

Е.Н. Бехтерева

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ
КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
2022

УДК 372 (021)

ББК 74.100.53я73

Б 55

Бехтерева, Е.Н. Формирование социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста: технологический подход [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.Н. Бехтерева. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера». – 2022. – 201с.

ISBN 978-5-93162-412-9

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов факультета дошкольного образования и подготовки учителей начальных классов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности (профили): «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», «Дошкольное образование. Иностранный язык», «Начальное образование. Дошкольное образование»; 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Дошкольное образование». Уровень образование – бакалавр.

В пособии рассматривается проблема формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста. Дан теоретический анализ, методологическое обоснование проблемы, рассмотрены содержание и особенности формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с позиции технологического подхода. Представленный теоретический и практический материал поможет читателю приобрести новые психолого-педагогические знания, необходимые для организации процесса социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Рецензенты:

Е.Б. Быстрой, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет)

И.Б. Едакова, кандидат педагогических наук, доцент
(Центр развития образования города Челябинска)

ISBN 978-5-93162-412-9

© Бехтерева, Е.Н., 2022.

Содержание

<i>Пояснительная записка</i>	4
.....	
1. Анализ проблемы формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в теории и практике образования	8
2. Методологическое обоснование формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.....	27
3. Содержание и особенности формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.....	32
4. Изучение формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.....	47
5. Технологический подход в формировании социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.....	73
.....	
<i>Заключение</i>	115
.....	
<i>Библиографический список</i>	117
.....	
<i>Приложение</i>	137

Пояснительная записка

Актуальность проблемы социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста определяется востребованностью в обществе и в разных сферах профессиональной деятельности. В связи с обновлением современного российского образования сегодня особые требования предъявляются к субъективным свойствам личности – активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие. Среди главных задач образовательных организаций государство выделяет – «давать знания и воспитывать нравственного человека».

Многочисленные исследования (О.Г. Дробницкий, Т.А. Куликова, С.А. Козлова) показывают, что нравственные качества личности – это прежде всего такие черты (свойства) ее сознания и поведения, которые имеют коллективистскую и гуманистическую направленность и основаны на добровольном выборе, на следовании общественному мнению данного класса, социальной группы. Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно, поэтому нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. Нравственные качества – это психические новообразования, которые возникают в результате взаимодействия ребенка с миром в системе общественных отношений (Т.Б. Лихачев).

В современном обществе имеют успех люди, обладающие

неспециализированными навыками, которые помогают решать различные задачи в процессе коммуникации с другими, т.е. сотрудничество это основа всех современных экономических, политических, экологических и культурных проектов.

В развитии личности наблюдаются периоды особой открытости к социально-педагогическим воздействиям, а период дошкольного детства является наиболее сензитивным для формирования готовности к принятию этих воздействий. Способность осуществлять нравственный выбор у ребенка складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания, потребностью в одобрении и признании.

Нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют современную, успешную личность и которые являются основой для развития профессиональных навыков, не даются ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Поэтому актуальной задачей является формирование у дошкольников социально-нравственных качеств, отраженных в целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования:

- проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, способность выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, способность разрешать конфликты;
- способность различать условную и реальную

ситуации, умение подчиняться разным правилам и социальным нормам.

В соответствии с существенными изменениями в государственно-политическом устройстве России особые требования предъявляются к субъективным свойствам личности – активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие.

В развитии личности наблюдаются периоды особой открытости к социально-педагогическим воздействиям, а период дошкольного детства является наиболее сензитивным для формирования готовности к принятию этих воздействий. Способность осуществлять нравственный выбор у детей этого возраста складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания, их потребностью в одобрении и признании.

Несмотря на множество работ, посвященных изучению становления социально-нравственных качеств личности как отечественных (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, К.А. Климова, В.С. Мухина, Л.И. Дементий, В.П. Прядеин и др.), так и зарубежных (Л. Колберг, Ф. Хайдер, Дж. Роттер, Ж. Пиаже и др.) в настоящее время продолжается поиск путей эффективного социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Сегодня существует необходимость внедрения в практику дошкольного образования технологий и методик, реализующих процесс формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности. Развитие личности ребенка предполагает формирование социально-нравственных качеств с

ориентацией на нравственные ценности, выражающиеся в социальной ориентации, накоплении личного опыта ответственности за результат своего поведения и готовности к рефлексивной деятельности.

1. Анализ проблемы формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в теории и практике образования

В настоящее время система образования носит гуманистический характер, в ней преобладает приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Дошкольное образование считается первой важной ступенью системы образования. Формирование нравственной сферы – важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. От того как, будет воспитан дошкольник в нравственном отношении, зависит не только его успешное обучение в школе, но и формирование жизненной позиции, так как в период дошкольного детства происходит становление личности ребенка, формирование базовых личностных качеств, таких как инициативность, активность, организованность, коммуникативность, самостоятельность, ответственность.

Образование детей старшего дошкольного возраста не может успешно осуществляться без ценностного ориентирования. В современных условиях особенно актуальными становятся вопросы приобщения детей к нравственным ценностям, формирование у них социально – нравственных качеств.

Эти ценности представляют собой нормы и правила поведения человека в обществе, его отношение ко всему окружающему, осмысленное через нравственные эталоны; познавая их, ребенок приобретает опыт созидательного противопоставления всему негативному, учится

взаимодействовать с миром по законам нравственности. Эти ценности становятся фундаментом, на котором происходит обогащение содержания образа мира у детей. Познавая их, ребенок учится воспринимать, переживать и оценивать окружающий мир и воссоздавать его в собственной деятельности, формируя тем самым свою жизненную позицию.

Актуальной задачей в настоящее время является формирование у дошкольников социально – нравственных качеств личности: самостоятельности, организованности, настойчивости, дисциплинированности, ответственности и др.

Дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Нравственное воспитание выступает основой для этого взаимодействия и обязательно включается в образовательную деятельность. Нравственность представляет собой сложное социально-психологическое образование, состоящее из личных убеждений и эмоциональных событий, потребностей и мотивов, а также интересов личности. Отсюда социально-нравственные качества в своей основе имеют осознанное и выработанное личностное убеждение в необходимости соблюдать моральные нормы, накапливать нравственные ценности в отношении к миру, людям и самому себе.

Анализ исследований и массовой практики дошкольного образования выявляет много трудностей и проблем социально-нравственного воспитания дошкольников. Важнейшей из них является проблема разработки целостного подхода к формированию социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования социально – нравственных качеств личности широко исследована в разных науках: философии, педагогике, психологии, этике, политологии, юриспруденции и медицине. Данную проблему исследуют в различных аспектах: как философскую категорию этики, как юридическую норму, которую человек должен соблюдать перед законом, как психологическое явление, связанное с развитием личности, как педагогическую задачу – воспитание нравственного человека. Разносторонность аспектов свидетельствует, прежде всего, о том, что такие качества личности как ответственность, самостоятельность, инициативность, активность очень значимы в разных сферах жизнедеятельности человека.

Сегодня социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего такими качествами как ответственность, самостоятельность, свобода выражения собственных мыслей, инициативность, их можно рассматривать как базовые интегрированные качества личности.

Чтобы оценить состояние проблемы необходимо сделать анализ проведенных исследований с целью выяснения интересующих нас понятий, выделения имеющихся тенденций, не востребованных или забытых путей формирования интересующих нас качеств личности.

Ж.Пиаже рассматривает социально-нравственные качества в рамках морального развития детей. По его мнению, всякая мораль есть система правил и сущность её – добиваться уважения этих правил. Большинство моральных правил ребёнок получает от взрослых. Отношение ребёнка к правилам не остаётся неизменным. Дети дошкольного

возраста определяют виновность по величине нанесённого ущерба. Они не смотрят на то, злым или добрым было намерение, случайно или умышленно был нанесён ущерб. Для оценки в этом возрасте важен лишь физический аспект последствия, но не мотивы действия. Такие суждения характеризуют, по мнению Пиаже, объективную ответственность в развитии ребёнка. Ребёнок в этом возрасте всецело подчиняется нормам и требованиям, приходящим «извне», от взрослых. Свой долг и прямую обязанность он видит в беспрекословном подчинении взрослым, всецело зависит от их мнений и оценок. Если ребёнок нарушает установленные правила, его ждёт наказание. Исходя из этого, в педагогике долгое время ребенок рассматривался лишь в качестве объекта воспитания, не проявляя своей индивидуальности.

Наиболее популярной в настоящее время является концепция ответственности Л. Колберга, согласно которой моральное сознание развивается не в результате непосредственного присвоения социального опыта, а в ходе активного творческого взаимодействия индивида с социальной средой. В контексте нашего исследования нам представляется важной идея Колберга об активной роли субъекта в освоении социальной действительности, непосредственно выраженной в субъективной форме ответственности и о значимости ответственности как регулятора социального поведения. Исследования Колберга доказали, что уже в 6 лет 75% обследованных детей способны судить о последствии поступка с учётом его намерения.

В зарубежной психологии подход, рассматривающий социально-нравственные качества с точки зрения

атрибутивных тенденций, является одним из наиболее распространенных. Для нашего исследования имеет существенное значение позиция Ф. Хайдера, в рамках которой он сформулировал три гипотезы:

1. Адекватное понимание социального поведения человеком во многом зависит от того, как он воспринимает и объясняет окружающий мир;

2. Люди хотят предсказывать и управлять своей средой, окружением;

3. Между восприятием социальных и физических объектов имеется некоторое сходство.

Воспринимая любое сочетание как причинное, люди приписывают локус причинности либо действующему лицу, либо среде.

Развивая идею исследований в рамках атрибутивного подхода, особое место следует уделить концепции локуса контроля Дж. Роттера. Согласно данной концепции выделяют два вида контроля – внутренний (интернальный) и внешний (экстернальный). Если человек приписывает ответственность за события своей жизни себе, объясняет их, исходя из собственных возможностей, способностей, особенностей характера, то это проявление внутреннего контроля. В том случае, когда ответственность атрибутируется внешним факторам – другим людям, случайным обстоятельствам, социальному окружению – это указывает на наличие экстернального контроля.

В западной психологии существует целый ряд теорий, объясняющих поведение человека исходя из понятия локуса контроля. Это теория Мак-Клелланда и Аткинсона, концепция Уиткинса и др. Каждая из них, опираясь на деление детерминант поведения личности на внешние и

внутренние, делает акцент на каком-либо одном из параметров нравственного поведения, – когнитивном, эмоциональном, деятельностном, раскрывающем отдельные его аспекты.

В то же время важно отметить подход с позиции модели мотивации помощи, т.е. приписывание себе ответственности в ситуациях, в которых необходимо оказать поддержку, помощь другому человеку, поскольку он непосредственно связан с проявлением ответственности в общении. С. Шварц с позиций этого подхода определяет ответственность как «чувство определенной возможности контролировать совершение действия и его исход». В то же время личностная ответственность уменьшается при наличии других людей в ситуации и определяется «норма социальной ответственности».

На основании представленного анализа разных направлений в изучении нравственного поведения за рубежом можно сделать вывод, что нравственность как внутреннюю характеристику личности рассматривал Джон Стюарт Милль. Идеи воспитанного и образованного человека, способного приспосабливаться к любым ситуациям в мире, ориентированного на общечеловеческие ценности и ответственный выбор в сложных жизненных ситуациях нашли отражение в работах Ф. Ницше, Дж. Дьюи, У. Джеймса, Э. Фромма и др. Значимыми являются исследования Ж.Пиаже, Л.Колберга, Ф.Хайдера, Дж. Роттера С. Шварца и др.

Особый интерес представляют результаты исследований отечественных ученых. В отечественной психологии методологические основы философско-психологического анализа нравственного воспитания

раскрыты в работах С.Л. Рубинштейна. Автор показал, что свободный человек сам определяет свое поведение, при этом становится ответственным и за себя и за других людей. В своих исследованиях Рубинштейн ставит акцент на возможности предвосхищения человеком результатов своих действий. При таком подходе оценка поступка должна «исходить не из всего того, что воспоследовало, а только из того, что из объективно последовавшего могло быть предусмотрено». Данная позиция выступила для нас одной из центральных для понимания свойств личности [152;253,371].

На необходимость разработки изучаемой проблемы в связи с проблемой поступка личности «как единицы поведения» указывал Б.Ф. Ломов. Любой поступок, по мнению автора, имеет значение, как для самой личности, так и для других людей, поскольку влечет за собой ответные поступки. Поэтому возникает необходимость прогнозировать собственные действия, предвидеть последствия своих поступков, нести за них ответственность.

В 20-30-е гг. XX в. советские педагоги А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский и другие внесли существенный вклад в разработку проблемы воспитания нравственных убеждений подрастающего поколения [102]. В своих статьях и книгах А.С. Макаренко затрагивал разные аспекты исследуемой проблемы. Он выдвинул основные положения своей теории:

1. Ответственность есть результат зависимости между людьми в обществе. Причем с изменением общественного строя меняется характер этой зависимости в обществе, а вслед за ним – смысл и содержание ответственности.

2. Воспитание личности в коллективе и через коллектив. Под коллективом он понимал «целеустремленный комплекс организованных личностей». «А там, где есть организация

коллектива, – писал А.С. Макаренко в своей работе «Проблемы школьного советского воспитания», – там есть организация уполномоченных лиц, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости».

3. «Освобождение от ответственности» или «право на ответственность».

В «Лекциях для родителей» А. С. Макаренко отмечает: «Нужно стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке» [102,С. 46].

Формирование личности у В.А. Сухомлинского тесно связано с воспитанием гражданственности, «ибо гражданственность – это, прежде всего, ответственность, долг – та высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу». Поскольку гражданственность, то есть осознание своих прав и обязанностей по отношению к государству, есть понятие, относящееся к личности, то и социально-нравственные качества В.А. Сухомлинским понимаются как личная, персональная проблема. Таким образом, В.А. Сухомлинский органически соединял гражданственность, ответственность и совесть. В результате эти качества выступают у него в своей высшей форме, так как характеризует способность личности самостоятельно формировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку и самоконтроль [178;24].

Важный аспект в анализе сущности ответственности выделен в психологических исследованиях Н.А. Минкиной. Она показала, как общественные условия жизни возлагают на

каждого индивида определенные обязанности, за выполнение которых он отвечает. Ответственность потому и возникает, что во всех своих проявлениях – в труде, в быту, в многообразных общественных отношениях, в семье, во взаимоотношениях с другими людьми человек выступает существом общественным. Автор проводит различия между ответственностью как стороной объективных отношений в группе и ответственностью субъекта социальных действий как свойством его личности. Принимая указанную позицию Н.А. Минкиной, отметим, что в рамках обоих типов ответственности отдельный человек выступает как индивид, чьи действия, поведение детерминируются общественной моралью, которая становится внутренней характеристикой индивидуального сознания [114;11].

В исследовании В.А. Горбачевой был выполнен эксперимент, по изучению закономерностей процесса усвоения детьми-дошкольниками правил поведения [42]. Исследования показали, что их усвоение обусловлено постепенным обогащением ребёнка разными видами деятельности. Таким образом, дети в 5–6 лет уже могут обосновывать свое поведение, к 7 годам приобретают способность критически относиться к своему поведению и встать на точку зрения других. Исследования В. А. Горбачевой подтвердили выводы об утверждении, что понимание, усвоение правил не всегда приводит к их исполнению. Требуется длительная тренировка воли и характера ребёнка, формирование определённых навыков. Накапливая социальный опыт, опыт общения с людьми, дети к концу дошкольного возраста пользуются все более обобщенными правилами и все шире используют знакомые им критерии оценок для выражения своего отношения к

разным людям, а также для проявления волевых устремлений.

Л.И. Божович в теории развития личности ребенка подчеркивала, что «качество личности является результатом устойчиво закрепившейся привычки» [16]. Человек испытывает потребность делать то, что он привык делать «в определённое время и при определённых обстоятельствах». Поэтому для развития самостоятельности большое значение имеет режим. Важно, чтобы ребёнок составил его самостоятельно. Если он привыкнет начинать занятия в определённое время, то эта привычка поможет ему заниматься без контроля со стороны взрослого, но во всех действиях ребенка огромное значение имеют результаты, которых он достигает.

В экспериментах Л.С. Славиной по формированию самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста акцент был сделан на планирование ребёнком своей работы [165]. Эксперименты Л.С. Славиной показали необходимость формирования мотивов действия и важность обучения детей способам организации своего поведения.

В работах М.В. Матюхиной, К.А. Климовой выделяются основные условия, приемы, факторы, влияющие на формирование личностных качеств. Эти исследования, проводимые в психолого-педагогическом направлении, в основном охватывали дошкольный и младший школьный возраст, при этом исследовалась когнитивная активность детей, но понимания и усвоения правил недостаточно. В этих работах предпринята попытка определения системы параметров самостоятельности и ответственности, формирование на их основе нравственного поведения

[104,105].

Так, К.А. Климова разработала следующую структуру показателей нравственного поведения:

- осознание ребенком необходимости и важности обязательного выполнения данного поручения, имеющего значение для других;

- характер действий, направленных на успешное выполнение порученного задания (вовремя приступает, старается преодолевать трудности, доводит дело до конца и т.п.);

- эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.);

- осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела [74].

По предположению Л.С. Славиной, «основным механизмом» успешного выполнения задания является наличие связи с последующим действием по его выполнению, т.е. планированием. Для ответственного выполнения задания необходимо не только формировать мотивы действия, но также научить детей способам организации своего поведения [244]. Готовность к самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста формируется в различных видах деятельности.

В отечественной дошкольной педагогике процесс нравственного воспитания ребенка и формирование личностных качеств стал предметом изучения ученых в 50-ые годы. Исследователи изучали процесс становления и развития нравственных качеств, определяли условия,

способствующие реализации поставленных задач.

Так, в работе А.В. Суровцевой предметом исследования становится процесс воспитания у детей воли. Автор подчеркивает, что в волевом поведении всегда присутствует организованность, дисциплина, настойчивость, осознание ответственности и чувство долга. Развитие воли, по мнению А.В.Суровцевой, начинается с появления в сознании ребенка цели, пусть даже примитивной. Большой скачок в развитии воли связан со становлением речи, когда взрослый получает возможность регулировать поведение ребенка словом, а ребенок обнаруживает стремление понять и осмыслить явления окружающего мира.

Главным условием развития волевого поведения автор считает сообщение правил детям таким образом, чтобы они понимали разумность заключенных в них требований. Необходимым также является поддержание в группе порядка, сознательной дисциплины организованности детей, включение их в активную деятельность, организацию интересных занятий, «проникнутых идейным содержанием».

Также изучением вопросов развития волевого поведения у дошкольников занималась В.К. Котырло. Она исходила из понимания воли как сознательной целенаправленности поведения, генетическое изучение которого следует начинать с появления у ребенка первых возможностей выполнять произвольные действия. При этом переход от произвольной регуляции к волевой состоит в росте способности ребенка к выполнению все более сложных действий, достижению целей, проявлению таких качеств личности как самостоятельность, ответственность, целеустремленность, активность и др. [84].

К исследованию А.В. Суровцевой примыкает и работа Е.Ю. Демуровой, которая рассматривает процесс воспитания

дисциплинированности. Автор обосновывает ведущую роль этого качества в воспитании моральных черт человека. Показателями сформированности дисциплинированности являются не только знание правил, но и понимание их смысла, наличие привычки к их выполнению, разумное применение этих правил в повседневной жизни. К условиям воспитания дисциплинированности автор относит доведение смысла правил до ребенка, организацию игр и занятий, введение мотивов, побуждающих детей к их выполнению, обеспечение единства и постоянства требований к ним.

В исследовании Л.А. Порембской предметом изучения становится процесс воспитания у детей самостоятельности, рассматриваемой как нравственное качество. Средством ее воспитания является, по мнению автора, бытовой труд, ибо именно в нем ребенок становится в условия выполнения несложных обязанностей. Овладение навыками бытового труда способствует развитию стремления к самостоятельности, настойчивости и целеустремленности.

Также в эти годы было проведено исследование З.Н.Борисовой о возможностях воспитания у детей ответственности. Для решения этой задачи автором использовалась организация трудовой деятельности детей в форме дежурств: выполнение обязанностей дежурных ставило детей в условия ответственности перед группой и партнерами по деятельности. Для формирования ответственности у детей использовалось дежурство в столовой. Детям подробно разъяснялся круг обязанностей дежурного, показывалось, как выполнять ту или иную функцию. Дежурные назначались от числа детского коллектива, чтобы ребёнок чувствовал ответственность перед сверстниками. Сами дети осуществляли контроль за работой дежурного. Таким

образом, создавалась система ответственной зависимости в коллективе. Теория воспитания ответственности З.Н. Борисовой основывается на воспитании личности в коллективе и через коллектив [21].

