар будет зависеть от умения покупателей торговаться, т.е. сбивать цену. Если можешь назначить свою цену ниже той, которую поставил продавец и уговорить продавца продать товар дешевле, значит, ты сумел хорошо сторговаться.

И продавцы, и покупатели преследуют одну и ту же цель - выгоду. Хотя выгода для каждого из них своя. Для продавца - побыстрее продать товар и получить побольше денег, а для покупателя - получить нужные товары и поменьше за них заплатить. А когда выгода продавца и покупателя совпадает, тогда и осуществляется покупка. Дети узнают о зависимости спроса и предложения. Если спрос больше предложения, то образуется дефицит (нехватка товаров), а если предложение (товаров) больше, нежели спрос, то - затоваривание. Очень важно, чтобы в магазинах и других пунктах торговли было много разных товаров и услуг, которые называются ассортиментом. Некоторые товары приобретаются людьми в очень больших количествах, такую торговлю называют оптовой. Существуют специальные оптовые магазины, базы, биржи. Если товары, продают в малом количестве, то такую продажу называют розничной. На рынках и в магазинах продаются товары, привезенные из других стран, их называют импортными. Такую торговлю называют экспортом (закупка товаров происходит в других странах). Иногда один товар обменивают на другой товар, такой обмен называют бартером. Необходимо также познакомить детей с биржей и ее видами (товарной, фондовой, биржей труда), сформировать представление о том, что на бирже также осуществляют торговлю, но не товарами, а их образцами, ценными бумагами, предложениями по обеспечению трудовыми местами тех, кто не имеет работы. Рассказать детям и об аукционах, где продаются редкие товары, показать

специфику образования цены товаров.

Дети знакомятся с понятием «деньги» как общим эквивалентом, а также с тем, что они являются тоже товаром, но необычным, т.к. количество его всегда оказывается равноценным другому товару, который может быть на них обменен. Кроме того, деньги - это средства платежа при купле-продаже. Дают представления о ценных бумагах.

Чек - заменитель денег, который позволяет банку выплатить деньги тому, кто принесет его в банк. Владелец, выдавший чек, имеет чековую книжку от банка, куда он положил свои деньги.

Вексель - ценная бумага, денежный документ или расписка-обязательство одного человека другому об уплате определенной суммы денег в назначенный срок.

Акция - специальная ценная бумага, которая выдается всем, кто вложил деньги в производство каких-либо товаров или услуг, дающая им право на получение части прибыли и управление производством в зависимости от количества акций.

Даются сведения детям об истории происхождения денег и о том, что в каждой стране деньги называют по-разному. Понятие «капитал» и круговорот капитала. Дети должны понимать, что деньги, которые вкладывают в производство, чтобы получить еще больше денег, называют капиталом, а превращение денег в товар, сырье, средства производства, а затем снова в деньги (в результате купли-продажи) называют круговоротом капитала. Необходимо напомнить детям, что деньги люди получают в качестве оплаты за их труд. Все деньги, полученные членами семьи, составляют доходы семьи, а деньги, истраченные на нужды, потребности семьи, составляют расходы. Баланс расходов и доходов называют бюджетом семьи. Если после произведенных расходов деньги остаются в доходной части, они могут превратиться в сбережения. Безопаснее и выгоднее хранить свои сбережения в банках, т.к. там деньги хранятся не только, но и еще «растут», т.е. банк за пользование и распоряжение деньгами клиентов выплачивает им проценты. Чем больше денег хранится в банке, тем выше проценты. Все, кто хранит деньги в банке, получают документ - сберегательную книжку, в которой записывается количество денежных средств, положенных в банк, и доход по процентам,

начисленным банком по денежному вкладу. Банки не только хранят деньги, но и оказывают разные услуги. Например, дают деньги в долг, или по-другому - ссуду. Ссуда - это денежные средства, которые частные лица, клиенты берут в долг на определенный период с уплатой процентов банку за пользование деньгами. Денежные средства, которые находятся в распоряжении министра финансов используются в экономической деятельности всей страны.

Государственно-юридическая сфера предусматривает знакомство детей с понятием «собственность» и ее видами. Собственность - это признаваемое обществом и охраняемое законом право гражданина, фирмы или государства на право владения, пользования и распоряжения каким-либо имуществом или экономическим ресурсом (недвижимость, нефть, газ, горы, оборудование и др.). Право владения предусматривает удержание и сохранность собственности, преобразование ее, а также приращение (увеличение) собственности. Пользование собственностью заключается в извлечении полезных свойств из экономических благ в процессе их пользования или потребления (например, владение и пользование садовым участком приносит пользу в виде урожая). Распоряжаться собственностью, значит совершать действия, связанные с управлением собственностью, хозяйствованием. Собственность может передаваться доверенному лицу: управляющему, менеджеру без права передачи владения. Различают частную собственность, общественную собственность, государственную и муниципальную (городскую). При этом под частной собственностью понимают имущество, которое принадлежит одному человеку (индивидуальное) или группе людей (коллективное).

Общественная собственность принадлежит общественной организации, фонду, отдельные люди не обладают правом владения и распоряжения такой собственностью. Государственная и муниципальная собственность принадлежит государству, городу (природные ресурсы, детские сады, больницы и др.). Очень важно с самого раннего детства сформировать у детей представления о налогах и ответственности за их неуплату. Дети должны знать, что налоги - это часть дохода, которую должен отдавать каждый работающий и каждое предприятие для того, чтобы у государства были денежные средства для выплаты пенсий, детских пособий, оплаты труда учителей, врачей и др. Детей знакомят с простейшими

юридическими документами, такими, как договор, патент, страховое свидетельство и др. Договор - это документ, в котором описывают то, о чем договариваются стороны на взаимовыгодных условиях, и подписанный ими. Например, договор купли-продажи квартиры и др.

Патент - это документ, который удостоверяет авторство изобретателя и его права на использование изобретения.

Страховое свидетельство - это документ, который выдается клиенту страховой компанией, дающий гарантии клиенту, что в случае нанесения ущерба его здоровью или имуществу, он мог возместить ущерб с помощью специальных денежных средств, представляемых клиенту страховой компанией. А для того чтобы получить такое свидетельство, нужно внести денежный страховой взнос и оговорить сумму страховки.

У детей формируют знания в области современных **экономических профессий**. Знакомят с профессиями, которые тесно связаны с менеджментом, маркетингом, предпринимательством, рекламой, страхованием, биржей, банками, а также спонсорством, конкуренцией и монополией.

Менеджер - это специалист, который помогает руководителю производства организовывать его, какие товары выгоднее производить, чтобы не было излишних издержек производства.

Маркетолог - это специалист, который занимается изучением покупательского спроса, т.е. - что нужно производить и в каком количестве, чтобы не было дефицита и затоваривания.

Рекламный агент - это специалист, который распространяет сведения о товарах, услугах, об их достоинствах с целью продажи.

Страховой агент - работник страховой компании, который заключает страховой договор с клиентом.

Банкир - управляющий или владелец банка.

Спонсор - это не профессия, а помощник в деле, который готов оплатить расходы, необходимые для успешного осуществления мероприятия и не требующий возврата своих денег.

Брокер - биржевой служащий, который выступает в качестве посредника между продавцом и покупателем, получает денежное вознаграждение в размере

определенного процента с суммы продаж.

Предприниматель - это человек, который организует коммерческую фирму и руководит ее работой с целью получения прибыли.

Монополист - это тот предприниматель, который один производит какой-либо товар или оказывает услуги, и никто больше этим не занимается.

Конкурент - это предприниматель или производитель, выпускающий аналогичную продукцию или оказывающий подобные услуги.

Таким образом, содержание экономической компетенции детей дошкольного возраста способствует овладению представлениями о том, что нужно людям для жизни, как обеспечивается потребность в средствах существования, о созидательно-производственной деятельности людей. Реализация содержания экономической компетенции осуществляется с помощью методов, форм, средств обучения.

Процесс формирования экономической компетенции осуществляется различными методами, т.е. системой последовательных способов взаимосвязанной деятельности обучающего и обучающихся, направленной на достижение поставленных учебно-познавательных задач. Опираясь на классификации методов Ю.К. Бабанского, А.А. Смирнова, В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой, Г.И. Щукиной мы использовали:

- 1) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы организации взаимодействия и накопления социального опыта;
- 4) методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей;
- 5) методы контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности.

Эффективность освоения любого вида деятельности зависит от наличия у ребенка мотивации к данному виду деятельности. Деятельность протекает более успешно, дает более качественные результаты, если у ребенка имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, вызывающие желания действовать активно,

преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Учебная деятельность протекает более успешно, если у детей сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности. Осуществление этого возможно при использовании методов стимулирования учебно-познавательной деятельности. Ведущую роль в стимулирующих методах играют межличностные отношения педагога и детей. Среди методов стимулирования можно выделить методы эмоционального стимулирования. Задача этих методов заключается в обеспечении появления у детей положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления (создание ситуаций успеха в обучении: ребенок добивается хороших результатов, задание нарастающей сложности, поощрение, использование игр и игровых форм организации учебной деятельности. Используются готовые игры с познавательным содержанием или игровые оболочки). Также можно выделить методы, направленные на развитие познавательного интереса (формирование готовности восприятия учебного материала; выстраивание вокруг учебного материала игрового приключенческого, сказочного сюжета; стимулирование занимательным содержанием, создание ситуаций творческого поиска

В ходе обучения педагог использует также методы организации взаимодействия детей и накопления социального опыта, которые позволяют строить обучение на диалогическом общении педагога и детей. С позиции теории деятельности диалогическое общение является важнейшей составляющей современного опыта. Способствует переводу индивидуальных видов деятельности в деятельность совместную, объединенную единой целью. Наиболее часто применяются методы: освоение, элементарных норм ведения разговора, метод взаимной проверки, метод взаимных заданий, совместного нахождения лучшего решения, временная работа в группах, создание ситуаций совместных переживаний и другие.

Особое место занимают методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей. К этим методам можно отнести творческие задания, постановку проблемы или создание проблемных ситуаций, создание креативного поля (дети находят свой способ решения, рассказывают и

доказывают его правильность, осуществляют перевод игры на другой, более сложный, творческий уровень).

В процессе обучения педагог использует методы контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности, социального и психического развития детей. Контроль является необходимым структурным компонентом процесса обучения и должен осуществляться постоянно в течение всего обучения. Для успешной организации процесса обучения педагог проверяет и анализирует несколько факторов: качество усвоения познавательного материала; интенсивность накопления ребенком социального опыта; освоение навыков взаимодействия; уровень индивидуального развития детей. С этой целью используется проверка домашнего задания, опрос, тестирование, наблюдение и др.

При выборе методов и приемов работы необходимо учитывать ряд факторов: цели, задачи, содержание формируемых экономических представлений на данном этапе, возрастные и индивидуальные особенности детей, наличие необходимых дидактических средств, личное отношение педагога к тем или иным методам, конкретные условия и др. В экономической подготовке дошкольников все виды методов «в чистом» виде используются редко. Чтобы достичь наилучших результатов при обучении, необходимо применять упомянутые выше методы комплексно, в разнообразных комбинациях друг с другом.

Организация формирования экономической компетенции возможна в ходе использования традиционных, так и нетрадиционных форм организации совместной деятельности детей, ориентированных на взаимодействие ее участников, на творческую активность каждого.

Наиболее рациональной формой организации обучения мы считаем учебное занятие по типу дидактической игры, игровой оболочки «экономическая гостиная», которая предусматривает элементы сюрпризности, соревнования, введения сказочных персонажей, художественных образов, использование разного рода дидактических игр (настольно-печатных, словесных), выполнение творческих заданий занимательного характера на протяжении всего занятия, а также:

- обеспечивает оптимальные условия для умственного, нравственного, эстетического и экономического развития детей;
- формирует потребность у детей в расширении и углублении знаний,

- приобретении навыков переноса полученных знаний в игровую и трудовую деятельность;
- способствует развитию потребностно-мотивационной сферы, элементарного экономического мышления, нравственно-экономических качеств;
 - поддерживает самостоятельность, инициативу, творчество в различных видах деятельности;
 - обеспечивает установление субъект-субъектных отношений со сверстниками и взрослыми;
 - способствует активному вовлечению детей в различные сферы деятельности дошкольного учреждения.

Учебные занятия по экономике в основном предполагают две-три взаимосвязанных между собой части, в качестве одной из которых планируется дидактическая игра, либо дидактическое упражнение, либо решение задач занимательного характера (ребусы, кроссворды, экономические вопросы), в конце каждого занятия проводится его итог по содержанию знаний, по определению уровня сформированных представлений у детей, а также сообщение темы следующего экономического содержания в виде проблемной ситуации.

Процесс обучения будет протекать более успешно при создании предметно-пространственно-развивающей среды, обеспечивающей социальное становление личности дошкольника. Предметно-пространственный мир включает в себя разнообразие предметов, объектов социальной действительности (в нашем случае экономической). Предметно-пространственная среда необходима детям, прежде всего, потому, что выполняет по отношению к ним информативную функцию - каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Предметно-пространственное окружение, воздействуя на эмоции детей, побуждает их к деятельности.

Опираясь на исследование В.А.Петровского, при построении предметно-пространственной экономической среды необходимо соблюдать следующие положения:

- статичность и подвижность предметного окружения (с одной стороны, необходимо постоянство и неизменность элементов среды, с другой - в проекте среды должна быть заложена возможность ее изменения с тем, чтобы педагог

мог заранее смоделировать ситуацию сюжетно-дидактических игр, предоставить набор функционально-игровых предметов, которые позволяют им реализовать их стремление к творческому моделированию игровой ситуации, окружающей среды);

- гибкость изолирования предметно-пространственного окружения (среда строится так, чтобы дети могли свободно, легко трансформировать оборудование, предметы из условно выделенных уголков в любую часть жилого помещения);
- комфортность предметно-пространственной среды (окружение и планировка должна быть такой, чтобы каждый ребенок мог найти место, удобное для занятий, комфортность с точки зрения его эмоционального состояния и благополучия. Надежность безопасность достигается использованием мягкого строительного материала из поролона, обшитого кожей, инструментов из резины и мягкого пластика);
- открытость-закрытость предметно-пространственного окружения (помогает заглянуть в разграничение внешнего и внутреннего миров существования: себя и других, одного ребенка и группы детей, группы и детского сада, детского сада и окружающего мира);
- способность предметно-пространственной среды обеспечить развитие половых различий (необходимы предметы, стимулирующие принадлежность ребенка к определенному полу).

Исходя из этих положений, предметно-пространственная экономическая среда предусматривает наличие зоны, которая бы обеспечивала самостоятельную деятельность ребенка и способствовала переносу экономических знаний в игровую и трудовую деятельность.

Предметно-пространственная экономическая среда должна включать предметы, отражающие содержание различных сфер экономики: социально-экономической, производственно-технологической, товарно-денежной, бизнес, нравственно-этической, юридической и других. Данную предметно-пространственную экономическую среду могут составлять, выделенные нами зоны:

- **информационная зона** (произведения художественной литературы экономического содержания для детей дошкольного возраста, экономические

сказки, герои художественных произведений, экономические «всезнайки», экономические поговорки, пословицы, модели товаров, услуг, бюджета, издержек, мультипликационные фильмы, видеотека «Лето в Простоквашино», «Вини-Пух и все-все-все», «Дядюшка Скрудж», «Утиные истории» и др.);

- **занимательно-экономическая зона** (кроссворды, лабиринты, головоломки, метограммы, логогрифы, занимательные экономические задачи, ребусы и др.);
- **деятельностно-экономическая зона** (дидактические игры с экономическим содержанием, игрушки-предметы для организации сюжетно-ролевых игр таких, как «Банк», «Аукцион», «Биржа», «Игрушечная фабрика», «Универсальный магазин», «Рекламное агентство», «Страховое агентство» и др.; наборы различных материалов инструментов, приспособления для обеспечения технологического процесса (приготовление пищи, ремонт одежды, изготовление игрушек и др.; модели денежных знаков, различных видов валюты, ценников, товаров и др.).

Процесс формирования экономической компетенции предполагает определение этапов в соответствии с компонентами обозначенными в определении экономической компетенции (мотивационно-ценностный компонент обеспечивает мотивационно-ценностный этап, содержательно-процессуальный – процессуальный этап, рефлексивно-оценочный компонент – деятельностно-диагностический этап).

Мотивационно-ценностный компонент экономической компетенции обеспечивают методы эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса:

- формирование готовности восприятия учебно-познавательного материала (введение сказочных персонажей, дидактическая игра «Узнай слово», которая позволяет определить уровень узнавания слов экономической терминологии отгадывание ребуса, использование ярких наглядных пособий, предложить детям путешествие по стране, название которой можно узнать, отгадав ребус);
- выстраивание вокруг учебного материала игрового сказочного сюжета (прежде чем отправиться в путешествие по стране Экономика, дети должны «записаться» в «Экономический детский сад», заведующей которого является Красная Шапочка, а приглашенные ею гости, сказочные герои, познакомят детей с

- экономическими понятиями и категориями);
- стимулирование занимательным содержанием, создание ситуаций творческого поиска (раскодирование метограм, логогрифов, ребусов, ответы на занимательные вопросы, задания - «помочь Белочке придумать технологию приготовления сладкого салата для встречи гостей»).

Содержательно-процессуальный компонент экономической компетенции обеспечивается методами: организации учебно-познавательной деятельности (наглядные, словесные, игровые, практические). Данные методы направлены на решение различных задач обучения (методы получения новых знаний и методы выработки умений и накопления опыта учебной деятельности). К ним можно отнести наглядные, словесные, игровые и практические методы. Практические методы работы предполагают выполнение разнообразных практических действий с дидактическим материалом. В ходе упражнений ребенок выполняет практические и умственные действия. При формировании экономических знаний упражнения используются для закрепления знаний о назначении цены, подсчете доходов и расходов, составлении бюджета, подсчете прибыли и убытков сказочных героев в игровых ситуациях. Упражнения такого рода могут быть репродуктивными, основанными на воспроизведении способа действия, полностью регламентируемого педагогом в виде образца, предписания, инструкции, правила, алгоритма, определяющего, что и как надо делать (технология изготовления продуктов труда), и продуктивные упражнения, которые характеризуются тем, что способ действия дети должны полностью или частично открыть сами (например, придумать способ безотходной технологии приготовления блюда из картофеля и др.).

Исходя из того, что наглядно-образное мышление является преобладающим в дошкольном детстве, для полного представления об объектах, явлениях, законах экономической действительности, необходимо как можно шире использовать наглядность (это изображения сказочных героев, с помощью которых дети знакомятся с экономическими понятиями, изображение моделей бюджета, потребностей, благ, средств производства, издержек, алгоритма изготовления каких-либо предметов и др.).

Среди словесных приемов наиболее распространенными являются чтение

художественной литературы с экономическим содержанием, рассказ от лица героя художественного произведения, беседа по прочитанному произведению и на темы из личного опыта, разгадывание ребусов, загадок, шарад, кроссвордов, понимание смысла поговорок, пословиц и др.

Особое место занимает такой прием, как чтение художественной литературы, воздействующей одновременно на развитие сознания и эмоциональную сферу ребенка. Художественная литература охватывает различные стороны психики ребенка: воображение, чувства, волю, развивает сознание и самосознание, формирует мировоззрение, в данном случае - экономическое. Благодаря художественным произведениям, на примере их героев, у детей формируются морально значимые представления о необходимости уважения тружеников, также, общественной значимости труда, взаимопомощи, добросовестном отношении к труду, формируются такие экономические положительные качества, как бережливость, расчетливость, экономность, неприязнь к отрицательным качествам: к жадности, неряшливости, расточительности и др.

Художественные произведения с экономическим содержанием, например: «Экономическая азбука для детей и взрослых» И.Шведовой; «Бизнес крокодила Гены» Э.Успенского; «Сказка о царице экономике, злодейке инфляции, волшебном компьютере и верных друзьях» Т. Поповой, О. Меньшиковой; «Экономика для маленьких» авторы те же; «Белка и компания», «Экономика в сказках, играх и задачках» О.Смирновой; «Чудеса в кошельке» А. Максимовой, Л. Усовой и др. Эти произведения написаны в живой, занимательной форме, раскрывают сложнейшие экономические понятия в доступной форме и делают экономику простой и понятной детям дошкольного возраста [7, 8, 11, 18].

Чтение художественной литературы, в частности народных и авторских сказок, которые дают возможность выказать положительное отношение к смекалке, изобретательству, щедрости, в то же время осудить расточительность и жадность. Способствуют воспитанию уважения к труду, бережливости, экономности, расчетливости («Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Сказка о рыбаке и золотой рыбке», «Как солдат из топора кашу варил», «Дюймовочка», «Дядя Федор, пес и кот» Э. Успенского и др.);

Интересным словесным приемом является рассказ от лица героя сказки или другого художественного произведения. С экономическими понятиями и категориями детей знакомит не столько педагог, сколько приглашенные им гости: Красная Шапочка - заведующая детским садом, рассказывает детям об экономике и ее происхождении, о важности ведения хозяйства по экономическим законам; Фея, из сказки «Золушка», предлагает детям при помощи заветной палочки исполнить все желания детей, подводя к пониманию того, что все желания, нужда в чем-либо называется потребностями; потребности, которые удовлетворяются при помощи денег, называют товарами, а то, чем пользуются люди, платя деньги в транспорте, ателье, парикмахерской, - услугами; Филин-профессор посвящает детей в сложные детали организации производства; Стрекоза рассказывает о накоплениях, товарах и товарообороте; Муха-Цокотуха учит детей торговаться; Белочка - учит получать прибыль и т.д.

Использование поговорок и пословиц экономической направленности способствуют формированию экономического мировоззрения, усвоения народного опыта и мудрости. Среди них такие, как «Дорожитья - товар залежится, продешевить - барышей не нажить», «Дом не велик, да лежать не велит», «Хорошо - дешево не бывает», «Маленькая добыча лучше большого наклада», «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Без ума торговать – только деньги терять», «Без расчета жить – себя погубить», «Чтобы хорошо торговать – надо уметь рассуждать», «Всякое суждение любит рассуждение» - расчетливость; «Денежка рубль бережет», «Копейку сберег – рубль получил, рубль сберег – капитал нажил» - экономность; «Не деньги богатство – а бережливость и разум» - бережливость; «Неправедно нажитое боком выйдет» - честность; «Под лежащий камень вода не течет» - трудолюбие и др. Пословицы и поговорки, этические беседы на тему полезности, необходимости, преимущества владения тем или иным нравственно-экономическим качеством («Хорошо или плохо быть расчетливым», «Почему нужно быть бережливым», «Что я могу экономить в детском саду, дома?» и др.) в обобщенной форме содержат идеи экономической целесообразности, нравственных ценностей.

Экономические вопросы-задачи направлены на закрепление полученных экономических знаний и формирование экономического мышления. К ним можно

отнести такие, как:

«Почему на продуктовой ярмарке молоко, хлеб, конфеты стоят дешевле, чем в магазине?»

«Что дороже: килограмм яблок или килограмм яблочного варенья?»

«Когда больше спрос на шубки, зимой или летом?»

«Что нужно покупать на бирже, а что в магазине: 5 кг сахара, 10 мешков риса?»

«Что нужно сделать, чтобы было не только потребление, но и накопление?»

Задания на определение нравственно-экономического качества («барсук носил несколько лет свои башмачки, а выглядели они как новые» - бережливость; «зайчики выключали воду и электротерки, как только заканчивали обработку овощей» - экономность; «Михаил Потапович так хорошо продумал свою работу, рассчитал необходимые материалы, затраты, что получил в два раза больше мебели за одно и то же время» - расчетливость).

Среди перечисленных приемов можно выделить и такой, как составление и разгадывание ребусов, кроссвордов. Ребус - это загадка, состоящая в том, что вместо слов, в нем поставлены знаки, фигуры, нарисованы предметы, названия которых надо отгадать.

В настоящее время многими исследователями (А.А. Венгер, О.В. Дьяченко, З.А. Михайловой и др.) показано, что важным средством формирования представлений, понятий и развития мышления у детей, особенно старшего дошкольного возраста, является использование различного рода моделей и схем, которые в наглядной, доступной для ребенка форме, воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта, обнаружение которых в самом объекте представляет существенные трудности. Роль моделей в умственном развитии детей состоит не только в том, что через них дети получают доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей, но и в том, что при овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений - отношение моделей и оригинала, формирование тесно связанных между собой плана отражения - плана реальных объектов и плана моделей, воспроизводящих эти объекты. [11, 12, 13, 14]

Моделирование - наглядно-практический прием, включающий создание

моделей и их использование при формировании экономических знаний. Экономические понятия рассматриваются в данном случае как своеобразные модели. Использование моделей и моделирования ставит ребенка-дошкольника в активную позицию, стимулирует познавательную деятельность. Мы использовали в своей работе модели-символы, обозначающие экономические понятия и категории, такие, как товары, услуги, виды благ.

Наряду с практическими, наглядными, словесными методами особое место в формировании экономических знаний занимает игра. Игра выступает как метод обучения, и как вид деятельности, и как форма организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется процесс формирования и закрепления системы полученных экономических знаний.

В работе с детьми дошкольного возраста используются разнообразные виды игр, среди них дидактические или познавательные (А.К.Бондаренко, Р.И. Бардина, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, О.В. Дыбина, А.А. Смоленцева и др.). Достижение дидактических целей сливается с воспитательными, развивающими целями, что активизирует процесс познания. Такие игры направлены на совершенствование мыслительных операций. В игре решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, она является сферой неповторимой человеческой активности. В игре отражается все многообразие человеческих отношений и личностных качеств. В игре мы наблюдаем проявление активности, самостоятельности, инициативы (внутреннее побуждение к обновлению, рационализации, изобретательству), расчетливости (рационального распределения времени, материальных ресурсов и денежных средств для выполнения задания, деловитости (своевременное и качественное доведение до необходимого результата начатого дела при творческом подходе в процессе трудовой деятельности), бережливости (уважительное отношение к результатам труда, личной собственности и др.). Игры дают возможность моделировать реальные общественные отношения, в том числе и экономические. Как показывают наблюдения за игрой старших дошкольников с одной стороны, дети включаются в игру, сюжетом которой является экономическая жизнь (дом, магазин, банк, строительство и др.), но с другой стороны с трудом разворачивают сюжет игры, неточно выполняют роли, игровые действия, связанные с пониманием ее смысла,

мотивов, норм отношений, существующих между взрослыми. Лишь проведенная педагогом работа по ознакомлению детей с доступными видами труда, понятиями экономического содержания позволяет понять значение выполняемых ими действий. [5, 11]

С помощью дидактических игр, основанных на целенаправленном развитии, обогащении интеллекта, передаче важных сведений, информации педагог развивает такие качества, как самостоятельность, находчивость, собственное мнение и оригинальное решение поставленной задачи: в соответствии с моделями, обозначающими средства производства, детям предлагают составить технологию изготовления дома, фирменного блюда; придумать дизайн шляпы; сделать рекламу залежавшихся товаров; определить цену товара с учетом издержек и др. Поощрение за правильное решение познавательных задач, правил игры осуществляется с помощью «денежек» (фишек). Введение «денежек» (фишек) развивает у детей предприимчивость и понимание значимости заработанных денег.

Особый интерес представляют сюжетно-ролевые и сюжетно-дидактические игры, в которых ребенок демонстрирует проявления знаний, способов действий нравственно-экономических, предпринимательских качеств (бережливости, экономности, расчетливости, предприимчивости, деловитости).

При организации сюжетно-дидактических игр, связанных с постижением смысла труда, воспроизводства трудовой деятельности взрослых, освоением некоторых технологических приемов получения продуктов труда (товаров и услуг), страхованием, товарно-денежными отношениями, педагог особое внимание уделяет правильности выполнения игровых действий, подсказывает и создает новые ситуации, одобряет успехи детей, вызывает положительное эмоциональное настроение, стимулирует инициативу и творчество, обращает внимание на проявление таких качеств, как деловитость, самостоятельность, расчетливость, способность к планированию и организации игры.

Чтобы развернуть игру подобного вида, педагогу необходимо соблюдать принципы организации сюжетно-дидактических игр:

- осуществлять отбор экономических знаний, полученных на занятиях в процессе обучения, для последующего отражения в играх;
- знакомить детей с деятельностью взрослых, в которую органически входят

- действия и знания из экономической области;
- способствовать отражению знакомой детям деятельности взрослых в сюжете и содержании игр;
 - при организации коллективных игр привлекать каждого ребенка к выполнению ролей, включающих экономическое содержание;
 - участвовать в игре педагога, выполняющего, наряду с детьми, игровую роль.

При организации и проведении сюжетно-дидактических игр с экономическим содержанием можно условно выделить три этапа, связанные с определенной трансформацией. На первом этапе игра носит сюжетно-дидактический характер, ведущая роль принадлежит педагогу. Она направляет и развивает сюжет, обращает внимание на смену ролей, выполнение действий экономического характера каждым ребенком. Так, при организации игры «Игрушечная фабрика» педагог предлагает создать предприятие по изготовлению игрушек с помощью аппликации. Обращает внимание на то, что для организации фирмы необходим капитал, который дети могут получить, благодаря объединению своих «заработанных денежек» (в ходе предыдущей деятельности), при этом они становятся партнерами. Вместе с детьми определяет роли, связанные с деятельностью менеджера, маркетолога, художников, технологов, мастеров, продавцов по реализации продукции. Педагог подводит к пониманию того, как осуществляется распределение прибыли, заработной платы (чем сложнее и качественнее выполнена работа, тем выше «денежное вознаграждение»). В ходе анализа игры на первом этапе педагог обращает внимание детей на выполнение действий, связанных с ролью, на взаимодействие детей друг с другом и взрослым.

На втором этапе сюжетно-дидактическая игра перерастает в сюжетно-ролевую, которая в большинстве случаев организуется детьми, при этом педагог принимает участие в игре на второстепенных ролях. Примером такого взаимодействия может служить сюжетно-дидактическая игра «Биржа». Перед началом игры, в ходе беседы, у детей выясняют знания о видах бирж и их предназначении (фондовая, товарная, трудовая). На фондовой бирже дети продают и покупают акции «Игрушечной фабрики», кафе «Земляничка» и др. Организуют предприятие, осуществляют приобретение средств производства, делают заявку на биржу труда, открывают банковский счет, приобретают валюту

для покупки импортного сырья и др., а также распределяют между собой роли брокеров, банковских служащих, покупателей акций.

Свою деятельность дети анализируют с позиций взаимодействия друг с другом, основанных на взаимном уважении всех участников предпринимательского процесса, установления партнерских отношений. Третий этап игры характеризуется возникновением самостоятельных сюжетно-ролевых игр по инициативе детей. Педагог – активный наблюдатель и лишь в отдельных случаях включается в игру, взяв на себя роль консультанта. Примером может служить игра «День предпринимателя».

По своему желанию дети организуют сразу несколько «фирм», связанных с экономическим сюжетом («Бюро добрых услуг», «Зеленая скорая помощь», кафе «Булочка», «Заботливая няня», «Прачечная», «Овощная база» и др.). Дети выбирают директора фирмы или менеджера (как правило, это ребенок, который проявил себя в ходе предыдущих игр, показал хорошие представления в области экономики, в ходе игр «КВН», «Экономический аукцион» и др.), берут кредит под проценты в банке, приобретают средства производства (ножницы, клейстер, бумагу, картон и др.) с учетом деятельности каждой фирмы, осуществляют прием работников, реализуют товары и услуги, получают доход, распределяют прибыль.

Подводя итоги игры, дети обращают внимание на умение осуществлять регистрацию «фирмы», оформление рекламы, реализацию продукции, умение пользоваться специальной терминологией, а также на проявление предприимчивости и взаимоотношения друг с другом, на сформированность отдельных нравственно-экономических и предпринимательских качеств. В ходе организованной игровой деятельности педагог стремится подвести детей к пониманию того, что предпринимательство – это способность некоторых людей организовывать коммерческие предприятия, рационально соединяя труд и капитал в процессе производства нужных обществу товаров или оказания услуг, получение на этой основе дохода. Необходимо также отметить, что правильная организация и руководство играми с экономическим содержанием формирует определенный предпринимательский менталитет, который заключается в учете экономических интересов друг друга, в умении общаться с другими, убеждать друг друга в правоте

своих слов, в принятии решения после тщательного продумывания ситуации, в честности, в уважении законов. Педагог знакомит с правилами совместной работы, которые заключаются в общительности, дружелюбии, желании понимать друг друга, склонности к юмору, а также с правилами хорошего тона: никогда никуда не опаздывать, не перебивать говорящего, не влезать в чужой спор, не обещать невыполнимого и др.

Сюжетно-ролевая игра служит важным источником развития социального сознания ребенка в дошкольном возрасте, ибо в ней ребенок отождествляет себя со взрослыми, воспроизводит их функции, копирует их отношения в специально создаваемых ими же самими условиями. Такие игры - форма моделирования ребенком социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменным условиям.

Как показывают наблюдения за игрой старших дошкольников, дети включаются в игру, сюжетом которой является экономическая жизнь, окружающая их повсюду (игра в дом, магазин, парикмахерскую, банк, строительство и др.), но с трудом разворачивают сюжет игры и неточно выполняют свои роли, игровые действия. Это объясняется тем, что для того, чтобы дошкольник мог развернуть сюжет игры, смоделировать ту или иную деятельность взрослых, он должен понять ее смысл, мотивы, задачи и нормы отношений, существующие между взрослыми. Самостоятельно сделать это ребенок не может. Лишь проведенная педагогом работа по ознакомлению детей с доступными видами труда раскрывает им смысл трудовых взаимоотношений взрослых, значение выполняемых ими действий.

* методы организации взаимодействия детей и накопление социального опыта (диалогическое общение; взаимная проверка; взаимное задание; создание ситуаций совместных переживаний (нужно помочь лесным жителям избежать заговаривания); дискуссии (биржа и аукцион, чем похожи, чем отличаются);

* методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей:

- постановка проблемы или создание проблемных ситуаций (что нужно сделать, чтобы технология изготовления игрушек из бумаги стала безотходной);
- моделирование (средства производства, товары и услуги и др.).

- создание креативного поля (отбор дидактических материалов для игры, усложнение правил; новый способ изготовления игрушки и др.).

Методы:

- * стимулирования игровой деятельности (организация игрового сюжета, подбор оборудования, выполнение занимательных заданий, поощрение, создание ситуаций успеха детей в игровой деятельности);
- * организации взаимодействия детей и накопления социального опыта в игре (распределение ролей, совместное нахождение лучшего решения, создание ситуаций совместных переживаний, освоение элементарных норм ведения разговора, диалога друг с другом, установление доброжелательных отношений в ходе игры, оказание помощи друг другу, установление субъект-субъектных отношений с педагогом и детьми);
- * контроля и диагностики эффективности игровой деятельности (в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей определяется качество усвоения элементарных экономических знаний и применение их в игровой деятельности, интенсивность накопления ребенком социального опыта, освоение навыков взаимодействия, уровень индивидуального развития детей).

Рефлексивно-оценочный компонент экономической компетенции осуществлялся с помощью методов контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности, социального и психического развития детей:

- качество усвоения учебного, познавательного материала (как одним словом назвать то, что продается в магазине за деньги? - вопрос из теста);
- интенсивность накопления ребенком социального опыта (наблюдение за деятельностью детей);
- освоение навыков взаимодействия (наблюдение за взаимоотношениями педагога и детей, детей друг с другом);
- уровень индивидуального развития детей (тестирование по вопросам и заданиям в рамках содержания программы по экономике для детей старшего дошкольного возраста).
- * организации взаимодействия детей и накопления социального опыта в игре (распределение ролей, совместное нахождение лучшего решения, создание ситуаций совместных переживаний, освоение элементарных норм ведения

разговора, диалога друг с другом, установление доброжелательных отношений в ходе игры, оказание помощи друг другу, установление субъект-субъектных отношений с педагогом и детьми);

* готовность к рефлексивной деятельности: самоанализ, самоконтроль, адекватная самооценка результатов своей деятельности, ответственность за результат и последствия своих поступков, социально-ценностная мотивация, способность получать удовлетворение от деятельности;

* контроля и диагностики эффективности игровой деятельности (в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей определяется качество усвоения элементарных экономических знаний и применение их в игровой деятельности, интенсивность накопления ребенком социального опыта, освоение навыков взаимодействия, уровень индивидуального развития детей).

Рассмотренные нами содержания, методы, формы, средства обеспечивают формирование экономической компетентности детей старшего дошкольного возраста, способствующей в дальнейшем обеспечению успешности в жизнедеятельности каждого человека и процветанию общества в целом в условиях рыночной экономики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Аменд, А.Ф. Экономическое воспитание младших школьников / А.Ф. Аменд. – М.: Педагогика, 1982. – 112с.
2. Васильев, Ю.К., Сасова, И.А. Экономическое воспитание и образование подрастающего поколения / Ю.К. Васильева, И.А. Сасова // Советская педагогика. - 1988. - №1. - С. 89 - 96.
3. Галкина, Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: Дисс...канд.пед.наук. – Екатеринбург, 1999. - 248с.
4. Гордеева, Н.П., Томин, Н.А. Биопедагогическое обоснование трудовой предпринимательской деятельности школьников. – Челябинск, 2005. – 374с.
5. Дыбина, О.В., Сидякина, Е.А., Паленова, Н.П. Играем вместе с детьми / Под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: Изд – во ТФСамГПУ, 2001. – 89 с.