В.А. Горбачева изучала проблему формирования у детей организованного поведения и его регуляции посредством правил. Автор показал, что вначале ребенок действует по подражанию поступкам, которые одобряет воспитатель, позднее правило, его выполнение связывается с авторитетом педагога, и лишь еще позже правило отделяется от взрослого и становится требованием ребенка к себе, т.е. регулятором поведения. При этом условии организованное поведение характеризует воспитанность [42]. Такое поэтапное формирование организованного поведения может быть положено в основу процесса формирования социально-нравственных качеств личности.

Следует отметить, что во всех исследованиях 50-х годов содержатся положения о значении рассматриваемых качеств для жизни в коллективе сверстников. Анализ данных исследований показал, что социально-нравственные качества как сложные и интегративные, включают в себя волевые устремления, ответственность, дисциплинированность, самостоятельность, активность и др.

В 60-ые годы центральное место в исследованиях начинает занимать изучение возможностей трудовой деятельности детей для воспитания социально-нравственных качеств.

Так, в исследованиях В.Г. Нечаевой, В.Г. Фокиной, Е.И. Корзаковой, Е.И. Радиной рассматриваются вопросы становления трудовой деятельности в дошкольном возрасте и

ее возможности для нравственного воспитания, особенности труда детей в природе, целесообразность ознакомления детей с трудом взрослых и их отношением к труду, а также включения детей в труд взрослых, естественно в той мере, которая доступна дошкольникам. Авторы подчеркивают, что участие в труде взрослых побуждает детей не только подражать их действиям, но и проникаться их отношением к деятельности, понимать ее значимость.

В работе Я.З. Неверович особое значение придается формированию у детей общественно значимых мотивов, которые являются главным побудителем включения детей в труд. В процессе труда ребенок приобщается к деятельности людей, вступает во взаимоотношения, соответствующие моральным нормам общества, усваивает эти нормы, осознает необходимость их соблюдения. Примеры оказания помощи, участия каждого в общем деле приобретают для дошкольника актуальный смысл, постепенно превращаются во внутренние мотивы поведения. У ребенка формируется трудовая направленность, коллективистические черты личности. Он становится способным поступать своими непосредственными желаниями в пользу интересов партнеров, преодолевать препятствия на пути к цели. Автор замечает, что знание правил и поступки ребенка, даже соответствующие моральным нормам, далеко не всегда отражают его нравственную воспитанность. Чтобы правило стало средством нравственного воспитания, необходимо переходить от побуждения ребенка к поступкам, соответствующим правилам, к достижению детьми осознания слова «надо», которое является первой моральной инстанцией, вызывающей переживание ребенком необходимости поступать именно так, а не иначе.

Дальнейшая работа педагога, связанная с разъяснением детям смысла правил, в которых заключены способы проявления отношения к окружающим, приводит к формированию нравственно ценных мотивов, помогает переключать внимание ребенка с себя на других, учит замечать их нужды, состояние, вызывает чувства симпатии и сочувствие. При этих условиях известные мотивы становятся мотивами «действенными». Следует отметить, что эти положения свидетельствуют о подходе автора к проблеме формирования гуманных чувств, что является одной из ведущих проблем современности [25].

В эти же годы ведутся исследования, направленные и на изучение возможностей разных видов продуктивной деятельности в формировании личностных качеств детей дошкольного возраста. Наиболее широко представлена изобразительная деятельность, рассматриваемая как комплексное средство умственного, нравственного и эстетического воспитания. В.Б.Косминская и Н.П.Сакулина в своих работах показывают, что предлагаемая детям тематика может способствовать формированию и закреплению отношения детей к окружающей действительности, отражать ими в рисунках отношения между изображаемыми лицами, а процесс деятельности создает возможность для воспитания самостоятельности и настойчивости. При этом необходимо также предъявлять детям задания творческого характера [25]. На основании этого следует отметить, что ответственность формируется в труде, через освоение норм различной деятельности, осознание необходимости их соблюдения.

Таким образом, перечисленные экспериментальные исследования показывают интерес педагогов к исследуемой проблеме в 50-60 гг. XX столетия, следует отметить, что все

эти исследования имеют некоторую односторонность, связанную с господствующей идеей воспитания и изучают социально-нравственные качества личности, в основном с позиции обязанности что-либо сделать на благо общества.

В 70-е годы и 80-е годы особый интерес для нас представляют исследования Р.С.Буре и Л.Ф.Островской [25,27]. В своих работах они рассматривают общие принципы руководства всеми видами детской деятельности: игрой, трудом, занятиям по интересам, художественной деятельностью и другими – с целью решения задач формирования у дошкольников различных качеств личности. Они считают, что пристальное внимание воспитателя должно быть обращено на направленность детской деятельности, а в группе должны быть созданы условия для всех видов игр, труда и занятий детей.

Важная задача педагога, по их мнению, добиться, чтобы все воспитанники были заняты, а воспитатель помогал бы им расширять, совершенствовать и усложнять деятельность, осуществлять замыслы, достигать цели. Педагог должен стараться воспитывать у них организованность поведения, дисциплинированность, сдержанность: всячески поощряя и развивая детскую активность, воспитатель одновременно воспитывает у детей умение заниматься не только тем, чем хочется в данную минуту, но и тем, что необходимо.

В конце 90-х годов наблюдается возобновление научного интереса к проблеме формирования социально-нравственных качеств личности, но исследования в основном рассматривали детей младшего и старшего школьного возраста.

Таким образом, анализ исследований в дошкольной педагогике позволяет сделать вывод о том, что процесс

формирования социально-нравственных качеств личности, таких как ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, инициативность и др. рассматривается учеными как интеграция волевых устремлений, самостоятельности, произвольности, активности, организованного поведения и др. Все эти индивидуальные проявления личности исследователи предлагают развивать в различных видах деятельности как в процессе специально организованного обучения, так и в деятельности вне занятий, в повседневном общении, в самостоятельной детской деятельности.

В современных условиях развития общества и модернизации образования в нашей стране особую актуальность приобретает совершенствование образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении. Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается реализацией той или иной программы.

Все программы предусматривают разные формы, технологии, методы образования, развития и воспитания детей дошкольного возраста. В современных программах уделяется достаточно внимания формированию различных личностных качеств, в том числе и социально-нравственных. Предлагаемые методики и технологии обеспечивают выполнение рабочей программы реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» и соответствуют принципам полноты и достаточности. Из перечисленных технологий педагог может выбрать те, которые наиболее полно решают задачи образовательной области ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» и учитывают специфику реализации основной

образовательной программы конкретной дошкольной образовательной организации. Подробный анализ парциальных программ, обеспечивающих формирование социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста представлен в приложении 1.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования социально-нравственных качеств, изучив годовые планы дошкольных образовательных учреждений, календарные планы воспитателей, проанализировав регламент образовательной деятельности, мы отметили, что данный процесс очень сложен, неразрывно связан с реализацией образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», предполагает сознательное и гибкое применение педагогом богатого арсенала различных методов. Наблюдения позволяют выявить у каждого ребенка присущие ему особенности поступков, интересов, отношений с окружающими, трудности в освоении норм и правил конкретного общества. Это служит основой для оценки динамики развития ребенка и корректировки дальнейшего процесса формирования социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Резюмируя выше изложенное, мы приходим к следующим выводам:

– проблема формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников актуальна в образовательной практике и обусловлена потребностью в воспитании нравственного поколения, способного самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора;

– анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы подтверждает интерес

исследователей к данной проблеме в различные годы;

– в дошкольных образовательных учреждениях отсутствует целенаправленность в формировании социально-нравственных качеств, работа не охватывает всего содержания данного вопроса, не используется вся совокупность методов и технологий, их разнообразие; воспитатели часто ограничиваются указаниями, советами, напоминаниями, не заботятся о накоплении личного опыта социально-нравственного поведения ребенка.

Таким образом, очевидным является тот факт, что эти недостатки показывают нам необходимость определения сущностных характеристик формирования социально-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста и разработки педагогической технологии их формирования в различных видах детской деятельности.

2.Методологическое обоснование формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Опираясь на теоретические положения из множества подходов к разработке проблемы формирования социально-нравственных качеств детей дошкольного возраста, считаем возможным применить личноно – деятельностный и аксиологический подходы.

Рассмотрим каждый из этих подходов и представим их значение для решения стоящей перед нами проблемы.

Сущность личноно – деятельностного подхода имеет свои истоки в положениях многих теорий прошлого и

настоящего: в идеях гуманизма, воплощенных в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского, Я. Корчака; в положениях личностно-гуманной концепции Ш.А. Амонашвили; в идеях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.А. Петровского, А.Н. Леонтьева и др. Исследователи делают акцент на развитии личности ребенка, который рассматривается в качестве субъекта деятельности. Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения. Данный подход предполагает формирование качеств личности через деятельность [206;73,97].

С позиций данного подхода личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Необходимо подчеркнуть, что оба компонента, личностный и деятельностный, неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов определяет его личностное развитие.

Исходным положением данного подхода является личностный смысл деятельности детей старшего дошкольного возраста, включение каждого ребенка в активную деятельность. Деятельность при этом рассматривается как источник формирования личности и главный фактор ее развития.

Применение личностно-деятельностного подхода к формированию социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста выражается в том, что все качества личности не только проявляются, но и формируются в активной деятельности, в тех ее различных видах, которые

составляют жизнь личности, ее общественное бытие. Для детей дошкольного возраста характерны игровая, трудовая, познавательная деятельность.

В современной педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка – дошкольника. В игре находят выражение основные потребности детей дошкольного возраста. Прежде всего, ребенку свойственно стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. По мере развития ребенка расширяется осознаваемый им мир, возникает внутренняя потребность участвовать в такой деятельности взрослых, которая в реальной жизни ему недоступна; в игре ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В недрах игры зарождаются и дифференцируются другие виды деятельности. По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата. Затем он переносит эти умения в другие виды деятельности, прежде всего в трудовую.

В процессе труда дети приобретают трудовые навыки и умения. Но это не профессиональные навыки, а навыки, помогающие ребенку становиться независимым от взрослого, самостоятельным. Труд ребенка носит ситуативный, необязательный характер, от его отсутствия «страдает» лишь формирующийся нравственный облик ребенка, так как в труде развиваются многие жизненно важные качества личности. Для развития способности ставить цель в труде важны осознание цели, умение видеть результат, владение

способами действий, навыками. Особенностью детского труда является то, что несмотря на наличие в нем всех структурных компонентов деятельности, они пока еще находятся в стадии развития и обязательно предполагают участие и помощь взрослого.

Также для детей старшего дошкольного возраста характерна познавательная деятельность. Этот аспект умственного воспитания рассматривается как развитие у ребенка мыслительных операций, познавательных процессов и способностей. Положительный результат во многом зависит от того, насколько взрослые сумели пробудить у ребенка интерес к умственным занятиям, воспитать привычку к мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность невозможна без речи. Овладевая речью, ребенок овладевает и знаниями о предметах, признаках, действиях и отношениях, запечатленными в соответствующих словах. После того как ребенок овладевает речью, окружающий мир для него как бы удваивается. Он начинает иметь дело не только с теми предметами, которые непосредственно видит, которыми манипулирует, но и с теми, которые в данный момент отсутствуют или которых вообще не было в его личном опыте. Это расширяет границы его познавательной деятельности: он может пользоваться опосредованными средствами расширения своего кругозора: художественное произведение, рассказ взрослого, объяснение. Поэтому применительно к проблеме формирования социально-нравственных качеств мы считаем возможным говорить о познавательно-речевой деятельности дошкольников.

Также к разработке проблемы формирования социально-нравственных качеств у детей старшего

дошкольного возраста возможно применить аксиологический подход.

Возможности использования аксиологического подхода в условиях современного образования и развитие его основных положений осуществлено в исследованиях А.М.Булынина, Л.В. Вершининой, М.Г. Казакиной, В.А.Сластенина и др. [170;85].

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан с понятием «ценность». Ценность представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества. Ценность – это критерий выбора альтернативных решений, характеристика внутренних потребностей человека.

В исследованиях Н.Л.Худяковой, ценности характеризуются как «мыслительные образы, фиксирующие стремление человека к осуществлению такой культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью, которая предстает для него как значимая сама по себе. Значимой выступает та форма отношений человека с миром и самим собой, которая переживается им как необходимая, так как направлена на удовлетворение его потребностей, и обеспечивает разрешение или предотвращение возникающих при этом противоречий» [195].

Т.И. Бабаева, С.А. Смирнов, И.Б. Котова и другие к числу основных аксиологических принципов относят:

- равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание

необходимости изучения и использования учений прошлого и возможностей открытия в настоящем и будущем;

– равенство людей, диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для воспитания и развития личности. В педагогике понятие «ценность» имеет чрезвычайно важное значение, так как влияет и на процесс, и на результат педагогической деятельности.

Использование аксиологического подхода к процессу формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников предполагает приобщение детей к миру нравственных ценностей. Суть нравственных ценностей Р.М.Чумичева раскрывает как «представления, способы, знаки, символы, регулирующие действия человека в социуме с помощью норм, правил, осмысление через культурные эталоны» [196;291].

Таким образом, для формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в качестве теоретико – методологической основы возможно применить личностно – деятельностный и аксиологический подходы. Сочетание названных подходов будет являться достаточной основой для разработки проблемы формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

3. Содержание и особенности формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Анализ теоретических основ и состояние проблемы формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников в образовательной практике требует конкретизации ряда ключевых понятий. Целесообразность выделенных понятий обусловлена тем, что многие понятия, используемые в педагогике и образовательной практике, наполняются неоднозначным содержанием либо используются для обозначения одного и того же явления.

Рассмотрим понятие «деятельность». А.Н.Леонтьев отмечает, что деятельность – это осознанная активность, «единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в объективном мире и позволяет осознавать самого себя. По словам А.Н.Леонтьева «личность – субъект деятельности» [100; 147].

Теоретическое рассмотрение феномена социально-нравственных качеств детей дошкольного возраста, а также проблем, связанных с условиями их формирования в образовательном процессе, представляет необходимым уточнить понятие «формирование». Толковый словарь определяет формирование как придание чему-либо определенной формы, законченности [18].

По определению К.К. Платонова, «формирование» – вид развития личности: «изменение психологической, динамической, функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий». В Большой современной энциклопедии «развитие – это философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем» [136].

В результате проведенного анализа понятия «формирование» выяснилось, что оно определяется как

становление личности, изменение ее структуры, обретение законченности, завершенности, целостности под влиянием внешнего воздействия. Поэтому формирование социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста отличается определенными признаками, единство которых и образует личностные качества.

Ребенок с нравственными качествами отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью. Вместе с тем, он осторожен и предусмотрителен, проявляет разумную осторожность в незнакомой обстановке, при встречах с чужими людьми, может выполнять выработанные обществом правила поведения.

Поэтому сформированность социально-нравственных качеств у старших дошкольников выражается в достижении ими такого положения, когда они сами в повседневной жизни в ситуациях, заключающих в себе моральный смысл, делали бы нравственно-ценностный выбор поступка и проявляли волевое усилие для его совершения. Такой результат возможен, по мнению Р.С.Буре, при условиях, если ребенок:

- имеет достаточно знаний о нравственно-ценных поступках, соответствующих нормам морали;
- осознает их значимость в регуляции своего поведения;
- проявляет знания не формально, совершает нравственно-ценные поступки и сдерживается от отрицательных проявлений на основе возникающих моральных чувств (сочувствия, сопереживания, отзывчивости и пр.);
- проявляет достаточно волевых усилий в ситуации, требующей морального выбора, реализуя позицию «я сам»;
- систематически включается в разнообразную деятельность, позволяющую накапливать практический опыт использования нравственных норм [27].

Процесс формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников с позиций гуманной педагогики в рамках нашего исследования предполагает поэтапное формирование личностных и социальных характеристик нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста (рис.1).

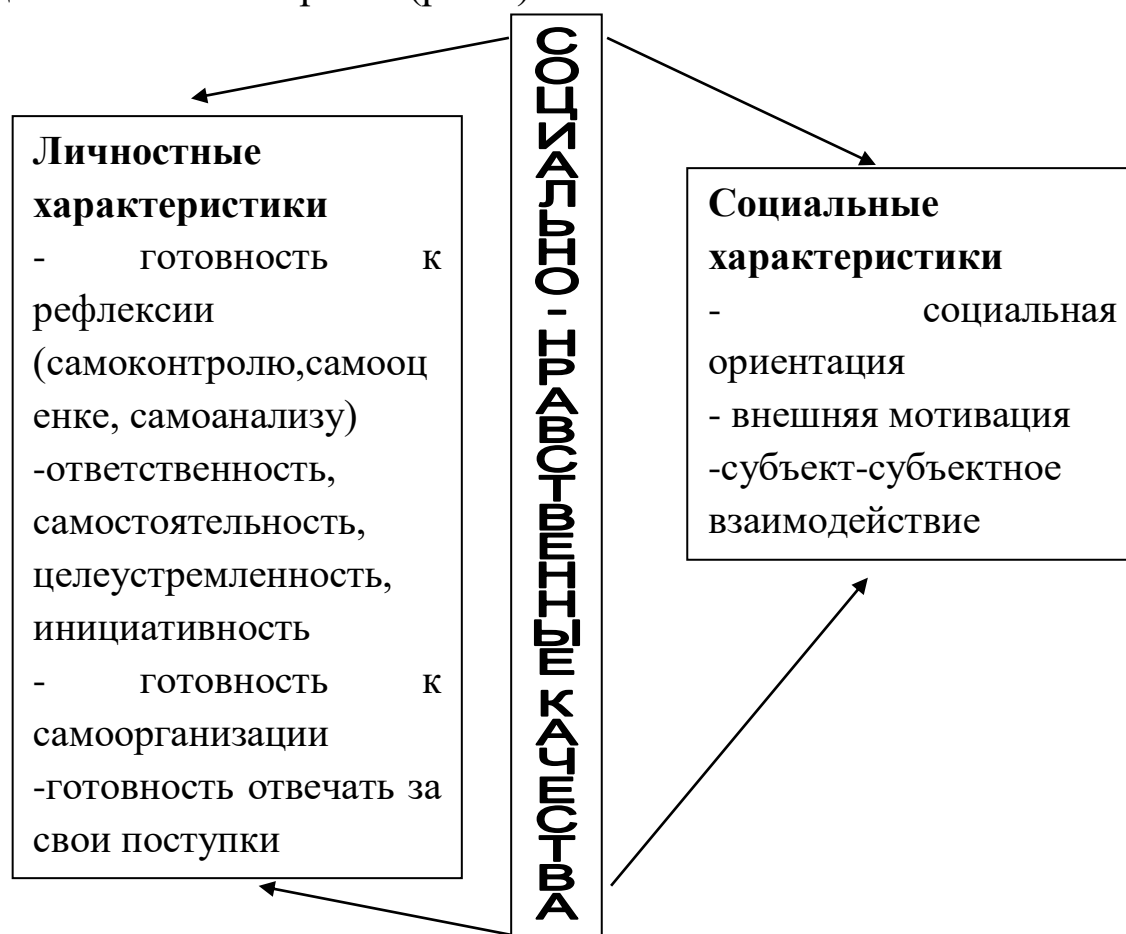


Рис.1. Личностные и социальные характеристики нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста

В системе *социальных характеристик* социально-нравственные качества детей старшего дошкольного возраста раскрываются как совокупность знаний и важных ценностей, необходимых дошкольникам для проявления

нравственных мотивов в своем поведении. Данные качества включены в социальную ориентацию, на основании развития которой происходит формирование характера деятельности и поведения личности.

Определение социальной ориентации дала Л.В.Пименовой, по мнению которой социальная ориентация представляет собой сложное образование, включающее познавательные и эмоциональные компоненты, реализующие функции выделения значимого для ребенка содержания. Это специфическая внутренняя деятельность ребенка, связанная прежде всего с восприятием другого человека, его эмоциональных состояний, с анализом и оценкой ситуации в целом, с предвосхищением тенденций ее развития.

Ученые (А.Г. Здравомыслов, Л.В. Пименова, Т.И. Пороховская, В.А. Ядов и др.) выделяют следующие показатели социальной ориентации:

- наличие знаний общественных норм и правил поведения;
- направленность внимания ребенка на предметное или социальное содержание ситуаций;
- степень развернутости ориентации ребенка на сверстника;
- выраженность эмоционального компонента ориентации и взаимодействия;
- доминирующий тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими.

Социальная ориентация включает знания и представления о явлениях общественной жизни, направленное внимание ребенка на содержание социальной ситуации, представления о социальной значимости существующих в обществе норм.

В исследовании Н.Л.Худяковой рассматривается влияние различных форм проявления ценностных ориентаций на определенную направленность социокультурного развития ребенка. Под ценностной ориентацией автор понимает «характеристику системы ценностей, отражающую общий вектор предметной направленности стремлений человека, фиксируемых ценностями, а среди условий возникновения ценностей у детей дошкольного возраста выделяет следующие:

- одобрение значимыми взрослыми определенных способов поведения и деятельности;

- развитие у детей способности описывать на уровне общих представлений одобряемые способы поведения и деятельности;

- обучение детей способам организации своего поведения и деятельности;

- обучение детей способам рефлексии, когда предметом рефлексии являются желания ребенка и его возможности: социокультурные, физические, психические;

- вовлечение детей в решение проблем близких им людей, связанные с этим различные виды деятельности» [195].

Социальная ориентация включает знания об образцах, нормах и правилах поведения, их интеграцию, и связанных с ними этических знаний и представлений, моральных суждений; желание и нежелание действовать в смысловой рамке данной ситуации (В.Н. Гуров); тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими (Л.В. Пименова, Т.И. Бабаева, Т.И. Ерофеева, Л.П. Князева, Т.А. Маркова и др.).

Учитывая современные требования к организации

образовательного процесса в дошкольном учреждении, мы отмечаем, что формирование личностных качеств у детей дошкольного возраста должно происходить на основе субъект-субъектного взаимодействия.

В целом ряде исследований (Т.К. Ахаян, А.А. Бодалев, З.И. Васильева, Н.И. Загвязинский, Е.В. Коротаева, Н.Ф. Радионова, С.А. Расчетина, И.С. Якиманская и другие) показана значимость взаимодействия педагога и ученика в учебно-воспитательном процессе.

Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие однонаправленно, в то время как взаимодействию присуща реактивность, т.е. наличие прямой и обратной связи. Педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью-передачей знаний и общественного опыта.

В настоящее время наука располагает значительным числом исследований, посвященных изучению педагогического взаимодействия (Т.И. Бабаева, А.А. Бодалев, Б.З. Вульф, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, В.В. Сериков и другие).

Проблема конструирования нового типа отношений между педагогами и детьми творчески решалась в опыте педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова и другие), где на смену субъект – объектному взаимодействию приходит логика со-действия, со-трудничества.

Основой «субъект-субъектных» отношений является гуманистическое осмысление взаимоотношений педагога и ребенка, деятельностно – практическая реализация личностных императивов субъектов педагогического

процесса. В современных психолого-педагогических словарях представлены следующие характеристики «субъекта» и его производных. Рассмотрим некоторые из них (таблица 1).

Таблица 1

Психолого-педагогические характеристики понятия
«субъект»

№	Источник	Определение понятия
1	2	3
1.	Краткий психологический словарь. / Ред-сост. Л.А. Карпенко. – РнД.:– Феникс, 1999. -С. 375.	Субъект (от лат. Subjectum – подлежащее) – индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом, как другом. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо.
2.	Словарь-справочник по теории воспитательных систем, / Сост. П.В. Степанов.– М.: Пед. об-во России, 2001. – С.12	Субъект воспитания – источник воспитательной активности. Индивидуальными субъектами воспитания выступают педагоги, родители, друзья школы. Субъектом воспитания выступает и сам ребенок. Во-первых, он сам источник влияния на других: сверстников и педагогов. Во-вторых, от него зависит отношение к педагогическим влияниям, направленным на него самого: реакция на них, сопротивление одним и принятие других. В-третьих, он развивается в результате собственных

		целенаправленных усилий, связанных с самопознанием, самоопределением, самореализацией и саморегуляцией.
3.	Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. -М.: Академия, 2000. – С.144	Субъект – (от лат. <i>subjectum</i> – подлежащее) – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Анализ выше указанных определений демонстрирует различные подходы авторов к понятию субъекта, но почти во всех определениях подчеркивается индивидуальность, неповторимость личности во всех ее проявлениях: деятельности, общении, самосознании и др.

Жизненный смысл ориентации на формирование субъектности ребенка заключается в том, чтобы ребенок совершал то или иное действие не только вследствие влияния на него тех или иных внешних причин, а вследствие еще и внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, из убеждения в его истинности, ценности, значимости для него, для общества, для близких.

Субъект-субъектные отношения – это такие отношения, когда воспитатель воспринимает ребенка как субъекта собственной жизни, уникальную личность, с уважением относится к его чувствам, интересам и потребностям.

По мнению Н.Л. Худяковой, основанием для выделения субъект-субъектного взаимодействия является признание

воспитателем воспитанника как субъекта. Воспитатель исходит из наличия у воспитанника определенной ценностной и целевой направленности его активности, которую он учитывает при организации воспитательного взаимодействия. При этом мотив и цель воспитательного воздействия, носителем которых выступает педагог, формируются на основе конкретизации общих целей воспитания, осуществляемой через их соотнесение с имеющейся ценностной и целевой направленностью активности воспитанника. Таким образом, субъект-субъектный тип воспитательного взаимодействия позволяет повысить эффективность и результативность воспитания.

Педагогическое взаимодействие В.Г. Маралов определяет как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения (оно может быть как позитивным, так и негативным, как у взрослого, так и у ребенка). Субъект-субъектное взаимодействие определяется им 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 возможности осуществлять выбор, строить через это свою личность.

Становление многих характеристик личности находится в прямой зависимости от уровня сформированности познавательного интереса, который мы понимаем как интегральную характеристику личности, выражающую ее эмоционально-положительное отношение к процессу познания, к своим интеллектуальным, эмоциональным и коммуникативно-волевым возможностям в познании.

В педагогической науке доказано, что интересы начинают формироваться довольно рано и выступают первоначально в форме любопытства, но уже в дошкольном возрасте возникает собственно интерес как относительно устойчивое отношение к эмоционально привлекательной деятельности, которая регулируется представлениями. Таким интересом является познавательный интерес, который проявляется в многочисленных вопросах «почему?», «отчего?», «зачем?». Ребенок стремится понять явления, все новое его привлекает и поражает. И к концу дошкольного возраста у ребенка формируется под влиянием старших интерес к обучению в школе.

Планомерно воспринимать знания и умения дошкольники могут только тогда, когда занятия интересны для них и вызывают положительное эмоциональное отношение. Именно это личное, «пристрастное» отношение к образовательному процессу характеризует субъектную позицию ребенка. Необходимость формирования положительного отношения к познанию, познавательного интереса к окружающей действительности уже со старшего дошкольного возраста, обусловлена также тем, что познавательная деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей, появляется уже в этот возрастной период. Поэтому педагог, ставя перед собой цель развивать познавательные интересы детей, формировать положительное отношение к познавательной деятельности, должен создать условия для положительного эмоционального отношения к ней. Плодотворной почвой для реализации этих задач является учебная деятельность как источник для целенаправленной работы мысли, развития жизненно важных свойств личности и активности ребенка.

Ребенок воспринимает среду как сознательно, так и неосознанно, через механизмы внушения, подражания, и среда предстает перед ним как комплекс условий и потенциальных возможностей для развития. Взаимодействие с другими субъектами в процессе деятельности значительно обогащает развитие ребенка, поощряет его полноценный личностный рост. Следовательно, организация субъект-субъектного взаимодействия один из самых значимых факторов в жизни ребенка, наиболее благоприятный для становления личности.

Жизненный смысл ориентации на субъект-субъектное взаимодействие заключается в том, чтобы ребенок совершал то или иное действие не вследствие влияния на него тех или иных внешних причин, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, из убеждения в его истинности, ценности, значимости для него, для общества, для близких.

В качестве одной из составляющих формирования социально-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста необходимо выделить внешнюю мотивацию деятельности. Многие исследователи отмечают, что представления перейдут в осознание только тогда, когда данная ситуация субъективно значима для ребенка, то есть ребенок испытывает потребность в ее решении. В дошкольном возрасте такие дополнительные стимулы необходимы. Анализ литературы позволил выделить источники положительной мотивации деятельности дошкольников:

- внешние стимулы (новизна, красота, необычность объекта);
- тайна, сюрприз;

- мотив помощи;
- познавательный мотив;
- ситуация выбора;
- биологические и социальные потребности;
- утилитарный мотив и т.д.

Выделенные *личностные характеристики* рассматриваются нами на основе исследований К.А. Абульхановой-Славской, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, согласно которым развитие того или иного качества личности происходит в единстве с развитием сфер индивидуальности личности – мотивационной, эмоционально-волевой, экзистенциальной и сферы регуляции.

Личностные характеристики определяются успешностью деятельности ребенка на основе получения удовлетворения от своих действий, преодоления возникающих трудностей, оценки результата и контроль своих действий, а также выражают эмоциональное отношение ребенка к тем или иным явлениям окружающей действительности, людям и самому себе как члену социума, отражают его самостоятельность, целеустремленность, инициативность. Данный компонент раскрывается исследователями через следующие характеристики:

- способность положительно относиться к другим людям и обстоятельствам, умение принять их такими, какие они есть (Б.З. Вульф);
- способность к идентификации, эмпатии, признанию за другим права на отличие, справедливость (М.А. Перепилицина);
- оценку ситуации, выработку личного отношения к существующим нормам, умение анализировать поступки людей;

– выбор, реализацию собственной линии поведения (М.А. Перепилицина);

– стремление к конструктивной деятельности, интенсивное участие в ней, социальная ответственность за свои действия, способность оставаться самим собой (О.Б. Скрябина);

– формирование самооценки, умения брать на себя ответственность за результат (Л.С. Славина, М.В. Матюхина).

А.С. Белкин в формировании самооценки у детей старшего дошкольного возраста выделяет следующие этапы:

– недифференцированное отношение ребенка к оценке его поступков со стороны взрослых;

– появление дифференцированного отношения к оценкам взрослыми своих поступков;

– появление способности самостоятельно оценивать свои поступки по полярному принципу: хорошо-плохо;

– появление способности к самооценке не только поступков, но и различного рода эмоциональных состояний;

– появление способности к самосознанию, т.е. способности осмысливать и оценивать собственную внутреннюю жизнь [12;12-15].

Мы полагаем, что ребенок должен накапливать опыт самооценивания, поэтому начиная со старшего дошкольного возраста, следует создавать такие ситуации, которые ставили бы ребенка перед необходимостью реалистичнее оценивать свои действия.

Своеобразие индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных свойств, оригинальных продуктов детской деятельности, проявление форм поведения, несвойственных

другим детям данного возраста – все это говорит о проявлении личностной позиции дошкольника, что подтверждается использованием личностно-деятельностного подхода в нашем исследовании.

В структуре социально-нравственных качеств как сложного интегративного образования считаем необходимым выделить самоорганизацию деятельности. В двадцатом веке умения самоорганизации являются структурным элементом содержания образования и включены в структуру универсальных умений (Э.Ф.Зеер, В.В.Краевский, В.В.Сериков и др.). Под самоорганизацией деятельности Н.Ю.Скороходова понимает умение самому организовывать себя в процессе достижения цели.

К умениям самоорганизации Н.Н.Титаренко относит следующие:

- умение определять цель выполняемой деятельности;
- умение планировать выполнение деятельности;
- умение целесообразно выполнять деятельность;
- умение контролировать ход и результаты выполнения;
- умение оценивать ход и результаты выполнения.

Дети старшего дошкольного возраста обладают некоторыми навыками самоорганизации, выражающимися в умении находить полезные дела, быть собранными и целесообразно деятельными. У детей формируется способность переключаться от «хочу» к «надо». Так формируется ответственность, умение мобилизоваться для выполнения необходимого дела, понимание своих обязанностей.

Таким образом, необходимо отметить, что теоретико-методологической основой эффективного формирования социально-нравственных качеств выступают личностно-

деятельностный и аксиологический подходы. Это позволяет осуществлять процесс в разных видах детской деятельности: игровой, трудовой, познавательно-речевой, на основе субъект-субъектного взаимодействия. Особенности процесса формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста возможно рассматривать в системе личностных (готовность к рефлексии, самостоятельность, готовность к самоорганизации, готовность к ответу за свое поведение) и социальных (социальная ориентация, внешняя мотивация, субъект-субъектное взаимодействие) характеристик, выступающими критериями оценки сформированности социально-нравственных качеств у старших дошкольников.

4. Изучение формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Теоретический анализ проблемы, изучение опыта работы дошкольных образовательных учреждений показал, что процесс формирования социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста будет зависеть от ряда условий. Создать психологически комфортные условия невозможно без знания особенностей развития каждого ребенка. Эффективность может быть обеспечена внедрением педагогической технологии, основанной на оценке исходного уровня сформированности социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с помощью диагностических методик.

В широком смысле «диагностика» понимается как

процесс определения состояния какого-либо объекта.

С позиции методологии науки диагностика рассматривается как «специализированная область познания, включающая в себя теорию и методы организации процессов распознавания, а также принципы организации и построения средств диагноза».

В кратком толковом словаре по основам педагогических технологий А.Белкина дается следующее определение – «...педагогическая диагностика – это особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты...».

Диагностика проводится с целью получения информации об уровне развития каждого ребенка; создания условий для развития, обучения и коррекции нарушений у детей; развития творческой индивидуальности.

Выделяют несколько принципов организации диагностической работы.

1. *Принцип законности.* Диагностика должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов.

2. *Принцип научности.* Программы диагностической работы должны быть научно обоснованы, включать основные теоретические положения, обоснование валидности и надежности.

3. *Принцип этичности.* Диагностика должна проводиться с соблюдением этических норм и правил, носить объективный характер, быть конфиденциальной.

4. *Принцип оптимальности.* Максимальное количество информации должно быть получено с минимальными усилиями и затратами.

Диагностика формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста – это комплекс методик, выбор которых обусловлен тем, что они:

- доступны детям по содержанию;
- активизируют познавательную и социальную активность старших дошкольников;
- обладают широкими возможностями в определении сформированности всех составляющих социально-нравственных качеств ребенка в различных игровых, трудовых и познавательно-речевых ситуациях;
- скрывают поставленные задачи разнообразной мотивацией.

Для проведения диагностики сформированности социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста следует использовать уже апробированные в современных исследованиях методики. Их выбор осуществляет педагог в зависимости от особенностей развития каждого ребенка и группы в целом. Диагностическая программа может включать в себя следующие методики.

Методика «Изучение осознания нравственных норм» (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)

Цель: определение уровня нравственных норм у дошкольников.

Подготовка исследования.

1. Придумать 3-5 незаконченных ситуаций, описывающих выполнение и нарушение нравственных норм с учетом возраста ребенка.

2. Подготовить 10-12 картинок, на которых изображены положительные и отрицательные поступки детей.

3. Подготовить стихотворение Е.Благиной "Подарок":

Пришла ко мне подружка
И мы играли с ней
И вот одна игрушка
Вдруг приглянулась ей.
Лягушка заводная,
Весёлая, смешная.
Мне скучно без игрушки -
Любимая была,
А всё-таки подружке
Игрушку отдала.

4. Приготовить новую яркую игрушку.

5. Составить и выучить наизусть вопросы для беседы.

Проведение исследования.

Проводятся все серии индивидуально с интервалом в 2-3 дня или по выбору, участвуют одни и те же дети.

Первая серия. Ребенку говорят: «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

Примеры ситуаций.

1. Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как Играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: "Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам". Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему?

2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут к ней подошла ее младшая сестра Вера и сказала, что тоже хочет поиграть с этой куклой. Тогда Катя ответила ... Что ответила Катя? Почему?

3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша - зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, - сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?» Саша ей ответил... Что ответил Саша? Почему?

Помните, что в каждом случае нужно добиваться от ребенка мотивировки ответа.

Вторая серия. Ребенку дают картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников и просят разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой - плохие. Раскладывая, дети объясняют, куда кладут каждую картинку и почему.

Третья серия включает 2 подсерии.

Подсерия 1 - ребенку читают стихотворение Е.Благиной «Подарок», а потом задают вопросы: «Какая игрушка была любимой у девочки? Жалко или нет ей было отдавать лягушку подруге? Почему же она отдала игрушку? Правильно или неправильно она сделала? Как бы ты поступил, если бы твоя любимая игрушка понравилась твоему другу? Почему?»

Подсерия 2- участвуют те же дети. Экспериментатор создает ситуации, в которых дети должны поделиться игрушками. В комнату, где проходит исследование, приглашают сначала одного ребенка, показывают ему новую яркую игрушку и предлагают поиграть с ней. В момент, когда ребенок наиболее увлечен игрой, приглашают второго. В протоколе фиксируют поведение, речь и эмоциональные реакции детей.

Обработка данных. Анализируют, насколько осознаны детьми нравственные нормы и как это зависит от возраста

дошкольников. Соответственно распределяют испытуемых по 4 уровням осознания нравственных норм:

1 уровень. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение и мотивирует свою оценку.

2 уровень. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку.

3 уровень. Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильно или неправильно, хорошо или плохо), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.

4 уровень. Ребенок не может оценить поступки детей.

Распределяя детей по уровням необходимо обращать внимание на то, какой способ поведения предлагает ребёнок, соответствует ли он социально одобряемому образцу, описанной ситуации? Использует ли при ответе уже имеющийся социальный опыт: требования и контроль взрослого, предполагаемые нежелательные последствия, свои утилитарные потребности, эмоциональное состояние, желания другого, умение встать на его позицию, нравственное качество или норму, которые превратились в мотив поведения и т.д.

Методика «Особенности проявления воли дошкольников» (Геворкян Р. М.)

Цель: определение уровня развития самостоятельности, волевого проявления у детей старшего дошкольного возраста через наблюдение.

Инструкция: Показатели, по которым отслеживается уровень самостоятельности детей (таб.2):

Показатели	Баллы
Организация деятельности и поступков без посторонней помощи	
Выполнение решений без напоминаний	
Умение отстаивать свое мнение, без проявления упрямства	
Умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность	
Способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач	
Сумма баллов	

Каждый показатель оценивается в баллах: если показатель проявляется в поведении ребёнка редко, то ставят 1 балл, если иногда, то 2 балла, если часто или всегда, то ставят 3 балла. Полученные данные фиксируются в протоколе. Поведение каждого ребенка анализируется отдельно; делаются выводы относительно адекватности действий и соответствие особенностям детей.

Обработка результатов: Сумма баллов, набранная ребёнком, свидетельствует об уровне самостоятельности, особенностей волевого проявления.

Высокий уровень (14-15 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении

возникающих задач, выполняет решение задач без напоминаний, при этом без упрямства может отстаивать свое мнение.

Средний уровень (9-13 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеет поставить цель деятельности, но опирается на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняет решение задач с напоминаниями взрослого, при этом может отстаивать свое мнение, если ему это важно.

Низкий уровень (5-8 баллов): ребенок не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеет поставить цель деятельности, не может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом может отстаивать свое мнение, если ему это важно.

Изучение произвольности и контроля у детей (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева)

Цель: определение уровня умения сохранять цель в условиях затруднения успеха, проявлять настойчивость, целеустремленность, самостоятельность.

Материал: подобрать 7 разных и 2 одинаковые картинки (7 разных и 1 парную разрезать на 4 части по

диагоналям).

Инструкция: Проводится индивидуально и состоит из 4 серий.

1 серия. Взрослый на глазах у ребенка составляет 2 картинки, затем перемешивает их части и предлагает ребенку собрать одну из них.

2 серия. Ребенку дают перемешанные части других пяти картинок, показывают целую, предлагают собрать такую же. Образец не убирают, способ действия не показывают.

3 серия. Ребенку дают тот же материал, что и во второй серии, и предлагают собрать из частей одну картинку. Образец не дают, способ действия не показывают.

4 серия. Ребенку дают тот же материал, что и во второй серии, и просят собрать из этих частей как можно больше картинок. Во всех сериях в случае затруднения ребенку показывают решение. Время выполнения задачи не ограничивается.

Обработка результатов. Важно проследить, как испытуемый сохраняет цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Деятельность детей анализируют с точки зрения наличия целенаправленности: насколько ребенок целеустремлен, прибегает ли и как часто к помощи взрослого, прекращает ли попытки выполнить задание при столкновении с трудностями.

Методика «Картинки» (А. Жиль)

Цель: выявление уровня социального интеллекта.

Инструкция: Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации.

Группа детей не принимает своего сверстника в игру.