6. Жуковская, Р.И. Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественному достоянию / Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968. – 368с.

7. Кнышова, Л.В., Меньшикова, О.И., Попова Т.Л. Экономика для малышей или как Миша стал бизнесменом / Л.В. Кнышова, О.И. Меньшикова, Т.Л. Попова. – М., 1996. - 128с.

8. Меньшикова, О.И., Попова, Т.А. Экономика детям большим и маленьким /О.И. Меньшикова, Т.А. Попова. – М.,1994. – 272с.

9. Розанова, И.И. Воспитание бережливости к общественной собственности / И.И. Розанова // Сборник научных трудов «Проблема экономического воспитания на современном этапе». – Челябинск, 1991.

10. Сасова, И.А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания дошкольников / И.А. Сасова. – М.,1987. - С. 69 - 76.

11. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики / А.А. Смоленцева. – СПб: «Детство – Пресс», 2001. – 176с.

12. Шатова, А.Д. Воспитание дошкольника в условиях современных рыночных отношениях. Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников / А.Д. Шатова. – Шадринск: ПО «Исеть», 1994. – С.17-25.

13. Шатова, А.Д. Обсуждая проблему «Экономика и дети» / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С.21-30.

14. Шатова, А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие/А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – С.39-45.

И.Г. Галянт

2.7. ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование художественно-творческого воспитания подрастающего поколения «врастает» в глобальную проблему технократизации индустриальной эпохи. Решить её можно только путём интеграции «человековедческих» наук. Именно художественно-творческого воспитание является едва ли не самым

действенным фактором развития творческой активности и самостоятельности, без которых человек не способен выполнить предназначенную ему миссию преобразователя жизни. Художественно-творческое воспитание – фундамент человеческой культуры, воспитывающей не столько художника, сколько человека гармоничного, с мощным духовным и творческим потенциалом, опирающегося на образное и рационалистическое мышление. Кроме того, художественно-творческое воспитание – это способ проникнуться в богатейший и загадочный внутренний мир ребёнка – его виртуальную реальность, способ понять и расширить пределы этого мира для более успешной самореализации подрастающего человека. Наконец, художественно-творческое воспитание – это воспитание человека-творца, носителя креативного начала, подлинного субъекта жизнедеятельности, способного к позитивному изменению окружающего мира, к творению культуры и себя в культуре. При таком подходе знания, умения и навыки, являющиеся основной целью традиционного образования, сохраняют своё значение не как цель, а как средство достижения цели.

Сегодня художественно-творческое воспитание является важным средством, снимающим у детей скованность, страх, неуверенность в себе, это не только путь развития самых разных способностей детей, но и способ адаптации личности в социуме. Вот почему будущее в наши дни строится на перекрёстке «искусство и школа», «искусство и дети», «искусство и педагогика», «искусство и семья», «искусство и досуг», «искусство и социальная среда». В связи с этим проблема преемственности художественно-творческого воспитания дошкольников в детском саду, общеобразовательной школе, в сфере дополнительного образования диктует новые требования к российскому образованию.

Исследования Б.М.Теплова, В.В.Медушевского, Б.М.Неменского, Д.Б.Кабалевского, А.А.Мелик-Пашаева, Е.В.Назайкинского, Л.А.Баренбойма, О.Т.Леонтьевой, В.Г.Ражникова, В.А.Жилина, Т.Э.Тютюнниковой, Т.А.Боровик, А.И.Бурениной, Т.А.Жилинской, служат основанием для изучения технологических аспектов развития креативной личности средствами музыки, поэзии, танца, живописи. Вместе с тем, осознавая важность активного общения детей с искусством, наблюдается недостаточный уровень эстетической подготовленности педагогов, что повлияло на сокращение доли детского

творчества в воспитании детей. К сожалению, задача эта в современной педагогике слабо разработана, как и слабо разработаны технологии развития творческой личности, так как призывы развивать творчество остаются декларацией без соответствующего программно-методического и технологического обеспечения.

Развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и художественных дарований детей тормозится репродуктивными методами воспитания. Наблюдения показывают, что, к сожалению, в большинстве случаев в педагогической практике знания преподносятся предельно абстрагировано от жизненного опыта ребенка. Психологический, чувственный аспект, лежащий в основе любого художественного элемента, ускользает.

Современная педагогика (Ш.А.Амонашвили, В.А. Кан-Калик, А.Н. Мудрик) утверждает, что эмоциональное развитие личности наиболее эффективно при тесном эмоциональном контакте педагога и ребёнка в совместной художественно-творческой деятельности. Человеческие обстоятельства, чуткость и душевная открытость воспитателя – условия эмоционального развития ребёнка. Проблема эмоционального развития в отечественной педагогике XX века решалась в русле единства обучения и воспитания. А.С. Макаренко вывел важный педагогический принцип эмоционального воспитания: нельзя воспитывать какое-то одно чувство, не воспитывая всей личности в целом. В.А.Сухомлинский требовал «гармонии разума и сердца» в обучении.

В настоящее время утрачен важный, сущностный аспект деятельности – её понимания как счастья, как формы самовыражения, как формы становления человека тем, что заложено в потенции, как завершение природы человека путем развития его возможностей (Аристотель, Спиноза, Фромм и др.).

В контексте переосмысления ценностей образования, целесообразно обратиться к традиционному подходу приобретения знаний. К современным проблемам художественно-творческого воспитания следует отнести культивирование образовательных задач, в погоне за которыми забывается главное – сохранение и укрепление здоровья детей. В погоне за знаниями родители и педагоги, в сущности, лишают детей детства. Детский сад перестаёт дарить детям радость, превращаясь в начальную ступень школы. У современных дошколят катастрофически не хватает времени на игру, в угоду учебной деятельности

сокращается продолжительность прогулки, исключается часть занятий эстетического цикла.

Вместе с тем, многочисленные научные дискуссии последних лет выявили необходимость изменения концепции художественно-творческого воспитания. Совершенно очевидно, что принципы творческой педагогики, в которой педагог является посредником между воспитанником и миром культуры, миром жизни, не могут существовать в условиях авторитарной педагогики.

Рассуждая об иерархии целей художественного образования, А.А.Мелик-Пашаев и Б.М. Неменский, связывают педагогику искусства с иной образовательной парадигмой. Ведущим ориентиром художественного образования должно стать свободное развитие гармоничной личности ребёнка, а не знания, умения и навыки, приобретаемые в поле информационного обеспечения. Здесь уместно говорить об иных знаниях и умениях в области искусства, нуждающихся в эмоциональной, творческой атмосфере, которая способствует переживанию и «проживанию» творческого процесса. Дидактика в традиционном понимании превращается из понятийно-научной в эмоционально-образную.

В связи с этим, формируя понятийное поле исследуемого понятия «художественно-творческое воспитание», заметим, что многие источники трактуют этот феномен с разных позиций. В контексте нашего изыскания за основу возьмём положение о роли художественно-творческого воспитания как исходного импульса для творческого восприятия мира и его преобразования «по законам красоты», а так же о развитии способности творческого проявления личности.

По мнению А.М. Матюшкина, *творчество*: 1) - это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся оригинальностью и уникальностью.

2) – это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека на основе объективных законов действительности [15,с.30].

Подобную точку зрения формулирует В.И.Андреев, определяющий *художественное творчество* как духовно-практическую деятельность, неизменным атрибутом которой является создание новых эстетических

ценностей. В широком смысле художественное творчество присуще в той или иной степени всем видам продуктивной человеческой деятельности [2с.426].

В.С.Русанова, к примеру, определяет *художественное воспитание* как специально организованный и управляемый процесс социального взаимодействия педагога и воспитанников, в результате которого происходит развитие ориентации в мире художественных ценностей, формируются потребности самореализации в художественной деятельности, развиваются художественные способности. *Художественно-творческое воспитание* – процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной и эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающий способности личности к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты, воплощённом в художественной культуре человечества [18,с.36].

С нашей точки зрения, более продуктивны определения художественно-творческого воспитания, акцентирующие внимание на процессуальном аспекте.

В контексте художественно-творческого воспитания дошкольников обратимся к компетентностному подходу, заявившему о себе в новом тысячелетии. Рассмотрим понятие «компетентность» в рамках нашей проблемы, опираясь на характеристики авторов в психолого-педагогической литературе (Е.В.Бондаревская, Б.С.Гершунский, А.С.Белкин). Совместная художественно-творческая деятельность обладает большим потенциалом эмоционального, психологического и социального воздействия. Она способна оказывать мощное влияние на развитие личностных качеств. Мы определяем *художественно-творческую компетенцию* детей дошкольного возраста как интегральное качество личности ребёнка, которое включает в себя следующие характеристики: познавательная активность, самостоятельность, инициативность, креативность, способность к импровизации, нестандартность, многовариантность, спонтанность, чувственность. Данные характеристики проявляются в личностном отношении к предмету деятельности, в разных её видах (музыкально-игровая, театрализованная, танцевально-игровая, изотворчество, музицирование, словотворчество, игра на музыкальных инструментах). Проявление творческих качеств личности в процессе художественно-творческой деятельности, необходимы ребёнку для творческой

самореализации, умения креативно мыслить, умения сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, приобретать навыки невербального общения, умения находить в музыке, движении и слове средство гармонизации своего внутреннего мира.

Таким образом, художественно-творческие *компетенции* ребёнок получает в процессе художественно-творческой деятельности через практический опыт: «знаю как» и подчёркивают практическую сторону образовательной деятельности. А *компетентность* – это обобщённая способность к решению творческих задач благодаря приобретённым художественно-творческим компетенциям – знаниям, умениям, практическому, чувственному и эмоциональному опыту, качествам личности. Сами по себе знания не являются самоцелью. Они – ориентировочная основа для творческой деятельности дошкольника. Накопление ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей, самопознание и самореализация способствуют раскрытию творческого потенциала дошкольников.

Следует помнить, что музыкальное развитие, как и любые другие психические и физиологические процессы, идёт по возрастающей линии. Это переход от произвольных откликов на музыку к эстетическому отношению к ней, от импульсивных стремлений петь, двигаться под музыку к выразительному исполнению, от смутных приятных ощущений восприятия музыкальных звуков к эмоциональному и сознательному слушанию произведения.

Между тем, в традиционной практике слушания музыки наблюдаются несоответствия между потребностью ребёнка, связью музыки с жизнью и аналитическим слушанием музыки высокого образца с размышлением о ней. Это касается как начального общего, так и музыкального образования. В нашей стране в основе музыкального образования была положена идея музыкального воспитания через восприятие высокой музыки, умения аналитически говорить о музыке. В результате мы имеем пустующие музыкальные школы, некогда принимающие одарённых детей по большому конкурсу, дети бросают обучение. Уроки сольфеджио и музыкальная литература не только не помогают детям полюбить музыку, а отталкивают от неё. Концертные залы пустуют, а современная молодёжь

с наушниками в ушах слушает далеко не «классику». Но всё же, слушает музыку! Возникает вопрос: какую музыку желает слушать современное общество?

Наступило время признать несостоятельность Программ по музыкальному воспитанию и образованию на периоде дошкольного и школьного детства. Считаем необходимым, приступить к поиску верных пропорций различных типов музыки в музыкальном обучении и форм её восприятия, адекватных возрастным особенностям детей. Наступило время взглянуть в другом измерении на знания, умения и навыки, которые дети приобретают в художественно-творческой деятельности.

Перейдём к более подробному рассмотрению традиционного подхода обучения детей дошкольного возраста. В традиционной Программе музыкального воспитания дошкольников игра на детских музыкальных инструментах занимает значимое место. Однако обучение детей игре на звуковысотных инструментах строится на основе обозначения пластин или клавиш с помощью букв, цифр или цвета, не имеющих отношения к музыке. Дети заучивают последовательность этих обозначений, каждый раз при переходе к новой мелодии начинают с нуля. Такая игра на детских музыкальных инструментах превращается в тяжёлую работу, как для детей, так и для взрослых, не приносит радости и малоэффективна в плане развития слуха и музыкальности в целом. Ребёнок не наслаждается исполнением музыки и не испытывает чувства радости от собственного дела. Напротив, такая зубрёжка приводит ребёнка в состояние постоянного контроля и ожидания оценки за свою игру. Единственная мысль в голове у ребёнка: «Как бы ни ошибиться!» В силу этих обстоятельств не каждый музыкальный руководитель берётся за «каторжную» работу, как игра в оркестр.

Т.Э.Тютюнникова, исследуя аналитическое слушание как метод обучения музыке, аргументировано доказывает, что «музыка не сводится к горстке слов о ней. Язык человеческих эмоций, на котором разговаривает музыка, поддаётся переводу на словесный с колоссальным трудом. Этим счастливым даром обладают немногие. Делать дискуссию, монолог и диалог о музыке, важнейшим принципом школьной методики, очевидно неэффективно и ошибочно [20, с.5].

В связи с этим встаёт вопрос об обратной связи преемственности школьного музыкального обучения и музыкального воспитания в детском саду. В детском

саду картина не меняется, так как «восприятие музыки» считается ведущим видом деятельности дошкольника. Не смотря на множество красивых слов, содержащихся в данном определении (восприятие музыки направлено на эмоциональное и духовное развитие детей), методологическая основа музыкального воспитания дошкольников кажется неадекватной с точки зрения современных исследований в области педагогики, психологии, нейропсихологии и музыковедения.

В традициях дошкольного воспитания принято учить детей маршировать даже на занятиях музыки. Каждое музыкальное занятие начинается с входа в зал обязательно маршем. Вопрос: «Пригодится это детям в жизни?» - никто не задаёт. Уместно заметить, что в детский сад, в школу, на работу никто не ходит маршем. Для организации детей или развития ритмической основы движений существует, кроме ходьбы маршем, масса других интересных игр и упражнений. Равноценно обстоят дела с разучиванием танцевальных движений. На занятиях дети заучивают различные виды шагов, танцевальных элементов, сложные танцы, готовясь к очередному утреннику. Подготовка к празднику превращается в муштру, бесконечные репетиции. Музыкальный руководитель или педагог-хореограф не имеют права выставлять «напоказ» импровизационную хореографию или творческий проект, рождённый здесь и сейчас. Дети выполняют движение точно по образцу (педагога или продвинутого ребёнка), все вместе в едином темпе, в одном направлении. Вопрос о творческом самовыражении ребёнка под музыку не решается. Индивидуальные физиологические особенности ребёнка (сколиоз, плоскостопие) не учитываются. Ребёнок не наслаждается собственным исполнением, не испытывает чувства радости. В ожиданиях оценки за свои движения, ребёнок постоянно напряжённо думает: «Где же правое крылышко у воробушка, которым нужно взмахнуть? В какую сторону сделать четыре шага с поворотом, чтобы спрятаться за тучку?». В связи с этим, ребёнок, выполняющий движения не «в музыку» (термин профессиональных танцоров) вынужден подчиняться требованиям педагогов, иначе он будет заменен другим ребёнком.

Успех художественно-творческой деятельности детей связан с необходимостью создания атмосферы полной успешности каждого участника, соразмерно возможностям и желаниям. Это возможно, если принять во внимание полимодальную природу творческой деятельности (синкретизм речи, музыки,

движения, театрализованной игры). Каждому участнику можно найти роль, партию, соответствующую его уровню развития и предпочтениям. Например, в условиях характеризующихся отсутствием критики, оценок и стресса, дети намного лучше справляются с творческими и интеллектуальными задачами. Детей необходимо побуждать к фантазии, нахождению индивидуального решения и поощрять разномыслие, позволяющее найти огромное число верных решений одной и той же задачи, а не выполнению всеми одинакового образца [20, с.34].

Для того чтобы глубже понять смысл и необходимость переоценки знаний и умений, приобретаемых ребёнком в процессе творческих занятий, необходимо ответить на вопрос: умеет ли применить ребёнок полученные знания в своей творческой деятельности? Как определить качество знаний? Что способно выступать в данном случае эталоном оценки?

Исследования психологов говорят в пользу того, что для творчества необходимо отключение верхнего, структурированного уровня сознания, которое оценивает действия в сложившейся системе эталонов. Освободившись от внутреннего цензора, можно позволить себе свободно плыть по волнам ассоциаций, отдаться своим фантазиям, потерять рассудок. Психологи называют это «высвобождением первичной креативности». Оно заключается во внутреннем раскрепощении человека, снятии критичности, создании условий для возможности быть спонтанным и экспрессивным. По мнению Маслоу, не следует соотносить креативность с критерием законченного продукта, так как в этом случае представление о креативности подменяется трудовыми навыками, упорством и т.д.

В приведённом высказывании чётко проводится мысль о том, что основным фактором развития художественно-творческой сферы личности является создания атмосферы свободы, радости, полной успешности каждого участника, благодаря «заразительной силе» искусства. Формируемые в процессе художественно-творческой деятельности компетенции, содержащие субъект-субъектную ценность, порождают не только эстетическую ценность творческого продукта, но и эмоциональное восприятие от самого творческого процесса. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов.

Чтобы проверить истинность последнего утверждения, мы предложили опыт графического выявления художественно-творческой компетенции дошкольников (рис.4).

Как видно из схемы, все компоненты взаимодействуют друг с другом и являются необходимыми для успешности художественно-творческого воспитания дошкольников. Каждый педагог знает, что даже на самом интересном и увлекательном занятии глаза ребёнка загораются истинным счастьем только в одном случае, если ему предоставляют свободу и возможность самостоятельно сочинять, придумывать то, что он хочет и как он хочет. Педагогическое стимулирование должно быть направлено на исполнение желаний ребёнка в процессе художественно-творческой деятельности. Если ребёнок переживает состояние эмоционального комфорта, то личностно-творческая компетенция, в основе которой лежат умения, приведёт к желаемому результату – творческому продукту деятельности и эмоциональному восприятию творческого процесса.

В свете переориентации современной педагогики практической потребностью сегодня становится разработка новых подходов к содержанию воспитания и обучения. Понимание сущности и смысла музыкального воспитания детей заключается не в обучении игре на музыкальных инструментах и получении музыкальных знаний, а создании условий для общения с музыкой, творческих проявлений и эмоционально-психическом развитии ребёнка. Поиски новых методов музыкального воспитания нацелены на адаптацию системы традиционного музыкального воспитания к инновационным технологиям и принципам креативной музыкальной педагогики.

Таким образом, оценивая уровень художественно-творческих компетенций дошкольников, мы придерживаемся мнения, что успешность и безоценочность художественно-творческой деятельности являются необходимыми психологическими условиями для развития креативности, способности к импровизации, нестандартности. Проявление творческих качеств личности в разных видах художественно-творческой деятельности, необходимы ребёнку для творческой самореализации, способности экспериментировать, импровизировать, использовать фантазии и способности к творчеству, выражать чувства через

движения, жест, знак и звук, для изучения пространства вокруг себя, взаимодействия с людьми и миром.

Пытаясь найти взаимосвязанное единство художественно-творческого воспитания и всестороннего развития детей дошкольного возраста, мы обращаемся к музыкально-педагогической концепции – «Шульверку» Карла Орфа. Опираясь на идею синтеза музыки и движения в системе музыкально-ритмического воспитания швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жака-Далькроза, Карл Орф создаёт концепцию элементарного музыкального воспитания, связанную с внутренним миром ребенка, идеей гармоничности, внутреннего равновесия, счастья. Заимствуя у швейцарского педагога-гуманиста И.Г.Песталоцци идею элементарного в педагогике, К.Орф хотел воплотить его основной педагогический принцип: «Всё для ребенка, вместе с ребёнком, исходя из ребёнка». Главной задачей стало создание творчески ориентированной среды, поиск новых путей общения педагога и ребёнка. Синкретическое единство музыки, движения, слова, театрализованной игры на основе импровизационного подхода представляет собой основу концепции К.Орфа [3].

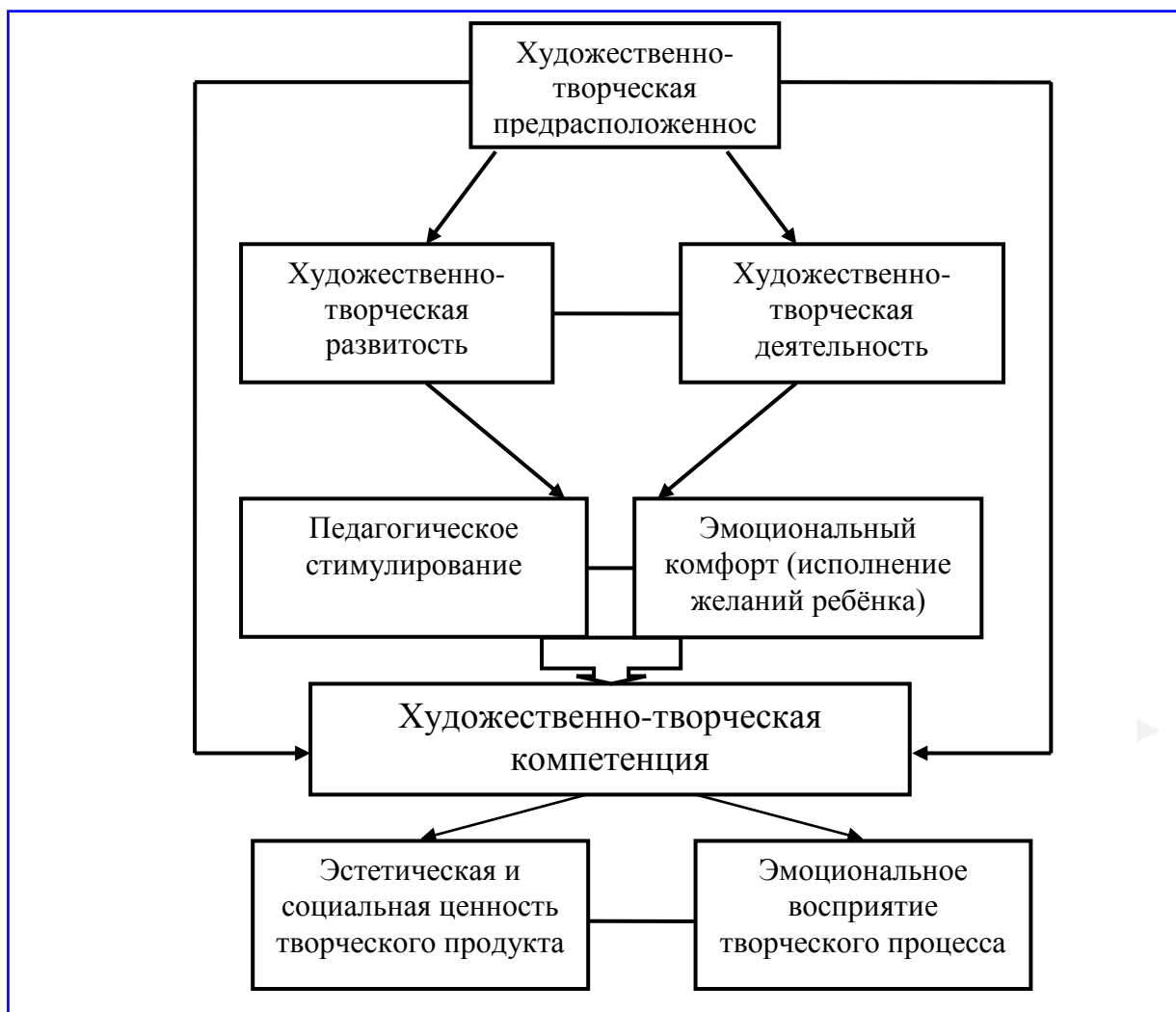


Рис.4 Схема выявления художественно-творческой компетенции дошкольников.

Концепции и технологии художественно-творческого воспитания могут и должны создаваться в векторах искусства и бытия личности в мире, в диалектике взаимодействия художественного и творческого. Успешность концепции компетентностного подхода на современном этапе развития образования зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение личности в систему художественно-творческой деятельности и, насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам.

Основываясь на идеи педагогической концепции К.Орфа, нами были определены основные **принципы** художественно-творческого воспитания дошкольников.

- *Принцип гуманного взаимодействия педагога и детей.*

Реализация этого принципа обеспечивает личностно-ориентированный подход и ценностное отношение к ребенку, культивирование его неповторимой индивидуальности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития. Данный принцип обеспечивает каждому ребёнку право на признание его в обществе как личности, уважительного и доброжелательного отношения. Данный принцип выражается в обретении ребёнком своего образа, творческого начала, независимости индивидуальности от коллективного сознания. Это позволяет заложить механизм самореализации, саморазвития, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой.

- *Принцип сотворчества.*

Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом в процессе музыкальной деятельности. Совместная деятельность в условиях музыкального воспитания – создание определённого микроклимата в творческой группе. Поисковый характер, продуцирует взаимодействие, не имеющее однозначного решения в исследовании проблемы. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении.

Таким образом, на основе принципа сотворчества, может быть построен воспитательный процесс, который будет способствовать становлению коммуникативно-развитой личности. Реализуя данный принцип, важно помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей.

- *Принцип синкретизма.*

Исследовательская мысль справедливо рассматривает синкретизм как соединение равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, таких как речь, движение и

музыка. В условиях музыкального воспитания именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей, расширяет сферу художественного и эстетического самовыражения личности ребенка. Кроме того, эта деятельность в силу своей синкретичности способствует оптимальному развитию творческих личностных качеств, таких как образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и др. Сказанное означает, что именно синкретическая деятельность в исследуемых условиях является источником реализации одной из ключевых установок личностно-ориентированного образования, разностороннего творческого развития личности.

- *Принцип обучения в действии.*

Современное понимание проблемы развития творческих способностей предполагает вовлечение детей в процессе общения с музыкой на основе деятельности. Исследовательская мысль справедливо доказывает, что движение первично. Движение основной фактор адаптации, оно появляется в раннем возрасте, когда происходит освоение действительности. Данный принцип позволяет ребенку вместе с педагогом участвовать в процессе активных творческих действий. Связь музыки с движением и речью – одно из положений детского музыкального творчества. Реализация данного принципа исходит из следующего положения: музыка не должна быть сама по себе, каждый должен принимать участие в процессе для создания музыки. Музыка опирается на речевой и двигательно-пластический опыт жизни. Связь эта обусловлена биологической природой человека.

Таким образом, на основе данного принципа происходит развитие слухомоторных, зрительно-пространственных координаций, музыкального слуха, общих движений и эмоциональной сферы ребёнка.

- *Принцип импровизиционности.*

Данный принцип обеспечивает формирование импровизиционного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых, двигательных упражнениях и делать это спонтанно, создаёт предпосылки для речевых и пластических импровизаций. Импровизация всегда

связана с риском, именно поэтому реализация данного принципа ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости мышления, поиску собственных, спонтанных решений, нахождению многовариативных идей для решения проблемы.

Вариативность и импровизационность предполагают отношение детей к звуку, слову, жесту, движению как к игровому материалу, которое создаёт фундамент для творчества. Важно отметить, что данный принцип отличается простотой и доступностью в процессе музыкальной деятельности и основывается на эмпирическом опыте детей.

Реализуя данные принципы, педагогу – музыканту важно иметь понятие о деонтологии. Деонтология – это наука о долге, морали, обязанности и профессиональной этике. В креативной акмеологии деантологию можно трактовать как совокупность принципов поведения педагога, а именно:

- быть духовно богатой личностью;
- быть творческой индивидуальностью;
- обладать профессиональной компетентностью, личным авторитетом и имиджем;
- владеть всем арсеналом традиционной и инновационной психолого-педагогической и специальной технологией;
- быть творческим специалистом, эмпатийным и обаятельным в общении с партнёром (учеником);
- быть способным к глубокому анализу и самоанализу, рефлексии и идентификации в процессе самоактуализации;
- быть открытым к новому, инициативным и проницательным;
- соблюдать этические нормы взаимоотношений при реализации конфиденциального принципа, создавая атмосферу доверия;
- осознавать глубокий смысл профессиональной жизнедеятельности [8, с.14].

Рассмотрим основные ориентиры художественно-творческого воспитания дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности. Вследствие чего, определим приобретаемые ребёнком художественно-творческие компетенции,

необходимые для творческой самореализации в процессе музыкально-игровой деятельности.

Ритм - неотъемлемая часть не только музыки, но и жизни вообще. Ритм рассматривается как один из основных элементов выразительности мелодии, выражающийся в закономерном чередовании звуков различной длительности. Чтобы лучше ощутить ритмические отношения, детям необходимо «пропустить» их через своё тело. Дети учатся анализировать жизненные процессы и находить взаимосвязь явлений природы с ритмическими образованиями. Все знания ребёнок получает из своей собственной природы, так как организм человека это природная система. Ритм живёт во всём: смена времён года, смена рождения и смерти, чередование добра и зла, белого и чёрного. Даже шаги человека, дыхание и удары сердца находятся в определённом ритме, который создала природа. Ритмическое начало является проявлением жизненных процессов, находящихся в постоянном ритмическом движении. Ритм, как сама жизнь постоянно течёт и изменяется, повторяется в определённом порядке и закономерности.

Главным средством музыкального воздействия на слуховые и двигательные анализаторы является метроритм. С первых музыкальных занятий у детей закладываются основы ощущений речевых и музыкальных сигналов, ритмических импульсов и, ритмических реакций, ощущение акцентов, слабых и сильных долей. Метроритмическая единица – доля, соответствующая шагу, взмаху руки, повороту головы, наклону корпуса, - вырабатывает в детском организме размеренность темпа движения, что является положительным моментом и базисом в регуляции психических процессов.

Ритмические упражнения являются основой на каждом занятии и позволяют развивать познавательную активность дошкольников, творческую самостоятельность. Задание найти и разбудить в себе ритм, данный природой, увлекает детей и активизирует к действиям. Каждое упражнение помогает ощутить в себе ритм и делать это ощущение естественным проявлением. Идея этих упражнений заключается в том, чтобы в дальнейшей музыкальной деятельности дети не испытывали дискомфорта при исполнении каких-либо произведений. Часто приходится наблюдать, как дети не ритмично играют, ускоряют темп произведения. Игра на ксилофоне, металлофоне или маракасе должна быть такой

же естественной, как дыхание, шаги, хлопки, прыжки. Сначала играем своим телом (звучащими жестами), затем переносим эту игру на клавиши, пластинки и т.д.

Элементарное музицирование. Музыкально творческая игра на занятии присуща всем видам деятельности. Задача педагога состоит в том, чтобы как можно больше включить в работу видов деятельности, в которых участвуют дети. Все виды деятельности педагог умело соединяет в процессе обучения, от этого зависит итог занятия. Варианты соединения видов деятельности зависят от конкретной группы детей, от педагога, от желания и возможностей тех и других. Итогом работы педагога должен явиться процесс объединения всех форм художественного воздействия. Музицирование в контексте орфовской педагогики мы определяем как процесс активного группового взаимодействия с музыкой, где участники одновременно выступают в роли импровизаторов на музыкальных инструментах и авторов исполнения сочинённой музыки посредством движения и слова. Элементарное музицирование как процесс может осуществляться всегда и всеми, принципиально не зависит от индивидуальных предпосылок образования, способностей, выучки, социальной принадлежности людей. В связи с этим успешность обучения элементарному музицированию заключается в предварительном формировании умения фантазировать, придумывать, изменять, комбинировать в речевых и двигательных упражнениях. Здесь развивается то особое и совершенно необходимое качество, которое можно назвать импровизационностью мышления. Творческое музицирование является процессом импровизационного общения участников с программированием дифференцированного результата. Коллективное творчество включает в себя такие составные части процесса музицирования как: импровизационная хореография; элементарный танец; пантомима; элементарный театр; экваритмика; рифмотворчество; импровизация; декламирование; моделирование.

Игры со звуками. Удивительный мир звуков окружает нас: шелест листвы, звон сосульки, скрип двери, бой часов. И каждый звук может стать музыкой. Но мы считаем, что музыку могут подарить человеку только фортепиано, скрипка, аккордеон или симфонический оркестр. На самом деле фантазия и воображение могут превратить в музыку обычные бытовые звуки. О чём шепчут звёзды? Какие звуки живут в лесу? Как поёт планета? На эти вопросы легче всего ответят дети.

Рождённая фантазией детей музыка проста и чудесна. Из обычной металлической трубочки рождается хрустальный и волшебный звук ледяного царства снежной королевы. Скорлупки от фисташковых орешек расскажут, как шуршат листья в лесу, а простой бумажный листок откроет тайну звуков бумажной сказки.

Процесс «омузыкаливания» бытовых шумов превращает деятельность детей в удивительный поиск находок и превращений волшебных звуков. Главная цель педагогического процесса заключается в развитии творческой самостоятельности детей, в желании самовыражения, поиска новых способов звукоизвлечения, создавая «свою музыку». В Келлер говорил: «Дитя хочет спонтанно выражать себя через звук и шум и хочет открывать новые звучания. Это будит фантазию и инициативу». И мы не должны ожидать от детей мелодий, похожих на музыкальные шедевры. У детской музыки, которую дети импровизируют, нет места во взрослом мире. У неё есть главный смысл – прикладной, она помогает детям познавать и исследовать мир, формировать своё к нему отношение средствами музыкально-творческой игры. Игры со звуками – это творчество-исследование, которое служит нескольким важным педагогическим целям:

- ✓ изучению звуковых свойств различных материалов и предметов из них; детских музыкальных инструментов; голоса;
- ✓ приобретению разностороннего опыта звуковых ощущений;
- ✓ исследованию различных способов получения звука и приобретению навыков игры на инструменте;
- ✓ развитию тембрового и звуковысотного слуха;
- ✓ развитию потребности самовыражения через звук.

Двигательная игра, в которой дети творчески познают возможности своего тела, содержит огромный потенциал для развития творчества. Движение является одним из основных механизмов уравнивания в системе «организм-среда». Движения тела ребёнка и восприятие им различных ощущений являются средством познания окружающего мира на более элементарном уровне, чем интеллектуальное познание.

Одной из форм музыкально-ритмического движения как вида музыкальной деятельности является *пластическое интонирование* - возможность «проживания» образов [6]. При этом любой жест, движение становятся формой эмоционального

выражения содержания. Жест, движение, пластика обладают особым свойством обобщать эмоциональное состояние. Очень важно, что в процессе творческого самовыражения дети становятся по очереди то танцорами, импровизирующими движение, то музыкантами, аккомпанирующими движение. Постепенно двигательное мастерство и умения детей совершенствуются, расширяя возможности для творческого применения движений. Именно такой путь естественного и постепенного рождения элементарного танца из элементарных движений под простую, доступную детям музыку оказывает влияние на эмоциональное развитие ребёнка.

Таким образом, естественная потребность каждого ребёнка в движении и художественном самовыражении находит свое разрешение в непроизвольном переходе образных представлений, возникающих в результате восприятия музыкального произведения, в движения тела (танец) ребенка. В пластическом рисунке танца отражается то огромное удовольствие (мышечная радость), которое ребенок получает от движения [7].

Следующим компонентом выступают **речевые игры**. Применение возможностей речи в обучении музыке состоит не только в самом акте использования речи, сколько в концептуальном подходе к её роли и значению в первоначальном обучении музыке. Логоритмические игры открывают большие возможности для овладения детьми на самом раннем этапе почти всем комплексом выразительных средств музыки. Тексты в речевых упражнениях выполняют поддерживающую и обучающую функцию, помогая прояснить и интуитивно осознать семантику выразительных средств. Логоритмические упражнения служат основой для постижения богатства и разнообразия ритмов и интонаций; воспитания интонационного, полиритмического и полифонического слуха; подготовки голосового аппарата к пению; дают представления о первичных музыкальных структурах и способах развёртывания форм, о фактуре; служат надёжным мостиком для самостоятельных действий детей в импровизациях.

Речевые упражнения поддаются систематизации, распределению по уровням сложности, являясь незаменимой по педагогической ценности формой работы с детьми. Речевые пальчиковые игры приносят детям радость: они играют словами,

звуками, тембрами звуков, красками и оттенками речевых интонаций, обыгрывают движениями, озвучивают звучащими жестами.

В речевых упражнениях восприятие стиха происходит через зрение, слух, ощущения. Педагогические принципы «идут в ногу» с природой ребенка, а не наоборот, когда стих запоминается только на слух в одной модальности, а зрение и ощущения «спят», бездействуют. Ребёнок одновременно хорошо выполняет сразу несколько дел: выполняет игровые движения палочками, пальцами или руками; проговаривает текст, используя при этом различные интонации голоса; слушает свою речь, различая различные тембры голоса; координирует свои движения; организует свои действия с действиями партнёра по игре, при этом развивает коммуникативные навыки. Вот сколько педагогических задач решается в одной маленькой речевой игре!

Использование приема «эхо» в групповых моделях дает возможность ребенку постоянно участвовать, быть ведущим, лидером, автором собственной модели. Сегодня ребенок способен повторить то, что он видит и слышит, а завтра у него появится свой вариант, свой ритмический рисунок, своя модель.

Речевые игры. Задачи:

- развивать эмоциональную отзывчивость детей;
- развивать у детей активный «образно – мыслящий» слух;
- развивать у детей артикуляцию, дикцию, интонации голоса;
- развивать у детей чувство ритма, используя звучащие жесты для сопровождения текста;
- развивать у детей мелкую моторику пальцев и крупных рычагов руки;
- развивать у детей координацию движений;
- развивать у детей мышечные и тактильные ощущения.

Звучащие жесты в сочетании с речью и движением, как форма темброво-ритмического развития используется для сопровождения текстов и в творческих групповых проектах. Использование звучащих жестов вносит элемент движения, необходимый для ощущения чувства ритма в музыке.

В процессе игры со звучащими жестами происходит осознание того, что музыка может жить в каждом человеке. Человеческое тело – это оркестр человеческого рода, который может издавать звуки и сам звучать. Темброво-

ритмическое воспитание на основе звучащих жестов позволяет создавать аккомпанементы, сопровождение к музыке, целые композиции, построенные по всем законам музыки. Поиск звучащих жестов составляет творческую часть игры. Обучающая тренировка памяти, чувства ритма, развитие тембрового слуха, умение создавать собственные модели.

Звучащие жесты. Задачи:

- дать понятие детям о первом инструменте человеческого рода – о человеческом теле;
- учить детей находить и узнавать природные инструменты своего тела;
- развивать у детей внимание и координацию движений;
- учить детей озвучивать тексты звучащими жестами;
- учить детей создавать ритмические модели из звучащих жестов;
- научить детей «переносить» звучащие жесты на музыкальные инструменты.

Игры с палочками являются подготовительным этапом в игре на музыкальных инструментах. Клавесы (палочки) являются первым музыкальным инструментом, с помощью которого дети передают ритм. Палочки изготавливаются из «поющего» дерева: бука или дуба. Длина палочек-клавесов - 15 см, диаметр – 1,5-2 см. Временными палочками могут служить палочки от флажков, карандаши, фломастеры.

Ритмичные удары палочками подготавливают ребенка к умению чувствовать метр и ритм музыки. Манипулируя палочками, ребенок изобретает способ игры, прислушивается к различному звучанию палочек.

Игры с палочками. Задачи:

- учить детей манипулировать палочками, развивать координацию рук;
- учить детей реагировать на смену движений по показу ведущего;
- учить детей находить различные приемы звукоизвлечения на палочках;
- учить детей ритмично передавать метр и ритм стиха;
- развивать у детей ритмический слух; память, реакцию, наблюдательность;
- способствовать развитию творческой активности у детей в изобретении ритмов на элементарных деревянных инструментах.

Образно – игровое моделирование. Практика показывает, что творческий урок музыки даёт знания о музыке в устной игровой форме. Смысл игрового

моделирования состоит в том, чтобы выраженные в словах мысли перевести в чувственные образы. Творческое моделирование служит средством для самовыражения. Что касается самого понятия «моделирование», то оно, по мнению Н.Г.Салминой, является структурным компонентом специфического типа деятельности – «знаково-символической». За счёт оперирования знаково-символическими средствами получается объективно новая информация. [19].

Освоение нотной грамоты – важная форма работы в музыкальном воспитании детей, но не на первоначальной ступени. Дюотная запись музыки как простейшая элементарная форма фиксации музыки существует испокон веков. Она соответствует самой импровизационной природе творческого музицирования. Звуки, прежде чем символы - таково общее правило. Мысль о том, что всевозможные линии и точки могут обозначать звуки, должна еще родиться в сознании ребенка. Он её может «открыть» сам в процессе музицирования, игры со звуком, инструментами, их тембрами. В дюотном периоде эффективно применяется метод моделирования элементов музыкального языка для облегчения восприятия и осознания детьми закономерностей строения музыкальной речи. Данный вид записи музыки в наибольшей степени предполагает множественность толкований символа при его прочтении и интерпретации.

Более сложная ступень – моделирование на листе и в пространстве синтаксических единиц музыкального языка, а затем и их взаимодействия, из которого складывается композиция. Главная цель работы с графической записью заключается не столько в озвучивании её, сколько в побуждении детей к придумыванию символов. Задача педагога состоит в том, чтобы подтолкнуть фантазию детей к созданию собственной партитуры, а затем озвучить её. Моделирование облегчает процесс усвоения детьми музыкального языка. Моделироваться могут: темп; метр и размер; ритм; высота звука; динамика; партитура; форма; пространство; время. Моделирование может быть речевым, двигательным, графическим.

Способы речевого моделирования – это всевозможные виды декламаций, звукоподражаний с использованием изменения силы голоса, высотности, интонаций, связанных с настроением, характером.

Способы двигательного моделирования – изменение скорости движения тела. Чтобы лучше ощутить ритмические отношения, детям совершенно необходимо «пропустить» их через своё тело, используя звучащие жесты.

Способ графического моделирования – использование рисунков, карточек или записи. Для графического изображения ритма можно использовать пиктограммы. Графическое письмо является одним из эффективных побудительных способов к сочинению и записи звуков. Оно развивает символическое мышление, творческую фантазию и слуховое воображение у детей. Графическое, цветное моделирование музыки отвечает специфике музыки как вида искусства и особенностям восприятия дошкольников. Выбор цвета, общая графическая композиция осуществляется соответственно характеру музыкального образа, эмоциональным переживаниям. Особенно показательными моментами являются особое положение линий, отражающих регистр, направление мелодического движения, динамики, ритмической пульсации. Можно предложить детям зарисовать музыку дождя или ритм шагов.

Обобщая основные направления работы с детьми, заметим, что в процессе художественно-творческой деятельности формируется личностно-творческая компетенция дошкольника, обеспечивающая проявление творческого потенциала дошкольника в разных видах художественно-творческой деятельности.

Продуктом художественно-творческой деятельности являются **групповые творческие проекты**, построенные по тематическому сценарию. Это групповая форма работы с речевым, песенным, двигательным, ритмическим, инструментальным материалом. Творческий процесс, в котором каждому участнику предоставляется возможность быть ведущим, лидером, дирижёром, автором своего творческого состояния, своей модели или варианта исполнения.

Вариантом двигательной модели проекта является находка собственного варианта движения, в ритмической модели проекта – рождение собственного ритмического рисунка, в инструментальной модели – нахождение собственной мелодической интонации. Собственные модели и варианты исполнения реализуются в концертной, исполнительской деятельности итогом которой выступает творческий групповой проект.

Таблица 7

Художественно-творческая компетенция дошкольника

Компетенция	Приобретаемые умения	Формируемые качества
Художественно-творческая	<p>Ребенок эмоционально реагирует на музыку, движение, слово, изобразительное творчество; использует возможности естественного творческого самовыражения в пространстве; проявляет творческую активность, самостоятельность, инициативу; проявляет психоэмоциональную близость и единение в процессе творчества; проявляет катартическую или гармонизированную реакцию; выражает чувства через движения, звук, жест в спонтанных ассоциациях, в вариативных ситуациях; владеет эмпирическим и ассоциативным познанием;</p> <p>умеет находить аналогии в различных видах художественной деятельности; быстро осмысливает задания, точно выразительно выполняет; творчески взаимодействует в коллективе; умеет находить способы игры на музыкальных инструментах; проявляет фантазию в изобретении новых видов инструментов; умеет варьировать, изменять, дополнять исполнение; использует звучащие жесты для сопровождения текста; умеет создавать ритмические модели из звучащих жестов; умеет манипулировать палочками, владеет координацией рук;</p> <p>находит различные приёмы звукоизвлечения на палочках; ритмично передаёт метр и ритм стиха; владеет дыханием, звукообразованием, артикуляцией, дикцией, интонациями голоса; чувствует ритм стиха и передаёт его голосом; проявляет способность фантазировать; использует возможности своего тела, голоса; умеет свободно ориентироваться в пространстве с</p>	<p>коммуникативность; эмоциональность; творческая инициатива; творческая активность; самопознание; саморазвитие; самовыражение; сотрудничество; творческое взаимодействие; чувство ответственности; импровизационность мышления и действий; независимость мышления от коллективного мнения; спонтанность; вариативность; нестандартность; уважение к собеседнику, толерантность; вежливость, деликатность, тактичность; компетентность; музыкальность; восприимчивость; гармоничность; чувствительность; выразительность; гибкость, пластичность; успешность; лидерство; позитивизм; открытость миру и людям</p>

	предметом; выразительно передаёт музыкально-игровой образ, инсценировать; проявляет пластичность, гибкость движений, координацию; проявляет способность к импровизации движений	
--	---	--

Таким образом, компетентностный подход предполагает изменение ценностей образовательной деятельности, культивирование личностного индивидуального опыта ребёнка, создание условий для проявления творческих качеств личности в разных видах художественно-творческой деятельности. При этом система оценивания детского творческого продукта деятельности не подлежит оценке с позиции эстетики, сложившейся для оценки художественных произведений профессионального искусства. Ценность данного подхода заключается в том, что каждому ребёнку предоставляется возможность найти свой путь к художественному и индивидуальному, соразмерно своим возможностям, желаниям и сформированным художественно-творческим компетенциям. Подводя итоги сказанного, с полным основанием можно утверждать, что художественно-творческое воспитание можно рассматривать в качестве уникального образовательного феномена, обладающего мощными интеграционными и культуротворческими потенциями для новой парадигмы образовательной системы – компетентностной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1996. – 494с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1996
3. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию [Текст] / Л.А. Баренбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.
4. Боровик, Т.А., Манина, Т.М. От слова к музыке. Речевые упражнения [Текст] / Т.А. Боровик, Т.М. Манина. – Минск: Книжный дом, 1995. - 69с.
5. Боровик, Т.А. Звуки, ритмы и слова [Текст] / Т.А. Боровик. – Минск: Книжный дом, 1999. - 112с.

6. Вендрова, Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коуэн [Текст] / Т.Вендрова // Искусство в школе. – 1997. - № 1. – С.61-64.
7. Вендрова, Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коуэн [Текст] / Т.Вендрова // Искусство в школе. – 1997. - № 2. – С.64-67.
8. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования [Текст] / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1996. – 300с.
9. Галянт, И.Г. Орфей. Программа музыкального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / И.Г.Галянт.– Челябинск,1996. 99с.
- 10.Галянт, И.Г. Методика организации и проведения детских праздников [Текст] / И.Г. Галянт // Вестник педагогического общества Карла Орфа. – 1999. - №8, С.10-13.
- 11.Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг [Текст] / В.В. Емельянов. – Спб., Лань, 2000. – 192с.
12. Жилин, В.А. Орф-уроки [Текст] / В.А. Жилин. – Екатеринбург, 1998. - 59с.
13. Жилин, В.А. Речевые упражнения [Текст] / В.А. Жилин. – Екатеринбург, 1995. – 49с.
14. Матейова, З., Машура С. Музыкотерапия при заикании [Текст] / З.Матейова, С.Машура. – Киев: Вища школа, 1984. – 303с.
15. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989, №6. - С.29-33.
16. Назайкинский, Е.В. Звуковой мир музыки [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. - 254с.
17. Неменский, Б.М. Культура – искусство – образование: Цикл бесед [Текст] / Б.М. Неменский, Моск. центр худ. культуры и образования. – М.: Наука, 1993. - 79с.
18. Русанова, В.С. Художественно – эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни [Текст] / В.С. Русанова. – Челябинск, 2001. - 234с.
19. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н.Г. Салмина. – М.: Педагогика, 1998. – 286с.
20. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. – М.: АСТ, 2000. - 94с.

21. Тютюнникова, Т.Э. Бим! Бам! Бом! Сто секретов музыки для детей. Вып. 1. [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. – СПб, 2003. - 99 с.
22. Юдина, Е.И. Мой первый учебник по музыке и творчеству [Текст] / Е.И. Юдина. – М.: Аквариум, 1997. – 272с.
23. Orff – schulwerk. Lieder und Tanze aus Russiand Songs and dances from Russia. - Schott. 2000.
24. Orff C. Keetman G. Orff-Schulwerk. Musik fur Kinder. B-de 1-5. Schott, 1950-1954.

И.Е.Емельянова

2.8. КОМПЕТЕНЦИЯ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Постоянные изменения стали нормой жизни современного общества. В подобных обстоятельствах возможности в самореализации зависят не от объема значимой информации, а от умения ориентироваться в информационных потоках, инициативности, умения разрешать противоречия, умения искать и использовать недостающие знания и ресурсы для достижения поставленной цели. Под ключевыми компетенциями мы понимаем наиболее универсальные способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества. В австрийской системе образования наряду с тремя ключевыми компетенциями (компетенции в определенных сферах деятельности; социальные компетенции; компетенции, направленные на самореализацию - личностные) выделяют динамические навыки, обеспечивающие развитие собственных способностей, знание своих сильных и слабых сторон, готовность познавать и испытывать себя в новых ситуациях. 58

Считаем важным рассмотреть аспекты развития предпосылок к самореализации личности детей дошкольного возраста. Здесь важно подчеркнуть, что компетенция должна отвечать индивидуальным и общественным требованиям, т.е. должна позволять получать индивидуально или общественно значимые продукты и результаты, поэтому мы будем говорить о духовно-творческой самореализации личности.

Формирование духовно-творческой компетентности дошкольника как основы духовно-творческой самореализации личности в будущем (и как одно из условий сохранения жизни на Земле), безусловно, зависит от возрастных особенностей и возможностей ребенка. Рассмотрим возрастные аспекты развития духовно-творческого потенциала дошкольников и этапы становления «самостей», определяющих духовно-творческую самореализацию личности в будущем. Внутриутробное становление – это запечатление душевных сил матери, которое проявляется в общении с окружающими. После рождения и до трех лет ребенок запечатлевает способ общения в первую очередь близких людей. Здесь важно отметить, что запечатленное от родителей внутренне защищено от разрушения до определенного времени. От трех до пяти лет – подражательный период и активизация способностей. Смыслы, схваченные 3 – 5 летними детьми, проходят затем как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток, если не на всю жизнь, то на ее значительную часть. Таким образом, здесь огромная ответственность ложится на значимых взрослых в жизни ребенка, на организацию игровой и творческой деятельности, на среду в которой растет маленький человек. Также к 2,5 – 3 годам относят первый этап в развитии познавательного и аффективного воображения. С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда - направленность его на овладение новыми действиями и предметами, а в случае невозможности прямого овладения – обращение к предметам заместителям. С другой стороны – выделение своего личного «я», переживание своей отдельности от окружающего мира. Второй этап в развитии воображения дети проходят в возрасте 4- 5 лет. Здесь психика ребенка направлена на усвоение социальных норм, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности ребенка, ведут его обучение и воспитание через образцы. Исследования Е.М. Гаспровой определили, что в этот период, в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий, уровень творческого воображения снижается. Познавательное воображение ребенка 4- 5 лет связано с бурным развитием ролевой игры, рисования и конструирования, которые носят в основном воспроизводящий характер. Отклонения от образцов возможны при обыгрывании ситуации, когда образ дополняется различными деталями, но часто такие действия носят ненаправленный

случайный характер. Важно отметить, что к этому возрасту в процесс воображения включается специфическое ступенчатое планирование. Возможность ступенчатого планирования приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно за другим. К 6 – 7 годам дошкольник уже усваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения. Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла. Здесь особую значимость приобретает духовное становление ребенка, так как к этому времени уже должны быть заложены основы любви, добра, созидательной направленности в деятельности, иначе выбор ребенка в замысле и идее, отраженной в реализации продуктов воображения может быть направлен на уничтожение и укрепление недоверия к миру. Духовное становление ребенка происходит в возрасте от 5 до 7 лет. Это время свободной воли, которая учится различению и выбору: важно отличать послушание в любви от своеволия, любовь от хотения, совестливое от бессовестного. Рассматривая вопросы духовного становления необходимо определить место душевного развития ребенка, которое будет доминантой к 7 – 10 годам. Определим черты духовности и душевности (таблица 8). Проявления душевной потребности проявляются в потребности близости, душевном тепле, дружеском расположении, доверии, стремлении поделиться, пожалеть и т.д.. Потребности же духа – это потребность в неограниченности восприятия времени и пространства, это скорее «космическое», чем «земное», и уж во всяком случае, скорее небесное. Позитивной духовность может быть лишь в случае с позитивной душевностью.

Душевные и духовные черты личности

Позитивные душевные черты личности	Позитивные духовные черты личности
Толерантность Справедливость Щедрость Бескорыстие Честность Доброта Сочувствие Сотрудничество Товарищество	Жажда атмосферы творчества Необходимость развитой культурной среды Неограниченность в сфере познания Стремление найти себя Познание себя Поиск смысла жизни и себя в мире Вера Надежда Любовь Оптимизм

Также следует различать духовное и нравственное. Нравственное формирование дошкольника тесно связано с осознанием характера взаимоотношений с значимыми взрослыми и рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними эстетическими инстанциями.

Рассмотрим возрастные возможности и особенности формирования личности и «самостей», определяющих дальнейший вектор самореализации. Центральным, т.е. личностным новообразованием первого года жизни является появление мотивирующих представлений, которые принципиально изменяют поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Наличие этого новообразования освобождает ребенка от скованности в конкретных ситуациях, от диктата внешних воздействий и, таким образом, превращают ребенка в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого не осознает. С двух до трех лет начинается новый период формирования личности, где ребенок уже начнет осознавать себя как субъекта. В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только во внешний мир, но и на самого себя. Однако самопознание на втором и даже третьем году жизни остается для самого ребенка (субъективно) познанием как внешнего ему самому «предмета». Итак, центральным новообразованием к концу раннего детства является появление «системы я» (некоторые знания о себе и отношении к себе) и рождаемая этим новообразованием

потребность действовать самому. После возникновения «системы я» значительным новообразованием является самооценка. Согласно наблюдениям ученых и психологов, самооценка отчетливо проявляется уже к концу второго года жизни, но она не вытекает из оценки ребенком своих действий, а носит эмоциональный характер и возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого. Все дальнейшее формирование личности напрямую связано с развитием самосознания.

Главным личностным новообразованием детей младшего школьного возраста становится способность к самоизменению, ограниченная пока умением и стремлением ребенка расширять границы собственных знаний и умений. Здесь особое место в познавательном развитии младшего школьника занимает воображение, без которого невозможна полноценная творческая деятельность. Именно в творческой деятельности особо ярко проявляются «самости» личности. Важными являются оценки деятельности ребенка со стороны учителей, родителей и одноклассников, которые определяют самооценку.

К концу дошкольного периода на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации, личность ребенка объективно представляет собой достаточно устойчивую интегративную систему. Старший дошкольник способен в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему, так появляется осознание своего социального Я. Ребенок осознает себя не только как субъект действия, но и как субъект в системе человеческих отношений.

Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений. Продуктами социализации, происходящей в процессе духовно-творческой деятельности и общения в определенном социальном кругу (в рамках нашего исследования – микросоциуме дошкольника) выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности (Игнатова28). Развитие перечисленных качеств успешно протекает в старшем дошкольном возрасте (предшкольном), в раннем же возрасте мы говорим о предпосылках развития данных качеств, поэтому мы

подчеркиваем важность и значимость в рассмотрении нашего исследования не только старших, но и младших дошкольников.

Представим способы самореализации дошкольников в таблице № 9

Таблица 9

Способы самореализации дошкольников

Возраст ребенка	Особенности возраста	Саморазвитие	Самореализация в микросоциуме
3,5 – 4,5 года	Осознание себя как постоянного источника разнообразных желаний и действий, начинает проявляться самость – я сам. Проявление упрямства и негативизма в кризис 3 лет. Проявление самостоятельности. Развитие игровой деятельности.	Начинает осознавать, что проявляя самостоятельность, ему необходимо проявлять волю, терпение. Проявляя любознательность, развивает и мобилизует творческие способности. Способность к рефлексивной деятельности.	Способность в результате общения приходиться к компромиссу. Осознание своего соц. статуса и выполнение его роли. Организация игровой деятельности со сверстниками. Создание личных творческих продуктов, отражающих способности и склонности личности и умение найти им применение – рисунки, поделки, сказотворчество и др.
4,5-6,5 лет	Развитие игровой, конструктивной, учебной, трудовой деятельности. Усвоение образцов поведения – нормы и правила поведения в обществе, норм общечеловеческой морали (Мухина 156). Самоорганизация поведения и осознание своего места в мире. Соблюдение культурно-гигиенических навыков.	Стремление быть признанным. Выстраивание деятельности и общения на основе нравственных привычек, эмоциональное переживание своего успеха и неуспеха. Уместная само- и взаимооценка. Осознанное проявление чувств	Игра как школа социальных отношений и отражение социокультурных и нравственных позиций личности. Реализация личного творческого продукта со сверстниками – принести пользу (радость) социуму.

		гордости и стыда.	
--	--	-------------------	--

Решающую роль здесь играют основы миропонимания и духовный стержень родителей. На этом этапе необходимо учить детей рефлексировать свои ощущения, свой выбор, чтобы помочь победить духовному над телесным. Таким образом, у ребенка возникает потребность отдавать, делиться своими душевными силами с другими, делать что-либо значимое не для себя, и не только ради меркантильной выгоды.

Возраст же с 12 лет назван возрастом самоутверждения и самоактуализации. Самоутверждение – стремление человека к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение [9, 208]. Самоактуализация – высший уровень проявления духовного и творческого потенциала личности, стремление к полному выявлению и развитию своих личных возможностей [9, 196]. Таким образом, до 12-летнего возраста, до этапа самоутверждения и самоактуализации, необходимо подготовить базу следующих «самостей»: самонаблюдение, самостоятельность, самоидентификация, самоизменение, самоконтроль, самооценка, саморазвитие, самореализация. Обобщим новообразования возраста и формируемые «самости» в дошкольном и младшем школьном возрасте в таблице № 10.

Таблица 10

**Основные новообразования и формируемые «самости»
в дошкольном и младшем школьном возрасте**

Характеристики	Дошкольное детство	Младший школьный возраст
Ведущий вид деятельности	Общение, игровая деятельность	Учебная деятельность
Новообразования возраста	Пренатальный период- обретение духовных сил. От рождения до 3 лет – усвоение способов общения. От 3 до 5 лет – обретение взрослых смыслов жизни. От 5 до 7 лет – освоение трудовой деятельности. Послушание как активность воли и	От 7 до 10 лет способность учиться. Душевное становление как почитание взрослых и потребность отдавать им то, что они вложили. Развитие творческого мышления. С 11 до 12 лет – активизация способностей, при этом

	формирование свободного выбора. Духовное становление. Развитие творческого воображения.	угасание развития творческих способностей. Активизация трудовых действий. Развитие самостоятельности.
Формируемые «самости»	Самообеспечение. Самонаблюдение. Самопознание. Самостоятельность. Самооценка.	Саморазвитие. Самореализация. Самоутверждение. Самоактуализация.

Результатом самореализации дошкольников в социуме является проявление личностных смыслов и ценностей в духовно-творческой деятельности через развитие сюжетных линий в игре, задумок в назначении поделок и др. Духовно-творческое саморазвитие дошкольника в социуме охватывает все сферы его личности: мотивационную, интеллектуальную, творческую, эмоциональную, волевою. В старшем дошкольном возрасте занятие не может быть только интеллектуально – эмоциональным, оно должно приобретать и ценностно-смысловое наполнение. Данный процесс поднимает на новый уровень становления у ребенка самопознания, саморегуляции, самореализации и самопонимания личности.

На основании анализа и осмысления данной проблемы, мы выдвигаем предположение, что самореализация дошкольника в социуме будет успешной, если:

- развивать духовно-творческий потенциал личности, начиная с раннего детства;
- формировать социально-культурные и нравственные ценности личности как базовые и устойчивые;
- формировать активную направленность ребенка на саморазвитие, самоопределение и самореализацию в дальнейшей жизнедеятельности с учетом духовно-нравственных ценностей социума.

Рассмотрим преемственность выдвинутых условий, в перспективе реализации с 3 до 10 лет в таблице № 11.

Таблица 11

**Преимственность в развитии предпосылок к духовно-творческой
самореализации личности**

Возраст	Развитие ДТП (духовно-творческого потенциала)	Формирование социально- культурных и нравственных ценностей	Саморазвитие	Самореализация
3 - 7	Адаптационная гибкость, открытость к творчеству, отсутствие психической инерции, развитое воображение и фантазия, чувствительность к противоречиям, умение выявлять приемы разрешения противоречий, формирование диалектического мышления, оригинальность, эмоциональность и отзывчивость, любознательность, дисциплинированность	10 заповедей, совесть, сопереживание, доброта, коллективизм, патриотизм, любовь и бережное отношение к природе, любовь и бережное уважительное отношение к членам семьи, дружелюбие, ответственность за свои поступки	Самооценка, анализ собственных продуктов духовно-творческой деятельности; умение обосновывать свои замыслы, выбранный ход действий	Признание в коллективе, семье, реализация и востребованность продуктов творческой деятельности и, стремление к самовыражению
7 - 10	Способность замечать неожиданные свойства вещей и явлений, развитая чувствительность к проблемам и противоречиям, гибкость и открытость к творчеству, развитие способностей к техническому творчеству, понимание диалектического закона «Единства и борьбы противоположностей», эмоционально-мотивационная активность, умение распознавать значение и ценность продуктов	Человеколюбие, порядочность, сотрудничество, отношение к взрослым, родным, скромность, добросовестность, честность, дружба, гражданский долг	Способность к самооценке, самосознание, проектирование созидательной творческой деятельности	Отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности, принятие родными и значимыми близкими продуктов собственной духовно-творческой деятельности

	собственной духовно-творческой деятельности не только для настоящего, но и для далекого будущего			
--	--	--	--	--

Из таблицы видно, что все новообразования духовно-творческой деятельности, обеспечивающие дальнейшую благополучную самореализацию в социуме, приходятся на возраст от 3 до 10 лет. Если не развивать обозначенные качества в детстве, то в переходный возраст сформировать их будет сложно. Психологи доказали, что пик развития творческих способностей приходится на 6 лет, корректировать и совершенствовать их можно в течение всей жизни. Духовно-нравственные качества формируются с течением жизни, закладывать же основы необходимо в раннем детстве в семье и дошкольном общеобразовательном учреждении.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, позволил выделить некоторые признаки, характеризующие качества личности, способной к духовно-творческой самореализации. Среди них:

1. Нравственность человека – это способ регуляции деятельности человека через совокупность норм поведения.
2. Социальность человека – это форма освоения социального опыта, основа отношения человека к природе, обществу, самому себе, это творчество человека и носитель человеческой свободы.
3. В основе формирования социальности и нравственности лежит система мотивов как удовлетворение определённых внутренних потребностей в творчестве, в эмпатии, в свободе.
4. Креативность как черта личности, обеспечивающая развитие творческого потенциала с вектором созидательности и реализующаяся в открытии субъективной, а порой и объективной новизны.

Так мы подошли к необходимости систематизировать основные умения и качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности (таблица № 12). В контексте данного исследования духовно-творческую самореализацию личности мы понимаем как процесс реализации личностью в

социокультурном пространстве своих способностей, в результате чего средствами творческой деятельности личность изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на духовно-нравственные ценности.

Таблица № 12

**Спецификация компетенции духовно-творческой
самореализации личности**

Спецификации	Сензитивный период формирования	Приобретаемые умения	Формируемые качества личности
Коммуникативные		Умения пользоваться вербальными и невербальными средствами языка; умения находить общую точку зрения; вести диалог, активно слушать; договариваться; спорить, не говоря оппоненту «нет, ты не прав»	Толерантность, эмпатия, сотрудничество, взаимоподдержка, взаимопонимание, взаимовыручка, вежливость, открытость, коммуникативность
Познавательные		Способность видеть необычное в обычном, умение видеть проблему, чувствительность к противоречиям; стремления анализировать, классифицировать, обобщать; умение генерировать идеи	Любознательность; активность в познании, исследовании; самостоятельность; самосозерцательность, самопознание; целеустремленность; автономность
Мотивационные		Умение ставить цели и задачи; сензитивность к новизне и умение предвидеть результат, прогнозировать; умение определить потребности; интегрирование общественных и личностных ценностей, осуществляющихся в	Целеустремленность, целеполагание как умение ставить цели; устойчивость; независимость; смелость в отстаивании своих мнений

		форме субъективного	
Эмоционально-волевые		Умения планировать деятельность; умение управлять желаниями и эмоциями при работе в коллективе; умение держать слово	Устремленность, решительность, самостоятельность, дисциплинированность, произвольность, сдержанность
Интеллектуальные		Умения делать выводы и обобщения, анализ; умения систематизировать и классифицировать; умения работать с информацией и добывать ее; умения найти возможности расширить кругозор; умения осуществлять самоконтроль, самооценку	Эрудированность, рационализм, упорядоченность деятельности, самоконтроль, гибкость и вариативность
Духовно-творческие		Умения чувствовать и определять новизну; чувствительность к проблемам и противоречиям; умения преодолевать стереотипы; отсутствие психической инерции; умение распознавать особое значение и ценность того или иного элемента не только для настоящего, но и для будущего, а также умение прогнозировать результаты своей деятельности с учетом духовно-нравственных ценностей; умение видеть и чувствовать необходимость в созидательной направленности жизнедеятельности; умение сопереживать и потребность быть полезным другим;	Вдохновенность, одухотворенность, мечтательность, сотворчество, созидательность, любовь к близким и значимым людям, благотворительность, бескорыстие; развитое эстетическое и идейное сознание; сопереживание и отзывчивость; ответственность; свободолюбие; ответственность; справедливость; искренность; милосердие; оптимизм

Личностные		Умение оценить свои достоинства и недостатки, возможности, качества, свое место среди других людей; умения осознавать «систему Я»; умения определять свою позицию в системе отношений	Саморазвитие; самореализация; самоактуализация; равноправие; рефлексия как качество личности, обеспечивающее развитие личности в целом
------------	--	---	--

Таким образом, компетенция в духовно-творческой самореализации – это интегративное качество, включающее в себя коммуникативные, познавательные, мотивационные, эмоционально-волевые, интеллектуальные, духовно-творческие и личностные компоненты, развитие которых обеспечит человеку правильный выбор в использовании своих знаний, опыта для того, чтобы эффективно действовать в критических и творческих ситуациях, опираясь на духовный фундамент личности и создавать духовно-творческие продукты как результат самореализации.

Приведем примеры ситуаций использования комплекса спецификаций духовно-творческой самореализации дошкольников:

- создавать духовно-творческий продукт вместе с кем-либо (контактность);
- обозначать и разрешать противоречия с достаточной степенью идеальности и вектором созидательности;
- осуществлять контроль и самоконтроль в духовно-творческой деятельности;
- адаптироваться в новых ситуациях, познавая окружающий мир и др..

Рассмотрим условия самореализации дошкольников в социуме. Самореализация в социуме - это процесс вхождения человека в социальную среду и интеграцию в ней в результате признания его духовно-творческого личного продукта. Продуктами социализации, происходящей в процессе духовно-творческой деятельности и общения в определенном социальном кругу (в рамках нашего исследования – микросоциуме дошкольника) выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности (Игнатова²⁸ - Бабенко В.Я. Кризис

духовности в посттоталитарном обществе: причины, проблемы, перспективы. Тезисы докладов республиканского симпозиума.

Под духовно-творческой деятельностью дошкольника мы понимаем духовно-творческое сотрудничество воспитателя и ребенка, направленное на освоение общечеловеческих ценностей посредством развития социокультурных и нравственных качеств, активности и создание личностного духовно-творческого продукта.

Показатели качества личного духовно-творческого продукта дошкольника:

- индивидуальный «почерк» творческого продукта, своеобразие манеры выполнения и характера выражения своего отношения;
- нахождение адекватных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;
- направленность личного творческого продукта на созидание.

Большое значение для успешности духовно-творческого саморазвития личности имеет способность индивида рефлексировать на границе возможности духовно-творческой самореализации, изменяться в реальном действии или в мысленном плане и переживать чувство радости в созидании. На успешность духовно-творческой деятельности кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, самооценка и т.п.) влияют социальные факторы (способность личности к общению, эмпатия, осознание других людей и духовно-нравственные ценности общества), которые могут стимулировать или тормозить процесс духовно-творческого саморазвития.

Маленький человек входит в сложный многогранный мир, в котором он встречается не только с добром и справедливостью, героизмом и преданностью, но и с предательством, нечестностью, корыстью. Ребенок должен научиться отличать хорошее от плохого. Для этого необходимо сформировать человека с прочными идейными убеждениями, высокой моралью, культурой труда и поведения. Воспитывать и формировать миропонимание ребенка необходимо, когда его жизненный опыт только начинает накапливаться. Именно в детстве определяется нравственность личности, появляются первые моральные установки, взгляды. Как

известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. И двигаясь путем проб и ошибок, он может, в конце концов, овладеть элементарными нормами жизни в человеческом обществе. Так социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка в мире постоянных вещей. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, т.е. делает своими, принадлежащими себе, способы и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, к себе.

Однако путь этот очень долг, не всегда эффективен и не обеспечивает глубины в освоении морали. Поэтому роль взрослого как «социального проводника» очень важна и ответственна. Задача взрослого - определить, чему, как и когда учить ребенка, чтобы его адаптация к человеческому миру состоялась и прошла безболезненно. Основные задачи воспитания детей дошкольного возраста заключается в следующем: воспитание начал гуманизма, гуманных отношений между детьми и взрослыми (выполнение элементарных правил общежития, доброжелательность, отзывчивость, заботливое отношение к близким людям); воспитание коллективизма, формирование коллективистических взаимоотношений детей; воспитание любви к Родине, уважение и симпатии к трудящимся разных национальностей. Особенно важной задачей является воспитание у детей трудолюбия, появляющегося в устойчивом желании и умении трудиться.

Осуществляя во взаимодействии все эти задачи, необходимо влиять на сферу чувств ребенка, воспитывать привычки нравственного поведения, формировать правильные представления о некоторых моральных качествах и доступных детям явлениях общественной жизни, постепенно развивать способность к самооценке и взаимооценке.

Воспитание моральных чувств и привычек является той необходимой основой, без которой невозможно сформировать более сложные черты личности

ребенка, его моральные качества, представления о явлениях общественной жизни страны и положительное отношение к ним, а это уже часть социокультурных ориентаций. Отечественная педагогика и образование сегодня обязаны сделать все возможное для возрождения и распространения ценностей, обеспечивающих нашему народу подлинную духовность. В этом – залог достойного выхода будущими поколениями из «смутного времени», которое переживает сегодня Россия. Прочность, устойчивость социокультурного и нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического взаимодействия. Рассмотрим типологию ценностных ориентаций самореализации дошкольников в социуме и средства ее достижения в таблице №13.

Таблица 13

Механизм реализации компетенции духовно-творческой самореализации дошкольников в социуме

Ценностные ориентации самореализации дошкольников в социуме	Средства достижения ценностных ориентаций в самореализации дошкольников в социуме
Активная жизнедеятельность, игровая деятельность, духовно-творческая деятельность	Воспитанность, жизнерадостность, духовно-творческая рефлексивная деятельность, стимулы взаимодействия
Здоровье (физическое и психическое)	Знание основ безопасности жизнедеятельности, соблюдение режимных моментов, волевые качества
Переживание прекрасного в природе и искусстве	Любовь к природе и искусству, широта знаний о природе и искусстве
Любовь к окружающим и близким людям, наличие хороших и верных друзей	Терпимость к недостаткам, взглядам, мнениям других, умение прощать, умение уважать иные привычки и обычаи, чуткость, забота
Общественное признание как любовь, хорошее отношение со стороны окружающих	Оценка со стороны окружающих и близких
Познание как возможность расширения кругозора, интеллекта и общей культуры	Проявление любознательности, духовно-творческой и социальной активности
Равенство как равные возможности для	Сдержанность, вежливость,

всех	дисциплинированность – подчинение общим правилам
Свобода как независимость в поступках и действиях	Смелость в отстаивании своего мнения, реализация творческого потенциала
Уверенность в себе как свобода от внутренних противоречий и сомнений	Трудолюбие и продуктивность в позитивной деятельности
Удовольствия как приятное проведение времени - удовольствия и развлечения, которые ребенок может сам себе создать	Реализация духовно-творческого потенциала в игровой, познавательной и созидательной деятельности

Для формирования любого социокультурного и нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно, поэтому определились две группы задач. В первую группу входят задачи формирования его механизма: представлений, нравственных чувств, социокультурных и нравственных привычек и норм, практики поведения. Каждый компонент имеет свои особенности формирования, но необходимо помнить, что это единый механизм и потому при формировании одного компонента обязательно предполагается влияние на другие компоненты.

Вторая группа задач отражает потребности общества в людях, обладающих конкретными, сегодня востребованными качествами.

Если первая группа задач носит постоянный, неизменяемый характер, то вторая - подвижна. На ее содержание оказывают влияние и исторический этап, и особенности возраста воспитанника, и конкретные условия жизни. Социокультурное и нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов. Художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы, произведения фольклора- песенки, потешки, сказки, а также знакомство с правами и обязанностями растущей личности и другие средства. Эта группа средств очень важна в решении поставленных задач, так как способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений.

Важным средством духовно-творческого развития дошкольника является природа. Природа дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Кроме того, средством развития предпосылок к духовно-творческой самореализации личности может быть вся та

атмосфера, в которой живет ребенок: атмосфера должна быть пропитана доброжелательностью, любовью, гуманностью или жестокостью, безнравственностью. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, отношений, т.е. она активизирует весь механизм социокультурного и духовно-творческого развития ребенка и влияет на формирование качеств личности.