Девочка сломала у другой девочки её куклу.



Мальчик взял без спроса игрушку девочки.



Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.



Ребёнок должен понять изображённый на картинке конфликт между детьми и рассказать, что он станет делать на месте обиженного персонажа.

Обработка результатов. Степень решения проблемы оценивается по четырём балльной шкале:

- 0 баллов - отсутствие ответа;
- 1 балл - агрессивное решение проблемы;
- 2 балла - обращение за помощью к кому-либо;
- 3 балла - самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

Если большинство ответов имеют продуктивное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном отношении ребёнка к сверстнику.

Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе (А.М.Прихожан, З.Василяускайте)

Цель: изучение особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5-9 лет.

Материал: для выполнения методики ребенку дают 6 цветных карандашей - синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый. Бланк методики представляет собой сложенный пополам (книжечкой) стандартный лист

нелинованной белой бумаги. Первая страница книжечки остается чистой. Здесь после проведения работы психолог записывает необходимые сведения о ребенке. На второй, третьей и четвертой страницах книжечки, располагаемой перед ребенком вертикально, наверху большими буквами написано название каждого рисунка, соответственно: «Плохой мальчик/девочка» (в зависимости от пола ребенка), «Хороший мальчик/девочка», «Я».

Инструкция. Методика может проводиться как фронтально, так и индивидуально. Инструкция к выполнению задания дается перед каждым рисунком, поэтому при фронтальном проведении дети переходят к выполнению следующего рисунка только после того, как все закончили предшествующий. «Сейчас вы будете рисовать. Сначала нарисуйте плохого мальчика или плохую девочку. Будете рисовать 3 карандашами. Выберите эти карандаши и покажите их мне, а оставшиеся 3 уберите. (Необходимо убедиться, что все дети это сделали). Найдите страницу, сверху которой написано «Плохой мальчик/девочка». Все нашли? (Проверяет). Начинаем рисовать». После того, как все дети закончили рисовать, дается следующая инструкция: «А теперь отложите те карандаши, которыми вы рисовали, и возьмите 3 оставшихся. Покажите мне их. (Необходимо убедиться, что все дети поняли и выполнили инструкцию). Этими карандашами вы нарисуйте хорошего мальчика или хорошую девочку. Найдите страницу, на которой сверху написано «Хороший мальчик/девочка» все нашли? (Проверяет). Начинаем рисовать». Инструкция, даваемая перед третьим рисунком: «На оставшемся листке (на нем сверху написано Я) каждый из вас нарисует себя. Себя вы можете рисовать всеми 6 карандашами. Возьмите все

карандаши в руки и покажите мне. (Проверяет). А вот сейчас внимание! Пусть ваш рисунок будет с секретом. Если кто-нибудь захочет нарисовать себя похожим на хорошего мальчика или хорошую девочку, то пусть в рисунке будет больше тех цветов, которыми вы рисовали хорошего мальчика или девочку. А если захочется нарисовать себя похожим на плохого, то тогда в нем будет больше тех цветов, которыми рисовали плохого мальчика или девочку. Но постарайтесь в этом рисунке использовать все карандаши. (После этого психолог кратко повторяет инструкцию и отвечает на вопросы). Найдите страницу, вверху которой написано Я (проверяет) и начинайте работать». Необходимо специально следить за тем, как дети выполняют каждую инструкцию, ответить на все вопросы до того, как они начнут рисовать. Работают дети самостоятельно. Психолог вмешивается только в том случае, если нарушается инструкция. Ценную информацию дают наблюдения за поведением детей во время выполнения ими заданий, фиксирования психологом слишком быстрого или слишком медленного их выполнения. Обычно на выполнение всей методики при фронтальном проведении уходит около 40 минут. Индивидуальное проведение требует меньше времени (в среднем около 30 минут) и в целом предпочтительней, поскольку позволяет фиксировать порядок рисования, в том числе последовательность использования цветов, спонтанные высказывания ребенка, его мимику, жесты, время, затрачиваемое им на каждый из рисунков, а также побеседовать с ним сразу после того, как он закончит выполнение задания.

Беседа содержит вопросы о том, какой из рисунков больше всего понравилось рисовать, а какой - меньше всего и

почему; какой рисунок, по мнению ребенка, получился лучше всего, а какой хуже; почему на одном рисунке мальчик (девочка) плохой, а на другом - хороший; что можно рассказать о каждом из них? Кто - хороший или плохой мальчик (девочка) - ему больше нравится; кого бы он выбрал себе в друзья? Почему? Особое внимание следует обратить на случаи, когда ребенок предпочитает плохого ребенка; каким ребенок хотел нарисовать себя? Что он может рассказать о себе? Что ему больше всего в себе нравится? А что он хотел бы в себе изменить; что он лучше всего умеет, а что он не умеет; чему бы хотел научиться? Как он думает, сможет ли этому научиться?; что для этого потребуется и др. Естественно, здесь приводится лишь примерный перечень вопросов, который психолог может дополнять и изменять в зависимости от конкретного случая.

Обработка и интерпретация результатов. Прежде чем представить схему обработки и интерпретации, напомним, что диагностическое использование рисуночных проб, особенно когда они включают, как в данном случае, человеческую фигуру, предполагает три основных уровня анализа.

Первый уровень - проявление в рисунке показателей органического поражения ЦНС: наклон фигуры больше или 85 градусов, двойные или прерывистые линии, «трясущиеся» линии, дрожание, неприсоединенные линии. Если подобные признаки обнаруживаются, то к интерпретации на последующих этапах анализа рисунков следует подходить с особой осторожностью.

Второй уровень предполагает анализ рисунка с точки зрения соответствия возрастным нормам. В случае резкого отличия рисунка от общевозрастной нормы следует

выяснить, связан ли пропуск, например, отдельных деталей с отставанием в развитии, что позволяет получить ценные диагностические данные об общем развитии ребенка; или это связано с определенными проблемами, страхами, конфликтами, например, отсутствие кистей рук может свидетельствовать как о недостаточном развитии, так и о низком уровне контактности, нарушениях общения.

Третий уровень интерпретации - собственно проективный - следует проводить с особой осторожностью. Ряд авторов полагают, что при получении на первом и втором уровне показателей, свидетельствующих об органических нарушениях ЦНС или о значительном отставании в развитии, вообще не следует переходить на третий уровень. Однако практика работы показывает, что и такие дети осуществляют в рисунках проекцию собственных чувств, установок, мотивов. Поэтому, с нашей точки зрения, и в этих случаях может быть применен анализ третьего уровня, однако делать это следует предельно осторожно, учитывая только наиболее ярко выраженные признаки и обращая внимание на то, не связано ли появление того или иного показателя, например, с общим недоразвитием.

1. Анализ «автопортрета» (рисунок Я): наличие всех основных деталей, полнота изображения, количество дополнительных деталей, тщательность их прорисовки, степень украшенности автопортрета, статичность рисунка или представленность фигурки в движении, включение себя в какой-либо сюжет - игру, танец, прогулку и т.п. Известно, что наличие дополнительных деталей - подробная прорисовка, разукрашивание - свидетельствуют о позитивном отношении к рисуемому персонажу. Напротив, неполнота рисунка, отсутствие необходимых деталей

указывает на отрицательное или конфликтное отношение, о чем говорилось выше. Изображение в движении, включение в сюжет свидетельствует об активном, творческом отношении к действительности.

2. Анализ других проективных показателей по «автопортрету», в том числе по размеру рисунка, его расположению на листе (так называемая проективная семантика пространства), по соотношению отдельных частей рисунка и т.п. Известно, например, что размещение рисунка внизу страницы, может свидетельствовать о депрессивности ребенка, наличии у него комплекса неполноценности. Наиболее неблагоприятным является автопортрет, нарисованный в профиль и расположенный в нижнем углу страницы, особенно в левом.

3. Сопоставление автопортрета ребенка с рисунками «хорошего» и «плохого» сверстников по следующим параметрам: а - цвета, использованные в автопортрете, их соответствие цветам хорошего и плохого ребенка, каких цветов больше; б - размер автопортрета по сравнению с размерами двух других рисунков; в - повторение в автопортрете деталей из рисунков хорошего и плохого ребенка (одежда, головной убор, игрушка, рогатка, пистолет и т.п.); г - наличие в автопортрете новых деталей и их характер; д - общее впечатление о схожести автопортрета на рисунок хорошего и плохого сверстника.

4. Анализ поправок, перечеркиваний, перерисовывания (без существенного улучшения качества рисунка): их выраженность свидетельствует о конфликтности, тревожности ребенка.

5. Анализ процесса рисования, технических особенностей рисунка, а при индивидуальном проведении -

характера спонтанных высказываний, порядка изображения отдельных деталей и времени, затрачиваемого на тот или иной рисунок. Особо рассматриваются случаи и мотивировки отказа от выполнения того или иного рисунка или задания в целом.

Окончательный вывод об особенностях эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе целесообразно делать только на основании сопоставления качественных характеристик рисунка и беседы. При этом важно иметь в виду, что речь идет не о верификации критериев оценки рисунка по данным беседы, а именно об учете обеих групп данных в окончательном заключении психолога.

Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы (Т.А. Репина)

Подготовка исследования. Приготовить по одной фотографии каждого ребенка группы, 3 игрушечных домика.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми старшего дошкольного возраста и состоит из 3-4 серий, в каждой из которых ребенок оценивает новое качество сверстников и себя.

Первая серия. Оцениваются качества, непосредственно воспринимающиеся детьми: внешняя привлекательность, жизнерадостность, физическая сила.

Вторая серия. Оцениваются нравственные качества: умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость.

Третья серия. Оцениваются волевые качества: умение довести дело до конца, прийти на помощь товарищу.

Четвертая серия. Оцениваются качества,

обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности, навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Перед испытуемым раскладывают на столе фотографии всех детей группы, в том числе и его собственную, и ставят 3 игрушечных домика. Ребенку предлагают отобрать в одну стопку, например, фотографии самых добрых (говорят, что они делятся вкусностями с другими ребятами, дают поиграть своими игрушками, которые приносят из дома, не обижают друзей, уступают место в игре), а в другую стопку - фотографии детей не очень добрых (не любят делиться, не дают поиграть своими игрушками и т.д.). Фотографии детей, которые «только иногда бывают добрыми», складываются в третью стопку. Свою собственную фотографию ребенок должен положить в одну из стопок, в зависимости от самооценки, данной по тому или иному качеству.

Каждый ребенок раскладывает фотографии три раза. Каждая стопка фотографий помещается в соответствующем игрушечном домике. После того как экспериментатор зафиксирует результаты, все фотографии снова раскладываются на столе.

Обработка данных. Результаты оценки каждым ребенком всех детей группы и самого себя по выделенным качествам заносят в таблицу «Сравнительная оценка нравственных качеств у себя и сверстников» (таб.3).

Фамилия, имя ребенка	Оценка сверстников			Самооценка		
	нравст венны	внешн яя	волев ые	нравст венны	внешн яя	волев ые

	е качест ва	привл екател ьность	качест ва	е качест ва	привл екател ьность	качест ва
--	-------------------	---------------------------	--------------	-------------------	---------------------------	--------------

Примечание. Детям, имеющим, по мнению испытуемого, ярко выраженные те или иные положительные качества, ставится оценка +1, а детям, которых он наделял отрицательными качествами, - -1.

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам. Вычисляют коэффициент доброжелательности по сумме положительных баллов, приходящихся на одного ребенка.

Сопоставляя количество положительных и отрицательных оценок отдельных детей, получают общую картину оценочных отношений в группе:

а) выявляют детей с благоприятным и неблагоприятным положением, детей «контрастных», имеющих много и положительных, и отрицательных оценок;

б) выясняют существование половой дифференциации во взаимооценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий;

в) устанавливают уровень самооценки.

Карта проявлений самостоятельности (А.М.Щетинина)

Инструкция. Карта проявлений самостоятельности заполняется психологом или воспитателем на основе наблюдений, проведенных за ребенком.

Если оказалось, что указанное качество ребенок не

проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда - 2 балла, часто - 4 балла (таб.4).

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Умеет найти себе дело			
Имеет свою точку зрения			
Не обращается за помощью к сверстникам			
Не обращается за помощью к взрослому			
Стремится все делать сам			
Доводит начатое дело до конца			
Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи			
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками			
Не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством			
Негативно относится к какой-либо помощи со стороны взрослого или сверстников			
Без напоминания выполняет порученные дела			
Может играть один			

Обработка и интерпретация результатов. Подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка:

низкий - 0-12 баллов;

средний - 13-24 балла;

высокий - 25-48 баллов.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от возможностей достижения результата, от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами действия. Наличие необходимых возможностей придает ребенку уверенность в своих силах и стимулирует его активность и настойчивость в достижении цели деятельности, самостоятельность в выборе способов ее реализации. Таким образом, все развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими психологическими его особенностями, как активность, инициативность, самоконтроль.

Карта проявлений активности (А.М.Щетинина, Н.А.Абрамова)

Данная карта заполняется на основе многократных специальных наблюдений за особенностями поведения ребенка в различных ситуациях.

Инструкция. При заполнении карты ставите в соответствующей клетке количество баллов: если ребенок указанную форму поведения не проявляет никогда, то он получает 0 баллов; редко - 1 балл; часто - 2 балла и всегда - 3 балла (таб.5).

Показатели активности	Частота проявления			
	никогда	редко	часто	всегда

Проявляет большую подвижность				
Активно вступает во взаимодействие со взрослым				
Предлагает свою помощь				
Включается во взаимодействие со сверстниками				
Принимает активное участие в играх				
Пребывает в хорошем настроении				
Проявляет живой интерес ко всему новому				
Охотно включается в деятельность, если она ему интересна				
Не пытается уединиться				
Проявляет агрессивность				
Ведет себя шумно				
Легко заинтересовывается				
Не любит занимать второстепенные роли				
Экспрессивен				
Проявляет упрямство				
Говорит быстро, громко				

Обработка и интерпретация данных. Подсчитав количество баллов, можно определить уровень активности ребенка: 0-16 - низкий; 17-32 - средний; 35-48 - высокий.

**Карта проявлений инициативности
(А.М.Щетинина)**

Инструкция. Заполняется после целенаправленно

проведенных многократных наблюдений за ребенком. Если ребенок часто обнаруживает указанную форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда - 2 балла; никогда - 0 баллов (таб.6).

Показатели инициативности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Берет на себя главные роли в играх			
Выступает инициатором какой-либо деятельности			
Перехватывает у сверстников инициативу в выполнении задания			
Принимает участие во всех делах			
Любит высказывать свою точку зрения			
Стремится к лидерству			
Любит находиться в центре внимания			
Стремится быть первым во всем			
Не боится взяться за незнакомое ему дело			
Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников			
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем			

Обработка и интерпретация результатов. Сложив сумму полученных ребенком баллов, можно считать развитие у него инициативности достаточно высоким, если

получилось в сумме от 23 до 44 баллов; средним - от 11 до 22 баллов; низким - от 0 до 10 баллов.

Методика - модифицированный вариант шкалы оценки личностных качеств (Дембо-Рубинштейн)

Инструкция. Детям предлагаются бланки, на которых изображена 5-ступенчатая лесенка (рис.2). Дается инструкция: «Представь себе, что знакомые тебе сказочные персонажи расположились на 5 ступеньках лестницы так, что самые ответственные из них находятся на верхней (пятой ступеньке), а самые безответственные – на нижней (первой ступеньке)». Оговаривается, что такое «ответственность», каких людей (сказочных персонажей) можно назвать ответственными. Экспериментатор записывает или зарисовывает ответы детей, распределяя сказочных героев на пяти ступеньках. Затем предлагается задание: «А теперь обозначь «крестиком», на какой ступеньке, рядом с каким персонажем стоишь ты».

				Кот в сапогах
			Три поросенка	5
		Иванушка-дурачок	4	Высокий
	Незнайка	3	Средне-высокий	

Мышиный король	2	Средний		
1 X	Средне- низкий			
Низкий уровень				

Рис.2 Лесенка ответственности.

Обработка и интерпретация результатов. Количество набранных баллов приравнивается выбранному номеру ступеньки. Одновременно воспитателю предлагается оценить проявление ответственности у детей по 5-балльной шкале. Если ребенок проявляет ответственность практически всегда, то он получает 5 баллов; не всегда, но достаточно часто – 4 балла; иногда проявляет, иногда нет – 3 балла; проявляет редко – 2 балла; не проявляет совсем – 1 балл. Уровни ответственности определяются так: 5 баллов – высокий уровень, 4 – средне-высокий, 3 – средний, 2 – средне-низкий, 1 – низкий уровень ответственности.

Результаты методики сопоставляются с мнением воспитателей для того, чтобы определить, насколько критично подходят дети к оценке своих волевых качеств. Если оценки ребенка и педагога совпадают, то можно говорить об адекватной самооценке ответственности. Если ребенок оценивает проявление качества выше, чем педагог, то самооценка неадекватная, завышенная. В случае если оценка ребенка ниже оценки педагога, мы говорим о

неадекватной, заниженной самооценке.

Таким образом, рассмотренные выше диагностические методики можно использовать в оценке сформированности социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольных образовательных учреждений. Полученные результаты будут выступать основанием для организации практической работы, направленной на реализацию технологии формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

5. Технологический подход в формировании социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Формирование социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста можно успешно осуществлять как в условиях дошкольных образовательных организаций, так и в семье. Для этого мы предлагаем идею создания педагогической технологии формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Слово «технология» впервые использовалось в Греции. «Технос» означает искусство, мастерство, а «логос» – учение, наука, совокупность приемов и способов получения и обработки материала. Толковый словарь В.И. Даля определяет технологию как науку техники, а технику как искусство, знание, умение, приемы работы и приложение их к делу.

Исследователи – дидакты (М.В. Кларин, В.В. Гузеев, В.П. Беспалько) показали, что «педагогическая технология» – это относительно новое понятие для образовательной системы России. Оно зародилось в 1950-годы в зарубежных системах школьного образования в результате стремления педагогов как можно детальнее описать все, что поддается определению.

Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет сделать вывод о том, что однозначного определения понятия «технология» пока не существует. Исследованиями данного вопроса занимались многие коллективы авторов и отдельные ученые, такие, как Е.И.

Машбиц, П.И. Пидкасистый, И.С. Якиманская (в их терминологии «технология обучения»); В.В. Гузеев, М.Е. Бершадский («образовательная технология»); В.Ф. Башарин, В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.Е. Муравьева, Г.К. Селевко, Е.В. Ткаченко, Н.Е. Щуркова; зарубежные ученые С. Андерсен, С. Гибсон, Б. Скиппер, С. Ведемейер, Д. Финн («педагогическая технология»), М. Вульман, ЮНЕСКО («технология образования») и другие.

Данное положение дел свидетельствует о том, что методологические подходы к исследованию существенных признаков этого понятия еще не исчерпаны – процесс определения понятия продолжается. В качестве примера рассмотрим несколько моментов, конкретизирующих этот тезис.

Занимаясь проблемами воспитательного процесса, Н.Е. Щуркова считает, что педагогическая технология – это «естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного и гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания ситуации» [201].

По мнению Г.К. Селевко, педагогическая технология – это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение, воспитание и развитие личности [262; 191].

Л.М. Кустов и А.Я. Найдн рассматривают педагогическую технологию как «способ получения положительных результатов, заданного нормами обучающих или формирующих программ, в условиях, адекватных целям образования». Авторами данного определения технология понимается как единство цели, средства и результата,

представленного в процессе».

Особенность технологического подхода, как утверждает М.В.Кларин, состоит в процедурном воплощении всех компонентов – в постановке общей цели, диагностике обученности учащихся, проведении совокупности учебных процедур, оценке результата. Данные этапы являются фактически циклическим алгоритмом действий педагога: цель – процедура – результат. При этом роль процедуры выполняет конкретный акт обучения, который – исследователь специально это подчеркивает – неправомерно отождествляется с обучением в целом. Он утверждает, что технология может быть распространена и на развивающие, и на воспитательные аспекты учебно-воспитательного процесса, что особенно важно для системы дошкольного воспитания [72].

Интерес представляет позиция Г.Е. Муравьевой, которая рассматривает технологию как конкретную совокупность методов изменения какого-либо объекта в процессе его преобразования. Технологию воспитания она определяет как личностную, подчеркивая, что проект личности связан с развитием способностей, формированием мировоззрения, эмоционально-ценностным отношением к миру [118].