Проблема воспитания чувств и отношений изучалась в отечественной дошкольной педагогике довольно подробно и с разных позиций. Рассматривалось отношение ребенка к взрослым, к сверстникам, к детям старшего и младшего возраста; изучались средства воспитания отношений (художественная литература, игра, занятия, труд) в условиях семьи и дошкольного учреждения. Значительный вклад в разработку проблемы внесли труды Л.А.Пеньевской, А.М.Виноградовой, И.С.Деминой, Л.П.Князевой, Л.П.Стелковой, А.Д.Кошелевой, И.В.Княженой, Т.В.Черник и др.

В дошкольном возрасте важно, чтобы социальный опыт ребенка пополнился множеством единичных положительных поступков. Ребенок еще не способен самостоятельно сделать обобщение, но постепенно благодаря оценкам взрослых начинает первые шаги к самооценке. Итак, средством воспитания социокультурных и духовно-нравственных отношений в дошкольном возрасте является значимый взрослый как носитель положительного способа поведения и организатор духовно-творческого поля развития детей. Мы предлагаем создавать духовно-творческое поле, способствующее самореализации дошкольника в микросоциуме, которое будет ставить ребенка в позицию выбора в поведении и совершении поступка (реального или фантастического), а результатом его действий или мыслей будет личный духовно-творческий продукт.

В содержании социокультурного и нравственного воспитания И.Ф. Харламов выделяет следующие аспекты:

1. Социально-эстетические требования, которые предъявляются к поведению и нравственному облику личности (отношение к идеологии, отношение к Родине, отношение к труду, отношение к другим людям и отношение к себе). Нравственные принципы и правила поведения выступают как система внешних

требований к личности. Чтобы они стали нормой поведения, они должны быть приняты личностью и превратиться в нравственное качество.

2. Психолого-педагогический аспект – решение нравственного сознания ребенка, то есть вооружение их знаниями норм и правил поведения, формирование соответствующих мировоззрению нравственных потребностей, мотивов и установок поведения, выработку чувств, навыков, привычек, а так же устойчивой воли.

3. Возрастные особенности морального развития и воспитания [152, с.329].

По мнению Ю.К. Бабанского, о показателях воспитанности личности можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, трудовой, общественной и других, и реализованности этого участия [9, с.17]. Важнейшим показателем воспитанности дошкольников будет является их общение и отношения в коллективе со сверстниками, старшими и другими, а также их информированность в области социальной, культурной, эстетической и других [9, с.14].

Опираясь на философский, психологический фундамент в исследовании предпринята попытка уточнения понятия социальность и нравственность как качества личности, направленные на формирование позитивной Я-концепции, через систему наиболее устойчивых мотивов, проявляющихся во внутренних потребностях личности в творчестве, в эмпатии, в свободе, самореализации своих сущностных сил, отражающихся в её личностном духовно-творческом продукте.

Проблема социокультурных и нравственных ценностей тесно связана с вопросами саморазвития личности. Саморазвитие – одно из важнейших условий, способствующих реализации нравственных ценностей. Формирование нравственных ценностей представляет собой совокупность воспитательных воздействий и ответной деятельности самих воспитуемых. Потребность в саморазвитии появляется под влиянием уже возникшего нравственного идеала. Сравнение детьми своего поведения, черт характера с поведением и характером личного идеала развивает у них критическое отношение к себе, вызывает стремление к преодолению недостатков и осуществлению намеченного плана [126, с.193].

Значимость ориентации детей в социокультурный и духовно-творческих ценностях состоит в следующем:

- формируется ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, к своим поступкам и действиям, в том числе, и в творческой деятельности;
- происходит безболезненная адаптация в социуме, развиваются межличностные отношения, имеющие социокультурную направленность;
- формируется установка на коррекцию поведения и отношений, исходя из нравственных ценностей, на основе рефлексии.

Изучение проблем духовно-творческой самореализации показывает, что социокультурные ценности выполняют важные функции:

- ориентировочную, проявляющуюся в выборе нравственного идеала, выступающего как цель, как образец поведения, отношений и созидания в духовно-творческой деятельности;
- коммуникативно-информационную функцию, позволяющую устанавливать контакты, осуществлять общение, обмениваться информацией, направленной на духовное совершенствование;
- прогностическую функцию, состоящую в проектировании нравственного и творческого саморазвития личности и проектировании созидательной творческой деятельности;
- оценочную функцию, позволяющую использовать нравственные ценности как критерии воспитанности личности, на основе самоконтроля и самооценки [51, с.178-179].

Обобщая выше изложенное, мы соглашаемся с Л.В. Трубайчук, которая подчеркивает, что главной чертой духовно-творческой личности является творческая активность, проявляющаяся в смелости, в постановке проблем и нестандартном решении жизненных и познавательных задач, в упорстве при доведении дела до конца и творческом саморазвитии и самореализации на основе нравственных критериев. [179, с.36]. При этом личность адаптируется в социуме.

С учетом работ Ф. Патаки (выделение нравственных ценностей с содержательно-процессуальных позиций [97, с.159]) и В.И. Пирогова (духовно-практическая деятельность [180, с.69-70]) мы выделяем следующие признаки

духовно-творческой деятельности, способствующей саморазвитию и самореализации личности дошкольника в социуме:

- ориентация в творческой деятельности на общественные ценности, связанные с гражданским долгом, патриотизмом, интернационализмом, солидарностью, оценочными отношениями, общественной активностью;

- понимание ценности межличностных отношений (дружба, отношение к взрослым, родным, оценка этих отношений), а также ценностей, связанных с отношениями к науке, морали, искусству, интеллигенции, религии и т.д.;

- осознание социокультурных и нравственных ценностей, связанных с ценностями коллектива и коллективистическими отношениями (солидарность, согласованность, совместная деятельность, дисциплина т.д.); осознание значимости оценки коллективного дела от успехов каждого, высокая личная ответственность за результаты и способы их достижения перед людьми, обществом, своей совестью;

- потребность дошкольника в самовоспитании, саморазвитии своих задатков и творческих способностей на благо человечеству, через осуществление рефлексивной деятельности (коллективной и индивидуальной);

- стремление к самовыражению, самореализации творческого потенциала через поиск оригинальных нестандартных способов решения игровых задач, учитывая ценности «Я» как нравственный выбор (личные ценности, мечтания и планирование будущей профессии, само существование личности, ее отношения);

- гуманистическая направленность всей жизнедеятельности – сопереживание, сочувствие, сотрудничество и др.;

- воплощение творческих замыслов в материальные и духовные ценности, проявляющееся в дошкольном возрасте в личностном духовно-творческом продукте.

Творческая самореализация личности будет осуществлена в духовно-творческой деятельности, в которой дошкольник является субъектом. В связи с этим возникла потребность раскрыть понятие «дошкольник - субъект духовно-творческой деятельности».

Психологический словарь под редакцией А.В.Петровского определяет субъект как источник познания и преобразования действительности; носитель активности [13, с. 389]. Наиболее подробная характеристика дошкольника как субъекта

деятельности в современной науке подробно представлена в работах В.В.Давыдова, В.Т.Кудрявцева, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконина [4, 53].

В.В.Давыдов определяет субъекта как учащегося, способного «совершенствоваться, учить самого себя. Это, значит, строить отношения с самим собой, как с другими: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшем того, что сегодня стало понятно...» [5, 245].

Поскольку становление дошкольника как субъекта обусловлено деятельностью, то возникает вопрос о специфике условий, обеспечивающих подобный процессуальный акт. Среди работ, посвященных раскрытию данного вопроса, особое внимание заслуживает позиция Л.В. Трубайчук, которая определяет следующие условия, способствующие приобретению статуса субъекта деятельности:

1. свободное выражение своего «Я» - в раннем детстве;
2. видение другого субъекта, сопряженного своими интересами с окружающими;
3. способность предвосхищать результат действия субъекта и производить свободный выбор с ориентацией на предполагаемый результат;
4. оценивая содеянное и корректируя производимое, субъект восходит до ступени стратега жизни, обретая способность планировать ее содержание [14].

В педагогике сложилась тенденция рассматривать субъектность дошкольника преимущественно в контексте игровой деятельности, поскольку она является ведущей в младшем дошкольном возрасте. Это объясняется тем, что, во-первых, через нее осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка дошкольного возраста, так и отдельных психофизических процессов.

Целью воспитания личности (мы добавляем - духовно-творческой личности), по мнению Э.Ф. Зеера, является потребность личности быть духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой [14, 8]. Так как в жизни человека его знания, отношения и поступки, будучи тесно связанными, между собой, образуют единство некоторых черт личности, то устойчивость качеств у дошкольников мы рассматриваем как критерий самореализации в социуме

средствами развития духовно-творческого потенциала и приращение личностью социокультурных ценностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания творческой личности [Текст]/ В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 41 с.
2. Бабенко, В.Я. Кризис духовности в посттоталитарном обществе: причины, проблемы, перспективы. Тезисы докладов республиканского симпозиума [Текст]/ В.Я. Бабенко. - Уфа: Изд-во БО ОПРАН, 1994. С. 38-40.
3. Бондырева, С.К., Колесов, Д.В. Окружающий мир, потребности, духовность/: методическое пособие [Текст]/С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. – 24 с
4. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: монография [Текст]/ М.Е. Дуранов. – Челябинск, ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
5. Дьяченко, М.А., Кандыбович, Л.А. Психологический словарь-справочник [Текст]/.М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
6. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно – творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации. [Текст]: дисс.... доктора пед. наук /В.В. Игнатова. - Красноярск, 2000.
7. Лившиц, Р.Л. Духовность и бездуховность личности [Текст]/ Р.Л. Лившиц. – Екатеринбург, 1997. – 150 с.
8. Маслов, С.И. Нравственные ценности в учебном процессе [Текст]/ С.И. Маслов. – Тула: ТГПУ, 1997.
9. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст]/ Под ред. Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский дом «Восток». 2003.-247 с.
10. Петунина, Е.Н. Самовоспитание учащегося в процессе формирования нравственных идеалов [Текст]/ Е.Н. Петунина// Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3.. – 2002. – С. 193-196.
11. Рахимов, А.З. Нравственная психология [Текст]/ А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование, культура», 1995. – 202 с.

12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – Спб., М., Харьков; Минск: «Питер», 1999. – 705 с.

13. Семенов, В.Д. «Новая» парадигма и подходы к практике [Текст]/ В.Д. Семенова// Образование и наука: Известия Урал. науч.-образов. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - №1(1). – С. 98-112.

14. Трубайчук, Л.В. Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе [Текст]: монография/ Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 242 с.

И.Н. Евтушенко

2.9. ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДОШКОЛЬНИКА

В начале XXI века большое значение приобретает гендерная компетенция ребенка дошкольного возраста. Необходимость введения данной компетенции обусловлена сложными педагогическими, культурными и социальными трансформациями современного общества, изменением положения и ролей мужчин и женщин, сменой стереотипов и т.д. Актуальность проблемы определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: в политику, экономику, культуру, образование. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения (социальные отношения между полами) являются одной из главных проблем XXI века. Возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ от 22 января 2003 года и приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в которых были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования.

Мы полностью согласны с Е.Н. Каменской и Е.В. Бондаревской в том, что предпосылками гендерного подхода в педагогике и тем самым необходимостью формирования гендерной компетенции являются [2,6]:

1. Ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление женской и мужской поляризации социальных ролей: традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость и нормативность.

2. Изменение культурных стереотипов маскулинности и феминности, которые становятся менее полярными.

3. Наблюдаются объективные изменения в брачно-семейных отношениях. Общая тенденция, лежащая в основе трансформации семейно-брачных отношений, - изменение ценностных ориентиров.

4. Повсеместная феминизация образования (домашнего, дошкольного, школьного и вузовского). «Феминизация» воспитания детей способствовала и способствует тому, что немало молодых людей в силу отсутствия у них необходимых качеств испытывают дополнительные трудности при службе в армии, вступая в брак, оказываются неспособными выполнять элементарную мужскую работу и часто перекладывают ответственность на плечи женщины за семью и воспитание детей, что порождает многие семейные конфликты. У представительниц женского пола не формируется терпеливость, умение поддерживать тепло семейного очага, создавать положительный эмоциональный настрой в семье, рационально и умело организовывать домашнее хозяйство. Дефицит гендерного воспитания приводит к возрастанию разводов, снижению уровня рождаемости, увеличению числа еще не распавшихся, но неустойчивых браков [2,6].

Однако такой феномен, как «гендерная компетенция» является новым и в системе научного, и в системе обыденного знания. Ни в одном из словарей мы не встретим понятие «гендерная компетенция», поэтому для определения данного феномена логичным представляется путь конкретизации содержания тех понятий, из которых складывается его название, т.е. уточним содержание понятий «компетенция» и «гендер». Такой анализ - от научных конструктов к реальности - является традиционным в научном знании и позволяет установить связи между основными терминами и определить основное предметное содержание изучаемого феномена [17].

Введение самого термина «гендер» связано с именем Роберта Столлера, который предложил его в 1968 году. Проблему разведения понятий «пол» и «гендер» удачно разрешает Н.И. Абубакирова с помощью лингвистического анализа: «гендер» обозначает некое социальное отношение, а не биологический пол. С помощью понятия «гендер» исследователь пытается уйти от чисто биологической характеристики пола и указать на то, что существуют мужские и женские социальные роли, успешное овладение которыми обеспечит «гармоничное» вхождение в социум.. Принимая во внимание точку зрения И.С. Кона [9], который считает, что в узком смысле «гендер» - это социальный пол, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчины и женщины, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества, мы будем придерживаться мнения, что под «гендером» понимается социальный пол человека, формируемый в процессе воспитания личности и включающий в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками), а соответствующие свойства и отношения будем называть гендерными [9]. В дальнейшем мы будем придерживаться мнения, что «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение различий представителей разного пола.

Вслед за А.В.Хуторским, Л.В. Трубайчук мы под компетенциями понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [16].

Исходя из предложенных определений понятий «компетенция» и «гендер», можно гендерную компетенцию рассматривать как такую *характеристику, которая позволяет личности не быть объектом ситуаций гендерного неравенства*. Другими словами, гендерная компетенция понимается как интегративное качество личности дошкольника, в обобщенной форме отражающее систему личностных, социальных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения, взаимоуважения. Отметим, что гендерная компетенция предполагает сформированность у ребенка наличия знаний элементов

гендерной культуры, представлений и опыта в выполнении гендерных ролей, социально одобряемом фемининном/маскулинном поведении.

Основанием для определения компонентов гендерной компетенции послужили исследования Головановой Н.Ф., Конышевой Е.А., Радзивиловой М.А. и др. Отметим, что, по мнению О.С. Гребенюка, ниженазванные сферы в развернутом виде характеризуют «целостность, гармоничность, индивидуальность, свободу и разносторонность человека». Содержание гендерной компетенции [3,8,13].

Познавательный компонент: становление системы социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры (доступных возрасту). Предполагает освоение определенного круга знаний об окружающем, становление системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. Данный компонент реализуется в значительной степени в процессе воспитания, включая средства массовой информации, а проявляется, прежде всего, в ситуациях самообразования, когда ребенок ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире; нормы и правила взаимоотношений в семье, группе детского сада, на улице, в других общественных институтах в соответствии с особенностями культуры конкретного гендера. Данный компонент включает в себя знания:

- об особенностях поведения детей разного пола;
- о физиологических различиях мальчиков и девочек, мужчин и женщин, бабушек и дедушек;
- о доминирующих видах отдыха и увлечения, соответственно полу и возрасту;
- о семье как о совокупности людей разного возраста, пола, объединенных родовым началом;
- о различных социальных функциях людей в семье: мальчик, сын, брат, папа, дядя, дедушка: девочка, дочка, сестра, мать, тетя, бабушка;
- об особенностях поведения и взаимоотношений людей в семье;
- о необходимости и значимости проявления дружеских, уважительных отношений между детьми разного пола, понимания между ними;

- о сущности мальчиков и девочек как биопсихосоциальных существ (отличительные внешние признаки; специфика физического строения);
- об особенностях одежды, причесок; общее и различное в мыслях, чувствах, переживаниях, умениях, поступках, интересах;
- о различных функциях, выполняемых взрослыми людьми в процессе жизни (коммуникативная, трудовая, экономическая, производственная, репродуктивная);
- о специфике внешнего вида мужчин и женщин (физическое строение, одежда, обувь, прическа);
- о специфических видах деятельности (труд, спорт, профессии, искусство), отдыха, увлечениях, интересах и т.д.

Эмоциональный компонент: способность ребенка к эмпатии, эмоциональной стабильности, гендерной толерантности.

Данный компонент включает в себя:

- проявление чувства сопереживания, сострадания во взаимоотношениях с детьми;
 - принятие ситуативных состояний, нехарактерных для поведения мальчиков и девочек (мальчик может плакать от обиды, жалости, девочка - стойко переносить неприятности);
 - желание и стремление быть похожим на настоящих мужчин и настоящих женщин;
 - чувство восхищения достижениями взрослых мужчин и женщин, внешней и внутренней красоты; положительное и доброжелательное отношение к людям, умение принимать их такими, какие они есть;
 - учет целей и интересов всех сторон и проявления уважение друг к другу;
 - способность к идентификации, эмпатии, децентрации; эмоциональной стабильности;
 - чувство сопереживания, сочувствия со сверстниками своего и противоположного пола;
- понимание эмоций, переживаемых другими людьми [3,8,13].

Коммуникативно-поведенческий компонент: усвоение гендерного репертуара поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры (доступных возрасту). Это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, бытового поведения до умений в различных видах деятельности. Данный компонент включает в себя:

- знание правил поведения, норм, обычаев, выработанные в процессе общественного развития и следование им;
 - умение строить свое поведение в соответствии эмоциональным состоянием других;
 - установление отношений сотрудничества с детьми и взрослыми;
 - выполнение специфических «мужских» и «женских» операций в разных видах деятельности;
 - проявление доброжелательных, бережных взаимоотношений между детьми разного пола;
 - проявление практической реализации специфических фемининных и маскулинных качеств;
 - произвольность управления своим поведением в конфликтных ситуациях;
- способы достойного поведения с людьми разного пола, бесконфликтного взаимодействия с членами семьи с учетом их возраста и пола [3,8,13].

Ценностный компонент как фактор становления системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. В структуру ценностей Е.В. Бондаревской включены: самопознание, гуманность, доброта, достоинство, уважение, любовь к людям, духовность, общение. В.Т. Фоменко выделяет следующие направления ценностей: сугубо личные, ценности родного очага (родители, брат, сестра, отношение в семье), ценности малой родины (дом, детский сад, школа, город, родной край, искусство и т.д.); общечеловеческие ценности (планета, цивилизация прошлого и т.д.). Р.Ф. Чумичева выделяет:

- гуманистические ценности (ценность человека как личности);
- культурно-познавательные (познание человеком мира культуры, ее общечеловеческой ценности);

- нравственные ценности (представления, знаки, нормы, символы, регулирующие действия человека с помощью норм, правил);

- эстетические (чувственные ценности, представленные эстетическими вкусами, ценностями, идеалами).

Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Ребенок, включаясь в жизнь общества, должен не только правильно воспринимать предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить их», сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом [2].

Показателями выраженности каждого компонента являются:

- познавательного – объем знаний их осознанность, связь с личным опытом;
- эмоционального – устойчивость интересов и потребностей, внешняя выраженность эмоциональных проявлений;

- ценностного - понимание и принятие ценностей;

- коммуникативно-поведенческого – стабильность поведения в отношении сверстников и взрослых.

Линейно гендерную компетенцию можно представить следующим образом: знания (познавательный компонент) → оценка, осмысление и принятие (эмоциональный и ценностный компонент) → деятельность (коммуникативно-поведенческий компонент). Именно тогда, когда знания переходят в действие можно говорить собственно о компетенции, в нашем случае «гендерной компетенции». Анализ теории и практики показал, что формирование гендерной компетенции предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий гендерное воспитание детей, должен иметь стремление изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, его потенциал мужской или женской индивидуальности, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и

развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности [4,17]. Формируя гендерную компетенцию, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания (и, в частности, примера поведения родителей), соседей, групп сверстников в детском саду или школе; СМИ; ценностей, законов, традиций данного общества и т.д.

Как можно формировать гендерную компетенцию? Какие пути и способы могут быть наиболее эффективными?

Формирование гендерной компетенции - целенаправленная деятельность, в результате которой ребенок демонстрирует компетентность с выраженной гендерной составляющей. В процессе формирования и развития гендерной компетенции личности можно выделить и наметить некоторые пути:

- педагогизация родителей по вопросам гендерного воспитания детей;
- обогащение предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерной самопознание детей дошкольного возраста;
- создание ситуация выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка дошкольного возраста.

Семья традиционно является одним из трансляторов социокультурного опыта, поступающего к ребенку со стороны родителей. Здесь осуществляется формирование гендерной идентичности, представлений о месте и роли мужчины и женщины в современном мире, половой морали, субкультурной дифференциации полов. Как утверждают многие исследователи (Д.Н. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Т.А. Репина и др.), первый этап получения гендерного опыта детей происходит в семье. Культурные стереотипы и собственный опыт подсказывают родителям, каким должен быть мальчик и какой должна быть девочка. Считается, что родители более определенно отождествляют себя с ребенком своего пола и хотят быть моделью для него [7,9,14]. Следует также подчеркнуть неизбежность влияния родителей на развитие детей: семья воспитывает ребенка через систему отношений между собой, а также служит своего рода преломляющим фильтром на пути вхождения ребенка в гендерную культуру конкретного общества. Мы разделяем

точку зрения авторов (И.С. Кон, И.С. Клецина, В.Е. Каган, Т.А. Репина), которые подчеркивают необходимость обучения родителей: многогранные гендерные роли супруги и супруга, отца и матери, хозяйки и хозяина требуют сложной совокупности навыков, большого круга знаний, умений [7,9,14]. Готовность, желание и положительная ориентация на выполнение специфических для каждого члена семьи ролей является видимым результатом гендерной воспитанности ребенка. Понятие «педагогизация» и в частности «педагогизация сознания» стали чаще использоваться в последнее время в педагогических публикациях (И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, Т.В. Кружилина, Г.Н. Сериков, Ю.П. Сокольникова, И.А. Яременко). В контексте проводимого нами исследования заслуживает внимания позиция Кружилиной Т.В., которая рассматривает педагогизацию сознания как сложный процесс, представляющий собой совокупность последовательных действий, приводящих к необратимому результату, он направлен на пробуждение, развитие, формирование и расширение педагогического сознания. Педагогизацию сознания родителей Т.В. Кружилина предлагает осуществлять в следующих направлениях: 1) работа по возбуждению интереса к себе как педагогу-воспитателю; 2) работа по обогащению опыта родителями педагогическими, психологическими и др. знаниями; 3) включение родителей в педагогическую деятельность; 4) включение родителей в деятельность образовательного учреждения [11]. В своем исследовании мы, опираясь на определение Т.В. Кружилиной, и под педагогизацией родителей понимаем целенаправленный процесс утверждения в сознании родителей знаний, способов деятельности и поведения, оценок, помогающих эффективно решать свои педагогические задачи: выстраивать бесконфликтные отношения; отношения любви и доверия; успешно реализовывать социальные роли (сына или дочери, мужа или жены, отца и матери), сознательно готовить своих детей к выполнению данных социальных ролей [11]. Можно использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы работы: серия родительских собраний «Гендерное воспитание ребенка в сюжетно-ролевой игре»; консультация на тему «Организация воспитания в семье детей разного пола», «Методы воспитания, способствующие развитию эталонов «мужественности» и «женственности»; семинар-тренинг на тему «Разговор с детьми на трудные темы», семинар «Представления дошкольника

о будущих ролях мужа и жены, мамы и папы»; организация родительского уголка на тему «Умные книги для мальчиков и девочек», статьи по проблемам гендерного воспитания детей, видеоролики «Хорошие дела нашей семьи», «Клуб пап», «Клуб мам», «Почта вопросов и ответов» и т.д.

Организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста. В современной дошкольной педагогике ведется интенсивный поиск путей превращения содержательной части образования в «живое» для воспитанника знание, которое отличается тем, что оно «не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение» (В.П.Зинченко). В целом, результат дошкольных образовательных задач видится нам в присвоении ребенком «живого знания» при более широком использовании предметно-развивающей среды. Принципиально важным является рассмотрение предметно-развивающей среды в качестве источника развития личности. Она создает растущему человеку условия для осмысления себя как целостной личности: предлагает ситуации, требующие принятия нравственных ценностей, убеждений, идеалов; предлагает решения, предполагающие нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, тем самым подвергая личность проверке на самоидентичность. С.Л. Новоселова определяет предметно-развивающую среду как «систему материальных объектов жизнедеятельности ребенка, функционально моделирующую содержание развития его духовного и физического облика» [12]. Анализируя работы В.А. Петровского, Н.А. Ветлугиной и других авторов, мы определили, что под предметно-развивающей средой следует понимать предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка, позволяющее развить качества, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности [12]. Т.Н. Дороновой и Н.А. Коротковой выделен ряд недостатков в организации предметной среды в современных ДОУ: разработанные ранее (в конце 80-хх г.) педагогические требования к игрушкам, классификация и рекомендации к их отбору устарели, так как рынок игрушек постоянно меняется, поэтому необходима коррекция и доработка рекомендаций с учетом развития общества. Продвижение в дошкольную педагогику гендерного подхода требует иного взгляда на построение предметно-развивающей среды. Общество динамично в своих изменениях, а среда детского

сада изменяется медленно: неизменными остаются набор желательных ролей и игрушек для девочек и мальчиков, утвержденный список предпочитаемой детской литературы для чтения детям в группе, методические разработки по проведению тематических праздников, рекомендации по оформлению группы и предпочитаемым ролевым играм и т.п. Несмотря на уже имеющиеся в оснащении группы предметы мужского и женского труда, атрибуты гендерной культуры (игрушки, аксессуары), внимание детей не должно акцентироваться на их специфической полоролевой значимости. В игровой деятельности, для того чтобы было легче транслировать свой собственный опыт и предпочтения мальчикам и девочкам, можно пересмотреть процент игрового оборудования, ориентированный на детей обоего пола, обновить гендерное содержание методического материала, наглядного, раздаточного, демонстрационного. В повседневной деятельности в предметно-развивающей среде можно создать уголки для возможности реализации своего хобби, способностей сознательного участия в реализации интересов другого (мальчик-девочка, девочка-мальчик, девочка-девочка, мальчик-мальчик), оборудовать уголок красоты, позволяющий ребенку самостоятельно, без посторонних глаз навести порядок во внешнем виде. Организовать мини-среда «Светский этикет», где сосредоточить костюмы, шляпки, «бабочки», галстуки, цветы, книги и др., обеспечивающие возможность ребенку самостоятельно проигрывать ситуации, требующие выполнения правил хорошего тона. Изготовить вместе с детьми (также привлекать родителей) на занятиях атрибуты к сюжетно-ролевым играм: «Салон красоты», «Супермаркет», «Скорая помощь», «Дочки-матери», «Ателье», «Школа», «Военные», «Моряки», «Космонавты», «Спасатели», «Пожарные», «Служба 911», «Богатыри». В книжном уголке – портреты писателей, поэтов (мужчин и женщин). Проводить тематические выставки: «Красота женская», «Красота мужская», «Книги о мальчиках и для мальчиков», «Книги о девочках» и т.д. Осуществить подбор фотоальбомов: «Отцовство», «Материнство», «О наших мальчиках», «О наших девочках», «Семейные праздники», «Настроение» и т.д.

Создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми дошкольного возраста с позиции духовно-нравственного становления личности – также один из эффективных путей формирования гендерной компетенции. Обратимся к

рассмотрению понятия «гендерная роль», которую можно рассматривать как проявление моделей поведения и отношений, позволяющих судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу. «Словарь гендерных терминов» предлагает следующую трактовку: «Наборы норм, содержащие информацию о качествах, свойственных каждому полу, называются гендерными ролями» [15]. Гендерная роль играет определяющую роль в процессах адаптации и саморегуляции личности, так как это одна из социальных ролей человека. Как указывает И.С. Кон, гендерная роль – это нормативные предписания, связанные с принадлежностью к определенному полу, выполнение которых обеспечивает мужской или женский статус. На уровне культуры они существуют в контексте определенной системы символики и стереотипов маскулинности и феминности, всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность преломляет и усваивает в своем сознании и поведении [9].

Дошкольный возраст, по утверждению А.З. Рахимова, Э. Эриксона и др., является важнейшим этапом для «запечатления» нравственных норм, опыта, эталонов и ценностей, оказывающих решающее значение на дальнейшую жизнедеятельность. Недооценка значимости духовно-нравственных ценностей в аспекте формирования гендерной компетенции ребенка дошкольного возраста является причиной деформации в дальнейшем социальном развитии ребенка. Принимая во внимание точку зрения Д.В. Колесова, мы также считаем, что отсутствие у молодежи эталонов мужественности и женственности, подмена их нравственного содержания внешними проявлениями, приводит к неправильной оценке не только собственного поведения, но и к ошибкам в выборе спутника жизни, поскольку у юношей не сформирован адекватный современным условиям идеал женственности, а у девушек – мужественности. Мы придерживаемся мнения, что важно формировать между детьми положительные взаимоотношения и преодолевать конфронтацию, которая нередко возникает уже в дошкольном возрасте.

К концу дошкольного возраста ребенок осознает неотразимость своей половой принадлежности (И.С. Кон, В.Е. Каган, Т.А. Репина и др.) и строит свое поведение в соответствии с предлагаемыми ему образцами, выстраивая гендерную роль [9,14]. Реализация данных задач требует подбора ситуаций, направленных на

развитие способности детей правильно действовать, справляться с «жизненными» обстоятельствами, адаптироваться к окружающей среде. Выполнение гендерных ролей ребенком создает возможности для накопления моделей гендерного поведения и приобретению детьми опыта в соответствии с принятыми в обществе нормами и эталонами. Каждая предложенная детям ситуация предполагает наличие проблемы и ряда действий, которые ребенком выбирает и проигрывает. Создание ситуаций выполнения гендерных ролей – целенаправленный процесс приобщения детей дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, создание условий для нахождения ими личностных смыслов в идеальном образе мужчины и женщины и формирование стремления действовать в своей жизни в соответствии с этими идеалами.

Дошкольник усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя в качестве мальчика или девочки, после чего старается согласовать поведение с представлениями о своей гендерной идентичности.

Но представленные направления работы по формированию гендерной компетенции не исчерпывают всех сторон рассматриваемой проблемы. Необходимо обратить внимание и на гендерную компетенцию педагога.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что одной из современных проблем дошкольного образования является формирование гендерной компетенции ребенка дошкольного возраста, к которой наблюдается повышенный интерес в отечественной психологии и педагогике, а один из разделов педагогики – гендерная педагогика – занимается изучением особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек. Это вызвано тем, что общество столкнулось с негативными последствиями: ежегодно увеличивается количество распадающихся браков, неполных семей. Поздним отрицательным результатом игнорирования этой стороны воспитания является неумение выполнять соответствующие полу социальные роли [18]. Несовершенство гендерной компетенции ребенка выражается в гендерной дискриминации, нарушении социального взаимодействия и препятствует всесторонней реализации, как детей, а в дальнейшем их как родителей [18].

Подводя итог, следует отметить, что формирование гендерной компетенции, на наш взгляд, должно основываться не столько на идее равенства (учить и воспитывать всех одинаково), а на идеи объективности (учить и воспитывать через понимание объективно существующих различий), организуя учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы позволить детям независимо от пола осознать свои возможности и средства их реализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Богданова, И.Ф. Женщины в науке: вчера, сегодня, завтра / И.Ф. Богданова // Социологические исследования. – 2004. – № 1. – С. 103 – 111.
2. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: уч. пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 98 с.
3. Григорьева, Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автор. дис. ... канд пед. наук / Григорьева Ю.С. – Екатеринбург, 2007. – С. 24.
4. Женщины и мужчины России: Крат. стат. сб. / Госкомстат России. – М., 2000. – 110 с.
5. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе / Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 2003. – 312 с.
6. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Каменская Е.Н. - Ростов-на-Дону, 2006. – С. 410.
7. Клёцина, И.С. Гендерная социализация [Текст]: учеб. пособие / И.С. Клещина. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
8. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Пермь. : ПГПУ, 2002. – 115 с.
9. Кон, И.С. Половые различия и дифференциация половых ролей [Текст] /И.С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке. – М., 1975.
10. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин // Народное образование. – 1995. – № 3. – С. 4 – 14.

11. Кружилина, Т.В. Педагогизация сознания образовательных субъектов как основа преодоления отчуждения между поколениями [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук. / Кружилина Т.В. - Магнитогорск, 2002.

12. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст]: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. – М., 1993.

13. Радзивилова, М.А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.А. Радзивилова. – Волгоград, 1999. – 18.

14. Репина, Т.А. Проблемы полоролевой социализации детей [Текст] / Т.А. Репина. - М. – Воронеж, 2004.

15. Словарь гендерных терминов/Под ред. А.А.Денисовой. М.: Информация -XXI век, 2002. с. 21.

16. Трубайчук Л.В. Компетентностная модель образования – новая модель качества образования / Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы: научно-методический сборник статей преподавателей вузов, учителей // Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008, №3(11).- С.13-18.

17. Турутина, Е.С. Гендерное образование как фактор совершенствования качества подготовки учителя / Е.С. Турутина // Совершенствование качества образования в педагогическом университете. Материалы Всероссийской научно-методической конференции, 19–21 февраля 2004 года. Том 1. – Томск: 2004. – С. 75–80.

18. Штылева, Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm

О.Н. Подвилова

2.10. КОМПЕТЕНЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В нашем обществе в последние годы самые разнообразные источники интолерантности порождают физическое, эмоциональное насилие, акты агрессивности, расизма, дискриминации. Эти явления становятся привычными

проявлениями социальной действительности. В образовательной среде стали массовыми явления дезадаптации и деиндивидуализации личности. Такое положение дел обусловлено снижением качества образовательной деятельности, трудностями социально-экономической ситуации, отсутствием финансирования, политической нестабильностью, локальными непрекращающимися войнами, межнациональными конфликтами, разрушением поликультурной сферы, общей атмосферой бездуховности жизни большинства населения страны. В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает проблема воспитания толерантной культуры, формирования компетенции в области толерантного поведения у детей дошкольного возраста, так как именно этот возрастной период является наиболее сензитивным для вхождения ребёнка в социальный мир и обеспечивает непрерывность социально-нравственного становления личности. Поэтому в настоящее время общество уделяет большое внимание вопросу воспитания нравственных, толерантных качеств у детей в условиях образовательных учреждений (в детских садах, школах).

Международные организации подчёркивают: толерантность должна стать сознательно формируемой моделью взаимоотношений людей, народов, стран. Принципы толерантности как основные права и свободы закреплены в законных актах и провозглашены в международных декларациях. Базовые документы здесь – Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребёнка, а также Международный пакт о гражданских и политических правах, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. В рамках Совета Европы (СЕ) действует Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Положения недопущения расизма и расовой дискриминации закреплены, прежде всего, в Международной конвенции о ликвидации всех форм расовой дискриминации, в Конвенции о предупреждении преступления геноцида и наказании за него, в Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, в Декларации ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках. Не менее значимыми для определения важности формирования компетенции дошкольников в области толерантного поведения являются следующие документы: Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин; Конвенция против пыток и других

жестоких, бесчеловечных и унижающих достоинство видов обращения и наказания; Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений; Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма; Венская декларация и Программа действий Всемирной конференции по правам человека; Декларация и Программа действий, принятые на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах социального развития, состоявшейся в Копенгагене; Конвенция и Рекомендация ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования.

В отечественных документах толерантная культура звучит достаточно устойчиво. Так, в Законе Российской Федерации «Об Образовании» отмечается необходимость содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации подчёркивается, что система образования призвана обеспечить: воспитание граждан, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений.

В Российской Федерации главный документ для широкого определения толерантной культуры – Конституция. В области расизма и расовой дискриминации основными признаются ст. 136 Уголовного кодекса (Нарушение равенства прав и свобод человека и гражданина) и 282 (Ответственность за действия, направленные на возбуждение национальной и расовой вражды, унижение национального достоинства, пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их национальной или расовой принадлежности) [3].

Декларируя принципы толерантности и толерантной культуры, в Париже 16 ноября 1995 года 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая Россию, была принята и подписана Декларация принципов толерантности. Декларация определяет положение толерантности по отношению к международным инструментам защиты прав человека, выработанных на протяжении 50-ти лет.

Декларация подчеркивает, что государствам следует разрабатывать новое законодательство, при возникновении необходимости обеспечения равенства в обращении и в возможностях для всех групп людей и отдельных членов общества.

Наряду с заверениями о распространении идей толерантности и ненасилия посредством политики в сфере образования и специальных программ, государства – члены ООН объявили 16 ноября ежегодным международным Днем Толерантности. По предложению ЮНЕСКО, 2000 год прошёл под знаком культуры и мира, а первое десятилетие нового века было объявлено Десятилетием мира и ненасилия в интересах детей планеты. В Декларации тысячелетия, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 2000 году, толерантность характеризуется как одна из фундаментальных ценностей XXI века. В сентябре 2001 года правительство Российской Федерации утвердило федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе». Она направлена на «формирование и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения» [15].

Резюмируя выше изложенное, мы приходим к выводу, что социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, обладающего компетенцией в области толерантного поведения. «...Наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости – подчёркивается в Декларации принципов толерантности, - воспитание. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чём заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав и укрепить стремление к защите прав других. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи... Оно должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях» [5].