Рассмотрев ряд подходов к определению педагогической технологии, мы полагаем целесообразным и оправданным опираться на особенности педагогических технологий, которые выделяют большинство рассмотренных выше ученых:

- предварительное поэтапное планирование образовательного процесса в целом или достаточно крупного его блока;

- диагностическое целеобразование и гарантированное

достижение результатов всеми воспитанниками;

– воспроизводимость образовательного процесса любым педагогом в любом коллективе детей.

Таким образом, анализ исследований позволяет определить основные теоретические положения, касающиеся феномена педагогической технологии и сделать вывод применительно к проблеме формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников.

Педагогическая технология формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста – комплекс форм, методов и приемов воспитания и обучения, представленный в подробном описании, что позволяет многократно воспроизводить ее разными педагогами и в разных условиях образовательного пространства.

При разработке педагогической технологии мы ориентировались на критерии технологичности: концептуальность, стабильность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, а также на такие признаки системы, как логика процесса, взаимосвязанность всех этапов, целостность, так как она построена на основе интеграции содержания форм, методов, средств и видов деятельности в сфере формирования личностных качеств.

Прочность, устойчивость рассматриваемых качеств у детей дошкольного возраста как качеств личности зависят от того, как они формировались, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия. В основе разрабатываемой нами технологии лежит механизм нравственного воспитания С.А. Козловой.

Для формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста важно, чтобы это

происходило осознанно. Поэтому нужны *представления*, на основе которых у ребенка будут складываться *знания* о сущности таких качеств как ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, волевые проявления, инициативность, любознательность и др., о необходимости этих качеств и о преимуществах овладения ими. Далее важно, чтобы у ребенка возникли *мотивы* для приобретения социально-нравственного качества; появление мотива влечет за собой *отношение* к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства.

Чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества. Знания и чувства, в свою очередь, порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении. *Поступки и поведение* берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Таким образом, получается механизм формирования нравственного качества.

Главная особенность данного механизма, как доказывает С.А. Козлова, заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Поэтому данный механизм использован нами при разработке технологии формирования социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста, в которой каждый компонент важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим.

Процесс формирования социально-нравственных качеств мы предлагаем осуществлять посредством разработки и реализации *педагогической технологии*, включающей *три последовательных этапа*:

- формирование представлений и мотивации

выполняемой деятельности (подготовительный);

– становление практических навыков социально-нравственного поведения (сопровождающий);

– осознанное самостоятельное использование накопленного опыта поведения в процессе собственной деятельности (самостоятельный).

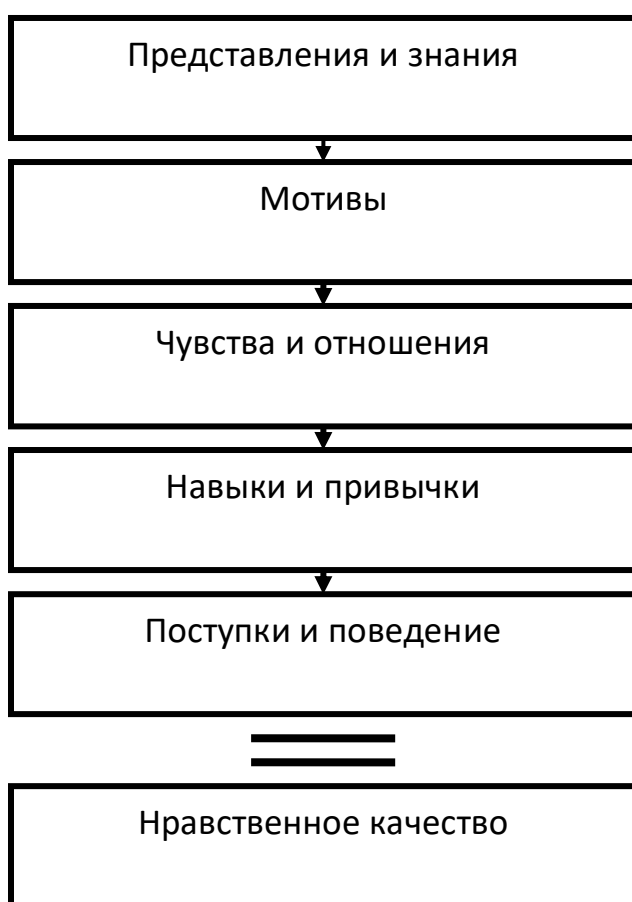


Рис.4. Механизм формирования нравственных качеств

Разработанная технология включает в себя три компонента: целевой, процедурный и оценочно-результативный.

Цель разработанной технологии: обеспечить становление социально-нравственных качеств у старших дошкольников в разных видах деятельности.

Процедурный компонент представлен технологической картой, которая включает в себя совокупность трех модулей: формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления поведения в совместной взросло-детской деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта социально-нравственного поведения в процессе собственной деятельности (рис.5).



<p>ситуациях: выражение самостоятельности, дисциплинированности, свободное упражнение в способах действия и умениях, осознание себя как независимого субъекта деятельности</p>
<p>Формы организации: предметная среда в детском саду, трудовые поручения и дежурства, комплекс занятий, направленный на проявление ответственности.</p>

Рис.5. Технологическая карта формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Особенность разработанной нами технологии заключается в ее вариативности, она может быть адаптирована к условиям различных дошкольных образовательных учреждений, а также может быть использована родителями в условиях семейного воспитания.

Целями реализации **первого этапа «Формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности»** выступали воспитание стремления к самостоятельности, развитие представлений о социально-нравственных качествах, формирование мотивации, оценки самого себя и своих действий, освоение элементарных форм планирования собственной деятельности.

Первоначальные нравственные представления дошкольников в основном связаны с конкретной ситуацией, в которой они сформировались. Дети не знают, почему тот или иной поступок хорош или плох, но знают, как именно они должны поступить. Это значит, что в формировании нравственных представлений у дошкольников особая роль принадлежит выработке навыков дисциплинированного, гуманного, культурного поведения. Дошкольнику можно сколько угодно говорить о нормах и правилах, но, если слова

не будут связаны с определенной последовательностью операций по их выполнению, они окажутся бесполезными.

Процесс формирования первоначальных нравственных представлений у старших дошкольников имеет следующую логику: выбор образца, действие по образцу, состояние эмоционального комфорта, повторение образца, выработка виртуального стереотипа, ощущение социальной значимости ритуальных действий, возникновение потребности опираться на них в сходных ситуациях, сформированность личностной (утилитарной) мотивации. Отсюда педагогическое правило: нравственные представления не закладываются взрослым в голову ребенка, они формируются в его сознании на основе анализа поступков, умело представленных взрослыми [12].

На данном этапе использовались прямые указания взрослого выполнить работу, комплексные занятия по ознакомлению с нравственными нормами и правилами поведения на материале художественной литературы, иллюстраций, наблюдения, игры с правилами.

Социально-нравственные качества у старших дошкольников, по мнению Н.А. Цыркун, формируются в *играх с правилами*. Наличие правил, которые надо выполнять в игре, воспитывает у детей ответственность за свои действия, содействует развитию целенаправленности и самоконтроля. Преодоление препятствий в таких играх требует инициативы, самостоятельности. Важным моментом в таких играх является проявление мотива выиграть при соблюдении правил, т.е. волевое регулирование. Предпосылкой проявления социально-нравственного поведения является формирование умения поставить цель, выбрать роль, позицию во взаимодействии с товарищем, спрогнозировать результат и проявить волевые усилия для

его достижения.

Формирование социально-нравственных качеств мы предлагаем проводить через *знакомство с художественными произведениями*. Художественная литература активно воздействует на чувства и разум ребенка, развитие его восприимчивости, эмоциональности. Недостаточное развитие качеств психики ребенка приводит к искусственному ограничению его возможностей, к воспитанию человека, который не чувствует, не понимает, а слепо следует усвоенным правилам поведения.

При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описанные события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его представления о действительности.

В детском саду нередко на занятиях по ознакомлению с художественной литературой решаются только задачи методики развития речи. Такое ограниченное использование художественного произведения, сводящееся к механической передаче содержания текста, лишает ребенка возможности осознать и почувствовать его нравственную глубину.

Художественную литературу нужно чаще использовать как средство формирования нравственных и развития гуманных качеств личности. Педагог должен обратить внимание на отбор произведений, методику чтения и проведения бесед по художественным произведениям, перенос сформированных нравственных представлений в жизнь и деятельность детей. Отбирая литературу для детей, нужно помнить, что моральное, нравственное воздействие литературного произведения на ребенка зависит, прежде всего, от его художественной ценности.

Подбор произведений осуществляется в соответствии с их нравственной ценностью и в рамках основной образовательной программы дошкольного образования, реализуемой в дошкольном учреждении.

В художественной литературе авторы представляют героев (положительных и отрицательных), в доступной форме описывая конкретные поступки. Детям становится понятен смысл поступков героев с точки зрения соответствия нормам морали и возникает желание идентифицировать себя с положительными героями.

При чтении художественного произведения воспитателю очень важно донести до детей переживания героя, передать им свое отношение к описываемым ситуациям, действиям персонажей и главное передать свои чувства. Здесь помогут и мимика, и жест, и голос, и поза, и взгляд на детей. Нужно подбирать такие рассказы, которые позволяли бы оценивать поступки и личностные качества героя путем поиска решений в сложившихся ситуациях.

Реализация второго этапа «Становление практических навыков проявления социально-нравственного поведения» происходила в процессе субъект-субъектного взаимодействия, основной целью было развитие способности самоанализа, самооценки, самоконтроля, формирование умений планировать свою деятельность и прогнозировать результат. Основными направлениями работы на данном этапе выступили проблемные ситуации с последующим анализом для ребенка, комплекс занятий, на которых рассматривались темы, близкие и понятные детям: «Семья», «Профессии», а также комплекс сюжетно-дидактических игр, использование методов педагогического стимулирования.

Использование проблемных ситуаций позволит ребенку осознанно усваивать знания и при необходимости самостоятельно использовать их в новых условиях деятельности. Проблемные ситуации предполагают формирование умений самоорганизации, что в дошкольном возрасте имеет ярко выраженную специфику, т.к. у большинства дошкольников отсутствует перенос знаний в новые условия деятельности, это снижает самостоятельность детей и их умение ориентироваться в различных ситуациях.

Комплекс сюжетно-дидактических игр разработан по методике А.А. Смоленцевой. Разработка игр велась на основе современных педагогических и психологических исследований о развитии ребенка и об игре как ведущем виде деятельности детей дошкольного возраста. Для повышения эффективности сюжетно-дидактической игры необходимо соблюдать принципы ее организации:

- отбор знаний, полученных на занятиях, для последующего отражения их в играх старших дошкольников;
- ознакомление детей с деятельностью взрослых;
- отображение знакомой детям деятельности взрослых в сюжете и содержании игр;
- организация коллективных игр, привлечение каждого ребенка к выполнению ролей;
- непосредственное участие в игре воспитателя, выполняющего наряду с детьми игровую роль;
- индивидуальный подход к детям.

Создание игровых проблемных ситуаций с детьми старшего дошкольного возраста требует от детей самостоятельного анализа условий проблемной ситуации и средств ее разрешения.

Проблемная ситуация – это ситуация, возникающая в

результате попытки ребенка дошкольного возраста применить известный, но в данном случае неадекватный способ решения, вызывающая необходимость поиска нового способа. Три основных компонента, обязательных для любого типа проблемных ситуаций:

1) потребность (необходимость) в новом способе действия;

2) неизвестное, которое должно быть найдено и которое всегда характеризуется какой-либо степенью обобщения;

3) возможности ребенка – наличие знаний и умений, необходимых для активного поиска.

Для этого необходимо продумать ситуации, в которых ребенок лишится возможности стандартного решения проблемы. Согласно исследованиям Т.И. Ерофеевой, это возможно при наличии следующих условий:

– специальное нарушение привычной организации познавательной и игровой деятельности детей (убрать из игрового уголка атрибуты, которыми раньше пользовались дети);

– появление препятствий или особых условий в процессе осуществления деятельности;

– свертывание репродуктивной деятельности и перенесение акцентов на поисковую деятельность;

– свобода детей в выборе средств и способов реализации деятельности;

– определение детьми ролевых функций участников деятельности и взаимодействия;

– введение значимой для детей мотивации деятельности и решения проблемных игровых ситуаций;

– общая ответственность за результат деятельности на основе взаимопомощи и взаимоконтроля.

От детей требуется уже не просто анализ игровой ситуации и определение способа ее решения, а соотнесение способа решения с правилами и выбора из нескольких альтернатив поведения способа, наиболее адекватного игровым целям и прогнозируемому результату. С самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. А. С. Выготский писал: «Ребенок усваивает из окружающего мира прежде всего то, что лежит в зоне его интересов и потребностей».

В связи с этим ребенку необходимо дать возможность включиться в проблемную ситуацию, где он

- сам действует как активный субъект;
- сам видит вопросы и проблемы;
- сам включается в процесс решения, творческих поисков и усилий.

Без такой самостоятельной включенности не может быть истинного понимания или адекватного усвоения заданной темы. Для организации такого педагогического процесса, при котором повышается собственная активность детей, идеально подходит метод моделирования ситуаций. Основной целью образовательного процесса является развитие свободной, творческой личности ребенка, поэтому его координация должна быть гибкой, то есть необходимо ненавязчиво направлять работу детей, организуя лишь отдельные этапы проекта.

На первом – подготовительном – этапе образовательного проекта главной целью является нахождение и мотивирование содержательной темы, к которой дети явно демонстрируют интерес, исходя из жизненных ситуаций в группе: во время проведения занятий,

из бесед с родителями, из наблюдений за детьми и разговоров с ними. Выбранная тема обязательно должна давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления, вызывающие эмоциональный отклик, возможность выразить свои чувства в действии.

В настоящее время организация образовательной деятельности в дошкольных учреждениях основывается на принципе комплексно-тематического планирования. Организационной основой реализации основной образовательной программы дошкольного образования является календарь тематических недель (событий, проектов, игровых обучающих ситуаций и т.п.)

Содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду. Взрослый как организатор «предметных сред», подбирает автодидактический, развивающий материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Темообразующими факторами могут выступать:

– реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники.)

– воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям;

– события, «смоделированные» воспитателем (исходя из развивающих задач): внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»);

– события, происходящие в жизни возрастной группы,

увлекающие детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам. Эти интересы (например, увлечение динозаврами) поддерживаются средствами массовой коммуникации и игрушечной индустрией.

Использование комплексно-тематического подхода позволяет, с одной стороны, осуществлять проблемное обучение, направлять и обогащать развитие детей, а с другой стороны – организовать для детей культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации.

Оптимальное сочетание моделей обеспечивается учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также зависит от конкретной образовательной ситуации. Ввиду специфики дошкольного возраста комплексно-тематическая модель построения образовательного процесса используется для гибкого проектирования целостного образовательного процесса (таб.7).

Второй – исследовательский – этап А.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Ладога предлагают условно разделить на два блока: информационный и действенно-мыслительный.

Таблица № 7

Примерный календарь тематических недель
(праздников, событий, проектов и т.д.)

Месяц	Неделя	Тема
1	2	3
Сентябрь	1	«До свидания, лето», «Здравствуй, детский сад», «День знаний» (тема определяется в соответствии с возрастом детей)
	2	«Мой дом», «Мой город», «Моя страна», «Моя планета» (тема определяется в соответствии с возрастом детей)
	3	«Урожай»
	4	«Краски осени»
Октябрь	1	«Животный мир»(+птицы, насекомые)
	2	«Я – человек»
	3	«Народная культура и традиции»
	4	«Наш быт»
Ноябрь	1	«Дружба», «День народного единства» (тема определяется в соответствии с возрастом детей)
	2	«Транспорт»
	3	«Здоровей-ка»
	4	«Кто как готовится к зиме»
Декабрь	1	«Здравствуй, зимушка-зима!»
	2	«Город мастеров»
	3	«Новогодний калейдоскоп»
	4	«Новогодний калейдоскоп»
Январь	1	Рождественские каникулы
	2	
	3	«В гостях у сказки»

Окончание таблицы № 7

1	2	3
	4	«Этикет»
Февраль	1	«Моя семья»
	2	«Азбука безопасности»
	3	«Наши защитники»
	4	«Маленькие исследователи»
Март	1	«Женский день»
	2	«Миром правит доброта»
	3	«Быть здоровыми хотим»
	4	«Весна шагает по планете»
Апрель	1	«День смеха», «Цирк», «Театр» (тема определяется в соответствии с возрастом детей)
	2	«Встречаем птиц»
	3	«Космос», «Приведем в порядок планету»
	4	«Волшебница вода»
Май	1	«Праздник весны и труда»
	2	«День победы»
	3	«Мир природы»
	4	«До свидания, детский сад. Здравствуй, школа», «Вот мы какие стали большие» (тема определяется в соответствии с возрастом детей)

Цель информационного блока – помочь ребенку получить первоначальные представления об окружающем мире с последующим их углублением в ходе поисковой деятельности. В этом блоке проводятся вводная беседа, познавательные занятия, наблюдения, читаются энциклопедии и художественная литература. Процесс

обучения на данном этапе необходимо построить таким образом, чтобы удовлетворение от полученных новых знаний в конце очередного занятия (экскурсии, беседы и т. д.) сочеталось у детей со страстным нетерпением узнать, что же будет дальше. Это обеспечит активизацию творчества. Ребенок не будет ждать разъяснений, он сам будет строить догадки и предположения, попросит помощи у взрослых.

Цель действенно-мыслительного блока – обеспечить присвоение детьми средств познавательной деятельности, которые дают возможность анализировать, делать выводы, организовывать собственную деятельность. В действенно-мыслительный блок включены практические действия.

Третий – заключительный этап – это подведение итогов и обсуждение, оценивание результата, соотнесение его с поставленными целями, общественными нормами и правилами поведения.

Цель реализации третьего этапа «Осознанное использование накопленного опыта проявления социально-нравственных качеств в собственной деятельности» заключалась в формировании осознанного поведения в жизненных ситуациях, выражении самостоятельности, дисциплинированности, свободном упражнении в способах действия и умениях, осознании себя как независимого субъекта деятельности. Достижение данной цели осуществлялось в следующих направлениях: предоставление детям предметной среды, окружающей ребенка в детском саду, использование трудовых поручений и дежурств, комплекс занятий, направленный на проявление социально-нравственных качеств.

Личностные качества являются регулятором деятельности и поведения детей, это не случайное,

эпизодическое явление, а относительно стойкое образование, которое проявляется в отношениях с окружающими людьми при оказании с их стороны значимого для ребенка доверия и предъявлении к нему определенных требований. В социально-нравственных качествах реализуется способность детей регулировать свое поведение. Ребенок старшего дошкольного возраста способен соподчинять мотивы своего поведения и действовать в соответствии с моральными нормами.

У детей старшего дошкольного возраста *в игровой деятельности*, согласно Г.М. Бреслав, формируется пространственно-временное смещение, позволяющее не только оценивать ситуацию «чужими глазами», но и в соответствии с этим моделировать данную ситуацию в прошлом и будущем. Благодаря этому складывающийся «образ мира» во многом определяет ожидания ребенка в отношении своей собственной жизни, служит ее своеобразной моделью. Став взрослым, он в соответствии с этой моделью создает свою семью и систему взаимоотношений с внешним миром, повторяя проигранный социокультурный цикл и примеряя к себе наиболее понравившиеся роли. Образ мира, который формируется в старшем дошкольном возрасте, определяет его гармоничность или негармоничность. Условием, обеспечивающим такое единство, выступает социальная позиция ребенка – дошкольника, которая отрабатывается в процессе творческих игр.

Творческие игры, развиваемые самими детьми, имеют особое значение для воспитания. В них наиболее полно формируется личность ребенка. Творческая игра влияет на ребенка всесторонне; она является первой ступенью в самостоятельном общении ребенка с другими детьми. В игре

ребенок входит в коллектив ровесников, который начинает определенным образом влиять на его развитие. В силу особой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни.

По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой самостоятельной деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата, что является основным для формирования социально-нравственных качеств. Необходимо найти такое содержание для детской деятельности, которое было бы интересно и посильно дошкольнику, значимо для него, где он мог бы почувствовать себя субъектом, активной личностью, обнаружить самостоятельность поведения и быть полезным другим, эмоционально созвучным с ними, участвовать в совместной жизни.

Исходя из того, что умения трудовой деятельности не наследуются генетически, а формируются в процессе трудового воспитания, по мере освоения трудового опыта, в основу методики положена направленность на развитие самостоятельности через постановку ребенка в позицию субъекта посильных ему трудовых процессов:

- трудовые задания;
- поручения;
- дежурства.