Когда мы говорим о воспитании, то речь ведём, как правило, не о взрослых людях, а в первую очередь о детях дошкольного и школьного возраста в силу их повышенной восприимчивости к воспитательным влияниям, а во вторую очередь – о молодёжи, обучающейся в учреждениях среднего профессионального и высшего

профессионального образования. В концепции дошкольного воспитания сказано, что воспитывать – значит приобщать ребёнка к миру человеческих ценностей. К концу дошкольного возраста могут и должны быть сформированы ценностные основы отношения к действительности. И одной из этих ценностей, по-нашему мнению, является толерантная культура.

В «Стратегии модернизации общего образования» формирование компетенции в области толерантного поведения рассматривается как важная цель образования, как качество личности, которое входит в структуру профессиональной компетентности. Анализ психолого-педагогической литературы (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, В.В. Глебкин, С.Н. Ениколопов, В.А. Лабунская, Л.В. Скворцов, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов, А.У. Хараш и др.) показал, что формирование компетенции в области толерантного поведения в России становится возможным. Педагогика и психология толерантности, идущая на смену многочисленным программам по конфликтологии, только рождается в нашем образовании и культуре. Позиция терпимости и доверия – это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования, а не конфликтов.

Логика нашего исследования предполагает далее рассмотреть понятия «толерантность», «толерантное поведение», «компетенция в области толерантного поведения». Термин «толерантность» характеризует одну из важнейших установок демократии, гуманистического мировоззрения, морали, культуры – принцип предупреждения и преодоления разного рода конфликтов: социальных, межличностных, этнонациональных, межконфессиональных и т.п. Этимология термина «толерантность» восходит к латинскому глаголу *tolero* – «нести», «держат», «терпеть». Этот глагол применялся в тех случаях, когда было необходимо «нести», «держат» в руках какую-нибудь вещь. При этом подразумевалось, что для держания и переноса этой вещи человек должен прилагать определённые усилия, страдать и терпеть [1].

Однако своё широкое распространение термин «толерантность» получил в его английской интерпретации – *tolerance* – где наряду с терпимостью он означает также «допускать». Сравнительное сопоставление обоих значений показывает, что с помощью этого термина выражается идея меры, границы, до которой можно

терпеть другого человека или явление, даже если они непонятны, вызывают недоумение, неприятие или сопротивление [1]. Обратимся к истокам понятия «толерантность». Объективно толерантные отношения «вынужденно» устанавливались и длительное время сохранялись между разными государствами, этносами, культурно-историческими образованиями с древнейших времён. Однако широкое употребление понятия «толерантность» началось в эпоху европейских религиозных войн, когда стало очевидным, что ни католики, ни протестанты не в силах одерживать победы в борьбу друг с другом. Тогда они вынуждены были согласиться на компромисс, допускающий возможность их взаимного сосуществования. Позднее толерантность как принцип согласия проникает в либеральное сознание эпохи Просвещения.

Итогом деятельности просветителей стало постепенное проникновение в общественное сознание идеи толерантности в качестве всеобщей ценности, фактора согласия между религиями и народами.

В долгом историческом процессе мировая культура накопила демократический опыт утверждения и реализации идеи толерантности.

Таблица 14

Историография толерантности в научной литературе

Автор, направления	Ведущие идеи (концепция)
Древняя Греция: Гераклит, Аристотель, Сенека	Свобода, равенство, уважение к человеческой личности
Раннее христианство	Веротерпимость, взаимоуважение, взаимная свобода
Мартин Лютер	Терпимость к государственной власти и способность власти уважать мнение народа
Вильям Пен и Роджер Уильямс	Сформулированы принципы толерантности, такие, как свобода, равенство, демократия, независимость и др.
В. Соловьёв, В. Розанов, П. Флоренский, Н. Бердяев, Л. Толстой	Провозглашаются идеи независимости нации, её право на свободное развитие, народности, духовности
А. Морван	Определил основанием толерантности милосердие и уважение человеческой личности, видел в ней идеал и жизненно важный принцип, полагает, что лишь она одна даёт шанс цивилизации выжить
К. Мур, К. Поппер	Разум толерантного человека открыт постоянному взаимодействию различных идей, обогащению, исходящему из разнообразия опыта

Ж. Раз	Необходима толерантность, которая подразумевает подавление склонности и желания преследовать, мучить, причинять вред или реагировать на человека нежелательным образом
А.Г. Асмолов, В.М. Соколов, М.С. Мириманова	Толерантность как устойчивость к различного рода конфликтам
С.К. Бондырева	Толерантность не только норма гуманных человеческих отношений, но и реально постоянно, многопланово действующая «организующая сила» в развитии общества (его политической, экономической, социальной, культурной жизни)
Н.А. Асташова	Толерантность как основа социальной безопасности
В.А. Лекторский, Р.Р. Валитова	Толерантность – категория уважительного отношения к другому в сочетании с установкой на диалогичное взаимодействие с ним.
Е.Ю. Клепцова	Толерантность – свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счёт задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).
Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова	Толерантность – морально-нравственное качество личности, характеризующееся способностью человека принимать другого во всём его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свои и чужие мнения и взгляды.
М.Б. Хомяков, Е.В. Магомедова	Толерантность в современном обществе утверждается как социокультурная ценность, обеспечивающая мирное проживание различных культур

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, термин «толерантность» стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств преодоления. Так что «копилка» толерантности постоянно пополняется.

В современной жизни понятие толерантности неоднозначно и неустойчиво, различно его понимание разными народами в зависимости от их исторического опыта. По этой причине понятие толерантности имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений. Так, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском языке этот термин понимается

как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов» [12]. В китайском языке проявлять толерантность – значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других» [12]. На этом фоне наиболее широкую гамму чувств и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может употребляться в значении «прощение, снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим людям», в то время как в персидском языке толерантность понимается как «терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником» [3]. Таким образом, в западном менталитете толерантность в основном связывается с защитой прав человека, а в восточном – является эмоциональной характеристикой межличностных отношений. Можно предположить, что на понимание сущности толерантности в отечественной культуре оказало влияние как восточная, так и западная трактовка данного феномена.

Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно (в энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона 1907 года говорится о толерантности как средстве терпимости к иному рода религиозным воздействиям). Как и в восточном менталитете толерантность долгое время отождествлялась с категорией «терпимость», однако связывалась в большей мере не с эмоциональными, а волевыми качествами человека, и трактовалось как свойство или качество, способность что-либо или кого-либо терпеть (в словаре В. Даля данное слово означает выносить, страдать) «только по милосердию, снисхождению», как настойчивость, упорство и выдержка в каком-либо деле [2; 14]. В нашей стране до недавнего времени толерантность трактовалась преимущественно как терпимость. При этом понимание иногда суживалось до его первоначального смысла периода религиозных, а затем национальных войн – веротерпимости или этнотерпимости. Но постоянно понятие «толерантность» становилось всё более содержательным, многоаспектным.

В Декларации принципов толерантности раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности, в своем исследовании как основное мы выделяем именно это определение толерантности. Как указано в документе, «толерантность означает уважение, принятие и правовое понимание

всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведёт от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [5]. Можно сказать, что толерантность представляет собой гармонию многообразия, критерий развития и культуры человека. Терпимость способствует воспитанию индивидуальной ответственности, ответственности за своё предназначение и ответственности за судьбу мирового сообщества.

Деятельностный подход конкретизируется и раскрывается при рассмотрении толерантности в социально-психологическом аспекте. В данном аспекте толерантность понимается как эмоциональная, духовная основа нравственной культуры общения, его регулятор, стабилизирующий процесс общения и способствующий принятию чужого мнения, как принцип конструктивного и гуманного общения, необходимое условие диалога в результате которого человек приходит к пониманию другого, признанию его прав, расширению своего социального опыта и ценностных ориентаций (О.Г. Виноградова, А.М. Байбаков, Л.П. Ильиченко, Г.М. Шеламова, Р.Р. Валитова).

В педагогическом аспекте толерантность рассматривается как сформированное или формируемое моральное качество, моральная добродетель, комплексное личностное качество, родовое сущностное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие. Актуализация толерантности зависит от усилий самого человека, наличия у него социально активной позиции, подлежит целенаправленному формированию в процессе обучения, воспитания и самовоспитания (П.Ф. Комогоров, Д.В. Зиновьев, О.В. Цируль, А.А. Реан, А.А. Гусейнов, П.В. Степанов, В.А. Ситаров и др.).

Толерантное поведение - реализуемая и регулируемая готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение

гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющим различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения. Толерантное поведение – прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания прав и основных свобод человека. Толерантное поведение отличается социальной активностью, сотрудничеством и солидарностью с другими людьми и выстраиванием отношений с окружающим миром на ненасильственной основе.

Исходя из этого, компетенцию дошкольников в области толерантного поведения мы определяем как интегративное качество личности, включающее в себя духовно-нравственные качества, гуманные демократические поступки, общение и нормы поведения ребёнка, проявляющиеся в терпимом отношении, уважении и правовом понимании окружающих людей, независимо от их национальных, культурных, религиозных принадлежностей, взглядов и привычек. Отметим, что, компетенция дошкольников в области толерантного поведения может рассматриваться как полиаспектное образование, с одной стороны, детерминированное обществом и относимое к социальным ценностям (общечеловеческим нормам), с другой, являющееся значимым элементом внутренней структуры личности (ценностной ориентацией, личностно-значимой ценностью человека). Поэтому мы считаем, что человек, обладающий толерантной культурой, одновременно владеет и компетенцией в области толерантного поведения.

В работах Г.У. Солдатовой, Е.М. Макарова, G. Allport описываются особенности личности, обладающей компетенцией в области толерантного поведения, толерантной культурой, такие, как активность, равноправие, взаимоуважение, сотрудничество и солидарность, позитивная лексика, психологическая устойчивость, универсальность и др.

Одним из важнейших для педагогики и психологии является вопрос о том, какова роль толерантной культуры во взаимодействии человека с миром и другими людьми, каковы функции компетенции в области толерантного поведения. Интегрировав выделенные В.А. Петрицким функции терпимости, мы определяем следующие функции компетенции в области толерантного поведения. В рамках индивидуальной морали компетенция в области

толерантного поведения осуществляет коммуникативную и ориентационно-эвристическую функции. Компетенция в области толерантного поведения позволяет понять партнера по общению, совместной деятельности, оптимизирует процесс общения. В рамках общественной морали выделяем гносеологическую, прогностическую и превентивную функции. На основе исследований Е.Ю. Клепцовой выделяем синдикативную функцию, которая находит свое выражение в сплочении больших и малых групп; трансляционную, необходимую для выполнения совместной деятельности, обучения, передачи знаний, способов деятельности и т. д.; адаптивную, предусматривающую приспособление к неблагоприятным факторам среды; активную функцию как возможность изменения чужого мнения, поведения, другого человека, но без применения средств принуждения; и функцию конгруэнтно-эмпатическую. Личность, обладающая развитой эмпатией, умеющая понимать и принимать не только себя, но и партнера по общению, обладает подлинной конгруэнтностью, ориентирована на самоуважение и уважение других, сочетает внутреннюю свободу личности и самодостаточность [7].

Наиболее предпочтительными в межличностных отношениях, на наш взгляд, являются конгруэнтно-эмпатическая, активная, адаптационная, коммуникативная и ориентировочно-эвристическая функции компетенции в области толерантного поведения. Если компетенцию в области толерантного поведения рассматривать с социальной точки зрения, то её ценность заключается в поддержании социальной стабильности как каждой личности, так и обеспечение социальной безопасности в обществе.

Компетенция в области толерантного поведения необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям. Данное интегративное качество, как социальное явление, является признаком уверенности человека в себе и осознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции, выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и

убеждения. Гуманистический принцип педагогики предполагает, что для компетенции в области толерантного поведения характерно открытое сопоставление различных политических позиций, при условии современного поиска согласия и стабильности в обществе, на основе признания общечеловеческих ценностей. Гуманистическая направленность к формированию компетенции в области толерантного поведения у детей дошкольного возраста проявляется в том, что каждый ребёнок рассматривается как творческая личность с её субъективными предпочтениями и установками в общественной жизни. Формирование компетенции в области толерантного поведения у дошкольников – целенаправленный и педагогически организуемый процесс развития свободного критического мышления, его способности к самостоятельному ответственному политическому выбору при уважении политических взглядов, интересов, религиозных и этнических культур других людей.

Отдельно остановимся на границах компетенции в области толерантного поведения. Следует отметить, что проблема изучения границ компетенции в области толерантного поведения рассмотрена недостаточно. А.В. Зимбули выделяет три фактора нравственной меры толерантности: конкретность (социальный фон, внутреннее состояние человека, резкий контраст между воспринимаемым фактом и ожиданиями и т. д.), инструментальность (сопряженность с другими нравственными ценностями), внутренняя напряженность [7]. На наш взгляд, граница определяется спецификой проявления личностью толерантности. Говоря о компетенции в области толерантного поведения, человек вправе проявлять терпимое отношение ко всему, если это не угрожает личности, коллективу, социуму. В случае угрозы в виде физического действия, идеологии, границы компетенции в области толерантного поведения сужаются, человек вправе проявить принуждение в рамках существующих законов. Компетенция в области толерантного поведения предполагает наличие сдержанности, терпеливости, понимания и, в конечном итоге, принятия. Расширение сознания от сдержанности-выдержанности до принятия «другого», «иного», чем «я», делает мировосприятие более многомерным, энергоёмким, целостным, а значит, более адекватным реальности [7].

Компетенция в области толерантного поведения (толерантная культура) как целостное образование имеет свою структуру, которая выражается в соподчинённости её компонентов. Благодаря работам М. Смита, согласно деятельностному подходу для психологии и педагогики стало традиционным для описания сложных психологических процессов и явлений использование триады компонентов [13]:

1. когнитивный компонент, то есть осознание объекта социальной установки;
2. аффективный компонент, то есть эмоциональная оценка объекта, выявление чувств симпатии или антипатии к нему;
3. поведенческий (конативный) компонент, то есть последовательное поведение по отношению к объекту.

Исходя из определения компетенции в области толерантного поведения и заявленной триады компонентов, разбив аффективный компонент, для удобства интерпретации на два равнозначных, можно выделить следующие компоненты компетенции в области толерантного поведения: мотивационно-ценностный, когнитивный (познавательный), эмоционально-волевой, поведенческий.

Мотивационно-ценностный: усвоение ценностной ориентации; распространение ценностной ориентации на деятельность; принятие.

Когнитивный (познавательный): знание о способах реагирования; понимание; представление о проявлениях толерантной культуры в поведении; представления о реагировании в ситуациях критики и конфликта; знания о способах проявления сочувствия, поддержки; знания о способах вступления в контакт и отказа от него; умение просить и принимать помощь.

Эмоционально-волевой: оценка, восприятие; проявление терпимого отношения к другим, самообладания, выдержки, восприятие и оценка действий своих и других людей с точки зрения толерантной культуры.

Поведенческий: применение, реагирование, проявление толерантной культуры, сдержанности по отношению к иной точке зрения, критике, конструктивная реакция на задевающие, провоцирующие вопросы, конфликтную ситуацию.

Далее целесообразно определить соответствующие показатели и критерии, которые помогают более чётко фиксировать исследуемое явление. Проанализировав работы ряда авторов, исследовавших проблему воспитания толерантности (О.А. Овсянникова, А.М. Байбаков, Г.У. Солдатова, Д.В. Зиновьев, Е.Г. Виноградова, О.Б. Скрябина) можно выделить следующие критерии и показатели формирования компетенции в области толерантного поведения: социальная адаптированность; ответственность за свои поступки; доброжелательное отношение к миру; эмоциональная стабильность, проявление выдержки, самообладания; терпение; эмпатия, чувствительность, высокий уровень сопереживания, сочувствия; способность к рефлексии; способность понять другого; любознательность; снисходительность; способность прощать; отсутствие тревожности; высокий уровень общительности (коммуникабельности); владение диалогическим общением, направленным на разрешение спорных вопросов, на предупреждение конфликтов; уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия; признание существования другой (иной) точки зрения, критичность к своему мнению (рефлексивная активность); отсутствие стереотипов, предрассудков; признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Представленные критерии и показатели соответствуют модели либерального гражданского общества, которую в современной истории рассматривают как наиболее полное воплощение компетенции дошкольников в области толерантного поведения. В этой модели общества главным субъектом становится беспристрастное государство, гарантирующее право каждого гражданина вырабатывать и выражать свои убеждения. Эта модель предполагает присущее толерантной культуре принятие другого таким, какой он есть, не отказываясь от собственной точки зрения, но и не навязывая её партнёру. В этом сочетании убеждённости и согласия индивиды получают защиту своих убеждений в группах или сообществах, поскольку лояльное отношение к многообразию заключено в сущности самого государства.

Мы исследуем процесс формирования компетенции в области толерантного поведения у детей дошкольного возраста. Учёт возрастных особенностей является

одним из главных педагогических принципов, поэтому представляется целесообразным рассмотреть особенности развития и в частности нравственного развития детей дошкольного возраста, внутренние механизмы и предпосылки, способствующие формированию компетенции в области толерантного поведения.

Дошкольное детство - это начало всестороннего развития и формирования личности, совершенно особенный период развития ребенка, в котором возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения и ребенок сам начинает определять свою собственную деятельность. Осознание своего поведения и начало личного самопознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое место в системе отношений с другими людьми, осознает не только действия, но и внутренние переживания, он открывает свою внутреннюю жизнь, которая и составляет суть личного самопознания.

В исследовании Д.И. Фельдштейна дошкольный возраст характеризуется как осознание своего «я» среди других, стремление ребенка примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию; овладение социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации – индивидуализации.

Идентификация, обособление, социальная перцепция и другие внутренние механизмы нравственного развития дошкольника обеспечивают освоение способов взаимодействия людей друг с другом, формирование способности к эмоциональному предвосхищению результатов собственных действий и действий других людей, позволяют вчувствоваться в другого. По мнению В.В. Абраменковой проявлением гуманных отношений в группе детей является действенная групповая эмоциональная идентификация, когда переживания одного члена группы воспринимаются другими как собственные.

К пяти годам ребёнок осознаёт себя и другого как субъектов переживания и общения, умеет осознанно действовать в пользу другого. Возникают такие познавательные явления как обобщение, предвосхищение (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович). В старшем дошкольном возрасте у детей возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлечённость в действия и

переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. Многие дети уже способны сопереживать как успеху так и неудачи ровесника, готовы помочь и поддержать его. Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их. Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина считают, что просоциальными действиями старших дошкольников совершаются не только и не всегда их стремления выполнить моральную норму и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребёнка. Непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, оказать ему поддержку, безоценочная вовлечённость в его действия могут свидетельствовать о том, что сверстник становится для ребёнка самоценной, целостной личностью. Поэтому данное поведение ребёнка можно рассматривать как толерантное, так как оно включает основные его показатели: принятие другого, восприятие другого как ценности, способность оказать поддержку и помощь [11].

Как отмечает С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк, старший дошкольник совершает нравственные поступки в основном отношении тех детей, которые ему симпатичны. Только в 6-7 лет нравственное поведение начинает распространяться на более широкий круг людей. Однако, совершая нравственную норму по отношению к несимпатичным сверстникам, дети не испытывают чувства удовольствия [6]. Следовательно, для воспитания толерантной культуры, основанной, прежде всего на принятии другого, является оправданной постановка специальной задачи по формированию интереса, положительного отношения к другому человеку, содействие установлению взаимных положительных связей между людьми.

Анализ исследований Т.И. Рудневой, Е.Б. Никулиной позволяет сделать вывод, что нравственное сознание, формируемое через осмысление индивидуального нравственного опыта, чувственное переживание и опыт решения моральных проблем достигает в старшем дошкольном возрасте достаточно высокого уровня. Проявление мотива «так надо» в дошкольном возрасте знаменует собой становление личностно-смысловых образований – составляющих нравственное сознание, хотя содержание норм остаётся неосознанным, так как дошкольник испытывает затруднения в

самостоятельном сознательном выборе тех правил, на которых основан поступок [4]. Моральные суждения, представленные в нравственном сознании, являются основой формирования соответствующих установок поведения, оценок нравственного характера, построения определённых взаимоотношений с другими людьми.

В данный возрастной период формируется эмпатия, которая, как и другие социальные чувства (жадность, сострадание, стыд), превращаясь в мотив поведения ребёнка, играет существенную роль в формировании устойчивых отношений с другими, становясь важной сдерживающей силой и средством раскрытия нравственного смысла поступков.

К концу дошкольного возраста формируется рефлексия, которая позволяет ребёнку ориентироваться в возможном отношении к нему со стороны окружающих, формировать соответствующие установки и самооценку. Благодаря этому ребёнок может предугадать возможную реакцию взрослых и сверстников на своё поведение [9].

Высокая восприимчивость детей дошкольного возраста, лёгкая обучаемость благодаря пластичности нервной системы создают возможности для успешного нравственного воспитания и социального развития личности. Развитие личности ребенка наиболее эффективно при общении со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности.

Социальное развитие ребенка дошкольного возраста нельзя представить без общего понимания социализации. Социализация - это процесс усвоения воспитанником существующих в обществе социальных и нравственных норм и правил поведения. Социализация - это непрерывный процесс, длящийся всю жизнь человека. В дошкольном детстве - это прежде всего овладение нормами социальной жизни. В социальном развитии ребенка ведущее место занимает присвоение нравственных ценностей своего народа и позднее познание и присвоение общечеловеческих нравственных ценностей. Тесно связано с социальным развитием нравственное воспитание дошкольников. Опыт нравственного поведения дошкольников складывается в процессе общения со взрослыми и закрепляется со сверстниками в различных совместных видах деятельности и взаимоотношений.

Дошкольный возраст имеет огромный потенциал развития и является периодом расширения социальных связей с миром, овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослым, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками [10]. По мнению А.В. Запорожца в данном возрасте закладывается базис культуры личности на основе социальных, ориентированных на других людей, и нравственных, ориентированных на общественные нормы, мотивов поведения.

Социальная ситуация развития характеризуется тем, что по мнению Д.Б. Эльконина ребёнку открывается мир взрослых со стороны их взаимоотношений, деятельности, исполняемых социальных ролей. Главная потребность дошкольника состоит в том, чтобы войти в мир взрослых, быть как они и действовать вместе с ними. Складывается противоречие между потребностью ребёнка быть как взрослый и ограниченными реальными возможностями. Данная потребность и реализуется, прежде всего, в игровой деятельности [16].

Несомненным достоинством данного возрастного периода является то, что ребёнок открыт влиянию взрослого (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова и др.). Мнение воспитателя, является для дошкольников наиболее существенным и безапелляционным. Дошкольники признают авторитет педагога. Они обращаются к нему по самым разным поводам – от случайных и мелких до самых глубоких и личностных, поскольку воспитатель для всех выступает общим нравственным арбитром. Однако следует отметить, что группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребёнком и взрослым (какими бы демократичными они ни были) – иерархические и не симметричные. Ж. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребёнку лиц – сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребёнка, и взрослых, подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм.

Поэтому роль взрослого как «социального проводника» очень важна и ответственна. Задача взрослого – определить, чему, как и когда учить ребёнка, чтобы его адаптация к человеческому миру состоялась и прошла безболезненно.

Анализ теоретических основ и состояние проблемы формирования компетенции дошкольников в области толерантного поведения у дошкольников в воспитательно-образовательной практике требует конкретизации составляющих нравственных качеств компетенции в области толерантного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Можно выделить много качеств, которые составят образ человека, обладающего компетенцией в области толерантного поведения. Такой человек уверен в себе, он легко и с удовольствием, открыто и доверчиво общается с людьми - взрослыми и детьми, он оптимистичен, все воспринимает с радостью, он любознателен и т.д. Но воспитать такого ребенка можно, если и родители, и воспитатели проникнутся глубоким уважением к личности малыша и научат его очень важному: чувству собственного достоинства и умению жить среди людей и уважать их. Следует решать данную задачу по двум взаимосвязанным направлениям: воспитывать у ребенка соответствующие нравственные качества и создавать условия для проявления детьми этих качеств в отношении друг друга и остальных людей.

Рассмотрим, какие именно нравственные качества необходимо воспитать у ребёнка старшего дошкольного возраста, чтобы он обладал компетенцией в области толерантного поведения. Представим их в виде схемы (см. рис.5).

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике дошкольника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребёнка и формирования компетенции в области толерантного поведения на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребёнка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Дошкольник активно включён в различные виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребёнка.

**Нравственные качества, составляющие основу
компетенции в области толерантного поведения
дошкольников**

Гуманизм:

- эмпатия (как основа альтруизма);
- чувство собственного достоинства;
- доброжелательность;
- отзывчивость;
- умение справедливо решать конфликты

**Коллективизм
(коллективные
взаимоотношения):**

- чувство индивидуальности;
- эмпатия (сопереживание + сочувствие);
- ответственность;
- самокритичность;
- способность оказывать взаимопомощь;
- отзывчивость;
- доброта;
- способность проявлять инициативу;
- требовательность к себе;
- требовательные отношения детей друг к другу;
- знание правил и норм поведения и взаимоотношений

**Патриотизм
(любовь к Родине):**

- ответственность;
- бережливость;
- желание и умение трудиться;
- эстетические чувства;
- приобщение, принятие, привыкание к традициям и обычаям народа, страны, к искусству;
- привязанность к родному дому, к своей стране;
- представление о равенстве всех народов, живущих на Земле

**Коммуникабельность
(миролюбие и
взаимопонимание):**

- вежливость;
- приветливость;
- искренность;
- доброжелательность;
- готовность помогать и сотрудничать;
- знание и следование принятым в обществе нормам, правилам и формам их выражения (слова, мимика, жесты, поступки)

На протяжении дошкольного возраста происходит становление механизмов толерантного поведения: личностной идентификации, децентрации, эмпатии; механизмов развития личности: соподчинения мотивов; становление внутренней позиции: внутренних механизмов нравственного развития: идентификации, обособления, социальной перцепции; просоциальное поведение, включающее основные показатели толерантного поведения [9].

Таким образом, можно констатировать, что проблема воспитания толерантной культуры, формирования компетенции дошкольников в области толерантного поведения является сложной и дискуссионной. Но, не смотря на это, можно сделать следующие выводы:

1. Толерантное поведение - реализуемая и регулируемая готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющим различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения. Исходя из этого, компетенция дошкольников в области толерантного поведения – это интегративное качество личности, включающее в себя духовно-нравственные качества, гуманные демократические поступки, общение и нормы поведения ребёнка, проявляющиеся в терпимом отношении, уважении и правовом понимании окружающих людей, независимо от их национальных, культурных, религиозных принадлежностей, взглядов и привычек.

2. В рамках индивидуальной и общественной морали компетенция дошкольников в области толерантного поведения осуществляет коммуникативную, ориентационно-эвристическую, гносеологическую, прогностическую и превентивную функции. На основе исследований Е.Ю. Клепцовой выделяем синдикативную, трансляционную, адаптивную, активную, конгруэнтно-эмпатическую функции компетенции дошкольников в области толерантного поведения.

3. Компетенция дошкольников в области толерантного поведения как целостное образование имеет свою структуру, которая выражается в соподчинённости её компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного (познавательного), эмоционально-волевого и конативного (поведенческого).

4. Проанализировав работы ряда авторов, исследовавших проблему воспитания толерантности (О.А. Овсянникова, А.М. Байбаков, Г.У. Солдатова, Д.В. Зиновьев, Е.Г. Виноградова, О.Б. Скрябина) мы выделили критерии и показатели формирования компетенции в области толерантного поведения, которые соответствуют модели либерального гражданского общества.

5. Именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным периодом для вхождения ребёнка в социальный мир и обеспечивает непрерывность социально-нравственного становления личности, важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития, также на протяжении дошкольного возраста происходит становление механизмов толерантного поведения.

6. Нами определены нравственные качества, составляющие основу компетенции в области толерантного поведения у детей дошкольного возраста: гуманизм, коллективизм (коллективные взаимоотношения), патриотизм (любовь к Родине), коммуникабельность (миролюбие и взаимопонимание).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Безюлева, Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение [Текст] / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Вербум, 2003. – 168 с.

2. Большой энциклопедический словарь. [Текст] / Под ред. А.М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл., 1997. – 1434 с.

3. Вейсс, Ф.Р. Нравственные основы жизни [Текст] / Ф.Р. Вейсс. – Минск: Просвещение, 1994. – 526 с.

4. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего дошкольного возраста [Текст]: дис. ...канд. психол. наук / Гаврилова Т.П. – М., 1997. – 189 с.

5. Декларация принципов толерантности: Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Текст] // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001.

6. Карпова, С.Н., Лысюк, Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников [Текст] / С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 142 с.

7. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального

педагогического образования [Текст] / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.

8. Конституция Российской Федерации: Принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. [Текст] – М.: Юридит. лит., 1995. – 64 с.

9. Конышева, Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации [Текст]: дис. ...канд. психол. наук / Конышева Е.А.. – Пермь, 2006. – 216 с.

10. Руднева, Т.И., Никулина, Е.Б., Колесникова Н.Б. Нравственное развитие личности [Текст] / Т.И. Руднева, Е.Б. Никулина, Н.Б. Колесникова. – Самара: Самар. ун-т, 2002. – 319 с.

11. Смирнова, Е.О., Утробина, В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте [Текст] / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С. 45 – 53.

12. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. [Текст] – 2-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

13. Толерантность в общественном сознании России [Текст]. – М., 1997. – 126 с.

14. Толковый словарь русского языка. [Текст] / Под ред. Д.И. Ушакова. - М., 1993. – 398 с.

15. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе» [Текст] // Официальные документы в образовании, 2001. -№3. - С. 72-94.

16. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д.Б. Эльконин – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 360 с.

М.Н.Терещенко

2.11. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА КАК КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Уровень подготовки выпускников детского сада рассматривается как критерий качества образовательного процесса дошкольного образовательного

учреждения. Согласно закону Российской Федерации «Об образовании», одной из составляющих государственного образовательного стандарта являются требования к уровню подготовки выпускников. Дошкольное образование в России не является обязательным, и ДООУ не выдает своим выпускникам документа об образовании. В связи с этим в «Стратегии построения государственных образовательных стандартов дошкольного образования» (одобрена коллегией МО РФ от 27.04.94) говорится, что стандарт в области дошкольного образования не должен содержать такого рода требований. В стратегии также предлагается положить в основу стандарта образования в дошкольном возрасте уровень и качество развития ребенка, которые в перспективе должны быть ориентирами деятельности дошкольного образования.

Эта идея нашла продолжение и в проекте государственного образовательного стандарта дошкольного образования МО РФ от 2001г., где в качестве требований к подготовке выпускников выделены целевые ориентиры - ступени дошкольного образования в виде возрастных характеристик ребенка. Такими характеристиками являются компетентность, креативность, любознательность, инициативность, коммуникативность, образ «Я», ответственность и произвольность. В проекте подчеркнута, что данные характеристики отражают идеальные социокультурные ожидания, а не среднестатистический уровень достижений детей, и не могут выступать непосредственным основанием оценки качества образования и уровня развития самого ребенка. В основу же оценки качества, согласно проекту, положены требования к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения (к образовательной программе, к личностно ориентированному взаимодействию педагога с ребенком, к среде развития ребенка), которые подлежат контролю в процессе аттестации ДООУ.

Многие исследователи и практические работники связывают качество результатов образовательного процесса ДООУ с категорией «готовность ребенка к школе». Если же определять готовность не только как достигнутый, но и ожидаемый результат, то она может считаться и одной из основных целей дошкольного образования.

Готовность ребенка к школьному обучению - это такой уровень развития ребенка, который обеспечивает устойчивость и успешность систематического

обучения. Вместе с тем, готовность ребенка к школе может рассматриваться как критерий оценки качества образования и уровня развития ребенка.

Многочисленные работы по проблеме готовности к школе позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на обилие дефиниций, в науке до сих пор не существует единого определения понятия «готовность детей к школе». В психолого-педагогической литературе понятие «готовность к школе» - характеристика онтогенетического развития человека, которая выражена сформированностью у ребенка психологических свойств, без которых невозможно успешное овладение учебной деятельностью в школе.

Понятие «готовность к школе» используется в двух названных значениях. В аспекте исследования особый интерес представляет второе, психологическое, значение. При таком подходе проблема изучения готовности к школе приобретает гуманистическую направленность. В.В.Давыдов говорит о том, что «готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению».

М.И. Степанова [3] отмечает, что готовность к школьному обучению не что иное, как необходимый уровень развития ребенка, который позволяет ему без ущерба для здоровья, нормального развития справляться с учебой в школе. В свою очередь, Н.Ф. Виноградова уточняет, что готовность к школе - прежде всего, психологическое, эмоциональное, нравственно-волевое развитие ребенка, сформированное желание учиться и элементы учебной деятельности. Автор имеет в виду развитие тех специфических форм деятельности дошкольников, которые определяют, обеспечивают его легкую адаптацию к новому этапу жизни, снятие (или существенное снижение) отрицательного влияния на здоровье, психическое и эмоциональное благополучие школьников [10].

Более удачное и точное определение дает И. Шванцара. Он указывает, что готовность к школе - достижение определенного уровня развития, когда ребенок "становится способным" обучаться в школе. Он также выделяет набор компонентов готовности к школе, таких как умственный, эмоциональный и социальный.

По мнению Л.И. Божович [1], готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития мыслительной деятельности,

познавательных интересов, произвольности регуляции деятельности и готовности принять социальную позицию школьника.

Л.А. Венгер [2] дополнял такие выше перечисленные факторы, как необходимость ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний таким моментом как «установление с взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью».

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе - готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности — представляет собой сложное структурно-системное образование, которое охватывает все стороны детской психики. И.В. Дубровина [6] под психологической готовностью к школьному обучению понимает необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Дошкольное и предшкольное образование - первая ступень в системе непрерывного образования человека. В этой логике образование детей старшего дошкольного возраста (предшкольное образование) может проектироваться в соответствии с общей идеологией модернизации системы образования России, согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор *ключевых компетенций*[5].

Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

В мировой образовательной практике понятие «компетентность» выступает в качестве центрального, поскольку обладает интегративной природой и включает мотивационную, этическую, социальную, поведенческую когнитивную,

операционально-технологическую составляющие. Компетентность есть результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры и, что чрезвычайно важно, самого субъекта. Исходя из этого в качестве целевого ориентира, показателя результативности и качества дошкольного образования можно рассматривать начальные компетенции ребенка - интегративные личностные характеристики, определяющие его способность к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности. Проявление начальных компетенций в разных видах деятельности и поведения позволяет определить готовность перехода ребенка старшего дошкольного возраста на следующую – школьную образовательную ступень. В психолого-педагогической литературе компетентность рассматривается как возможность, способность к чему-либо, готовность. В нашем исследовании мы рассматриваем компетентность дошкольников как критерий готовности к обучению в школе, предполагающий наличие знаний, умения, навыков, а также сформированность определенных личностных качеств.

Проблема отбора начальных ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для проектирования содержания дошкольного образования. Для начальных ключевых компетенций характерна многофункциональность, их овладение позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях.

Начальные ключевые компетенции требуют целостного развития ребенка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сферы) как субъекта деятельности и поведения. Начальные ключевые компетенции многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура) [5].

В структуре начальных ключевых компетенций могут быть представлены:

- физическая компетенция;
- интеллектуальная компетенция;
- мотивационная компетенция;
- коммуникативная компетенция.

Рассмотрим подробнее, что представляет собой каждая из начальных ключевых компетенций.

Под физической компетенцией подразумевается общее физическое развитие: нормальный рост, вес, объем груди, мышечный тонус, пропорции тела, кожный покров и показатели, соответствующие нормам физического развития мальчиков и девочек 6-7-летнего возраста. Состояние зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений кистей рук и пальцев). Состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности. Общее состояние здоровья. Физическая компетенция есть важнейшая комплексная характеристика личности ребенка старшего дошкольного возраста, облегчающая процесс адаптации первоклассника к школе, являющаяся залогом его успешного обучения и включающая в себя следующие компоненты: положительные показатели состояния здоровья; гармоничное физическое развитие; развитие функциональных систем соответственно возрасту; высокий уровень физической подготовленности в целом и мелкой моторики, в частности, а также высокий уровень самообслуживания и овладения культурно-гигиеническими навыками. Наиболее важным компонентом физической компетенции детей к обучению в школе является состояние здоровья. Для его оценки используются определенные критерии: наличие заболеваний; функциональное состояние основных систем организма; степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям; уровень физического и нервно-психического развития, а также степень его гармоничности. Физическое развитие рассматривается как самостоятельный компонент физической компетенции. Обычно проводят оценку трех основных антропометрических показателей: длины тела, массы тела и окружности грудной клетки. Оценка гармоничности развития осуществляется по индексам и местным стандартам.

Третий компонент компетенции – развитие функциональных систем ребенка. Э.Я. Степаненкова, Г.И. Нарский, В.Н. Шебеко и др. рекомендуют оценивать функциональное состояние организма, измеряя артериальное давление, частоту сердечных сокращений, жизненную емкость легких, определяя физическую работоспособность с помощью теппинг- или степ-тестирования (количественный подход). При этом оценку дают медицинские работники. Такой компонент физической компетенции, как физическая подготовленность, определяется уровнем сформированности психофизических качеств и двигательных навыков (С. Прищепа). До недавнего времени большее внимание

уделялось формированию двигательных умений и навыков, развитие же физических качеств считалось сопутствующим процессом и воспринималось как второстепенный показатель физической подготовленности. В настоящее время взаимосвязь двигательного навыка и физических качеств рассматривается как диалектическое единство формы и содержания двигательного действия (В. Н. Шебеко). Физические качества проявляются через определенные двигательные умения и навыки. Двигательные навыки реально существуют при наличии определенных физических качеств. Такая тесная взаимосвязь объясняется общностью условнорефлекторного механизма этих процессов. В целях гармоничного развития ребенка важно создавать условия для их параллельного развития. Следующий компонент физической готовности - развитие мелкой моторики рук. У старших дошкольников хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, обеспечивающие сложные движения. Мелкие же мышцы кистей рук, обеспечивающие точные и тонкокоординированные движения при письме, развиты недостаточно хорошо.

Исследования отечественных физиологов (В.М. Бехтерева, М.М. Кольцовой, Л.В. Фоминой и др.) подтверждают связь развития руки с развитием мозга, что доказывает важность развития мелкой моторики рук для формирования готовности детей к школьному обучению. Овладение культурно-гигиеническими навыками – важный компонент компетенции. Отсутствие у первоклассника следующих навыков: самостоятельное выполнение культурно-гигиенических действий (умывание, прием пищи, чистка зубов и др.); освоение приемов чистки обуви, одежды; контроль за своим внешним видом - создает затруднения при организации обучения ребенка в школе и дома. Развитие этого компонента придает физической готовности полноту и завершенность.

Формирование физической компетенции старших дошкольников к обучению в школе (в условиях дошкольного образовательного учреждения) есть процесс взаимодействия работников медицинской, педагогической и психологической служб дошкольного учреждения с детьми, их родителями и будущими учителями, включающий в себя следующие структурные компоненты: комплексная медико-педагогическая диагностика физической готовности к обучению в школе; реализация индивидуально-дифференцированного подхода в работе по

формированию физической готовности; организация физкультурно-оздоровительной работы с детьми на основе синтеза традиционной методики и развивающей педагогики оздоровления, с опорой на общепедагогические и специфические принципы и с использованием различных средств, методов и форм организации физического воспитания дошкольников[11].

Интеллектуальную компетенцию мы будем рассматривать как готовность в интеллектуальном плане к началу школьного обучения. Психология длительное время видела основной критерий готовности ребенка к школе только в уровне его умственного развития, точнее, в запасе тех знаний, представлений, с которыми ребенок приходит в школу. Именно широта круга представлений ребенка считалась гарантией возможности его обучения в школе и залогом его успехов в приобретении знаний. Этот взгляд породил в конце XIX и начале XX столетия многочисленные исследования, направленные на изучение детей, поступающих в школу, и на установление тех требований, которые должны быть предъявлены к ребенку. Однако психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет. Л.С. Выготский [4] одним из первых в отечественной психологии четко сформулировал мысль, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, то есть в качественных особенностях дошкольного мышления.

Г.М. Коджаспирова дает следующее определение: «интеллектуальная готовность — достижение достаточного для начала систематического обучения уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владение ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы детского сада» [8, с. 30].

Е.И. Рогов под интеллектуальной готовностью понимает необходимый для освоения учебной программы начальной школы уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность. Такими важнейшими психическими процессами являются:

дифференцированное восприятие (перцептивной зрелости), включающее выделение фигуры из фона, хорошая сенсомоторная ориентация, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями, возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии), интерес к знаниям, процессу их получения за счёт дополнительных усилий, овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов [6].

Интеллектуальная компетенция рассматривается как соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, обеспечивающий переход к учебной деятельности. Это предполагает развитую способность ребенка проникать в сущность предметов и явлений, овладевать мыслительными операциями: анализом и синтезом, сравнением и обобщением, классификационными навыками и др. Кроме того, в процессе учебной деятельности ребенку предстоит устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, разрешать найденные противоречия, что играет важную роль в овладении системой научных понятий и обобщенных способов решения практических задач в школе.

Б.С. Волков отметил, что интеллектуальная готовность ребенка к школе заключается в определенном кругозоре, запасе конкретных знаний, в понимании основных закономерностей. При этом у ребенка должны быть развиты любознательность, желание узнавать новое, достаточно высокий уровень сенсорного развития, а также образные представления, память, речь, мышление, воображение, т.е. все психические процессы. К 6 - 7 годам ребенок должен знать свой адрес, название города, где он живет; знать имена и отчества своих родных и близких, кем и где они работают; хорошо ориентироваться во временах года, их последовательности и основных признаках; знать месяцы, дни недели; различать основные виды деревьев, цветов, животных. Он должен ориентироваться во времени, пространстве и ближайшем социальном окружении. Наблюдая природу, события окружающей жизни, дети учатся находить пространственно-временные и причинно-следственные отношения, обобщать, делать выводы [3, с. 43] Интеллектуальная компетенция связана с развитием мыслительных процессов -

способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Предполагается, что интеллектуальная компетенция включает:

- известный запас знаний об окружающем мире, причем важен не только их объем, но и качество (правильность, четкость, обобщенность);
- представления, отображающие существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности;
- достаточный уровень развития познавательных интересов — интереса к новому, к самому процессу познания;
- определенный уровень развития познавательной деятельности, психических процессов: сформированность сенсорных эталонов, качества восприятия — умение планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства, качества мышления — умение выделять существенное в явлениях действительности, сравнивать их, видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины явлений, делать выводы, определенная степень децентрации мышления, высокий уровень развития наглядно-образного и образно-схематического мышления, позволяющего вычленять наиболее существенные свойства и отношения между предметами действительности, что служит основой для формирования логического мышления и усвоения научных знаний в школе, сформированность символической функции и воображения;
- начальные проявления произвольности психических процессов;
- определенный уровень речевого развития, который тесно связан с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления [10, с. 34].

Опираясь на исследования Н.Д. Ватутиной, Л.И. Крупицкой и А.Н. Троян, [7, с. 15] можно выделить четыре критерия интеллектуальной компетенции. В качестве первого критерия рассматриваются знания об окружающем, которые предполагают: наличие определенного круга знаний представлений по проверяемому разделу, качество знаний, полнота и точность знание всех существенных признаков предмета или явления; полнота отражения этих

признаков в речи, осознанность систематичность понимания содержания каждого из признаков, выделение главного, существенного понимания связей между основными признаками объектов.

В качестве второго критерия рассматриваются развитие мыслительных операций, которые предполагают: умение наблюдать, умение анализировать: выделять существенные признаки предметов и явлений, сравнивать по данным признакам, классифицировать, умение обобщать. Третьим критерием является наличие предпосылок учебной деятельности: умение понимать, запоминать поставленную педагогом задачу, умение анализировать, вычленять способ действия, применять его для решения поставленной задачи, умение контролировать свои действия, оценивать их и результат своего труда.

Четвертым критерием заявлено - развитие речи, где учитывается употребление простых и сложных предложений, использование прямой и косвенной речи, достаточный словарный запас, включающий существительные, прилагательные, глаголы, наречия. Рассмотрим мотивационную компетенцию как составляющую общей компетентности ребенка на пороге школьного обучения. Большое место в формировании мотивационной готовности к школьному обучению Л.И. Божович [1] уделяла развитию познавательной потребности. Ее новый уровень у старших дошкольников выражается в том, что у них возникает интерес к собственно познавательным задачам.

Существенный момент мотивационной готовности к школьному обучению — произвольность поведения и деятельности, т. е. возникновение у ребенка такой структуры потребностей и мотивов, «при которой он становится способным подчинять свои непосредственные импульсивные желания сознательно поставленным целям». Н.И. Гуткина рассматривает мотивацию как определяющий компонент готовности к обучению, а произвольность — как функцию мотивации. В качестве важнейших мотивационных образований дошкольного возраста выделяются следующие: сознательное соподчинение мотивов, возникновение их иерархии, а также появление новых по своему строению опосредствованных мотивов. Эти новообразования — важнейшая предпосылка школьного обучения. В качестве важного новообразования дошкольного возраста и Д.Б. Эльконин, и Л.И. Божович указывают на возникновение моральных мотивов (чувства долга).

Изменения в мотивации обусловлены главным образом появлением новых форм общения детей с взрослыми и сверстниками.

Поскольку жизнь дошкольника разнообразна, он включается в новые системы отношений и новые виды деятельности, мотивационная сфера расширяется. Появляются мотивы, связанные с формирующейся самооценкой. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастает на следующем возрастном этапе, особенно важны. Интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения.

Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются сдаваться. Итак, к концу дошкольного возраста ребенок знает, что такое хорошо и что такое плохо, а также может оценить не только чужое, но и свое поведение. Дошкольники знают моральные принципы поведения, но обычно им не следуют. Они ориентируются в своих действиях на поощрения и наказания взрослых.

Развитие мотивационной сферы в дошкольном возрасте не ограничивается появлением новых мотивов поведения. В это время формируется крайне важный механизм соподчинения мотивов. Именно это дало основание А.Н. Леонтьеву рассматривать дошкольное детство «периодом первоначального фактического склада личности». Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Наиболее сильный мотив для дошкольника - поощрение, получение награды. Более слабое наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее собственное обещание ребенка. Требовать обещаний от ребенка не только бесполезно, но и вредно, поскольку они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет, взрослые часто возлагают большие надежды.

К концу дошкольного возраста появляются самоконтроль и произвольное поведение, но самоконтроль развит слабо, и то, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослого. Школа должна привлекать ребенка не внешней стороной (атрибутами

школьной жизни - портфель, учебники, тетради), а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Ребенок способен управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархии мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией.

При диагностике мотивационной компетенции можно выделить три критерия. В качестве первого критерия рассматриваются знания о школе, предполагающие наличие определенного груза представлений о школе, учении, полнота и точность знаний: знание всех существенных сторон, осознанность и систематичность: выделение главного, существенного; понимание связей между существенными признаками.

Вторым критерием является отношение к школе и учению, которое предполагает желание стать учеником, учиться, стремление занять позицию школьника, осознание учения в школе как способа достижения взрослости. Третьим критерием является наличие познавательных мотивов, познавательного интереса к окружающему, познавательной активности, предполагающий наличие устойчивого интереса к умственной задаче и ее решению, умение самостоятельно решать умственные задачи, производить мыслительные операции, умение мотивировать свои знания и рационально их использовать при решении задач, умение самостоятельно поставить интересную познавательную умственную задачу и решить ее.

Следующий компонент – это коммуникативная компетенция. По мере взросления старшего дошкольника все больше начинает привлекать мир людей, а не мир вещей. Он пытается проникнуть в смысл человеческих отношений, тех норм, которые их регулируют. Следование социально приемлемым нормам поведения становится для ребенка значимым, особенно если оно подкрепляется положительным откликом со стороны взрослых. Это становится содержанием общения ребенка с ними. Поэтому коммуникативная компетенция очень важна ввиду перспективы постоянных контактов со взрослыми (и сверстниками) в ходе обучения в школе. Этот компонент психологической готовности предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возрастного периода форм общения [49, с.25]:

1) внеситуативно-личностное общение со взрослым, которое формирует у ребенка умение внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию Ученика. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Дети, готовые в этом плане к учению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях;

2) общение с детьми, специфические отношения с ними. Учебная деятельность по сути своей — коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Качества, необходимые для общения с одноклассниками, помогающие войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность — общественные мотивы поведения, усвоенные ребенком правила поведения по отношению к другим людям, умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками - формируются в совместной деятельности дошкольников. В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью, как средством общения: с помощью речи он учиться строить с людьми адекватные лояльные отношения. Речь как средство общения несет в себе не только функцию обмена информации, но и экспрессивную функцию.

Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых проявляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники.

Взаимодействие ребенка со сверстниками - это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность общения со сверстниками.

Общение с взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в коммуникативном развитии ребенка становится знание норм общения и понимание их ценности и необходимости.

За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с взрослыми и детьми, осваивает правила лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях действует в соответствии с правилами. Коммуникативная готовность определяется способностью ребенка нормально взаимодействовать с людьми по определенным правилам и нормам.

При диагностике коммуникативной компетенции выделяются два критерия. Первый критерий это умение строить свое отношение со взрослыми (учителем, воспитателем), предполагающий характер отношения ребенка с учителем и воспитателем, устойчивый – положительный тип отношений; неустойчивый тип отношений, открытая отрицательный тип отношений. В качестве второго критерия выделяется умение строить свое отношение со сверстниками характер (тип) отношений, сложившийся у ребенка со сверстниками, активно-положительный тип взаимодействия безразличное, незаинтересованное взаимодействие, активно-отрицательный тип взаимодействия.

Для формирования готовности ребенка к школьному обучению необходимо, чтобы в равной степени были развиты все представленные компетенции.

В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что готовым к обучению в школе считается ребенок компетентный в физическом, интеллектуальном, коммуникативном и мотивационном плане.

Вслед за авторами образовательной системы «Детский сад 2100» хотелось бы представить обобщенный портрет готового к обучению в школе, компетентного дошкольника[9].

Компетенция в плане физического развития ребенка выражается в более совершенном владении своим телом, различными видами движений. Он имеет

представление о своем физическом облике и здоровье, заботится о нем. Владеет культурно-гигиеническими навыками и понимает их необходимость.

Коммуникативная компетенция проявляется в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми, выражении своих чувств и намерений с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств. Ярко проявляется уверенность в себе и чувство собственного достоинства, умение отстаивать свою позицию в совместной деятельности. Имеет представление о себе и своих возможностях.

Интеллектуальная компетенция старших дошкольников характеризуется способностью к практическому и умственному экспериментированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей и речевому планированию. Ребенок группирует предметы на основе их общих признаков, проявляет осведомленность в разных сферах жизни: знает о некоторых природных явлениях, ориентируется в универсальных знаковых системах (алфавит, цифры - десятичная система счисления и др.).

Ребенок свободно владеет родным языком (его словарным составом, грамматическим строем, фонетической системой) и имеет элементарное представление о языковой действительности (о звуке, слове, предложении и др.). Современный ребенок проявляет высокий уровень креативности, способен к созданию нового рисунка, конструкции, вымышленного образа и т. п., которые отличаются оригинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью. Семилетнего ребенка характеризует активная позиция, готовность к спонтанным решениям, любопытство, постоянные вопросы к взрослому, способность к обсуждению процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация достижений, развитое воображение. Процесс создания продукта носит творческий поисковый характер: ребенок ищет разные способы решения одной и той же задачи. Старший дошкольник отличается большим богатством и глубиной переживаний, разнообразием их проявлений и в то же время сдержанностью эмоций. Ему свойственно «эмоциональное предвосхищение» - предчувствие собственных переживаний и переживаний других людей, связанных с теми или иными событиями и поступками. Регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил.

Эмпатия в этом возрасте проявляется не только в сочувствии и сопереживании другому человеку, но и в содействии ему. Эмоционально воспринимает музыку; правильно определяет ее настроение, слышит яркие ноты музыкального произведения, динамику развития музыкального образа; может рассказать о том, что он представил во время прослушивания музыкального произведения. Семилетний ребенок способен к волевой регуляции поведения, преодолению желаний, если они противоречат установленным нормам, данному слову, обещанию. Проявляет волевые усилия в ситуациях выбора между «можно» и «нельзя», «хочу» и «должен». Обнаруживает настойчивость, терпение, умение преодолевать трудности. Может сдерживать себя, высказывать просьбы, предложения, несогласие в социально приемлемой форме. Произвольность поведения - один из важнейших показателей психической готовности к школе.

Также проявляется инициативность во всех видах деятельности ребенка - в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании и др. Он может выбирать занятие по своему желанию; включаться в разговор; предложить интересное дело. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью. Важными качествами старшего дошкольника являются самостоятельность и ответственность. Самостоятельность ребенка проявляется в способности без помощи взрослого решать различные задачи, которые возникают в повседневной жизни (самообслуживание, уход за растениями и животными, создание среды для самостоятельной игры, пользование простыми безопасными приборами - включение освещения, телевизора, проигрывателя и т. п.). В продуктивных видах деятельности - изобразительной, конструировании и др. - ребенок сам находит способы и средства для реализации своего замысла. Самостоятельный ребенок не боится взять на себя ответственность, может исправить допущенную ошибку.

Ответственный ребенок стремится хорошо выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других; испытывает при этом чувство удовлетворения. Ребенок семи лет достаточно адекватно оценивает результаты своей деятельности, сравнивая их с результатами других детей, что приводит к становлению представлений о себе и своих возможностях.

Свобода поведения семилетнего дошкольника основана на его компетентности и воспитанности. Свободный ребенок отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении. Вместе с тем он осторожен и предусмотрителен, избегает травм, проявляет разумную осторожность в незнакомой обстановке, при встречах с чужими людьми. Ребенок может выполнять выработанные обществом правила поведения [9].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исслед. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 234 с.
3. Волков, Б.С. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика: учебное пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: «Ось-89», 2004. – 192 с.
4. Выготский, Л.С. Возрастная и педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 1998. – 325 с.
5. Гогоберидзе, А.Г. Моделирование дошкольного образования в логике компетентного подхода / А.Г. Гогоберидзе // Дошкольное образование – проблемы и перспективы развития: материалы международной конференции. – Ростов н/Д: ИПО Пи ЮФУ, 2007. – С. 154 – 159.
6. Готовность к школе: руководство практического психолога: метод. пособие для детск. Практ. психологов учреждений образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Наука: Академия, 1995. – 121 с.
7. Диагностика готовности детей к обучению в школе. Программа и методические указания / под ред. Н.А. Фомина, В.Н. Худякова, В.С. Зайцевой. – Челябинск, 1992. – 51 с.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
9. Корепанова, М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100», пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова. – М.: Дом РАО, «Баланс», 2005. – 144 с.

10. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность к школе: пособие для практик. психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М.: Владос, 2001. – 376 с.

11. Якименко, В.А. Педагогические условия формирования готовности старших дошкольников к обучению в школе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Калининград, 2007. – 23 с.

Л.К.Пикулева

2.12. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вопрос о построении образовательной среды затрагивает широкий круг проблем, связанных с повышением качества образования детей дошкольного возраста. В современных психолого-педагогических исследованиях он рассматривается в контексте компетентностного подхода к проектированию образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Образовательная среда как развивающаяся целостность используется участниками образовательного процесса для освоения и трансляции содержания образования и формирования ключевых компетенций обучаемых в ходе межсубъектного взаимодействия и преобразования собственной деятельности. Образовательная среда представляет собой также технологию опосредованного управления формированием и развитием личности ребенка.

Образовательная среда наполняет образовательный процесс содержанием культурного опыта как социального, так и учебно-познавательного, создает культурное окружение и обеспечивает продвижение ребенка в образовании. Иными словами, образовательная среда выступает как источник, питающий личностно-смысловые структуры сознания как поле установления связей субъектного опыта ребенка и объективных ценностей [4].

Современная педагогика определяет цель среды как гармонизацию взаимодействия человека со своим окружением, что означает развитие личности в области самоорганизации и самоуправления [16]. Кроме того, создание образовательной среды в соответствии с принципами учета возрастных и

индивидуальных особенностей обеспечивает психологический комфорт каждому ребенку, возможный уровень его физического, психического, познавательного развития и сохранение здоровья. Очевидно, что в данном контексте рассмотрения образовательной среды она является способом реализации современных базовых принципов образования.

Образовательная среда как социально-психологическое явление привлекала внимание многих известных ученых. Этой проблемой занимались В.С. Библер, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др. В конце XX, начале XXI века исследования в области образовательной среды активизировались. Образовательная среда как педагогическое явление отражена в трудах Г.В. Воронцовой, Л.М.Клариной, В.А. Козырева, В.А.Кошелевой Л.И. Новиковой, С.Л.Новоселовой Б.С. Патралова, В.Э. Пахальяна, Ю.С. Песоцкого, В.А.Петровского, В.И.Слободчикова, С.Т.Шацкого, В.А. Ясвина и др.

В психолого-педагогических исследованиях (как отечественных, так и зарубежных) образовательная среда рассматривается наряду с понятием «образовательное пространство». В исследованиях Е.А. Александровой, А.А. Бодалева, С.К. Бондыревой, Э.Ф. Зеера, И.Г. Шендрика и др. На первых порах (в исследованиях Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева и др.) пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей. Э.Ф. Зеер подчеркивал, что в современных психологических исследованиях (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.) развитие личности рассматривается как многофакторный и многомерный процесс, и в педагогическую науку были введены такие понятия, как «пространство и среда детства».

Среда определяется как окружение и как совокупность условий, обеспечивающих жизнедеятельность ребенка, то есть по сути является сферой его жизнедеятельности или окружающей его мир [2]. По мнению И.Г. Шендрика, образовательная среда это то, с чем непосредственно или опосредованно

соприкасаются все участники образования в рамках образовательного пространства [22].

М.К. Мамардашвили, создавая философию свободной личности, рассматривал среду и пространство как ось культуры и ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой, человек осваивает знания и умения, а движение по другой представляет собой их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть в связь культуры с его собственным существованием. Занимая определенные положения в среде, человек усваивает соответствующие им знания. Связывая эти знания со своим местом, своим представлением о себе, человек понимает их, то есть знания обретают для него смысл, ведь в процессе понимания необходимо что-то добавить от себя, доопределить [14].

Среду часто рассматривают как нечто внешнее по отношению к индивиду, тем самым неявно отделяя среду от него. Такое «биологическое» понимание среды индивида критиковал Л.С. Выготский в начале 1930-х гг.: *«Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития – неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов». И далее: «...мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой – средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучать единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим» [7]*

Поскольку образование в условиях компетентного подхода понимается как развитие способности индивида пользоваться полученным опытом в личной и общественной жизнедеятельности, а также поддерживать и развивать условия

своего существования, то следует отметить, что эти условия создаются самим человеком путем преобразования среды своего обитания в социально необходимые, что и является причиной создания и развития культуры. Культура становится средой жизнедеятельности человека и, как система доминирующих ценностей и отношений между людьми, является предпосылкой образования, создавая определенную образовательную среду. С другой стороны, благодаря образованию сама культура может существовать и развиваться, следовательно, можно говорить о культурной среде, окружающей человека в образовании. Взаимосвязь образовательной среды, образовательного пространства и образования как процесса отражена в рис. 5.



Рис. 5 Взаимосвязь образования как процесса, образовательного пространства, образовательной среды

Рассматривая среду как важный фактор развития ребенка, А.С. Белкин говорил о том, что внешние влияния среды перерабатываются им и превращаются во внутренние установки, представления, определяющие поведение, отношения с окружающим миром и самим собой [3].

Большое значение исследователи придают эмоциональному компоненту образовательной среды, рассматриваемому не только как эмоционально ценностные отношения ребенка к деятельности и взаимодействию, но и как определенную энергетическую силу.

В исследованиях о влиянии эмоциональной среды на развитие личности ребенка дошкольного возраста, выполненных под руководством В.А. Петровского, показано, что порождающим эмоциональную среду началом являются различные виды деятельности (если они носят самоценный характер) и взаимодействие педагога с воспитанником. Взаимодействие между людьми создает особую эмоциональную ауру, ту особую среду, в которую «втягиваются» предметы, в ней одухотворяются явления природы. Эта эмоциогенная среда, порождаемая взаимодействием субъектов, в свою очередь, может выступать определенной силой, либо созидающей, либо разрушительной, деструктивной энергией [17]. Ее эмоциогенность проявляется в возможности порождения не только чувства комфорта и удовлетворенности, но и эмоционально ценностных отношений к жизни и к самому себе, приобретения жизненных смыслов.

Образовательная среда, по словам В.А. Козырева, выступает как педагогическое явление, представляющее собой развивающуюся целостность, структурные компоненты которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей в ходе межсубъектного взаимодействия и преобразования предметной среды [12]. Из этого можно сделать вывод, что образовательная среда выступает как смысловая реальность, как поле непрерывного «замыкания» и «размыкания» связей субъектного опыта обучаемого и объективных ценностей культуры, как источник, питающий личностно-смысловые структуры сознания.

В.А. Ясвин показывает возможности среды как средства удовлетворения наиболее важных физиологических, психологических, социальных потребностей ребенка и трансформации их в жизненные ценности личности. Заслуживающим внимания является вывод о том, что образовательная среда не имеет определенных, твердо фиксированных границ, то есть границы образовательной среды задаются самими участниками образовательного процесса (педагогом и ребенком) в

соответствии с их жизненными потребностями, установками, интересами и характером деятельности [23].

Таким образом, анализ исследований образовательной среды как фактора развития личности ребенка позволяет сделать вывод об интересе ученых к данному предмету. Вместе с тем, следует отметить, что не изучены возможности образовательной среды, как условия развития социальной компетентности обучаемых, в том числе и детей дошкольного возраста, тогда как именно среда обладает возможностями придания целостности образовательному процессу и, как следствие этого, формирования социальных ключевых компетенций в их совокупности.

В научных исследованиях в дошкольном образовании сложилась тенденция комплексного рассмотрения образовательной среды в совокупности ее объектных, субъектных и деятельностных характеристик. Согласно этому в образовательной среде выделяются три взаимосвязанные структуры: образовательная, социально-личностная и пространственно-предметная [11].

Но образовательная среда может обеспечить интеграцию всех компонентов образовательного процесса только в том случае, если сама будет представлять собой целостную систему.

Целостная образовательная среда представляет собой взаимосвязанность всех составляющих ее компонентов, находящихся в интегративном качестве их содержания

Рассмотрение целостной образовательной среды как средства развития ключевых компетенций детей позволяет выделить содержательные аспекты ее структур: образовательной, социально-педагогической и пространственно-предметной.

Образовательная структура среды содержит четыре общепринятых основных компонента: ценностно-целевой, информационный, (содержательный), технологический и результативный.

Ценностно-целевой компонент образовательной среды включает спектр образовательных целей, а также ценностных потребностей детей. При этом спектр целей задается общими установками, существующими в дошкольном образовании и определяющимися общественными потребностями [13]. Ценностные потребности

детей зависят не только от воспитания, но в большей степени от личностных особенностей детей. Поэтому встает задача построения образовательной среды, учитывающей личностные, жизненные потребности дошкольников. Тот компонент образовательной среды способствует развитию ценностно-смысловой компетенции ребенка.

Кроме того, должны учитываться и возрастные особенности детей, а также требования при подготовке их к школе. Концепция непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), исходя из характерных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, определяет преемственность таких ценностно-целевых установок, и задача эта должна решаться через образовательную среду, что в свою очередь будет способствовать целостности самой образовательной среды.

Информационно-знаниевый или содержательный компонент образовательной среды включает в себя структурированную образовательную информацию, которая служит основой формирования у детей системы личностных знаний, и которая представлена в программах обучения и воспитания.

Содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, который может усвоить ребенок во всей его структурной полноте. Из этого следует, что содержание образования – это многомерная система специально отобранного адаптированного и структурированного общекультурного опыта, включающего знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения [12]. Усвоение всех этих элементов позволяет ребенку не только «вписываться» в социально-образовательную среду, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел, так как содержание образования при таком подходе обеспечивает включенность ребенка в усваиваемый им опыт и формирует его познавательную компетентность, как в целом, так и в контексте социального развития..

Технологический компонент образовательной среды аккумулирует в себе технологии обучения, используемые в образовательном процессе. В настоящее время акцент делается не на усвоение знаний (которые являются лишь средством развития ребенка), а на освоение способов познания окружающего мира, на основе

которых складывается социокультурный, творческий опыт, помогающий ребенку самостоятельно осуществлять свою жизнедеятельность в максимально возможной степени. Кроме того, технологии должны способствовать самостоятельному освоению содержания образования и иметь единую основу. Это также рассматривается как элемент целостности образовательной среды.

Результативный (контрольно-результативный) компонент образовательной среды отражает многообразие образовательных достижений, совокупность способов и форм оценки этих достижений, их анализа и систематического отслеживания. Именно этот компонент в виде образовательно-личностных характеристик ребенка, выражающихся в ключевых компетенциях позволяет отслеживать результаты образования в каждой возрастной группе, и должны доказывать наличие таких составляющих компетентности как готовности к образованию и самообразованию, рефлексивности, готовности к взаимодействию с окружающим миром, самостоятельности, инициативности, ответственности и др.

Социально-педагогическая структура образовательной среды. Она характеризует ценностно-смысловую полифонию межличностных связей и отношений всех субъектов образовательной среды. Способствует процессу становления личности и социального развития детей и педагогов, как участников образовательного процесса и предусматривает собой широкий круг социокультурных и социально-педагогических явлений. Эта структура является условием развертывания образовательной структуры и в процессе выстраивания взаимодействия обеспечивает вхождение ребенка в среду дошкольного учреждения, а также процесс ее освоения и преобразования.

Социально-педагогическая структура образовательной среды включает в себя характеристики педагогического коллектива как носителя социально-профессиональной культуры, их способов взаимодействия с детьми, родителями и другими участниками образовательного процесса.

Целостность социально-педагогической структуры образовательной среды проявляется как взаимосвязывающее начало всех субъектов образовательного процесса на основе общих проявлений сознания, культурных моделей поведения, умственного настроения, жизненных позиций, обусловленных педагогической реальностью, традициями, деятельностью, взаимоотношениями, единых

ценностных ориентаций и, в этом случае, является когнитивно-эмоциональной сферой комфортной жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности, обеспечивая развитие коммуникативной, творческой и других видов ключевых компетенций.

Целостность социально-педагогической структуры образовательной среды проявляется на разном уровне: на уровне всей системы «детский сад», на уровне образовательного процесса дошкольного учреждения и на уровне отдельных групп дошкольников.

Следует рассмотреть сущностные характеристики социально-педагогической структуры образовательной среды, среди которых можно выделить главные: направленность, согласованность, динамичность, открытость.

Единая направленность образовательной среды позволяет придать самой среде смысл, определенный общей культурой и профессиональной культурой педагогов.

Среда, наполненная культурой, обеспечивает свободный выбор того или иного направления деятельности в соответствии со своими приоритетами. Чтобы не произошло раздробленности среды необходимо наполнение идеями, понятными для детей дошкольного возраста, обеспечение их реализации в образовательной деятельности, а главное создание условий взаимообогащения идеями. Это возможно через создание атмосферы содружества, соучастия и сопричастности к общей деятельности. Единая направленность позволяет решать любые межличностные конфликты, снимает стрессовые состояния педагога в условиях осуществления его деятельности, т.к. главным мерилom в профессиональной деятельности взрослого выступает ребенок как наивысшая ценность педагогического труда. С помощью единой направленности педагоги дошкольного учреждения и родители находят общий язык, преодолевая разные подходы к обучению и воспитанию детей, а дети вовлекаются в процесс совместной деятельности со взрослыми.

.Проблема, стоящая перед педагогами в необходимости социализации и одновременно в сохранения права ребенка на собственную индивидуальность является очень сложной, решение ее должно быть деликатным. И здесь снова на первый план выступает роль среды, в которой ребенок в неявной, опосредованной

форме приобретает характеристики, свойственные социуму, в который он включен, если данной среде присуща определенная направленность.

Всегда следует помнить, что среда является носителем самой разной информации, в том числе и противоречивой, воздействующей на чувства ребенка, поэтому важным является вопрос придания образовательной среде определенной эмоциогенной направленности, наполненности культурой взаимоотношений.

Согласованность образовательной среды (синергия) связана с направленностью, так как отражает идею сопричастности субъектов к целям, содержанию, ходу образования. Согласованность подразумевает совместное действие или взаимодействие в целостном процессе.

При синергетическом слиянии систем общий результат всегда превосходит сумму сложенных эффектов и это должно стать принципом при организации совместной деятельности педагогов и детей. Совместная деятельность в форме партнерства повышает эффективность образования. Согласованность всех субъектов образования достигается путем выработки единой концепции, служащей фундаментом деятельности образовательной системы дошкольного учреждения.

В образовательном процессе развитие индивидуальности обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую ребенок вкладывает всю душу, в которой полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность. В силу этого необходимо включение ребенка как субъекта образовательного процесса в деятельность. Только в деятельности возможна реализация субъект - субъектной педагогической позиции.

Взаимодействие на основе субъект - субъектных связей определяется В.Г. Мараловым как «модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять выбор, строить через это свою личность. В силу этого особую ценность приобретают такие свойства личности, как способность к самореализации, творческому росту, активность и инициативность как форма ее выражения. Тем самым и педагог, и ребенок приобретают право на индивидуальность».

Анализ исследований показывает, что лишь личностно-ориентированная модель взаимодействия, построенная на субъект - субъектных отношениях, создает благоприятные условия для полноценного развития индивидуальности ребенка, так как обеспечивает чувство психологической защищенности и доверия к миру. При этом не отрицается значение субъект - объектных связей, где в качестве главного действующего лица признается педагог, непосредственно реализующий цели и задачи обучения и воспитания. Так как действовать самостоятельно, проявлять инициативность и творчество, выступая субъектом трудовой деятельности, ребенок может, когда в достаточной степени овладеет алгоритмом трудового процесса и обобщенными трудовыми умениями.

Успешность развития детской личности, пишет Л.В. Трубайчук, определяется активной и успешной деятельностью самого ребенка. В основе самостоятельной деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру [21]. Среда должна обеспечивать успешность ребенка в деятельности, в стремлении его воздействовать на окружающий мир, так как успешность самореализации будет порождать все больший уровень субъектности, способность к активности и ответственности за реализацию своих ключевых замыслов, способствовать положительному отношению к накопленному опыту и, в конечном итоге, к успешному развитию компетенций в сфере собственного «Я».

Чтобы ощущать успешность взаимодействия со средой ребенок начинает стремиться к овладению знаниями, способами взаимодействия, позволяющими ему сформировать собственную уникальную модель деятельности в среде. Постепенно у него формируется способность предугадывать какие социальные качества ему нужно проявить, чтобы быть воспринятым в детском сообществе (так как почти любая детская деятельность требует партнерства). Э.В.Сайко считает, что только таким образом у ребенка возникает возможность изменить себя через социальное [18].

Синергетический эффект усиливается, если результаты деятельности детей и педагогов (образовательной и методической) являются востребованными самими педагогами, детьми, родителями и другими образовательными системами. Важным является осознание субъектами необходимости полученных ими результатов в

будущем для деятельности других субъектов образования. Средствами среды, обеспечивается как знакомство с прошлым, так и творение будущего. В этом случае целостность образовательной среды проявляется в том, что в ней выступают внешнее и внутреннее, прошлое, настоящее и будущее, статичное и динамичное.

Динамичность образовательной среды предполагает подвижность всех ее компонентов, направленных на удовлетворение потребностей всех участников образования и достигается за счет формирования средств метаболизма, то есть обмена субъекта с другими субъектами и образовательной средой в целом продуктами образовательной деятельности, информацией когнитивного и эмоционального характера. Это зависит от уровня информационной культуры, ценностно-ориентированных приоритетов, способов взаимодействия и отношения к образовательной действительности [16].

Динамичность предполагает преднамеренное создание условий для становления и развития всех способов интерактивного взаимодействия субъектов со средой, для чего необходима четкая организация среды, приведение в действие процессов регуляции способов взаимодействия в сфере автономности личностного развития, то есть развития личности в области самореализации, самоорганизации, самоконтроля. Показателем интерактивного обмена является проявление как у детей, так и у педагогов познавательной и творческой активности, которую необходимо обеспечивать путем взаимодействия субъектов с различными средствами образования, что способствует развитию механизма саморегуляции деятельности.

Метаболизм среды имеет особое значение для осуществления интерактивного обмена как внутри, так и между детскими группами, детско-взрослыми сообществами, дошкольными образовательными учреждениями. С этой целью рационально создавать творческие объединения, включающие детей, родителей, воспитателей, педагогов других образовательных учреждений, обеспечивая их совместную партнерскую деятельность.

Открытость образовательной среды Открытость среды понимается по-разному. С одной стороны, это способность обмениваться информацией, свойствами с системами внешнего окружения, и с этой целью среда должна обладать заданностью внешних связей, разрешающей способностью

взаимодействия с различными организациями и социальными системами (о чем говорилось при рассмотрении динамичности, синергии и целостности образовательной среды) [8]. Открытость усиливает профессиональную направленность среды, обеспечивает постоянный приток новой информации, обусловленной социальным заказом и состоянием развития системы образования в регионе, уровень которых постоянно растет.

С другой стороны, открытость понимается как принципиальная незавершенность среды. В условиях постоянного пополнения, изменения, преобразования создаются возможности проявления субъектами образования активности, творческой энергии в создании образовательной среды, что в свою очередь вызывает у субъектов необходимость в совместной деятельности и общении. Ограничение информационных потоков извне неизбежно приведет к застою образовательной среды, и она из средства эффективности может стать средством остановки развития образовательной системы [19]. Таким образом, открытость среды, делает ее способной удовлетворять, образовательные и жизненные потребности субъектов образования.

Необходимо подчеркнуть, что условием, задающим высокий уровень социально-педагогической структуры образовательной среды являются профессиональная компетентность педагогов, культура личности, деятельности, поведения и общения всех субъектов образовательного процесса.

Пространственно-предметная структура образовательной среды представляет собой систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его культурного и физического развития. Данная система содержит предметные среды, насыщенные игрушками, дидактическими пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей.