Формированию социально-нравственных качеств способствует выполнение детьми различных поручений и заданий, имеющих общественно полезную направленность. Их результативность зависит от того, насколько правильно воспитатель организует подбор общественно значимых поручений, формулирует их цель, обсуждает способы их

выполнения. По мнению К.А. Климовой, эффективными приемами мобилизации детей на выполнение поручений является прямое разъяснение детям значимости поручаемого с одновременным уточнением и обсуждением плана и способов ее выполнения.

Буре Р.С. при организации дежурства предлагает учитывать следующее:

1. Работа дежурных должна быть действительно нужной, содержать конкретные дела, иначе не будет положительных результатов: работа не даст удовлетворения детям.

2. Работа дежурных не должна заменять индивидуального самообслуживания детей, должна быть нужна коллективу, то есть дежурство должно сочетаться с самостоятельной деятельностью каждого ребенка.

3. Дежурный не должен быть в роли няни при каждом ребенке. Например, при выходе из-за стола каждый ребенок должен сам задвинуть стул и убрать посуду [25].

Через эти формы у детей воспитываются трудолюбие, желание трудиться для общей пользы, формируются самостоятельность, ответственность, инициативность, умение планировать работу.

При организации трудовой деятельности мы предлагаем использовать следующие методы:

- наблюдение за работой сотрудников ДОУ;
- использование предметных картинок;
- рассматривание фотографий, иллюстраций с людьми разных профессий;
- беседы и другое.

Процесс формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем

осуществлять посредством реализации *педагогической технологии*, включающей *три последовательных этапа*:

- формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности (подготовительный);
- становление практических навыков социально-нравственного поведения (сопровождающий);
- осознанное самостоятельное использование социально-нравственных качеств в процессе собственной деятельности (самостоятельный).

Рассмотрим реализацию педагогической технологии формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности.

I этап: Формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности.

На данном этапе использовались прямые указания взрослого выполнить работу, комплексные занятия по ознакомлению с нравственными нормами и правилами поведения на материале художественной литературы, иллюстраций, наблюдения, игры с правилами.

При помощи *игр с правилами* можно решать самые разные задачи, направленные на:

- развитие способностей детей познавать себя и других людей («Волшебные камешки», «Ласковые дети», «Ладони», «Назови себя», «Волшебный стул», «Подарок другу» и другие);
- развитие эмоциональной осведомлённости: «Цветовое настроение», «Маски», «Мы артисты» и другие;
- овладение детьми невербальными средствами общения: «Угадай кто я», «Зоопарк», «Скульптор», «Где мы были вам не скажем, а что делали – покажем» и другие;
- овладение детьми вербальными средствами общения «Подари цветок», «Молчанка», «Большой разговор», игра

интонациями;

- направленные на овладение правилами пользования речью в различных социальных ситуациях «Разговор по телефону», «Как нам быть», «Как с тобой разговаривают» и другие.

Формирование представлений о социально-нравственных качествах у старших дошкольников и мотивации поведения осуществлялась нами на занятиях *по ознакомлению с художественной литературой*.

Список художественных произведений для старшего дошкольного возраста объемов и разнообразен. Стихи, сказки, рассказы не только развлекают, радуют детей, но и формируют нравственные качества. Учитывая психологические особенности детей старшего дошкольного возраста и перечень литературы, рекомендуемый образовательными программами нового поколения, мы на своих занятиях использовали произведения следующих авторов: А. Пушкин, Д. Мамин-Сибиряк, Н. Телешов, П. Бажов, М. Горький, Х.К. Андерсен, Р. Киплинг, В. Дмитриева, А. Гайдар, Л. Толстой, Г. Снегирев, В. Драгунский, Н. Носов, К. Паустовский, Л. Пантелеев, С. Георгиев, М. Зощенко, Д. Хармс, К. Чуковский, А. Барто, В.Ф. Одоевский, В. Осеева и др.

Например, детям предлагается послушать рассказ В. Осеевой «Просто старушка». По улице шли мальчик и девочка, а впереди них шла старушка. Было очень скользко. Старушка поскользнулась и упала. «Подержи мои книжки», – крикнул мальчик, передал свою сумку девочке и бросился на помощь старушке. Когда он вернулся, девочка спросила его: «Это твоя бабушка?» «Нет», – ответил мальчик. «Мама?» – удивилась подружка. «Нет!» «Ну, тетя? Или знакомая?» «Да

нет же, нет! – ответил мальчик. «Это просто старушка». Прослушав рассказ, дети разыгрывают ситуацию: как бы поступила девочка, если бы она была одна и увидела упавшую старушку. После этого возможно разыграть подлинную ситуацию из рассказа. Затем – девочка и мальчик помогают вместе упавшей старушке.

Для формирования социально-нравственных качеств как качеств личности ребёнка старшего дошкольного возраста в детском саду, мы использовали такой метод как **беседа**. Беседуя с детьми, воспитатели побуждают их думать и говорить. Задавая им несколько вопросов, дают ребятам высказаться. Это позволяет педагогам понять, о чём дети думают, что знают из личного опыта.

С детьми проводятся этические беседы – это плановые, подготовленные занятия с детьми. Так, ответ на вопрос: «Из какой я сказки?», на примере героев закрепляет у детей представления о таких качествах человека, как доброта, скромность, смелость, самостоятельность, умение прийти на помощь, показывая их в сравнении с отрицательными качествами: жестокостью, злом, трусостью, ленью.

С помощью воспитателя ребята учатся справедливо оценивать поступки своих сверстников, а иногда и взрослых, учатся понимать, что можно, а что нельзя, что хорошо, а что плохо.

Примерные темы бесед: «Будь всегда вежливым», «Что хорошо, что плохо и почему», «Ваши добрые поступки», «Чем можно порадовать маму», «Что такое дружба?», «Кого люди называют смелым» и т.д.

II этап: Становление практических навыков проявления социально-нравственного поведения.

Основными направлениями работы на данном этапе

выступили проблемные ситуации с последующим анализом для ребенка, комплекс занятий, а также комплекс сюжетно-дидактических игр, использование методов педагогического стимулирования.

Одна из форм нравственного воспитания, формирования нравственных качеств – организация *проблемных ситуаций*.

Всякую проблемную ситуацию можно рассматривать как творческую задачу (задачу, в основе которой кроется неразрешённое противоречие). Поэтому именно проблемные ситуации являются эффективным средством формирования поведения у старших дошкольников. Проблемные ситуации могут возникать и создаваться воспитателем специально в различных видах деятельности: игровой, трудовой и познавательной.

В педагогической литературе встречаются картотеки проблемных ситуаций, однако они не всегда доступны. Кроме того, из готовой картотеки остаётся неясным, как создать задачу, как увидеть проблему в готовом сюжете. Поэтому одной из задач реализации технологии явилось изучение возможностей самостоятельного формулирования педагогом задач, выявление закономерностей построения и решения проблемных ситуаций, изучение возможности применения известного алгоритма, с помощью которого формулируется творческая задача.

Алгоритмы создания проблемных ситуаций, формулирования задач различаются по изначальным целям. Можно использовать две модели формулирования проблемы.

Модель №1. Построение задачи под процесс формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста).

1. Выбор темы, для которой предназначена задача.

2. Подбор информации (ситуации)
3. Описание исходной ситуации для события, изложенного в информации («Было»).
4. Описание претензии, предъявленной к описанной исходной ситуации.
5. Описание сути возникшей проблемы.
6. Описание решения проблемы («Стало»).
7. Определение «инструмента», который использован для решения этой проблемы.
8. Перечисление ресурсов, которые применены при решении проблемы.

Данная модель создания проблемной ситуации успешно используется в игровой и трудовой деятельности старших дошкольников.

Например, дежурство в уголке природы. Дети поливали цветы и протирали листья в уголке природы. Работа подходила к концу, когда Паша, увлеченный делом, нечаянно задел Кристину, девочка от неожиданности надломил лист растения. Мальчик тихо попросил: «Скажи, что я не виноват в этом, а то Марина Анатольевна и так на меня сегодня ругалась!» Воспитатель подошла к ребятам и с возмущением произнесла: «Кто это сделал?»

Примерные вопросы к детям: что произошло? Как возможно решить данную проблему? Какие еще способы решения проблемы вы назовете?

Детям предлагается продолжить ситуацию, выразив чувства героев, без предварительного коллективного обсуждения и описания. Ответы детей анализируются по степени личностной заинтересованности в изменении ситуации, характеру сопереживания, ориентации на нравственные ценности при их разрешении, способности

проявить ответственность за свои поступки.

Модель №2. Построение задачи из проблемы, которая явно видна в ситуации.

1. Подбор произведения,
2. Выявление проблемы героев,
3. Описание проблемы,
4. Описание событий «до»,
5. Описание событий «после»,
6. Определение способа («приёма») разрешения противоречия.

Пример, построение проблемной ситуации на основе рассказа Л.Н.Толстого «Косточка». Текст читается и анализируется воспитателем. Экспозиция рассказа («Купила мама слив...») включает мотив поведения героя, поэтому тон воспитателя должен объяснить детям поведение мальчика Вани («никогда не ел», «все нюхал», «очень они ему нравились», «все ходил», «не удержался...»). Писатель не говорит о переживаниях своего героя, он показывает его действия, а в этих действиях отражаются чувства: желание попробовать сливу, попытка сдержаться и пр. Интонация воспитателя должна отражать внутреннее напряженное состояние мальчика и сочувственное отношение к нему автора. Что привело мальчика к проступку? Это более сложный мотив поведения, чем взять без спросу. Это постановка нравственной проблемы, проблемы ответственности за свои поступки, свое поведение. Не сдержался, и пошло: «покраснел как рак...побледнел...все засмеялись» (нет для детей ничего страшнее, чем осуждение сверстников, их смех). Развязка – облегчение, снятие напряжения. Ваня заплакал – это раскаяние и признание собственной вины (а одновременно и реакция на смех).

Воспитателю необходимо вызвать у детей сопереживание, заставить их пережить драматическую ситуацию, дать оценку поступку с позиции нравственности, обсудить формы поведения в данной ситуации.

Описанные модели имеют особенность: они одновременно являются инструментом создания проблемных ситуаций и формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, их анализа педагогами.

Для выявления значимости нравственных ценностей для старших дошкольников и ориентации на них использовалось задание «Неоконченные рассказы». Детям предлагаются две группы рассказов.

Первая группа рассказов акцентирует их внимание на чувства другого человека. Детям предлагается описать переживания главного героя и затем завершить рассказ, спрогнозировав его последующие действия. С этой целью используются повести и рассказы: В. Дмитриевой «Малыш и Жучка», А. Гайдара «Чук и Гек», Л. Толстого «Косточка», «Собачка», Г. Снегирева «Отважный пингвиненок», Н. Носова «Карасик», «Огурцы», «Приключения Незнайки», Л. Пантелеева «Рассказы о Белочке и Тamarочке», А. Барто «Помощница», В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович» и др.

Вторая группа рассказов носит провоцирующий характер, побуждая ребенка сделать свой выбор. Героями рассказов являются сверстники, как близкие, так и индифферентные, не признанные ребенком. Педагог сам создает такие рассказы, используя ситуации из жизни группы детей в дошкольном образовательном учреждении.

Например, дети снимали с полки коробку с конструктором, Маша очень торопилась, а Костя наоборот все

делал медленно и аккуратно, в результате коробка упала на пол и детали конструктора рассыпались по ковру. Маша сразу же воскликнула: «Это все Костя! Если бы я все делала одна, у меня бы все получилось, поэтому я не буду собирать детали». И девочка повернулась, чтобы уйти... Закончите рассказ. Как бы вы поступили? В чем не права Маша? Что должен сделать Костя?...

Детям предлагается продолжить рассказ, выразив чувства героев, без предварительного коллективного обсуждения и описания. Рассказы детей анализируются по степени личностной заинтересованности в изменении ситуации, характеру сопереживания, ориентации на нравственные ценности при их разрешении, способности проявить ответственность за свои поступки.

Также был разработан комплекс мероприятий по социально-нравственному воспитанию в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Основными задачами при проведении занятий по формированию социально-нравственных качеств были:

- формирование представлений о содержательной и социальной значимости существующих в обществе норм;
- выработка личного отношения к существующим нормам;
- развитие умений анализировать поступки людей и свое собственное поведение, формирование самооценки.

На занятиях рассматривались темы, близкие и понятные детям: «Семья», «Профессия». Дети, анализируя отношение членов семьи друг к другу, отношение представителей разных профессий к выполняемой работе, приходят к выводу, что такое «долг», «обязанность», «ответственность», приводят примеры поведения. Большое внимание уделяется

анализу собственных поступков дошкольников. Предлагаем разработки некоторых занятий по формированию социально-нравственных качеств.

Этап 1. Задачи: выявить отношение к нравственным нормам, определяющим сущность социально-нравственных качеств, способствовать формированию представлений об этих качествах.

Наибольший опыт взаимодействия с людьми ребёнок приобретает в семье. Поэтому целесообразно провести знакомство с системой обязанностей между членами семьи. Для занятия потребуется книжка-раскраска «Моя семья» и набор цветных карандашей. Книжка-раскраска представляет собой чистые листы с надписями: «Кто ходит в магазин? Кто помогает нести покупки?», «Кто кладет игрушки на место?», «Кто выносит мусор?», «Кто готовит обед?», «Кто убирает комнату?», «Кто провожает вас в детский сад?» К книжке прилагаются готовые портреты всех членов семьи, которые необходимо раскрасить и приклеить на нужную страницу. В конце книжки имеется таблица с колонками: «Члены моей семьи», «Профессия», «Обязанности».

Занятие начинается с работы над книжкой-раскраской. Готовая книжка помогает ребёнку представить всех членов своей семьи, перечислить их обязанности. Воспитатель задаёт вопросы: «Что делает папа, чем занята мама? Чем обычно занят ты?» и другие. Дети перечисляют домашние обязанности всех членов семьи, отмечают свои обязанности. Делают вывод о том, что обязанность – это определённое обязательство перед другими, заключающееся в выполнении посильной работы, обязанности возлагаются на человека либо по его инициативе, либо по договоренности с другими членами семьи, позволяют распределить работу, сэкономить

время каждого члена семьи; обязанности выполнять не всегда легко, но необходимо, так как от одного члена семьи зависит благополучие других, все члены семьи ответственны друг перед другом за выполнение своих обязанностей.

Проводится беседа, всегда ли дети выполняют свои обязанности, или им приходится постоянно о них напоминать? Рассуждают о том, что произойдёт, если один из членов семьи забудет выполнить свои обязанности (пример безответственного поведения). Занятие завершается тем, что дети ещё раз отмечают, что во многих случаях существует разница между их желаниями и тем, что необходимо делать, между «хочу» и «должен». Человек выбирает сам, как ему поступить. Но он должен думать не только о себе, но и о тех, кто находится рядом.

Если воспитатель считает, что полученные детьми знания необходимо закрепить, можно провести игру «Идём в поход». Дети делятся на две группы. Это две семьи, решившие отдохнуть и отправиться в поход. Распределяются роли всех членов семьи. Разыгрывается ситуация подготовки к походу. Необходимо заранее распределить обязанности между всеми членами семьи, чтобы поход прошёл организованно. Кто-то заготавливает продукты, кто-то готовит рыболовные снасти, кто-то пакует вещи и палатки и др. Можно усложнить задачу, отметив только некоторые дела, необходимые для выполнения, и дать детям возможность самостоятельно распределить обязанности. Ситуацию можно моделировать, проигрывая отдельные моменты, анализируя поведение всех членов семьи, отмечая примеры проявления социально-нравственных качеств.

Этап 2. Задачи: показать, что человек несёт ответственность за свои поступки не только перед членами

своей семьи, но и перед другими членами общества, развитие умения анализировать примеры поведения, проявления волевого регулирования, активности, инициативности и самостоятельности.

Дети заполняют рисунками последнюю таблицу в книжке-раскраске «Моя семья». Отмечают, что члены их семей имеют разные профессии, подчёркивают большое значение этих профессий для всех членов общества. Каждая профессия требует выполнения определённых профессиональных обязанностей и проявления социально-нравственных качеств. Например, пекарь работает для того, чтобы мы могли купить хлеб. Он работает с раннего утра до вечера: готовит тесто, раскладывает его в формы, выпекает, складывает. Пекарь должен следить за качеством своей работы, чтобы хлеб был вкусным, пропечённым, радовал покупателей. Для того, чтобы хлеб появился на прилавках наших магазинов, необходим труд не только пекаря. Дети перечисляют профессии, связанные с производством хлеба и его транспортировкой, продажей (хлебороб, пекарь, водитель, продавец). Если одно звено выпадает из этого процесса, то продукт не будет произведен или его качество будет хуже. Некачественный хлеб может привести к различным заболеваниям людей. Поэтому хлебороб, пекарь и другие производители хлеба ответственны перед нами, покупателями, за свой труд. Все люди в обществе зависят друг от друга. Так, врач нуждается в том, чтобы у него было новейшее оборудование, которое выпускают другие люди, а производитель оборудования нуждается в услугах врача. Швея покупает хлеб, а пекарю нужен новый костюм. Если кто-то будет выполнять свою работу некачественно, пострадают другие люди. Дети могут привести примеры,

составить модель социально-нравственных качеств у людей. Они перестают ходить на работу, для них больше не существуют правила. Пекарь печёт хлеб из глины, врач ставит не тот диагноз, швея шьёт только летнюю одежду. Дети приходят к выводу, что так жить нельзя, необходимо выполнять свои обязанности.

Этап 3. Задачи: выделение структурных компонентов социально-нравственных качеств, формирование самооценки.

На предыдущих занятиях дети узнали, что человек должен выполнять требования, предъявляемые ему обществом. Ему хочется посмотреть телевизор, но надо идти на работу, это проявление волевой регуляции. Дети старшего дошкольного возраста как будущие школьники также являются членами общества и имеют много обязанностей: нужно выполнять задания, много заниматься. При этом им приходится отказываться от более приятных занятий. Убедиться в этом можно, обсудив утверждения «Я должен, я могу, я хочу»:

- Я должен убирать за собой игрушки, выполнять различные задания, выполнять порученное дело и другое;
- Я могу для этого сделать следующее: быть активным, настойчивым; относиться к своим поступкам ответственно;
- Я хочу быть таким же как мой папа.

Обращается внимание на те случаи, когда «я должен» и «я хочу» не совпадают. Воспитатель говорит о том, что у человека всегда есть выбор в принятии решения. Можно сделать работу как хочется, как легче, в ущерб качеству. Можно вообще отказаться от выполнения этой работы и заняться тем, что хочется. Можно заставить себя выполнить работу так, как нужно. Во многих ситуациях мы должны отказаться от того, чего хотим, ради того, что должны.

Каждый из нас – контролёр своих дел и поступков. Мы несём ответственность за наш выбор, за результаты своей работы. Итогом работы является составление модели проявления социально-нравственных качеств, позволяющей сравнить, насколько его собственное поведение соответствует данному образцу, и наметить пути самосовершенствования.

Этап 4. Задача: формирование самооценки.

Формировать самооценку у детей старшего дошкольного возраста можно непосредственно в процессе образовательной деятельности с помощью введения системы бейджей, которыми награждается ребенок, сознательно относящийся к делу. Бейджи самые разнообразные: «Самому лучшему дежурному», «Самому аккуратному», «За оказание помощи товарищу», «Самому внимательному», «За серьезное отношение к порученному делу» и др. Важно, чтобы поощрение было немедленным после исполнения действий. Дети отмечают своё отношение к делу в разных видах деятельности. Акцент в этой работе делался не на сравнение ребенка с другими детьми, а на его собственный личностный рост.

Этап 5. Задача: развитие умений анализировать ситуации нравственного поведения людей, учитывая их намерения.

Детям предлагаются для анализа несколько ситуаций нравственного поведения. Анализируются: 1) преднамеренный и случайный поступок (неловкость персонажа); 2) случаи преднамеренной и неумышленной кражи; 3) случай сознательной лжи и безвредного преувеличения. Герой каждого из рассказов совершает какой-либо поступок, имеющий нравственный смысл. Например:

А. Вера хотела сделать подарок маме на день рождения, погладить её любимое платье. Она включила утюг, достала

из шкафа платье. Утюг оказался слишком горячим, платье было испорчено. Вера очень расстроилась.

Б. Надя шила куклам платье, не хватило маленького лоскутка. Она достала мамино платье и аккуратно вырезала небольшой лоскуток так, что было почти незаметно.