Пространственно-предметная структура образовательной среды связывает воедино все ее компоненты, служит фоном и посредником в личностно развивающем взаимодействии детей со взрослыми и друг с другом, обеспечивает реализацию современных интегративных технологий обучения, предполагающих в максимально возможной степени самостоятельное освоение ребенком содержания образования и формирования его как субъекта жизнедеятельности.

Предметные среды в своем построении должны соответствовать базовым принципам построения предметно-развивающей среды: динамичности, активности, гибкого зонирования, эмоциогенности, информативности, открытости, сомасштабности физическому развитию ребенка, учета его возрастных и половых особенностей и др., обозначенных в концепциях построения предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений В.А.Петровского, С.Л.Новоселовой и др.

Пространственно-предметная среда, несмотря на ее трансформацию в связи с постоянно появляющимися новыми функциями, должна нести общую смысловую целостность и помогать ребенку сохранять свое, уже сложившееся место в образовательном пространстве. Знакомые предметные средства обеспечения собственной образовательной деятельности помогают ребенку безболезненно переходить на все новые ступени обучения, сохранив собственную индивидуальную траекторию развития [17].

Пространственно-предметная среда играет особую роль в самостоятельной деятельности дошкольника, 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.

В.М.Межуев отмечает, что совокупность предметов образует непосредственную, наглядно воспринимаемую предметную форму существования культуры. В предмете запечатлеваются усилия, опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений, поэтому он становится «человеческим предметом». «Именно поэтому в предмете и через предмет человеку дана его подлинная история, его общественная биография...». Культурная ценность предмета заключена в том, насколько предмет стал человеческим, насколько в нем представлена и воплощена ценность, выражена определенная человеческая сила и

способность. Через предмет человек обнаруживает самого себя, собственные силы, свое культурное «Я», индивидуальность [18].

М.С.Каган определяет требования к организации предметной среды [9]. Она должна предоставлять меру свободы ребенку, оказывать влияние на мироощущения, самочувствие, формировать облик человека. Среда должна быть целесообразной, удобной, слаженной, симметричной, гармоничной, информативной, создавать образ того или иного процесса, настраивать на эмоциональный лад, обеспечивать гармоничное отношение между человеком и предметным миром.

Р.М.Чумичева и Л.Л.Редько считают что моделирование социокультурной пространственно-предметной развивающей среды должно позволять ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. Они предлагают моделировать предметную структуру социокультурной среды воспитателю в трех уровнях: низком, среднем, высоком. Ребенок, обладающий недостаточным сенсорным опытом, может самостоятельно выбрать тот способ действия в среде, который соответствует уровню его развития сегодня, или самостоятельно попробовать незнакомый ему способ, т.е. он будет находиться в ситуации выбора. Это, с одной стороны, позволит предупредить возникновение негативных эмоций, оградить ребенка от неуспеха, а с другой - создаст возможность ему сориентироваться на «завтрашний день», попробовать самостоятельно преодолеть незнание, трудность. Преодолевая трудности и получая успешный результат, ребенок испытывает удовлетворение, начинает оценивать достоинства предметов среды и свои личностные качества, проявившиеся во взаимодействии со средой. Таким образом, ценности предмета, вещи переходят в ценности личности [18].

Моделирование предметной среды в трех уровнях создает условия и для взаимодействия, сотрудничества, взаимообучения детей. Если в среде рядом оказались дети с достаточно высоким уровнем культурно-познавательного развития, то они смогут создать интересные модели, образы, развернув их в творческую импровизацию. Или, наоборот, если в ней оказались дети с низким уровнем развития сенсорного опыта, то заложенные в среде поэлементные образцы

также позволяют им получить успешный результат (например, модели получения цветовых полутонов, «маршруты» движения линии для получения «смешного», «грустного», «легкого», «тяжелого» образа и т.п.). Поэлементный образец является для ребенка зрительным, слуховым или речевым контрольным эталоном его успеха. Уровневое структурирование предметной среды обуславливает ее развитие, а заложенный в ней способ познания, переживания и преобразования, самостоятельно выбранный ребенком, обеспечивает его саморазвитие. Это делает пространственно-предметную среду саморазвивающейся и развивающей ребенка.

Итак, средовая модель образовательного процесса дошкольного учреждения может быть представлена в трех компонентах: образовательном, социально-педагогическом и пространственно-предметным.

Важно, чтобы образовательная среда во всех ее компонентах эмоционально воздействовала на личность ребенка.

Е.В. Коротаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим [10]. Она выделила условия, которые могут обеспечить эмоционально-развивающий характер компонентов образовательной среды и которые, в свою очередь, могут рассматриваться также как ее компоненты в дошкольном учреждении:

- отношения между участниками совместной жизнедеятельности т.е. *эмоционально-поддерживающий компонент*;
- режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в группе детского сада - т.е. *эмоционально-стабилизирующий компонент*;
- внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и пр.) - т.е. *эмоционально-настраивающий компонент*;
- организация занятости детей - игры, занятия, сюрпризные моменты - т.е. *эмоционально-активизирующий компонент*.

Все характеристики образовательной среды находятся в тесной взаимосвязи и обуславливают внешние и внутренние связи образовательного процесса дошкольного учреждения и помогают выделить ее главные функции.

Интегративная функция способствует целостной деятельности всех субъектов образования, обеспечивая их координацию, создает единое поле их

взаимодействия посредством объединения целей, мотивов, устремлений, способов взаимодействия.

Ценностно-образующая функция направлена на выработку у субъектов образования единых ценностей, установок форм сознания и поведения, позволяет моделировать реальные социальные ситуации.

Интерактивная функция обеспечивает взаимосвязь всех субъектов образования и создает условия использования объектов среды в образовательной деятельности. Данная функция позволяет рассматривать систему образования как динамичное изменяющееся явление.

Развивающая функция обеспечивает развитие субъектов и объектов среды, которые взаимовлияют друг на друга. Удовлетворение когнитивных, эмоциональных, практических потребностей субъектов в социальном и пространственно-предметном окружении создает условия их дальнейшего развития и совершенствования в социальном и личностном аспектах

Построение образовательной среды является сложной задачей, так как в ней всегда присутствует стихийная составляющая, свойственная всем природным и социальным явлениям, и, говоря об управлении средой, необходимо признавать ее относительную управляемость. Необходимо учитывать элементы самоорганизации среды, определять наиболее критические точки развития, принимать ее постоянно изменяющиеся формы как объективную данность и создавать условия постоянного ее изменения, через включение в определенный период времени новых субъектов образования.

Образовательный потенциал среды может быть увеличен за счет возрастания ресурсов образовательной системы путем изменения в ее структуре или способе взаимодействия субъектов образовательного процесса [6].

Взаимосвязь среды и личности в образовательном пространстве, на наш взгляд, позволяет объяснить многое в поведении и развитии ребенка, его эмоциональном состоянии. Создание среды с учетом вышеизложенного обеспечивает психологический комфорт личности ребенка, предупреждает развитие негативных проявлений, обуславливает его творческую активность.

Подчеркивая роль среды в социокультурном развитии дошкольника, следует отметить, что, по мнению Р.М. Чумичевой, формирование «образа среды» является

важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого ребенка представление о цели в жизни. Выработав образ среды, ребенок начинает сопоставлять его с действительностью, искать или преобразовывать в соответствии со своими представлениями. Это весьма важный гуманистический и гуманитарный аспект образования [18].

Одним из основных способов создания открытой образовательной среды, на наш взгляд, в дошкольном учреждении может быть организация деятельности творческих групп детей и взрослых, рассматриваемых в качестве локальных микросред, как функциональных и пространственных объединений субъектов образования.

Актуальной на настоящий момент является проблема поиска таких детско-взрослых сообществ, в которых создается жизненная атмосфера и моделируются ситуации социокультурной деятельности. В процессе совместной деятельности детей и взрослых формируются отношения партнерства. Взаимодействуя с различными партнерами (взрослыми и малышами, сверстниками, более старшими детьми) ребенок становится в разные позиции по отношению к ним.

В дошкольном образовательном учреждении для организации детей в различных видах деятельности (чаще всего в художественной и игровой) создаются кружки, но они не являются тем детско-взрослым сообществом, в котором могли бы реализоваться все вышеобозначенные принципы и подходы.

Педагоги без включения родителей в процесс образования детей не могут решить всех задач обучения и воспитания детей. Только интерактивное взаимодействие педагогов и родителей придаст образовательной среде законченную целостность

Теоретические исследования и опыт работы доказывают, что в детских садах возможно создание творческих объединений детей и взрослых. Р.М.Чумичева, Л.Л.Редько в своих исследованиях утверждают, что только в творческих коллективах возможна полноценная социальная и культурная деятельность, образ жизни, сотворчество. Творческая группа представляет собой явление как социальное «поле» духовных и культурных отношений, которые материализуются в совместных результатах деятельности.

Важным, по мнению Е.А.Лазаря является степень согласованности педагогов и ребёнка, которая определяет результативность их деятельности и тип согласованности, который влияет на характер взаимоотношений. Конгруэнтный тип согласованности характеризуется взаимовлиянием, удовлетворённостью творческим процессом, положительным эмоциональным состоянием. Придаётся большое значение методу диалога во взаимодействии участников творческой группы. Творческие объединения создают условия для взаимообщения: детей, дети с высоким уровнем культурно - познавательного развития смогут создавать интересные модели, развернув их творческую импровизацию, привлекая детей с низким уровнем развития [18].

Можно делать вывод, что в дошкольной педагогике учёными и практиками осуществляются поиски путей создания оптимальных моделей образовательного процесса на основе «организационных моментов», «комплексов», «событий», взаимодействия обучения и игры. Наиболее актуальными являются исследования, которые направлены на изучение разнообразных форм организации образовательного процесса, позволяющих педагогу и ребёнку реализовывать свободный творческий потенциал в зависимости от уровня их развития.

Но в образовательном процессе детского сада очень ограничен круг взрослых, организующих деятельность детей и такая отгороженность пространства детства от пространства взрослости сужает возможности детско-взрослого сотворчества. Как правило, педагоги в дошкольном образовательном учреждении выступают как руководители, а не партнёры по совместной деятельности.

Требуется расширение круга взаимодействия детей со взрослыми по созданию творческих продуктов деятельности. Такой формой могут быть детско-взрослые сообщества, являющиеся открытыми, разновозрастными, постоянно обновляющимися объединениями детей детского сада, школьников - бывших выпускников и взрослых (родителей, сотрудников дошкольного образовательного учреждения). Вместе они представляют собой саморазвивающийся коллектив, в котором каждый взрослый, проявляя своё творчество, раскрывает перед детьми путь к переживанию и созданию культурных ценностей не подавляя собственное «Я» ребёнка.

Мы считаем, что именно в свободных творческих объединениях в полной мере возможна реализация личностно-развивающейся технологии взаимодействия детей и взрослых в процессе совместной деятельности. Включение в образовательный процесс дошкольного учреждения взрослых (родителей, педагогов других образовательных учреждений) расширяет образовательную среду.

Соглашаясь с мнением В.А. Ясвина, мы считаем широту образовательной среды ее структурно-функциональной характеристикой, отражающей степень свободы субъекта, в ней находящегося [23]. Широта образовательной среды создает условия ее насыщенности влияниями и возможностями среди которых субъект образования может выбрать те, которые соответствуют его индивидуальным особенностям и способностям.

Организация деятельности творческих объединений детей и взрослых рассматривается нами в качестве основного способа создания развивающей образовательной среды и одновременно в качестве индивидуализированных и аутентичных образовательных микросред.

Индивидуализированность творческих групп проявляется:

- в программе совместной деятельности, разрабатываемой на основе единой цели;
- в структуре группы, формируемой постепенно на основе самоорганизации;
- в социально-психологических характеристиках группы, образующихся в процессе взаимоотношений субъектов;
- в направленности на возможности и интересы каждого субъекта (ребенка, педагога, родителя).

Аутентичность групп проявляется в том, что ключевые компетенции детей формируется не в ходе обучения, а в ходе реальной совместной деятельности со взрослыми и другими детьми, и общения с ними. По нашему мнению в данных обстоятельствах обособленности групп при работе по какой-либо программе освоение социального опыта происходит эффективнее, нежели в учебном процессе. Во время работы с детьми педагоги учитывают их возможности, предоставляют право на самореализацию, косвенно создавая условия для этого. Эффект деятельности групп обеспечивается взаимопониманием, общими идеями,

интересами, устремлениями, психологической совместимостью и т.д. Для обеспечения взаимодействия в творческом объединении, где дети и взрослые ведут совместную деятельность немаловажное значение будет иметь правильное распределение работы в соответствии с возможностями и желаниями каждого.

Энергия творческих объединений способствует развитию, а не торможению образования в том случае, если соблюдаются принципы свободного объединения. Детско-взрослые сообщества, обеспечивают интерактивный обмен продуктами деятельности, так как именно в группах в полной мере возможен обмен не только знаниями и способами деятельности, но и идеями, нормами поведения, необходимыми в деятельности и общении.

Открытость и относительное постоянство творческих объединений в дошкольном учреждении обеспечивается за счет возможности включения в него разных категорий педагогов, родителей, школьников и свободного входа и выхода из него. Постепенное изменение контингента детей и взрослых создает форму постоянно обновляющегося объединения, и это обеспечивает развитие творческой группы как открытой системы, а открытость творческих объединений предполагает возможность их самоорганизации и саморазвития, что в свою очередь предполагает вариативность, неполную предсказуемость как развития самого объединения, так и результатов деятельности субъектов этого объединения. Возникающие кризисы в процессе взаимоотношений и деятельности субъектов разрешаются путем изменения состава объединения как системы, а не путем нормативно заданного изменения поведения отдельных субъектов, что позволяет избежать конфликтных точек развития.

Свобода субъекта проявляется в его решении входить или не входить в ту или иную группу, выборе направлений деятельности, принятии на себя определенных полномочий. Творческая группа как микросреда влияет на ребенка через его включенность в процесс совместной деятельности и общения. Синергетический эффект зависит от эффективности взаимодействия и определяется по произведенным группой продуктам.

Творческие группы обеспечивают гибкость образовательной среды, так как детям предоставляется возможность заниматься развивающей деятельностью, связанной с реализацией их интересов и склонностей (интеллектуальных или

художественных) и тем самым они обладают потенциалом воспитательных возможностей.

Важным, на наш взгляд, является психологический климат творческой группы, рассматриваемый как динамическое поле отношений, влияющее на самочувствие и активность каждого члена группы, и тем самым определяющий личностное развитие каждого и развитие группы в целом. Климат рождается в момент создания отношений и существует, пока субъекты влияют друг на друга.

Положительный психологический климат микрогрупп и групп в целом поддерживается за счет следующих условий:

- субъект-субъектного взаимодействия детей и педагогов как пример деловых партнерских отношений;

- обучения детей способам личностного познания и взаимодействия;

- развития у детей коммуникативно-личностных качеств (эмпатии, рефлексии, толерантности, автономности и др.);

- сохранения независимости каждого субъекта в выборе партнера по совместной деятельности, в определении степени своего участия;

Сохранение принципа субъектности возможно при использовании личностно-ориентированных развивающих технологий, обеспечивающих в максимально возможной степени самостоятельное выполнение заданий ребенком. Главное, на чем строится работа в творческой детско-взрослой группе, это качественное выполнение индивидуального задания, которое в сумме с другими заданиями обеспечивает синергетический эффект, приобщает к совместной деятельности, сохраняя при этом автономию каждого. Ребенок должен видеть не только общий результат, но и свой собственный.

Эффективность деятельности творческих групп зависит от педагогов, их профессиональной компетентности и готовности к совместной деятельности с детьми. Педагог несет с собой смысл, построенный на пересечении общекультурного и индивидуального значения, ребенок же, пытаясь согласовать эти значения со своими собственными, вырабатывает смысл для себя.

При соблюдении вышеобозначенных условий взаимоотношения приобретают характер свободы, независимости, но вместе с тем ответственности. По словам Е.А. Александровой, свобода трактуется сегодня не с позиции «от чего

свободы», а «для чего»: для самоанализа, поиска своего личного пути и выбора приемлемых способов для самореализации [1]. Ответственность понимается нами не как чувство долга, а как способность осознавать последствия своих поступков и, в соответствии с этим, принимать решение.

Свобода ребёнка в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается предоставленной ему свободой выбора деятельности и партнёров, что способствует формированию позитивного социального поведения, уважения личности и прав других. Понимание необходимости самоограничения и самоконтроля даёт ребенку возможность осознания необходимости усвоения опыта и принятия в будущем учебной деятельности в качестве лично значимой. Ребёнок свободен, когда он самостоятелен, поэтому самостоятельность рассматривается нами как базовое личностное качество. Ребёнок проявляет самостоятельность в постановке задачи, поиске способов деятельности, формировании результата. Раннее проявление самостоятельности способствует формированию адекватной самооценке и самоконтролю.

Педагог, выполняя роль посредника между средой и ребёнком, ненавязчиво руководит ребёнком, выполняя при этом следующие функции: посредническую, руководящую, обучающую, организующую, диагностическую, защитную.

Продуктами деятельности творческих групп могут быть видеофильмы, видеожурналы из жизни детского сада, спектакли, газеты, слайды, стенды, сборники литературного и изобразительного творчества и т. д. которые должны использоваться педагогами дошкольного учреждения в работе с детьми. Результаты деятельности творческих групп, выражающиеся в конкретной продукции каждого ребенка, являются замыкающим звеном творческой деятельности в целом, способствуя становлению всех ее компонентов. Результаты деятельности творческих групп имеют большое значение как средство, способствующее осознанию значимости своего труда каждым субъектом, переосмысливанию мотивов и целей собственной деятельности.

Таким образом, посредством создания образовательной среды на основе выше обозначенных положений решаются следующие задачи в процессе деятельности творческих детско-взрослых объединений:

- стимулирование к деятельности через развитие познавательных, социальных, и личных мотивов;
- развитие целеполагания путем осознания значимости произведенных продуктов не только для личной, но и общественной деятельности;
- овладение способами самостоятельной деятельности;
- организация деятельности детей как свободной, самостоятельной, активной деятельности, через которую он учится взаимодействовать с разными субъектами (родителями, педагогами, детьми) и объектами (средствами деятельности) образовательной среды.

Представляя образовательную среду в качестве важного условия повышения качества образования и развития ключевых компетенций подчеркнем наиболее важные положения:

1. Образовательная среда является системообразующей основой, обуславливающей взаимосвязанное функционирование всех компонентов образовательного процесса, наполняя образовательное пространство содержанием социокультурного опыта и обеспечивая продвижение и становление субъектов образования.

2. Образовательная среда как пространственно-предметное и социокультурное окружение обеспечивает целостность образовательного процесса через интерактивное взаимодействие всех участников образовательного процесса и динамичность всех составляющих образовательной среды.

3. Образовательная среда вследствие правильно организованных способов ее построения приобретает свойства, обеспечивающие формирование ключевых компетенций детей в ходе межсубъектного взаимодействия и преобразования собственной деятельности.

4. Основным способом создания образовательной среды являются творческие детско-взрослые объединения как разновозрастные, разноуровневые, постоянно обновляющиеся, мобильные, имеющие внешние связи объединения, предполагающие расширение круга детей и взрослых в образовательном процессе дошкольного учреждения и обладающие возможностью самоорганизации.

5. Ребенок осваивает ключевые компетенции и строит свою личность во взаимодействии с окружающей его средой (предметной и социальной) в

соответствии с собственной индивидуальной программой, направленной на преобразования и совершенствование среды. Построение собственной личности осуществляется, исходя из внутреннего потенциала ребенка, двигателем которого является среда, созданная не только взрослыми, но и самим ребенком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Александрова Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы // Образование и наука. – 2003. – № 2.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Многомерный голографический подход. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. – М.: Политиздат, 1991.
5. Бондаренко В., Красильникова В. Образовательная среда учебного округа // Высш. образование в России. – 2003. – № 3.
6. Бондырева С.К. Социально-психологические основания развития единого образовательного пространства СНГ. – М., 1998
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
8. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Синергетический подход // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23)
9. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974.
10. Коротаяева Е.В. К вопросу создания эмоционально-развивающей среды в ДОУ // Мир детства и образования. Сборник материалов междунпродной научно-практической конференции, Магнитогорск, 2007.
11. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопр. психологии. – 1993. – № 1.
12. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 37 с.
13. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7.

14. Мамардашвили М.К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии / Ред. Ю.П. Сенокосов. – М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996.
15. Моделирование образовательных сред в рамках развивающего образования /
16. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования // Педагогика. – 2002. – № 5.
17. Психология воспитания: Пособие для методистов дошк. и нач. шк. образования, преподавателей, психологов / Под ред. А.В. Петровского. М., 1995.
18. Ребенок в мире культуры / Под ред. Р.М. Чумичевой., Ставрополь, 1998.
19. Санкин Л., Тонконогая Е. Гуманистическая среда воспитания // Высшее образование в России. – 2003. – № 6.
20. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М.: Инноватор-Bennet college, 1997.
21. Трубайчук Л.В. К проблеме личностного развития дошкольника в образовательном пространстве ДОУ // Мир детства и образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2007.
22. Шендрик И.Г. Образовательное пространство // Образование и наука. – 2001. – № 5 (11).
23. Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001.

Н.П. Мальтеникова

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Необходимость соответствия общего и профессионального образования запросам современного общества и потребностям личности требуют принципиально нового подхода к определению его целей, содержания и организации. При этом обновление содержания образования, разработка нового поколения стандартов напрямую связывается с реализацией компетентного

подхода, который предполагает не усвоение обучающимися отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Реальность сегодняшнего дня показывает, что общие указания на необходимость развития социокультурной компетентности остаются в большинстве случаев лишь декларативными требованиями на ступени высшего образования. Научные изыскания, посвящённые данной проблеме, в основном направлены на рассмотрение отдельных аспектов реализации социокультурного подхода в системе высшего образования: факторов формирования социокультурной компетенции будущего учителя (Н. А. Игнатенко), средств формирования социокультурной компетенции при изучении иностранного языка (Е. А. Смирнова, Л. А. Борходоева, Л. Н. Полушина), педагогических основ развития социокультурной компетенции будущих специалистов (М. П. Пушкова, С. М. Колова) и др.

Сущность социокультурной компетентности понимается как владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях, в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения. При этом, компонент *«знания»* включает овладение совокупностью приемов и средств устной и письменной передачи информации; развитие способов мышления, который определяет поведение и ожидание подобного со стороны других; изучение объектов национального достояния - науки, искусства, истории, религии и т. д. Под компонентом *«умения»* подразумеваются умения применять знания в общении: выбор приемлемого стиля речевого и неречевого поведения, владение социально и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре. Компонент *«лично поведенческие качества»* включает такие качества, как эмпатия, гибкость, некатегоричность суждений, культурная полицентричность (Г. Гудикунст, Ю. Ким, М. Беннет). Гибкость (отсутствие жесткости в поведении) проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики, соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение в соответствии с социокультурной ситуацией. Эмпатия (способность понимать состояния людей, их чувства, мировоззрение, представив себя на их месте) проявляется в умении использовать

ободряющие фразы, переспросы, обращаться к эмоциям, чувствам партнера, в использовании лексики с позитивной семантикой. Некатегоричность суждений (способность не выражать резких суждений о других) предполагает умение оценивать не людей, а их действия, использовать косвенные способы выражения мысли. Культурная полицентричность – видение поликультурности современных культурных сообществ, восприятие культурного разнообразия как нормы сосуществования культур, осознание своего места, роли и значимости в глобальных общечеловеческих процессах; оценивание другой культуры с позиции ее собственных норм и ценностей по принципу «наличия» или «отсутствия» определенных фактов и реалий изучаемой культуры в родной.

При всей полноте данного понимания социокультурной компетентности, в нём отсутствует указание на системообразующий элемент данного феномена. Без чего даже самый высокий уровень профессиональной подготовки педагога в данном аспекте никогда не превратится в социокультурную компетентность? И самое главное – зачем педагогу необходимо быть компетентным в социокультурном аспекте? Ведь компетентность – это не только и не столько наличие значительного объема знаний и опыта, как это принято считать. Компетентность имеет в своей основе умение актуализировать личный потенциал в нужное время и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций. Важнейшим же фактором компетентности педагогов становится высокий уровень общей культуры личности.

Компетентность - это понятие, относящееся к человеку. Оно описывает аспекты восприятия, понимания, целеполагания и поведения, стоящие за осмысленным выполнением работ, основанные на мировоззрении и связанных с ним профессиональных знаниях, умениях, навыках. Педагогическое образование, в отличие от естественнонаучного и технического знания, сконцентрировано на субъекте социальной практики – человеке. Педагоги должны быть подготовлены к решению задач трансляции последующим поколениям знаний, воспроизводства культуры, ее ценностей и традиций. В своей профессии им приходится реализовывать мотивационные, регулятивные, социально-организационные, информационно-коммуникативные, творческие и оценочные аспекты деятельности, которые в целом аккумулируются в совокупном социальном опыте

людей, составляющем основу их культуры. Подобный комплекс систематических знаний и представлений, умений и навыков, традиций и ценностных ориентации может быть назван системой культурной компетентности личности.

Это понятие означает, прежде всего, ту условно достаточную степень социализированности и инкультурированности индивида в обществе проживания, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных (неспециализированных) знаний, а отчасти и специализированных, но вошедших в обиход, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека и данной среде, сумму правил, образцов, законов, обычаев, запретов, этикетных установок и иных регулятивов поведения, вербальных и невербальных языков коммуницирования, систему общепринятых символов, мировоззренческих оснований, идеологических и ценностных ориентации, непосредственных оценок, социальных и мифологических иерархий и т.п. [9].

В этом сложном феномене выделяют структурные составляющие:

1. Компетентность по отношению к институциональным нормам социальной организации - основным социальным институтам, экономическим, политическим, правовым и конфессиональным структурам, учреждениям, установлениям и иерархиям. Этот уровень компетентности обеспечивается специализированными учебными дисциплинами общеобразовательного цикла - экономикой, политологией, правоведением, обществоведением и т.п.

2. Компетентность по отношению к конвенциональным нормам социальной и культурной регуляции - национальным и сословным традициям, господствующей морали, нравственности, мировоззрению, ценностям и оценочным критериям, нормам этикета. Она обеспечивается в учебном процессе в основном такими дисциплинами, как история, философия, социология, этнология, искусствоведение, этика, эстетика и т.п.

3. Компетентность по отношению к кратковременным, но остроактуальным образцам социальной престижности — моде, имиджу, стилю, символам, регалиям, социальным статусам, интеллектуальным и эстетическим течениям и пр. Обучение компетентности такого рода, как правило, растворено и элементах многих

гуманитарных дисциплин, но может быть обеспечено и специальными факультативными курсами.

4. Компетентность, выраженная в уровне полноты и свободы владения языками социальной коммуникации - естественным разговорным (устным и письменным), специальными языками и социальными (профессиональными) жаргонами, языками, принятыми в данном обществе этикета и церемониала, политической, религиозной, социальной и этнографической символикой, семантикой атрибутки престижности, социальной маркировки и пр. Знания в этой области учащимся дают дисциплины лингвистического, филологического и исторического циклов.

Разумеется, существенную часть элементов такого рода культурной компетентности человек усваивает еще с детства и постоянно корректирует ее и ходе общения с окружением на протяжении всей жизни. В формировании представлений человека о правилах бытового общежития и нормах социального взаимодействия с другими людьми решающую роль играют навыки, полученные в процессе воспитания в семье. Социальную, историческую и художественную фактуру, в которой эти правила воплощаются и выражаются, человек изучает главным образом в средней школе, вычитывает в художественной, философской и иной литературе, усваивает из произведений искусства, получает по каналам СМИ и т.п. По существу, почти все смысловое наполнение сказок и назидательных поучений для детей, содержание уроков истории, литературы и других гуманитарных предметов в школе, точно так же как и основное содержание большинства религиозных учений и существенная часть философии, посвящены описанию поучительных примеров предпочтительного социального поведения и отношения к людям, которое называется «добром», и осуждаемого поведения, называемого «злом».

Совершенно очевидно, что содержание образования и черты выстраиваемой культурной компетентности человека должны соответствовать социокультурному типу данного общества и воспроизводить личность, более или менее модальную для данного типа. Причем одной из самых сложных задач для системы образования является не столько эффективность методики и сложность организационных форм собственно обучения, сколько адекватное понимание наиболее сущностных

типологических признаков и черт той культурно-ценностной системы, которая реально доминирует в обществе и должна реализовываться в социальной практике.

В перечне ключевых компетенций, основанных на структурном представлении социального опыта и опыта личности, А.В.Хуторской [10] выделяет общекультурные компетенции. Они включают в себя познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций. С формальной точки зрения требования к общекультурной компетенции педагогов целиком относятся к идеально-культурному нормированию: это наличие общекультурной эрудиции, актуальных знаний (например, в области семейного воспитания); общие и специальные методологические знания и методические умения по дисциплине. Другие существенные идеально-культурные качества и способности (ум, талант, моральные свойства) включены в ценностно-смысловые компетенции [10]. Они связаны с ценностными ориентирами педагога, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Таким образом, под *социокультурной компетентностью педагога* можно понимать набор знаний и умений в области национальной и общечеловеческой культуры, усвоенных им в ходе социализации, и дополненных выработанными ценностно-смысловыми ориентирами в профессиональной деятельности. Этот набор необходим и достаточен для успешного осуществления образовательных и воспитательных действий. Однако знание и применение перечисленных выше свойств – это формально контролируемая часть социокультурной компетентности. Есть же ещё одна важнейшая латентная часть компетентности, которая связана с социальной и психологической зрелостью индивида и отражает достижения личности в развитии отношений с самим собой, с другими людьми и с миром в целом (рис.6).

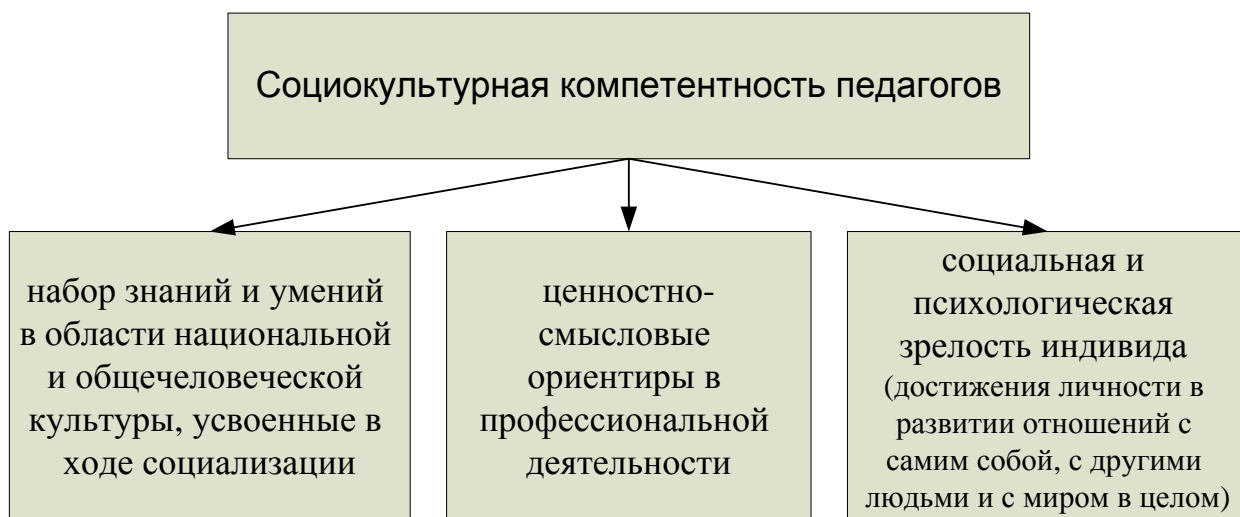


Рис. 6 Понятие социокультурной компетентности

Для раскрытия психологической сущности данного понятия необходимо рассмотреть взаимосвязи между социальным бытием человека и этнокультурной сферой его психики. Для этих целей воспользуемся достижениями культурно-исторической концепции Л.С.Выготского заложившего методологические основы сравнительного анализа влияния (или его отсутствия) на психологические особенности личности институционализированных форм образования в различных культурах; социально-психологической теории символического интеракционизма Дж.Мида, уделившего главное внимание социальной природе повседневной жизнедеятельности человека и его поведения; и культурно-психологической теории М.Коула, направленная на выявление контекстуальной природы психических процессов, которые неразрывно связаны с деятельностью человека.

Исследования Дж.Мида по типу очень напоминают систему взглядов Выготского: детский тип поведения у Выготского аналогичен тому типу поведения, который Мид описывает в связи с игрой. В процессе игры ребенок абстрагирует и обобщает все больше ролей (образовывает понятия), строит отношения между ними, а когда они сплетаются в единое целое, они образуют «обобщённого другого», который, таким образом, равнозначен обществу в абстрактном понимании. Всю оставшуюся сознательную жизнь индивид живёт, соотносясь с этим понятием, которое, с одной стороны, указывает на социальную структуру и объективно существующее общество, а с другой, указывает и на субъективное: субъектом, конструирующим «обобщённого другого», является «Я». Обобщённый

другой связывает отдельного индивида и его представления о себе самом в обществе с тем объективным, что находится вне индивида (субъект и объект). Говоря о принятии роли обобщённого другого, Дж.Мид имеет в виду общие перспективы в деятельности. Коль скоро личность заимствует от своей группы мировоззрение, оно становится его ориентацией по отношению к миру, и она проносит его через все новые ситуации.

По мнению Т.Шибутани, культура - это не статическая сущность, а длящийся процесс; ее нормы постоянно творчески пересматриваются в социальной интеракции [5]. Те, кто принимают участие в коллективном взаимодействии, подходят друг к другу с комплексом ожиданий, и реализация того, что предсказывается, последовательно подтверждает и усиливает их перспективы. Таким образом, через усвоение культуры как сложной совокупности символов, обладающих общими значениями для всех членов обществ, человек становится способным предсказывать как поведение другого, так и быть предсказуемым с точки зрения других.

Положение российской школы о том, что все средства культурного поведения по своей сути, происхождению и развитию социальны, разрабатывает в своей теории М.Коул [3], один из создателей культурной психологии - нового направления, тесно пересекающегося с психологической антропологией. В основании культурной психологии лежат представления о бессознательном, данные в работах Д.Узнадзе (в отличие от психологической антропологии, пользующейся концепцией З.Фрейда). Но и в том, и в другом случае предполагается, что культура порождает специфические установки, которые опосредует человеческое восприятие. М.Коул рассматривает артефакты как продукты истории человечества, включающие не только материальное (изготовленные человеком объекты), но и идеальное. Он обращается к идее трехуровневой иерархии М.Вартофского, в которой первичные артефакты соотносятся с материей, преобразованной в предыдущей человеческой деятельности; вторичные включают в себя способы действия с использованием первичных и играют центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действий (включая предписания, обычаи, нормы); а третий уровень представлен классом артефактов, которые могут превратиться в относительно автономные миры, в которых правила, конвенции и результаты представляются

ареной «свободной» игровой деятельности. Таким образом, артефакты представляют собой объективизацию человеческих потребностей и намерений, насыщенных когнитивным и аффективным содержанием.

М.Коул обобщил эти представления и связал их, с одной стороны, с представлениями о контексте, существующими в современной когнитивной психологии, согласно которой человеческий опыт опосредован когнитивными схемами, которые канализируют индивидуальное мышление, структурируя отбор, сохранение и использование информации; а с другой - с представлениями о сценарии как событийной схеме, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют и каковы причинные связи. Основной факт, свидетельствующий о возникновении человеческой сущности из символического характера культурного опосредования, состоит в том, что когда новорожденные входят в мир, они уже являются объектами культурной интерпретации со стороны взрослых. По мнению М.Коула, этот абстрактный процесс преобразований порождает хорошо известное явление, заключающееся в том, что, даже не имея никакого представления о реальном поле новорожденного, взрослые будут обращаться с ребенком совершенно по-разному в зависимости от его символического культурного «пола» [13, с.208-211]. В этом случае термин «культура» относится к формам деятельности, закрепленным в памяти и считающимся подходящими, в то время как «социальное» относится к людям, чье поведение соответствует культурным нормам.

В культурной психологии предполагается, что объективный мир, индивидуальная субъективность и культурные значения не могут быть сведены одно к другому. В основании этого подхода лежит предложенное Т.Парсонсом разделение социального мира на систему личности, систему культуры и систему общества. Т.Парсонс, определяя социальную систему как систему мотивированного человеческого поведения, выделяет следующие её подсистемы:

1) биологический организм – психофизическая конституция человека, включая инстинкты и биологические потребности, влияющие на конкретные социальные действия;

2) система личности - мотивационная структура индивидуума, представляющая собой совокупность индивидуальных потребностей и диспозиций;

3) социальная система - совокупность образцов поведения, создается через интеракции и роли;

4) система культуры - символическая система, выполняющая нормативную функцию обеспечения социального взаимодействия, включающая ценности и социальные нормы.

В последние годы в западной культурной психологии предложено немало теорий, анализирующих процесс развития индивида в его связи с социокультурной средой (Дж.Брунер, Дж.Верч, Р.Д'Андрад, Р.Шведер, Б.Рогофф, Дж.Уайт), общим основанием которых является положение культурно-исторической теории Выготского-Лурия-Леонтьева о том, что психологические процессы являются культурно опосредованными, исторически развивающимися, контекстуально специфическими, что они возникают из практической деятельности человека и в ней укореняются. Исследование культурных приёмов поведения подразумевает анализ естественных психологических процессов, что означает, что все входящие в его состав процессы представляют собою сложное функциональное и структурное единство [2].

Философское обоснование проблем научного моделирования поведения и деятельности человека, живущего в пространстве истории и культуры, в мире социально-исторических ценностей и личностных смыслов, дано в трудах Г.Г.Шпета - классика герменевтической феноменологии, чьи взгляды во многом содержательно совпадают с концепцией М.Хайдеггера и основываются на феноменологии Э.Гуссерля, «описательной психологии» В.Дильтея, философской герменевтике Ф.Шлейермахера и Х.-Г.Гадамера. Существенно изменяя принципы Гуссерля, Шпет ставит в центр исследования не отвлеченные феномены сознания, а феномены исторического и культурного сознания, содержание которых связано с этническими и эстетическими переживаниями человека, обогатив, таким образом, феноменологию герменевтическими приемами постижения внутреннего смысла – психологическими и историческими методами исследования.

Использование феноменологического подхода в направлении исследования понятия социокультурной компетентности педагогов позволяет учитывать влияние субъективного фактора, определяющего переживания и поведение человека, и принимать во внимание историко-культуральную контекстуальность феномена

педагогической деятельности, являющегося составной частью общего восприятия и понимания человеком окружающего мира и себя. В данном случае компетентность рассматривается в качестве социально-психологического феномена, представляющего собой совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как педагога, реализуемую в поведенческой составляющей, которая является культурно-обусловленной моделью поведения.

По мнению Г.Г.Шпета, «культурное явление как выражение объективно, но в нем же, в этом выражении, есть сознательное или бессознательное отношение к этому «смыслу», оно именно - объект психологии. Не смысл, не значение, а со-значение, сопровождающие осуществление исторического субъективные реакции, переживания, отношение к нему - предмет психологии» [6, С.480]. То есть сутью процесса понимания и интерпретации является некий уровень реальности, который детерминируется общечеловеческими ценностями, придающими смысл жизни и поведению человека в его отношениях с другими людьми, собой и окружающим миром.

Психическое в данном случае, как форма, способ существования, отражения и организации отношений между основными субъектами социальной системы (индивидами, группами и обществом) выступает регулятором социального процесса, при изучении которого главным является *ценностное отношение*, объективированное в индивидуальных и коллективных представлениях о желаемом, должном и действительном, о целях деятельности, средствах их реализации, своих правах и обязанностях. Отношение народа к собственным духовным ценностям проявляется в «типических коллективных переживаниях» [6], содержание которых очень близко к тому, что в современной науке называют «ментальностью», подразумевая характерную для социальной группы эмоционально окрашенную систему человеческих представлений о мире и о своем месте в этом мире. На уровне отдельной личности переживание есть «что-то находящееся между личностью и средой» [2], означающее внутреннее отношение личности к действительности.

Таким образом, за основу понимания и интерпретации феномена социокультурной компетентности мы принимаем систему этнопсихологических категорий, определяющих положение индивидов в социальной структуре и их

ценностное отношение к себе, другим людям и действительности, включающую: ментальность, идентичность и усвоенные в процессе социализации и инкультурации диспозиции, стереотипы и экспектации относительно выполнения профессиональной роли педагога (рис.7).

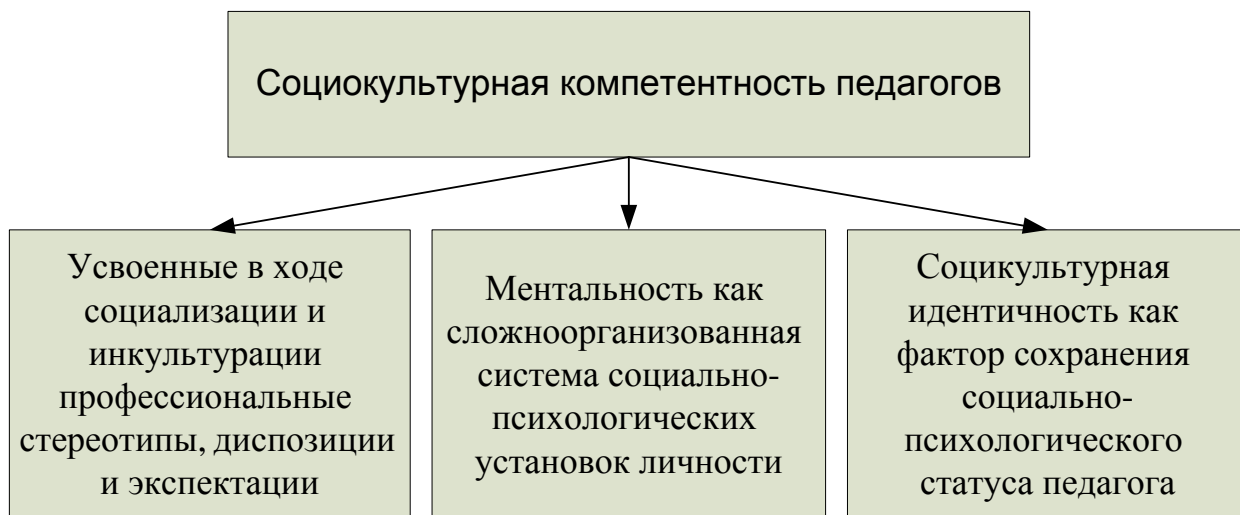


Рис.7 Психологическая сущность понятия социокультурная компетентность.

Инкультурация (enculturation) – термин, введенный американским культуроантропологом М.Херсковиц (1948) – это продолжающийся всю жизнь процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры, а так же изучение и передача культуры от одного поколения к другим. Разделяя понятия социализации и инкультурации, под первым он понимает интеграцию индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. А в процессе инкультурации, по его мнению, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Конечный результат процесса инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т.д. Однако Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации проходят одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества.

В настоящее время в этнопсихологии используются и другие понятия – этническая социализация и культурная трансмиссия. Понятие «этническая социализация» используется в возрастной психологии для обозначения процессов развития, которые приводят к формированию поведения, восприятия, ценностей и аттитюдов, свойственных определённой этнической группе, и позволяющих человеку рассматривать себя и других людей членами подобных общностей. Рассматриваемая на групповом уровне культурная трансмиссия включает в себя процессы инкультурации и социализации, и представляет собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям.

В качестве основных психологических образований, детерминирующих поведение человека в пространстве культуры, Ю.П.Платонов предлагает рассматривать *диспозиции, стереотипы и экспектации* взаимодействующих субъектов.

Диспозиция – готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку, их последовательности. Этнические диспозиции фокусируют в себе убеждения, взгляды, мнения людей относительно истории, современной жизни их этнической общности и её взаимосвязей с другими народами, представителями других национальностей. Структура этнических диспозиций личности образует систему, которая регулирует поведение и деятельность субъекта в поликультурной среде и включает в себя отношения индивида к своему и другому этносу, к представителям своего и другого этноса, к себе как носителю определенной этнической культуры и национальной психики (Этнопсихологический словарь).

В отечественной психологии анализ этнических диспозиций базируется на концепциях отношений личности А.Ф.Лазурского и В.Н.Мясищева. Наибольшее распространение получила концепция диспозиционной регуляции социального поведения В.А.Ядова, который, опираясь на понимание социальной установки Узнадзе, структурировал потребности, ситуации деятельности и сами диспозиции в иерархические системы. За основание классификации потребностей им были взяты границы активности личности, источником которой выступает потребность в определённых условиях полноценной жизнедеятельности человека: сначала

включение в ближайшее семейное окружение, далее в многочисленные контактные группы и различные сферы деятельности, и, наконец, включение в целостную социально-классовую систему через освоение культурных ценностей общества. Ситуации деятельности структурируются им на основании длительности времени, в течение которого сохраняется основное качество данных условий: предметные ситуации, условия группового общения, условия деятельности в той или иной социальной сфере и общие социальные условия жизнедеятельности человека. Диспозиции личности, возникая в результате связи потребности и ситуаций её удовлетворения, образуют иерархию: на основе витальных потребностей в простейших ситуациях формируются *элементарные фиксированные установки* (неосознаваемые действия), на основе социальных потребностей, связанных с включением индивида в контактные группы - *социальные фиксированные установки* (нормативно-ролевые способы действий), на основе высших социальных потребностей - *система ценностных ориентаций* на цели жизнедеятельности и средства их достижения.

Социотипическое поведение личности детерминировано стереотипом - коллективным стандартизированным опытом, усвоенным индивидуумом в процессе обучения и воспитания, выступающим в качестве своего рода мировоззренческого системообразующего психологического фактора. Впервые понятие «стереотип» ввел в науку американский психолог У.Липпман, определив его как упорядоченную, схематичную, детерминированную культурой «картинку мира» в голове человека. Он же указал на две важнейшие функции стереотипов: реализация принципа экономии усилий, характерного для повседневного человеческого мышления, и защита групповых ценностей в виде утверждения своей непохожести, специфичности.

Социальные стереотипы, по мнению отечественных ученых, являются одним из механизмов формирования самосознания, их принято считать регуляторами социального восприятия и поведения. Стереотипизация упрощает и систематизирует поток сложной социальной информации, помогая индивиду определиться, сохранить и защитить свои ценности, поддерживать позитивную идентичность. Этим и объясняется тот факт, что стереотипы усваиваются очень рано, в процессе социализации.

Под этническим стереотипом обычно понимают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо этнической общности, распространяемый на всех её представителей. Нередко при определении этнического стереотипа подчеркивается, с одной стороны, его целостность, ярко выраженная ценностная окраска, а с другой – наличие так называемого ошибочного компонента, препятствующего более полному, адекватному взаимопониманию людей и искажающего видение особенностей поведения даже собственного этноса. Как одна из форм этнического сознания этнические стереотипы представляют устойчивые представления о себе (автостереотипы) и о других народах и чужих элементах культур (когнитивный компонент). Кроме того, они выражают эмоциональное отношение к объекту (аффективный компонент), а структура этнического стереотипа поведения проявляется в виде строго определенной системы отношений, отражающей разнообразные типы социальных связей в обществе (поведенческий компонент). Можно сказать, что этнические или этнокультурные стереотипы выражают национальный характер в том смысле, если под ним понимать устойчивый комплекс специфических для данной культуры ценностей, установок, поведенческих норм.

Рассматривая соотношение понятий «стереотип» и «установка», Ю.П.Платонов рассматривает их как стадии созревания и становления психологических отношений как целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной деятельности. Стереотип, по его мнению, воплощает в себе специфическое отражение ценностей и зависит от ценностной ориентации, что позволяет человеку без лишних размышлений соотнести собственную оценку любого явления с ценностной шкалой своей группы. Кроме того, стереотип, как факт психологической реальности, детерминирует социальные отношения независимо от того, соответствует ли он действительности или нет. В западной культурной психологии стереотипы рассматриваются как особые типы ролевых схем, которые организуют предшествующее знание и ожидания (экспектации) личности о других людях, которые попадают под конкретные социально определённые категории.

Экспектации - ориентации человека как члена определённой социальной и культурной группы, в основе которых лежат ролевая и нормативная регуляции социального взаимодействия - имеют особое значение в социально-психологическом рассмотрении феномена педагогической компетентности. Становясь педагогом, человек занимает определённое социальное место в обществе, что придаёт ему определённый социальный статус и приписывает следование определённой роли.

Понятие «социальная роль» является важным элементом, как социологии, так и психологии. Предшественниками авторов, развивших в психологии теорию ролей, можно считать таких психологов, как Джеймс, Холл, Болдуин, Дьюи в США, Бине и Блондель во Франции. Но постановка проблемы ролей в социальной психологии и психологии личности относится лишь к 30-м годам XX века, когда под влиянием Дж.Мида в социологии возникла школа символического интеракционизма, согласно которой «Я сам» (Self) рассматривается как совокупность социальных ролей, и антрополог Р.Линтон сформулировал концепцию, согласно которой роль является связующим звеном между индивидуальным поведением и социальной структурой. В настоящее время имеется много определений понятия «социальная роль», и в его интерпретации существуют заметные расхождения между исследователями. Общим положением является понимание роли как нормативно одобренной формы поведения, ожидаемой от индивида, занимающего определённую позицию в системе общественных и межличностных отношений.

В нормативной структуре роли выделяют четыре элемента: описание типа поведения, соответствующего данной роли; предписания (требования), связанные с данным поведением; оценка выполнения предписания и санкция – социальные последствия (моральные, юридические и другие), реализуемые через деятельность социальных институтов. Рассматривая роль как функциональную единицу, Т.Шибутани выделяет такие особенности как «обязанность», «права», «играние роли» и «принятие роли». Г.Олпорт («Конфигурация и развитие личности») в структуре роли различает «ожидание роли» (что ожидается от выполнения роли), «концепцию роли» (понимание человеком своей роли) и «приемлемость или неприемлемость роли» (отношение человека к своей роли). Иными словами,

содержание роли определяется, прежде всего, тем, что от индивида ожидают другие в соответствии с его статусом (ролевое ожидание), и как конкретно это положение воплощается (ролевое исполнение). Однако любая роль не является чистой моделью поведения. Главным связующим звеном между ролевым ожиданием и ролевым поведением служит характер индивида.

По мнению А.М.Олисаевой, успешность ролевого поведения определяется следующими факторами: 1) правильное восприятие ролевых ожиданий и требований (формирование правильного ролевого образа); 2) интернализация роли (внутреннее принятие и желание исполнить, личностное отношение); 3) ощущение ролевой согласованности (отсутствие внутриволевых и межролевых конфликтов: при внутриволевом одна и та же роль предъявляет к исполнителю противоположные требования, а при межролевом наблюдается противоречие между ожиданиями, исходящими из разных ролей); 4) гибкость ролевого поведения (способность находиться в согласованности с ситуацией).

И.С.Кон считает, что социальная роль связывает деятельность личности и ее самосознание с функционированием социальной системы, причем описание этой связи осуществляется на трёх уровнях: социологическом, социально-психологическом и внутриличностном. На уровне макросоциальной системы «роль» понимается как норма, функция, связанная с определённой социальной позицией и не зависящая от личных свойств занимающих эту позицию индивидов. На уровне межличностного взаимодействия привычные нормы поведения неизбежно стандартизируются и подкрепляются системой взаимных ожиданий, а исполняемая человеком роль так или иначе включается в его образ «Я». На внутриличностном уровне (интериоризованная роль) – внимание акцентируется на том, как *сам индивид* воспринимает, сознает и оценивает ту или иную свою функцию (деятельность), какой личностный смысл он в неё вкладывает. «Интериоризованная роль» - это компонент самосознания, *отношение* личности к некоторому аспекту собственной деятельности.

Педагогическую профессию из ряда других профессий типа «человек-человек» выделяют по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. Главное отличие заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий

одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира. Своеобразие этой профессии ещё и в том, что она по природе своей имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Этим определяется и основные функции этой профессии.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых позиций педагога. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений;
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребёнка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если он использует осторожное уговаривание;
- просителя, если упраскивает быть таким «как надо», опускается до лести;
- вдохновителя, если стремится увлечь, зажечь интересными целями, идеями.

Каждая позиция может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Профессиональная педагогическая позиция – это продукт педагогического мышления, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми. Гуманистическая позиция в образовании заключается в том, что педагог не работает в отдельности «ни для детей», «ни для родителей», «ни для общества», «ни для государства». Он видит себя «в каждой этой отдельности», а потому пытается создать общность, понимая, что общность создается на основе добровольности всех людей. Гуманистическая позиция (как мировоззрения) – основа (смысл, порождающий цели) социально-педагогического проектирования.

Термин *ментальность* (от лат. *mens* - ум, мышление, образ мыслей), введённый французской школой «Анналов» для обозначения проявлений глубинных движений народного сознания и мировосприятия, первоначально означал своего рода «психологическую оснастку» любой социальной общности, которая позволяла ей по-своему воспринимать как социальную среду, так и самих себя. Закладываемая в процессе воспитания и обусловленная этнической

культурой, она становилась «живым» воплощением этнического сознания. Теорию ментальности с точки зрения психологии [33], как понятие, позволяющее соединить аналитическое мышление, развитые формы сознания с полуосознанными культурными шифрами (архетипами), разрабатывали психоаналитики З.Фрейд, Э.Фромм, К.Юнг.

Российская теория менталитета выросла из этнологии, культурной антропологии и социальной психологии, причем существуют разнообразные подходы к его пониманию. Это: дорефлексивный слой сознания, представляющий собой социокультурные автоматизмы сознания индивидов и групп (П.С.Гуревич, О.И.Шульман); нормативно-оценочная сторона национального сознания, которая вырабатывает духовно-ценностные ориентиры в жизнедеятельности (П.Г.Дубов); психическая детерминанта человеческой активности в контексте определенного исторического материала (Н.Н.Палагина); целостная совокупность мыслей, верований, создавших картину мира и скрепляющих единство культурной традиции (А.П.Садохин); форма интеграции сознательного и бессознательного в поведении и деятельности народов (Б.А.Душков). Социальная детерминация рассматриваемого понятия раскрывается через функциональное обозначение социальной установки как основной составляющей ментальных феноменов вообще (Д.В.Полежаев). Следует отметить, что в отечественном социально-гуманитарном знании произошло понятийное разделение терминов «менталитет» и «ментальность» через соотнесение их между собой как «общего» и «единичного». Речь идёт о менталитете общества (нации, социальной группы) и ментальности личности (индивида, наделенного минимально необходимой самобытностью) [11].

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что изучение менталитета народов включало весь комплекс характеристик, связанных с психологической оценкой народов, имеющих разные уровни измерений. На *бессознательном уровне* он связан с пределами изменчивости характера этнических особенностей (национальной психофизиологии) и направлен на уяснение характеристик символического мира и ценностных ориентаций народной культуры; а на *этноосознанном* – с социально-психологическими пределами этнического сознания и самосознания, этнических особенностей социализации и развития социальной активности этнических групп и общностей.

В контексте нашего исследования под ментальностью будет пониматься устойчивая во времени система внутренних, социально-психологических установок общества, формируемая и функционирующая как под воздействием внешних условий, так и на уровне бессознательного (неосознанного). При рассмотрении ментальности как системы внутренних установок отдельного индивида мы учитываем детерминирующее влияние социального менталитета на процесс формирования личностных ментальностей данного социума.

Использование социальных установок для уяснения общей структуры и построения теории менталитета опирается на понимание установки как целостного социально-психического (психологического) образования, играющего ведущую роль в поведении человека (Д.Узнадзе, Ш.Надирашвили, Р.Натадзе, В.Норакидзе, А.Прангишвили и др.). Согласно традиционной схеме, установки включают три компонента: когнитивный – мнение человека об объекте, эмоциональный – чувства по отношению к нему, и поведенческий – фактическое поведение по отношению к объекту. Как определенное рода состояние, возникающее в результате «столкновения» внутренних побуждений индивида и воздействий со стороны окружающей социальной среды, установка формируется (и «работает») в том случае, если внутренняя её составляющая - актуальная потребность индивида - совпадает с социальной ситуацией ее удовлетворения.

Человек постепенно входит в окружающую его среду, приспособляясь к ней, осваивая ряд социальных ролей и функций, усваивая воздействие обстоятельств, природных факторов, других людей. Однако свобода выбора человеком цели, поведения, сферы деятельности детерминирована системой факторов, на которых базируется общество, в котором он живет, что накладывает определенный отпечаток на систему внутренних установок. То есть динамика социальной направленности личности обуславливает динамику ментальности личности в плане её становления и развития. Рассматривая структуру менталитета в социальной динамике, Т.С.Корнеева выделяет три основных компонента: *социокультурный* - включает в себя своеобразие духовного, экономического, религиозного, политического уклада жизнедеятельности нации или народа в конкретно-исторической среде; *цивилизационный* - представляет собой рациональные смыслы культуры, являющиеся интеллектуальным обеспечением

цивилизации; *психологический* - выражен на уровнях социальной психологии («национальный», «социальный» характер) и индивидуальной психологии (конкретные проявления социально-психологических, национальных установок у каждого индивида).

Связь особенностей менталитета и особенностей педагогической деятельности закономерно взаимная. Во-первых, менталитет не является врожденной особенностью, он приобретает в процессе взаимодействия взрослого и ребенка в определенной культурной среде, в результате присвоения социального опыта. С другой стороны, существуют огромные социально-исторические и межкультурные различия в представлениях о ценности общественного обучения и воспитания детей у разных народов, вытекающие из специфики ментального опыта поколений и культурно-национальных традиций, лежащих в основе их жизнедеятельности. Регуляторная функция менталитета в отношении феномена социокультурной компетентности педагогов заключается в сохранении приоритетных ценностей общности.

По мнению Б.Г.Ананьева, социальные ценности, с одной стороны, являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить точку зрения, дать оценку. С другой стороны, ценности выступают в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в личностную структуру, исходным моментом которой является как статус личности в обществе, так и статус общности, в которой она складывалась и формировалась.

В отношении к индивидуальному сознанию ценности имеют двойственный характер. По мнению Ю.А.Шерковина, они социальные, поскольку обусловлены системой воспитания, системой усвоенных человеком значений, и одновременно индивидуальные, поскольку в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт данного лица, своеобразие его интересов и потребностей, его привычки и усвоенные типы поведения.

Ценностные ориентации как предмет психологического исследования занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мотивационно-потребностной сферы человека и мировоззренческих структур

сознания. По Б.Г.Ананьеву, ценностные ориентации входят в первичный класс личностных свойств, определяя особенности мотивации поведения, мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение и тенденции развития личности. По Д.А.Леонтьеву, на основе актуальных потребностей и особенностей ситуации формируется мотив, что обуславливает необходимость конкретной направленности и возможность деятельности. Особенности побуждения к деятельности, как в качественном, так и в количественном отношении, определяются жизненным смыслом мотива. В.Ф.Анурин рассматривает ценностные ориентации в качестве обратной связи между личностью и обществом, которая определяет характер возникшей потребности, социально опосредует ее и, одновременно, определяет место этой потребности в общей системе потребностей личности. И.Н. Истомина считает, что как элемент мотивационной структуры личности ценностные ориентации состоят из комплекса различных социальных установок, на основе которых, в зависимости от конкретной ситуации, осуществляется выбор тех или иных актуальных социальных установок в качестве целей и мотивов деятельности. Данные положения совпадают с концептуальным подходом В.А.Ядова, согласно которому человек реагирует на обстоятельства в соответствии с тем, каковы его потребности и какую цель он преследует.

Таким образом, мы имеем основания для понимания ментальности как сложно организованной системы социально-психологических установок личности, которая определяет формирование ценностно-смыслового отношения к деятельности в соответствии с жизненной необходимостью субъекта.

В комплексном изучении феномена социокультурной компетентности профессиональная ментальность может рассматриваться в трёх аспектах:

1 – с точки зрения неосознанного состояния готовности педагога воспринимать, оценивать и действовать по отношению к объекту и предмету своего труда на основании устойчивых духовных ценностей, глубинных аксиологических установок, выступающих основой образа жизни индивида или социальной группы, принадлежащих к определенной культуре;

2 - с точки зрения сознательных и неосознанных общественных ценностей, норм и установок, существующих в данный момент времени, в их когнитивном,

эмоциональном и поведенческом воплощении, связанных с социальными, экономическими и политическими условиями жизни, в которых находится педагог;

3 - с точки зрения внутреннего мира отдельного индивида.

Идентичность - термин, с помощью которого сегодня описывают индивида, личность, мышление, социальные процессы. Он ведет свою родословную от позднелатинского слова «*identitas*» - тождество, которое в свою очередь производно от местоимения «*idem*» - «тот же самый». Э.Гуссерль отмечал, что идентичное есть сохраняющаяся сущность в непрерывном общем потоке, З.Фрейд под этим понятием понимал механизм взаимосвязи индивида с социальными общностями. Психокультурный анализ обществ посредством изучения этнической идентичности получил большое распространение в США под влиянием идей символического интеракционизма (Ч.Кули, Дж.Мид) и теории формирования Эго-идентичности (Э.Эриксон). Преодолевая характерную для этого государства ассимиляционную концепцию, Дж.Де-Вос делает акцент на исследовании эмоционально-субъективного аспекта в этнической идентичности, изучая данный вопрос нераздельно с социально-экономическим статусом личности и ее устремлениями в будущее, при этом он рассматривает этничность на четырех уровнях анализа: на уровне социальной структуры, как модель социального взаимодействия, как субъективное переживание идентичности и как выражение в относительно устойчивых моделях поведения.

В сочетании с классическим подходом А.Тэшфела этническую идентичность определяют как формирующуюся в ходе взаимодействия и построения социальной реальности систему социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение. В этом определении подчеркивается важность и взаимосвязь следующих компонентов идентичности: когнитивного (самоидентификацию); аффективного (эмоциональная оценка группового членства) и смыслового (система ценностей, осознание смысловых компонентов своего Я, развитие представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям).

В российской психологии представления об идентичности развивались в рамках исследований этнического самосознания, восходящих к началу XX века и опирающихся на этнографические и исторические предпосылки. Традиционно

определяются два уровня становления этнического самосознания. Первый уровень - типологический - определяется сознанием конкретного социального образования и его этнопсихологических признаков. Второй уровень - идентификационный - выражается в том, что представители группы осознают и признают принадлежность к ней посредством отождествления своей этнической индивидуальности с этничностью общности и тем самым сознательно отделяют «свою» группу от «другой». Это отражается в представлениях «Мы» и «Они». В определенном смысле ощущение этнической идентичности есть фиксация различия «своих», которые должны обладать целым набором определённых признаков, и «чужих» (всех остальных): сознание, вырабатываясь через отдельных индивидов, начинает действовать надличностно. В.С.Мухина считает, что данный социокультурный и социально-психологический феномен соединяет когнитивные и аффективные представления и переживания личности, возникающие в реальных актах взаимодействия со своим и другим этносом. Осознанная идентичность позволяет человеку не только определить свое место в социальном мире, но и на этой основе развить систему ценностей и убеждений, адекватных современным социально-экономическим условиям.

Два аспекта идентичности - личностный и социальный - являются онтогенетически и структурно взаимосвязанными. Их соотношение – отдельный вопрос в рамках теории самосознания. Основная составляющая проблемы – определить, насколько самосознание и поведение детерминируются социальной (ролевой) идентичностью, насколько – представлениями о себе как индивиде, самобытной личности (личностной идентичностью).

Связывая самосознание человека с особенностями его самоотождествления и самопринятия, А.Б.Орлов описывает «самоотождествление» как состоящее из подлинного «Я» (сущности) и множества социальных самоотождествлений. В процессе отождествления с подлинным «Я» (персонификации) человек видит себя во всем, но не отождествляет себя полностью ни с какой своей ролью или функцией. Например, профессиональная роль осознается человеком как одна из его ролей, к которым он как таковой не сводится. Персонифицированная личность представляет собой гармоничные «внутренние» мотивации и бытийные ценности, ее можно охарактеризовать как «полноценно функционирующую личность».

Структура социальных идентичностей (персонализации) представляет собой динамическую подструктуру личности, которая характеризуется относительно независимым существованием и связана с социальными (семейными или профессиональными) ролями человека, которые он принимает на себя в жизни (например, с ролями отца, любимой, врача, учителя и других).

В иных терминах эти процессы представлены в концепции В.С.Мухиной: вместо персонификации используется идентификация, вместо персонализации - обособление или индивидуализация. Механизмы идентификации и обособления действуют на эмоциональном и когнитивном уровнях. В развитии самосознания выделяются два основных этапа: 1) присвоение структуры самосознания через механизм межличностной идентификации и 2) формирование мировоззрения и системы личностных смыслов. Развитая личность прогнозирует себя в будущем, формирует образ своей жизненной позиции, «сохраняет свое лицо» при взаимодействии с другими. Соответственно предполагается три возможности развития: гиперболизированной идентификации с другими индивидами, обособления от них и гармонического взаимодействия.

Таким образом, феномен идентификации лежит в основе проявления самосознания, обеспечивает историческую преемственность, служит исходной системой ориентации в мире, даёт личности устойчивое основание для динамического взаимодействия в современном обществе и является важнейшим фактором сохранения социально-психологического статуса в поликультурной среде.

Социокультурная идентичность объединяет знания педагога о себе и то, как он оценивает себя, существуя не только на осознанном, но и на бессознательном уровне, отражая представленные в переживании человека установки по отношению к структуре своих социальных функций и конкретное толкование той или иной системы ценностей для формирования системы личностных смыслов. Как эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним культурной группы, идентичность является результатом попытки соединить те социальные роли, которые он выполняет, и его психологические диспозиции с теми моделями личности, которые считаются одобренными в культуре, к каковой принадлежит конкретный индивид.

Поведенческий компонент идентичности понимается как реальный механизм построения системы отношений и действий в различных ситуациях. То есть профессиональную идентификацию с точки зрения её регуляторной функции в отношении социокультурной компетентности можно рассматривать на трёх уровнях: культурном (духовная идентичность), социальном (статусная идентичность) и личностном (психологическом). Отсутствие идентичности рождает внутрличностные конфликты, разрушает образ "Я". Поэтому она рассматривается нами в качестве одного из важных инструментов, который оказывает влияние на ценности, стратегию и поведение педагогов.

Таким образом, в психологическом аспекте социокультурная компетентность педагога представляет собой сложно организованную систему категорий, включающих ментальность, идентичность, диспозиции, стереотипы и экспектации, объединённых *ценностным отношением к обучению и воспитанию детей* и реализующихся на трёх уровнях: *культурном* - в связи с ценностными ориентациями, на основе которых формируется стереотипизированный образ педагога; *социальном* - предполагающем отношение педагога к явлениям окружающего мира; и *индивидуально-личностном* – в связи со спецификой потребностей и диспозиций педагога.

Таблица 15

Содержание каждого из уровней в соответствии с системой категорий можно представить в следующем виде:

Категории системы социокультурной компетентности педагога		
Уровень культуры	Уровень общества	Уровень личности
ДИСПОЗИЦИИ, СТЕРЕОТИПЫ И ЭКСПЕКТАЦИИ, связанные с исполнением профессиональной роли, в процессе которых создаётся ценностное отношение к обучению и воспитанию детей		
Устойчивые убеждения, знания, взгляды, мнения педагога относительно истории и современной жизни своей культурной общности, её взаимосвязей с другими народами, представителями других	Представления о разнообразных типах социальных связей в обществе, нормативных формах поведения, ожидаемых от индивида, занимающего определенную позицию в системе общественных и	Формирование профессионального ролевого образа, его успешное принятие и формирование личностного отношения к объектам и предметам труда в соответствии с ситуацией на основе

национальностей и их оценка	межличностных отношений	ощущения ролевой согласованности
МЕНТАЛЬНОСТЬ , выраженная в социальных установках, составляющая основу ценностного отношения к обучению и воспитанию детей		
Неосознанное состояние готовности человека воспринимать, оценивать и действовать по отношению к окружающим его людям или объектам на основании устойчивых духовных ценностей, глубинных аксиологических установок, выступающих основой образа жизни индивида принадлежащего к определенной культуре	Сознательное и неосознанное присвоение общественных ценностей, норм и установок, существующих в данный момент времени, в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом воплощении, связанных с социальными, экономическими и политическими условиями жизни, в которых находится человек	Конкретное толкование системы ценностей на основе системы внутренних социально-психологических и национальных установок
ИДЕНТИЧНОСТЬ - объективированное переживание, соединяющее ценностные отношения личности, группы и общества		
Сознательное отнесение личностью себя к культурной общности, а также использование тех или иных культурных ярлыков, стереотипов поведения и традиций	Когнитивные, аффективные и ценностно-смысловые представления и переживания личности по отношению к различным социальным ситуациям, адекватные требованиям современных социально-экономических условий	Относительно устойчивая система смысловых компонентов «Я», связанная с представлениями о себе как о члене определенной профессиональной группы наряду с эмоциональным и ценностным значением, приписываемым этому членству

Проведенный анализ психологической сущности феномена социокультурной компетентности позволяет обнаружить возможные пути её формирования в процессе профессиональной подготовки педагогов. Прежде всего, выделено ключевое для его формирования понятие – ценностное отношение к обучению и воспитанию детей.

Под ценностными отношениями принято понимать устойчивую предпочтительную связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и

отдельного человека. Это означает, что ценностные отношения выступают неким связующим звеном между человеком и социокультурной средой, вызывая внутренние побудительные механизмы его деятельности, активизируют внутренние возможности человека, отражают особое отношение человека к действительности, помогают найти средства использования и освоения ценностей.

Проведённый анализ литературы по проблеме исследования позволяет определить сущность понятия «ценностное отношение к обучению и воспитанию детей». Это сложная динамическая система субъективного отражения общечеловеческих ценностей, связанных с обучением и воспитанием детей, придающих смысл жизни и деятельности педагога, что проявляется в индивидуальных и коллективных представлениях о желаемом, должном и действительном поведении, о целях образовательно-воспитательной деятельности, средствах их реализации, своих правах и обязанностях в данной роли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Белинская, Е.П., Стефаненко Т.Г. Социализация в разных культурах и у разных народов// Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. - М., 2000.
2. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. - Вестн. Моск. ун-та, сер. 14 «Психология», № 4, 1991. - С. 5-18.
3. Коул, М. Культурно-историческая психология – наука будущего / М. Коул. - М.: Когито-Центр, ИП РАН, 1997.
4. Кравченко, А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов / А.И.Кравченко. - М.: Академический проект, 2001.
5. Шибутани, Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского / Т. Шибутани. – Ростов н/Д., 2002.
6. Шпет, Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет. - СПб, 1996.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб., 2002.
8. Юнг, К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации / К.Г.Юнг. - М., 1996.
9. <http://www.erudition.ru>
10. <http://www.eidos.ru>
11. <http://www.one.ru>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Компетентностный подход в дошкольном образовании не отрицает накопления знаний, но в то же время сами по себе знания не являются целью образования, они – ориентировочная основа для адекватной и осмысленной деятельности дошкольника в мире. Усвоение знаний выступает неизменным условием социального развития личности и формирования всех вышеуказанных ключевых компетенций, расширяет границы самоактуализации личности дошкольника, позволяет не держаться за стереотипы, а выбирать свой путь освоения мира. Такие знания нужны ребенку для того, чтобы быть более устойчивым в развитии, адекватно строить свой образ мира. Накопление ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей, самопознание способствуют раскрытию возрастного потенциала дошкольника. На основе компетентностного подхода качественные изменения в личностно-смысловой сфере ребенка готовят его к дальнейшему развитию в следующих основных направлениях: мотивация и мотивационная готовность к дальнейшему развитию, рефлексия над усвоенными знаниями и собственной деятельностью, системность знаний, развитие средств и приемов деятельности, обеспечивает общекультурное и духовно-нравственное развитие. Специфика дошкольного возраста состоит в том, что социальное развитие осуществляется под воздействием значимого Другого, ведущего малыша в общество. «Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности» [25]. Детство – это не «социальный питомник» (Д.И.Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Дошкольник, познающий жизнь, особенно нуждается в обретении взрослых смыслов жизни.

Сведения об авторах

1. Трубайчук Людмила Владимировна – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, Заслуженный работник высшей школы.
2. Галкина Людмила Николаевна – кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета.
3. Галянт Ирина Геннадьевна - кандидат пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета.
4. Емельянова Ирина Евгеньевна – кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.
5. Евтушенко Ирина Николаевна – кандидат пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.
6. Подвилова Ольга Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.
7. Терещенко Марина Николаевна – кандидат пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.
8. Пикулева Людмила Константиновна – кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, декан факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета.
9. Мальтеникова Наталья Петровна – кандидат псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.

Содержание

Введение (Л.В. Трубайчук).....	4
Глава 1 Концепция компетентностного развития ребенка в период дошкольного детства (Л.В.Трубайчук).....	9
Глава 2 Начальные компетенции ребенка дошкольного возраста как средство его вхождение в социум (Л.В.Трубайчук).....	24
2.1 Личностная компетенция ребенка дошкольного возраста как фактор саморазвития (Л.В. Трубайчук).....	24
2.2. Развитие познавательной компетенции детей дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук).....	33
2.3. Формирование коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук).....	46
2.4. Общекультурная компетентность дошкольника (Л.В. Трубайчук).....	60
2.5. Формирование ценностно-смысловой компетенции у детей дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук).....	77
2.6. Формирование экономической компетенции у детей старшего дошкольного возраста (Л.Н. Галкина).....	92
2.7. Художественно-творческая компетенция детей дошкольного возраста (И.Г. Галянт).....	120
2.8. Компетенция духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста (И.Е.Емельянова).....	145
2.9. Гендерная компетенция дошкольника (И.Н.Евтушенко).....	168
2.10. Компетенция дошкольников области толерантного поведения (О.Н. Подивилова).....	182
2.11. Компетентность дошкольника как критерий готовности к обучению в школе (М.Н.Терещенко).....	204
2.12. Образовательная среда дошкольного учреждения как средство формирования социокультурной компетенции (Л.К. Пикулева).....	222
Глава 3 Психологическая сущность социокультурной компетентности педагогов (Н.П. Мальтеникова).....	247
Заключение (Л.В. Трубайчук).....	275

Сведения об авторах.....276