Рассказывая истории, педагог просит испытуемого сравнить степень виновности героев, определить, кого из них он считает наиболее непослушным и почему? Задаются также различные уточняющие вопросы о том, откуда происходят правила, можно ли их изменить и др. Анализируются основания оценивания детьми поступков и действий героев: 1) оценка действий человека на основе его мотивов и намерений; 2) оценка действий и поступков по их последствиям, ориентация на поощрение или наказание взрослыми.

В предложенном задании возможны следующие пути обсуждения: 1) виноваты обе девочки, потому что испорчены платья (буквальная ответственность); 2) виновата та, что причинила больший ущерб (объективная ответственность); 3) учитываются намерения, смягчающие вину обстоятельства (субъективная ответственность). Дети рассуждают, что в случае с Верой был «нечаянный поступок»: хорошая девочка нечаянно причиняет кому-то вред. А Надя поступила безответственно, нарушила требование мамы. Хотя причинённый ею ущерб незначителен. Делается вывод, что в некоторых случаях человек не виноват в том, что были нарушены правила. Человек несёт ответственность только в случае сознательного нарушения правил. Чтобы определить степень виновности героя, необходимо проанализировать ситуацию.

III этап: Осознанное использование накопленного

социально-нравственного опыта в собственной деятельности.

Реализация данного этапа осуществлялась в следующих направлениях: организация предметной игровой среды, окружающей ребенка в детском саду, использование трудовых поручений и дежурств, комплекс занятий, направленный на проявление социально-нравственных качеств.

Основными задачами этого направления являются:

- развитие умений детей планировать и организовывать свою деятельность;
- тренировка в осуществлении выбора между двумя альтернативными поступками и формирование социально-нравственных качеств в процессе своего поведения;
- развитие самооценки и самоконтроля.

В процессе образовательной деятельности воспитатель сообщает детям, что на следующем занятии дети будут строить дом для кукол. Обсуждается, что необходимо для строительства дома (план, материалы). Дети указывают на то, как должен быть построен дом: качественно, аккуратно, как для самих себя, старательно, быстро. Как должны работать строители? Они должны подойти к своей работе ответственно, именно от строителей зависит, насколько быстро вселятся жильцы, и в каких условиях они будут жить. Организация предметной игровой среды предлагаем разработать в соответствии с рекомендациями по созданию развивающей предметно-пространственной среды в группе дошкольной образовательной организации Т.Н. Дороновой (приложение 2).

Данный этап необходимо начинать с решения задач по обучению детей планированию и организации своей

деятельности. На занятиях по формированию математических представлений детей знакомят с понятием «план». Дети сами готовят план дома, который они хотели бы построить для кукол. Подготовленные «планы» рассматриваются «комиссией» с точки зрения практической пользы (размеры, удобство планировки и др.), доступности изготовления. Работа по строительству дома коллективная, поэтому утверждается один, общий план, составленный с помощью воспитателя. Педагог отмечает, что строительство дома – это очень сложная, трудоёмкая работа. Важно не ошибиться, сделать всё правильно. Для этого необходимо планирование работы. Дети планируют свою работу по строительству дома, выделяют наиболее трудные и ответственные участки работы. Отмечают, сколько времени отводится на определённый вид работы.

Далее необходимо сделать акцент на проявлении детьми переживаний за судьбу общего дела. Например, «организации-поставщики» нарушили договоренность и не завезли на стройку кирпичи. Есть всё для строительства дома (цемент, шифер для крыши и т.д.), кроме кирпичей. Что делать? Интересны замечания детей в адрес поставщиков (они поступили безответственно, нужно им звонить, так как куклы нуждаются в жилье и т.д.). Поступили предложения детей начать работу с крыши. Но один мальчик высказал мнение, что нужно придерживаться плана, который сами составили. Это настоящее строительство, и начинать строить дом с крыши нельзя.

На последующих этапах работы с детьми идет тренировка в проявлении волевых качеств. Воспитатель сообщает детям, что сегодня они освоят профессию строителя: «Мы будем строить дом по заказу кукол. Это

коллективная работа, мы будем строить дом вместе. Работа должна быть выполнена в срок. Мы уже пропустили один день из-за безответственного отношения к делу наших поставщиков. Поэтому необходимо работать быстро, но качественно». Внимание детей обращается на содержание рабочего места в чистоте (культура поведения). Сначала дети работают над изготовлением объёмных кирпичей из бумаги. Педагог предлагает шаблон для изготовления кирпича. Объясняет этапы работы: 1) обвести шаблон; 2) вырезать; 3) сложить по линиям сгиба; 4) раскрасить; 5) склеить. Устанавливается объём работы: каждый «строитель» должен сделать по 3 кирпича. Качество изготовленных кирпичей проверяет назначенный детьми ребенок-контролёр. Воспитатель выступает в роли наблюдателя, оказывает ненавязчивую помощь в тех случаях, когда это необходимо. Некоторые дети пытаются получить более высокий количественный результат, делают по 5–6 кирпичей. Как правило, это достигается за счёт снижения качества выполняемой работы. Многие кирпичи идут в «брак» как не пригодные для строительства дома. Важно провести беседу о том, что потрачено много материала, а работа нерезультативна. Это случилось, потому что кто-то из строителей хотел быть первым, не думал о качестве, надеялся, что контролёр будет оценивать работу не так строго. Дети делают вывод, что выполнение коллективной работы требует ответственности от каждого из них.

В конце работы детей спрашивают, что бы они хотели улучшить в своей работе. Задаются вопросы: трудно было строить дом? Были ли моменты, когда хотелось оставить работу на завтра? Что было наиболее трудным? Как вам удавалось преодолевать трудности? Дети делают вывод, что

ответственное отношение к делу позволило им преодолеть все трудности, выполнить работу в срок.

Проявление волевых качеств, развитие умений планировать и организовывать деятельность, формирование самоконтроля и самооценки эффективно организовать в рамках трудовой деятельности детей. Дошкольникам объясняется значимость и необходимость обязательного и хорошего выполнения данного им поручения. Подчеркивается, что выполнение поручения имеет большое значение для всех ребят группы и сотрудников детского сада. Контроль за работой дежурных в первое время осуществляет воспитатель. При выполнении ребёнком поручения учитывается: 1) осознание ребёнком необходимости и важности обязательного выполнения данного поручения, имеющего значение для других; 2) характер действий, направленных на успешное выполнение порученного задания (вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца); 3) эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьёзное поручение; беспокоится за успех; испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения; переживает оценку других и т.д.); 4) осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

Например, воспитатель давала *поручение* навести порядок в игровых уголках: постирать кукольную одежду, расставить книги, игрушки, мотивируя это тем, что человек ответственен не только за себя, но и за то, что его окружает, всегда и во всем порядок. Дети с учетом имеющихся знаний распределяли кукольную одежду для стирки в зависимости от видов ткани, размещали книги рационально и удобно для

чтения, игрушки раскладывали в соответствии с видами игр.

Работа по формированию социально-нравственных качеств должна быть организована в течение всего года, детям давались поручения познакомить вновь пришедших детей с помещениями группы и детского сада, объяснить правила поведения и дежурств по занятиям и в столовой. Активно использовались индивидуальные поручения, особенно в отношении малоинициативных детей (отнести или забрать что-нибудь у медсестры, передать просьбу воспитателя другой группе, помочь одеть малышей на прогулку (я только тебе это доверяю, потому что ты ответственный). Такого рода поручения развивали самостоятельность, побуждали детей применять навыки культуры поведения. По мере накопления личного опыта для успешного формирования социально-нравственных качеств мы использовали поручения типа «Найди полезное дело» Л.И. Сайгушевой. По своему содержанию это были в основном комплексные поручения, т.к. дети осуществляли разнообразную деятельность: хозяйственно-бытовую, ручной труд и самообслуживание.

Еще одной формой формирования социально-нравственных качеств в трудовой деятельности старших дошкольников является *дежурство*. Мы рассматриваем его как своеобразный метод педагогического воздействия на детей с целью стимулирования проявления ответственных поступков. Дежурство включало труд по самообслуживанию (на занятиях и в столовой), хозяйственно-бытовой труд (труд в уголке природы группы или детского сада). По мере накопления у старших дошкольников личного опыта и формирования эмоционально-положительного отношения к деятельности мы использовали дежурство в младших группах, других помещениях детского сада, а также

«вечернее» дежурство (сообщение детям о приходе родителей). Особенность данного вида дежурств заключалась в поощрительной оценке, выполненной детьми работы, со стороны сотрудников дошкольного образовательного учреждения. Это создавало благоприятную основу для развития инициативности, самостоятельности, ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, для успешного формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста необходимо осуществлять эту работу непрерывно и системно. Результатом такой работы будет сформировавшаяся устойчивая мотивация, дети более осознанно ориентируются в ситуациях, реже проявляют негативное отношение к процессу и результату деятельности, деятельность детей характеризуется выраженной потребностью помогать друг другу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема социально-нравственного воспитания детей является одной из активно разрабатываемых проблем в теории и практике дошкольного образования. Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью разработки технологии формирования социально-нравственных качеств как основы процесса активного освоения нравственных ценностей, качественных изменений в личности под влиянием различных факторов социальной среды.

Современными исследователями доказана трудность социально-нравственного воспитания, которая объясняется тем, что дети живут в современном «взрослом» мире, где существует социально-экономическое неравенство, дефицит культуры общения и взаимоотношений людей, доброты и внимания друг к другу, ответственности за результат собственных действий.

В данном пособии представлен теоретический анализ проблем формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, а также предложена технология формирования этих качеств в образовательном процессе дошкольного учреждения и семье, что позволило сделать следующие выводы.

1. Теоретическое изучение литературы по проблеме формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста позволило установить, что

данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике и требует теоретического осмысления.

2. Анализ литературы и учет возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников позволил уточнить сущностную характеристику социально-нравственных качеств, выделить социальные и личностные характеристики.

3. Успешность формирования социально-нравственных качеств будет зависеть от реализации педагогической технологии, предполагающей последовательное внедрение в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения таких этапов, как формирование представлений о социально-нравственных качествах и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления социально-нравственного поведения в различных видах деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта в процессе собственной деятельности.

4. Перспективы работы по проблеме формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста мы связываем с корректировкой и совершенствованием содержания и разработкой условий внедрения разработанной технологии в различные виды и категории дошкольных образовательных учреждений, а также с разработкой принципов преемственности по проблеме формирования социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста и учеников начальной школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – с. 3-16.
2. Абульханова-Славская, К.А. Проблема исследования индивидуального сознания [Текст] / К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, № 4.– С. 27-40.
3. Абульханова-Славская, К.А. Типология личности и гуманистический подход [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. -М.,1995. – С. 27-48.
4. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст] / В.С. Агеев. – М., 1990. – 132 с.
5. Алябьева, Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2004. – 128 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Аристотель. Сочинения [Текст] / Аристотель // Соч.: в 4 т.– М., 1983. – Т.4. – С. 106.
8. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: учебно-методическое пособие [Текст] /Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богославец. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2012. – 112 с.
9. Бабаева, Т.И. Игра и дошкольник [Текст] / Т.И. Бабаева. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 192 с.
10. Безрукова, Л.В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.В.Безрукова. – Екатеринбург,1999. – 22 с.

11. Безруких, М.М. Возрастные особенности структуры саморегуляции деятельности у детей 4-5 лет [Текст] / М.М. Безруких, Е.С. Логинова // Мир психологии. – 2002. – №1. – С.121-126.

12. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

13. Бехтерева Е.Н. Использование системы развивающих программных комплексов «Играй и развивайся» в работе с детьми дошкольного возраста // Игровая культура современного детства : мат-лы I Международ. науч.-практ. конф. В 2 томах.; под ред. Е.И. Ивановой. – М. : НАИР, 2017. Т. 1. С. 131-138.

14. Бехтерева Е.Н. Формирование социальной ориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сургутский государственный педагогический университет; Сургут, 2016. – С. 222-224.

15. Бехтерева Е.Н. Современные технологии социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы : мат-лы XVII Международ. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2019. С. 60-68.

16. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

17. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]: избранные психологические тр. / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – 349 с.

18. Большой толковый психологический словарь [Текст]: в 2 т. / А. Ребер. – М.: Вече АСТ, 2000. – Т. 2: П-Я. – 560 с.

19. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / гл ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
20. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 16 – 21.
21. Борисова, З.П. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / З.П.Борисова. – Л., 1963. – 25 с.
22. Бреслав, Г.М. Половые различия и современное школьное образование [Текст] / Г.М. Бреслав, Б.И. Хасан // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 64-69.
23. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
24. Брушлинский, А.В. К проблеме субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 5-14.
25. Буре, Р.С. Воспитатель и дети [Текст] / Р.С. Буре, Л.Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
26. Буре, Р.С. Формирование адекватной самооценки в продуктивной деятельности [Текст] / Р.С. Буре // Ребенок в детском саду. – 2007. – №3. – С.60-63.
27. Буре, Р.С. Формирование нравственно-ценного поведения у дошкольников [Текст] / Р.С. Буре // Управление ДООУ. – 2006. – №7. – С.61-69.
28. Валлон, А. Психологическое развитие ребенка [Текст] / А. Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
29. Вайнер, М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников [Текст] / М.Э. Вайнер. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 96 с.
30. Вейсс, Ф.Р. Нравственные основы жизни [Электронный ресурс] / Ф.Р. Вейсс // <http://www.newmind.ru>

31. Ветчинкина, Р.Р. Педагогическая стратегия личностного развития дошкольников [Текст]: монография / Р.Р. Ветчинкина. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – 209 с.
32. Воспитание гуманных чувств [Текст] / под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. – Киев: Рад. шк., 1987. – 174 с.
33. Воспитание личности дошкольника [Текст]: межвузовский сб. науч. тр. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1992. – 119 с.
34. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст]: кн. для воспитателя детского сада / Р.С. Буре [и др.]; под ред. А.М. Виноградовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
35. Воспитываем дошкольников самостоятельными [Текст]: сб. ст. / редкол.: Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.-192с.
36. Вяткин, Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности [Текст] / Б.А. Вяткин // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. – Пермь, 1992. – С. 36-55.
37. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
38. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности [Текст]: пер. с англ. и фр. / сост.: Л.И. Василенко, В.Е. Ермолаева. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
39. Гогоберидзе, А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) [Текст] / А.Г. Гогоберидзе // Управление ДОУ. – 2006. – №1. – С.10-19.
40. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] : в 2 т. Т.1 / Ж. Годфруа; под ред. Г.Г. Аракелова. – М.: Мир, 1992. – 491 с.

41. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность [Текст] / Э.А. Голубева. – М., 1993. – 150 с.
42. Горбачева, В.А. Формирование поведения детей в детском саду [Текст] / В.А. Горбачева. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 160 с.
43. Горский, В.А. Систематизация педагогических технологий, используемых в дополнительном образовании [Текст] / В.А. Горский, Л.Н. Ходунова // Дополнительное образование. – 2003. – № 3. – С. 20 – 29.
44. Грибанова А.Д. О различии в способности к волевой регуляции действий у шестилетних школьников и дошкольников [Текст] / А.Д. Грибанова, В.А. Иванников // Вестн. Моск. ун-та. – 1992. – № 1. – С. 14-20.
45. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. – М. : Вентана – Граф, 2016. 184с.
46. Гуревич, И.С. Философский словарь [Текст] / И.С. Гуревич. – М.: АСТ, 1997. – 521 с.
47. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 22-33.
48. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. Т. 1. / В.И. Даль. – М.: Рус. яз., 1998. – 1351 с.
49. Дементий, Л.И. Ответственность и индивидуальность: постановка и исследование проблемы [Текст] / Л.И. Дементий // Теоретические и эмпирические исследования активности личности. – Омск, 2001. – С.25-35.
50. Деркунская, В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре [Текст] / В.А. Деркунская. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 128 с.
51. Дидье, Ж. Философский словарь [Текст]: пер. с фр. /

Ж. Дидье. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544 с.

52. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях [Текст]: пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. – 191с.

53. Дьюи, Дж. Школа будущего [Текст] / Дж. Дьюи, Эв. Дьюи // Народное образование. – 2000. – №8. – С. 244–265.

54. Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников [Текст]: метод. рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / сост.: Н.П. Шитякова,

Т.Г. Феоктистова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 74 с.

55. Ежкова, Н.С. Диагностика ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.С. Ежкова // Детский сад от А до Я. – 2006. – №5. – С. 152-156.

56. Жичкина, А. Значимость игры в развитии человека [Текст] / А. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 2-6.

57. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

58. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

59. Зеер, Э.Ф. Методы исследования психологии профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер // Методы психологии. – Ростов н/Д., 1997. – Т.3, Вып. 2. – С. 108– 109.

60. Знаков, В.В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – С. 32-43.

61. Иваненко, М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства

[Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / М.А. Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

62. Иваненко, М.А. Социальное развитие ребенка в период детства [Текст]: понятийно-терминологический словарь / М.А. Иваненко, Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 2002. – 112 с.

63. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – М., 1998. – 110 с.

64. Казимирская, Т.А. Ценностные ориентации в нравственном воспитании детей [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Казимирская. – М., 2002. – 25 с.

65. Калинин, В.С. Природа нравственных убеждений [Текст] / В.С. Калинин. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1990. – 148 с.

66. Кант, И. Сочинения [Текст]: в 6 т. Т.4 Критика практического разума / И. Кант – М.: Мысль, 1965. – 544 с.

67. Карпова, Г.А. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций школьников [Текст]: метод. рекомендации / Г.А. Карпова. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001. – 32 с.

68. Карпова, С.Н. Игра и нравственное развитие дошкольников [Текст] / С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 142 с.

69. Касьянова, К. О русском национальном характере [Текст] / К.О. Касьянова. – М., 1994. – 68 с.

70. Кирикова, З.З. Педагогическая технология: теоретические аспекты [Текст] / З.З. Кирикова. – Екатеринбург, 2000. – 284 с.

71. Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1997. – 173 с.

72. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследовательских игр, дискуссий [Текст]: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент,

1995. – 176 с.

73. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст]: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание. – 1989. – 80 с.

74. Климова, К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет [Текст] / К.А.Климова // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М.,1968. – 353 с.

75. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров: для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

76. Козлова, С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром [Текст] / С.А. Козлова. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

77. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.

78. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования [Текст] /: автореф. дис. ...докт. пед. наук / Л.В. Коломийченко.– Ч.,2008.-44 с.

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

80. Комарова, Е.С. Подготовка детей к школе [Текст] / Е.С. Комарова, А.А. Тараданов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. -2006. – №11. – С.56-67; № 12. – С. 35-41.

81. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10-35; № 9. – С. 48-69; №10. – С. 3-12.

82. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / И.Г. Корнилова. – М.: Экзамен, 2004. – 159 с.

83. Коротаева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст] / Е.В. Коротаева. – М.: Профит Стайл, 2007. – 224 с.

84. Котырло, В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников [Текст] / В.К. Котырло. – Киев: Рад. шк., 1971. – 200 с.

85. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.

86. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

87. Крапивенский, С.Э. Общий курс философии [Текст]: учеб. для студентов и аспирантов / С.Э. Крапивенский. – Волгоград: Изд-во ВГУ, 1998. – 472 с.

88. Крупнов, А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов // Студент на пороге XXI века. – М., 1990. – С. 31-38.

89. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М., 1995. – С. 9-23.

90. Кузовкова, К.П. Формирование общественно направленной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / К.П.Кузовкова. – Пермь, 1975. – 56 с.

91. Куренков, И.А. Психология ответственности [Текст] / И.А. Куренков: учеб.– метод. пособие. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. – 60 с.

92. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллин:

Валгус, 1980. – 334 с.

93. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 25–37.

94. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произведения [Текст]: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 2 т.

95. Леонтьев, А.Н. О системном анализе в психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, № 4. – С. 117-120.

96. Леонтьев, В.Г. Мотив как системное образование личности [Текст] / В.Г. Леонтьев // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 27-28.

97. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д.С. Лихачев. – М.: Дет. лит., 1989. – 832 с.

98. Локк, Д. Мысли о воспитании [Текст] / Д. Локк // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци: пед. наследие / сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1988. – С.145-179.

99. Лупандин, В.И. Математические методы в психологии [Текст] / В.И. Лупандин. – Екатеринбург, 1996. – 124 с.

100. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

101. Маврина, И.А. Формирование активной социальной позиции школьников в процессе воспитания ответственного отношения к учению [Текст] / И.А. Маврина // Система форм и методов воспитания ответственного отношения школьников к учению. – Омск, 1990. – С. 83-90.

102. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания: соч. в 7 т. [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – 588 с.

103. Матвеев, П.Е. Моральные ценности [Текст]: моногр. / П.Е. Матвеев. – Владимир: Изд-во ВГУ, 2004. – 190 с.

104. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

105. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.

106. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

107. Машбиц, Е.И. Технология обучения в системе высшего образования [Текст] / Е.И. Машбиц, Ф. Янушевич. – М., 1986. – 169 с.

108. Мельникова, Н.В. Психология нравственности [Текст] / Н.В. Мельникова, О.В. Коновалова. – Шадринск: Исеть, 2004. – 158 с.

109. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст]: пособие для воспитателя детского сада / Д.В. Менджерицкая; под ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

110. Меренков, А.В. Формирование нравственных качеств как важный аспект подготовки к школе [Текст] / А.В. Меренков, А.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 8. – С.27-34.

111. Мещерикова, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещерикова, В.П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2003. – 672 с.

112. Микляева, Н.В. Игровые педагогические ситуации в опыте работы ДОУ [Текст] / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Ю.В. Ярова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

113. Мильман, В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности [Текст] / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71-80.

114. Минкина, Н.А. Воспитание ответственностью [Текст] / Н.А. Минкина. – М., 1990. – 167 с.

115. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст]: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 96 с.

116. Мичурина, Ю.А. Развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Ю.А. Мичурина. – Магнитогорск, 2005. – 23 с.

117. Модернизация современного образования на основе духовно-личностной парадигмы (аспект оптимизации образовательного процесса) [Текст]: моногр. / под ред. В.А. Черкасова. – Челябинск: Образование, 2005. – 274 с.

118. Муравьева, Г.Е. Стратегии проектирования образовательного процесса [Текст] / Г.Е. Муравьева // Школьные технологии. – 2002. – №6. – С.124-131.

119. Неганов, Ф.М. Аксиологическая детерминация [Текст] / Ф.М. Неганов, Ф.С. Файзуллин, И.Н. Ханов. – Уфа: Гилем, 2004. – 132 с.

120. Немов, Р.С. Психология [Текст]: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 631 с.

121. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

122. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2002. – 336 с.

123. Ницше, Ф. Сочинения [Текст]: в 2 т. / Ф. Ницше. – М.: Мысль, 1990. – 2 т.

124. Новиков, А.М. Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении [Текст] / А.М. Новиков. – М.: РАО, 1996. – 130 с.

125. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.Ф. Аменда, В.В.

Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 517 с.

126.Парамонова, Л. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности [Текст] / Л.Парамонова, Т. Алиева, А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 94-104.

127.Педагогика [Текст]: большая современная энциклопедия /сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

128.Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.

129.Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 273 с.

130.Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

131.Петерина, С.В. Теория и практика воспитания личностной культуры в период дошкольного детства [Текст] / С.В. Петерина. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. – 164 с.

132.Петрова, В.И. Нравственное воспитание в детском саду [Текст]: программа и метод. рекомендации / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – М.: Мозаика–Синтез, 2006. – 72 с.

133.Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад.,1994. – 680 с.

134.Питюков, В.Ю. Основы педагогических технологий [Текст]: учеб.-практ. пособие / В.Ю. Питюков. – М.: Тандем; Роспедагентство,1997. – 176 с.

135.Платон. Государство. Законы. Политик [Текст] / Платон. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.

136.Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]: учеб. пособие для учеб.

заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.

137. Подходы к характеристике содержания и результатов работы ДООУ по подготовке воспитанников к обучению в школе [Текст]: метод. пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2006. – 66 с.

138. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации: Учебно-методическое пособие / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 304 с.

139. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 352 с.

140. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии [Текст] : учеб. пособие / под ред. Л.А. Крылова. – Л.: ЛГУ, 1990. – 209 с.

141. Прядеин, В.П. Диагностика ответственности [Текст]: науч.– метод. пособие / В.П. Прядеин. – Екатеринбург, 1995. – 291 с.

142. Прядеин, В.П. Фактор ответственности в многоуровневом педагогическом образовании [Текст] / В.П. Прядеин // Многоуровневое высшее педагогическое образование. – Омск, 1996. – С. 22-27.

143. Психологическая диагностика: проблемы и исследования [Текст] / под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.

144. Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этические особенности [Текст] / А.И. Крупнов [и др.]. – М., 1995. – 197 с.

145. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996. – 306 с.

146. Развитие социальной уверенности у дошкольников [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений /

Е.В.Рылеева [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.

147. Раппопорт, Л. Системный подход в психологии [Текст] / Л. Раппопорт // Психологический журнал. -1994. – Т.15, № 3. – С. 3-16.

148. Рахимов, А.З. Словарь – справочник по нравологии [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: Творчество, 2000. – С.302-307.

149. Родари, Дж. Грамматика фантазии [Текст] : введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари; пер. с ит. Ю.А. Добровольский. – М.: Прогресс, 1978. – 212 с.

150. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 179 с.

151. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. Т. 2: М-Я / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1998. – 350 с.

152. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 2 т.

153. Рувинский, Л.И. Нравственное воспитание личности [Текст] / Л.И. Рувинский. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 184 с.

154. Рукавишников, А.А. Опросник межличностных отношений [Текст] / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 1992. – 92 с.

155. Русалов, В.М. Опросник структуры темперамента [Текст] / В.М. Русалов. – М., 1992. – 89 с.

156. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст]: из опыта работы / Н.А. Рыжова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 192 с.

157. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 160 с.

158. Сартан, Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей [Текст] / Г.Н. Сартан. – М.: Сфера, 1998. – 123 с.

159. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм [Текст] / Ж.-П. Сартр // Тошнота: избр. произведения. – М., 1994. – С. 433-469.

160. Сахарова, В.Г. Ответственность: психология и диагностика [Текст] / В.Г. Сахарова. – Владивосток: Морской гос. ун-т, 2004. – 217 с.

161. Седова, Н.В. Роль коммуникативных умений в формировании ответственного отношения школьников к учению [Текст] / Н.В. Седова // Система форм и методов воспитания ответственного отношения школьников к учению. – Омск, 1990. – С. 48-51.

162. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

163. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М., 1999. – 196 с.

164. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.

165. Славина, Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей [Текст] / Л.С. Славина // Вопросы психологии. – 1956. – №4. – С.96-105.

166. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижаков. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

167. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 311 с.

168. Словарь по социальной педагогике [Текст] / сост. Л.В. Мархадаев. – М.: Академия, 2002. – 365 с.
169. Смирнов, В.И. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие / В.И. Смирнов. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М.: Логос, 2002. – 304 с.
170. Смирнова, Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей / Е.О.Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 119с.
171. Собольников, В.В. О межличностном влиянии в процессе общения [Текст] / В.В. Собольников // Психология активности личности.– Новосибирск, 1996. – С. 259-261.
172. Собольников, В.В. Развитие личности в особых условиях деятельности [Текст] / В.В. Собольников. – Новосибирск, 1997. – 270 с.
173. Современная западная философия [Текст]: слов. / сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
174. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений / под ред. Т.И. Ерофеевой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 342 с.
175. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста [Текст]: метод. пособие / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
176. Соломенникова, О.А. Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений [Текст]: метод. пособие / О.А. Соломенникова. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 192 с.
177. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах воспитания [Текст] / Е.Н. Степанов, Л.И. Лузина. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.
178. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором

школы [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Минск: Университетское, 1988. – 241с.

179. Терминологический словарь по основам педагогической технологии [Текст] / А.С. Белкин [и др.]. – Шадринск, 1996. – 16 с.

180. Тимофеева, Л.Л. Построение развивающих занятий со старшими дошкольниками [Текст] / Л.Л. Тимофеева. – М.: Пед. о-во России, 2006. – 112 с.

181. Туренко, В.В. Методологические принципы исследования путей формирования социальной ответственности рабочего [Текст] / В.В. Туренко. – Донецк, 1990. – 126 с.

182. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст]: пособие для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 2000. – 304 с.

183. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

184. Фельдштейн, Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире. – 1994.– № 10. – С. 38-46.

185. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ Флиата. – 1999. – 670 с.

186. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М., 1994. – 319 с.

187. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.

188. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под

ред. А.А.Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

189.Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост.: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.

190.Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

191.Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.

192.Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании[Текст] / Т.В.Хабарова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 80 с.

193.Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст]: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

194.Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / В.Б.Хозиев. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

195.Худякова, Н.Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования [Текст]: моногр. в 2 т. / Н.Л.Худякова. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2002. – 2 т.

196.Чумичева, Р.М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Р.М. Чумичева. – Ростов н/Д.,1995. – 47 с.

197.Чумичева, Р.М. Ребенок в мире культуры [Текст] / Р.М. Чумичева. – Ставрополь, 1998. – 558 с.

198.Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – Ростов н/Д., 2005. – 311 с.

199.Шаронова, С. Игротехнология и социализация [Текст] / С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 71-81.

200.Щетинина, В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе

поисковой деятельности [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / В.В.Щетинина. – М.,2006. – 26 с.

201. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 256 с.

202. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические педагогические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 221 с.

203. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 42.

204. Якобсон, С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения [Текст] / С.Г.Якобсон // Психология формирования и развития личности. – М.,1981. – С. 320-337.

205. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

206. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты [Текст]: моногр. / Н.О. Яковлева. – М.: АТИ-СО, 2002. – 196 с.

Приложения

Приложение 1

Методики, технологии социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста

Методики и технологии, указанные в данном разделе должны обеспечивать выполнение рабочей программы и соответствовать принципам полноты и достаточности. Из перечисленных ниже технологий педагог может выбрать те, которые наиболее полно решают задачи и учитывают специфику реализации основной образовательной программы конкретной дошкольной образовательной организации.

Программа «Я – человек», автор С.А. Козлова

Цели программы:

– помочь педагогу раскрыть ребенку окружающий мир, сформировать у него представления о себе как представителе человеческого рода, о людях, живущих на Земле, их чувствах, поступках, правах и обязанностях, разнообразной деятельности;

– на основе познания развивать творческую, свободную личность, обладающую чувством собственного достоинства и проникнутую уважением к людям.

Назначение программы – способствовать формированию личности свободной, творческой, обладающей чувством собственного достоинства и уважения к людям, личности с развитыми познавательными интересами, эстетическими чувствами, добротной

нравственной основой. Такая личность формируется всю жизнь, но основы ее закладываются в дошкольном возрасте.

Стержнем программы являются знания о Человеке. Именно они позволяют ребенку осознанно включаться в процесс самовоспитания. Конечно, дошкольник еще не способен целенаправленно воспитывать себя, но внимание к себе, понимание своей человеческой сущности, постепенное осознание себя, своих возможностей будут способствовать тому, что ребенок приучится быть внимательным к своему физическому и психическому здоровью и через себя научиться видеть других людей, понимать их чувства, переживания, поступки, мысли. Ребенок, став школьником, сможет более осознанно воспринимать события, явления, факты социальной действительности, научиться анализировать их.

Структурно-содержательная характеристика.

«Я – человек» – программа приобщения ребенка к социальному миру. Она включает четыре больших раздела. Все разделы взаимосвязаны, дополняют друг друга, хотя каждый имеет свою специфику, воспитательно-образовательную ценность и цель. Каждый раздел имеет несколько подразделов, которые конкретизируют его содержание.

«Что я знаю о себе». Мой организм. Мои чувства. Мои мысли. Мои поступки. Мои умения. Моя семья. Моя родословная. Как мы живем в детском саду.

«Кто такие взрослые». Дети и взрослые. Зачем и как работают взрослые. Зачем и как люди отдыхают.

«Человек-творец». Предметы рукотворного мира. Человек создает технику. Материалы, созданные человеком. Живая, неживая природа и человек. Человек-художник.

«Земля – наш общий дом». Что такое Земля. Какие

люди живут на Земле. Как люди заселили Землю. Твоя страна, твой народ.

Информативная часть программы усваивается детьми легче, если педагог отдает предпочтение поисково-экспериментальным, продуктивным и проблемным методам. В повседневной жизни следует обратить внимание на игры, наблюдения, упражнения, трудовую деятельность, индивидуальные беседы, праздники, развлечения.

Концептуальные положения, на которых построена программа, следующие:

- интеллектуальное и нравственное развитие ребенка происходит в тесном единстве;

- творческий потенциал личности ребенка формируется под влиянием осознания себя человеком со всеми присущими ему сугубо человеческими проявлениями в поступках, чувствах.

Содержание программы построено на доступных для понимания дошкольника сведениях из разных областей культуры: истории, религии, географии, астрономии.

При разработке принципов формирования конкретных знаний учитывалось, что знания о социальной действительности должны нести доступную детям информацию, вызывать эмоции и чувства, побуждать к деятельности, положительным поступкам. Каждая из составляющих обозначенного триединства имеет свою специфику. Слишком сложные знания становятся барьером к их восприятию. В программу включены знания, находящиеся между высшим и низшим порогами информативности, эмоционально близкие ребенку факты и явления, которые могут быть отражены в разнообразной детской деятельности. Игра, художественная деятельность детей наполняются

содержанием знаний об окружающем, взаимоотношениях людей, их отношении друг к другу, событиям и фактам.

Программа социально – эмоционального развития детей

«Я, ты, мы», авторы О.Л. Князева, Р.Б. Стёркина

Настоящая Программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста. Она состоит из трёх основных разделов: «Уверенность в себе», «Чувства, желания, взгляды» и «Социальные навыки».

Первый раздел программы «Уверенность в себе» предполагает решение следующих задач. Помочь ребёнку осознать свои характерные особенности и предпочтения, понять, что он, как и каждый человек, уникален и неповторим.

Второй раздел программы «Чувства, желания, взгляды» призван научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции – чувства и переживания, а также понимать эмоциональные состояния других людей.

Третий раздел «Социальные навыки» предполагает обучение детей эстетически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми.

Раздел 1. Уверенность в себе.

Уверенность в себе определяется как важное качество личности человека, позволяющее иметь и отстаивать собственное мнение, доверять себе и своим чувствам.

Темы этого раздела предполагают оказание необходимой помощи каждому ребёнку для преодоления его неуверенности в себе, поддержку его положительной самооценки, а также будут способствовать лучшему пониманию других людей и

самого себя. Уверенность в себе связана с представлениями человека о своих внешних и внутренних особенностях. Поэтому в старшем дошкольном возрасте важно формировать у ребёнка достаточно точные представления о своей внешности, семейном сходстве наряду со знаниями о бесконечном разнообразии внешнего облика людей – детей и взрослых.

Раздел 2. Чувства, желания, взгляды.

Эмоциональное развитие является одним из магистральных направлений развития личности. Маленький ребёнок отличается особой искренностью и непосредственностью как в общении с другими, так и в проявлении собственных чувств. Если эти качества поддерживать, то ваши дети вырастут добрыми и правдивыми, эмоционально отзывчивыми к другим людям. Проявлять эмоциональную отзывчивость дети нередко способны уже в младшем дошкольном возрасте. Вместе с тем педагогу важно специально знакомить ребёнка со своеобразным эмоциональным букварём, так как передать наши чувства другим, сделать их понятными можно с помощью не только слов, но и особого языка эмоций, постоянно участвующего в общении.

Темы этого раздела представляют педагогам возможность побеседовать с детьми о чувстве страха и одиночества, о необходимости доверять близким, которые не дадут в обиду, помогут справиться с грустью и тревогой.

В более старшем возрасте дети уже должны иметь представление об основных настроениях и эмоциональных состояниях людей, знать, что в выражении чувств участвуют и мимика, и жесты, и поза.

В старшем дошкольном возрасте настоящий раздел

предлагает уже не только научить детей распознавать по внешним признакам различные настроения и эмоциональные состояния, но и анализировать их причины; не только понимать настроения другого, но и принимать его позицию.

Раздел 3. Социальные навыки.

Темы настоящего раздела предполагают обучение детей анализу причин межличностных конфликтов и умению самостоятельно их регулировать, предотвращать ссору и не допускать её крайнего проявления – драки. Раздел предполагает также обучение нормам и правилам общения. При этом педагоги должны помочь детям понять, что делать что-то вместе не только интересно, но и трудно, так как нужно уметь договориться, соблюдать очерёдность, прислушиваться к товарищам и уважать их мнение. Содержание данного раздела предполагает также знакомство детей с такими ситуациями, как поведение за столом, обмен приветствиями при встрече и прощании и др. В разделе содержатся темы, которые позволят воспитателю побеседовать с детьми об одиночестве и объяснить преимущества дружбы. Данный раздел призван также специально обучить детей позитивным, поддерживающим приёмам общения со сверстниками.

Авторы отмечают, что представленная структура Программы рассматривается как примерная и носит рекомендательный характер, т.е задаёт только основу планирования педагогического процесса. Воспитатель вправе варьировать программное содержание и его последовательность, при необходимости отступая от предложенной структуры.

Программа «Я, ты, мы» может быть реализована как

самостоятельная порциальная программа. В то же время она может выступать составной частью какой-либо комплексной программы. При этом содержание Программы органично вплетается в канву содержания основной комплексной программы, реализуемой в дошкольном образовательном учреждении.

Основное внимание в Программе уделяется воспитанию, которое в своей основе базируется на положительных примерах в поведении взрослых. Перед педагогом стоит особая задача – заинтересовать родителей перспективами нового направления развития детей, вовлечь их в жизнь детского сада, сделать их союзниками в своей работе.

Таким образом, необходимо заранее выделить основное программное содержание, которое потребует совместных усилий педагогов и родителей, и выбрать адекватные ему формы взаимодействия с родителями. Предлагается использовать как традиционные, так и современные формы.

В процессе работы с программой «Я, Ты, Мы» педагог должен ориентироваться на свойства и качества личности ребёнка. К концу дошкольного возраста психологическая поддержка, которую взрослые должны постоянно оказывать ребёнку, позитивно сказывается на развитии личности и является своеобразной профилактикой неврозов и школьной дезадаптации.

Педагогическая технология «Открой себя»,

автор Е. В. Рылеева

Программа развития самосознания дошкольников в речевой деятельности "Открой себя" (автор Е. В. Рылеева) разработана в рамках авторской концепции дошкольного

образования "Я сам" и ориентирована на индивидуализацию развития. Она объединяет следующие направления развития детей:

- речевое;
- развитие представлений о человеке в истории и культуре;
- развитие естественно – научных представлений;
- развитие экологической культуры.

Цель программы – помочь ребенку осознать человеческую природу, свою принадлежность к роду человеческому и одновременно с этим раскрыть свою индивидуальность, особенность, неповторимость.

Большое внимание в программе уделяется личностному развитию дошкольника: готовности к самостоятельному обучению в школе, высокому уровню свободного поведения, позитивной Я – концепции. Эти качества играют особо важную роль в процессе адаптации дошкольника к условиям школьной жизни.

В программе решается задача индивидуализации развития ребенка с привлечением родителей к работе с детьми.

Содержание программы "Открой себя" делится на четыре цикла: "Я такой!", "Мир людей", "Мир нерукотворный", "Я готов к испытаниям".

Первый цикл "Я такой!" решает задачу индивидуализации самосознания. Его содержание обращает внимание ребенка на себя, свои переживания, на особенности отношений в семье, семейные предания.

Второй цикл "Мир людей" решает задачу раскрытия в ребенке человеческой сущности осознания общего, сходного для всех людей.

Третий цикл "Мир нерукотворный", решающий задачу

ознакомления ребенка с явлениями окружающего мира, его законами, осуществляется с позиции человека, осознающего свои огромные возможности и последствия своего вмешательства в этот хрупкий мир.

Четвертый цикл "Я готов к испытаниям" решает задачу первичного планирования ребенком своей будущей жизни.

Программа рассчитана на детей 2—6 лет. На каждом году обучения ребенок возвращается к определенному кругу проблем ("Я такой!", "Мир людей", "Мир нерукотворный" "Я готов к испытаниям"). Завершается тематический цикл контрольным занятием.

В цикл занятий "Я такой!" входят занятия на темы: "Имя", "Внешность", "Семья", "Чувства", "Тело", "Проявления жизни", "Уникальность", "Неповторимость".

Во второй цикл "Мир людей" Е.В. Рылеева предлагает включить занятия на темы: "Руки людей", "Прямохождение", "Речь, язык, сердце", "Пол людей", "Среда обитания", "Мир профессий", "Спорт", "Искусство", "Люди и время".

Тематический цикл "Мир нерукотворный" включает такие темы занятий, как "Земля и космос", "Время", "Вода", "Суша", "Воздух", "Лики народов земли", "Климат", "Жизнь на Земле".

Задачей цикла "Я готов к испытаниям" является приобретение детьми первичного навыка планирования своей деятельности и будущей жизни. В этот цикл входят следующие занятия: "Анкетные данные", "Достижения", "Пристрастия", "Интересы", "Взгляд в будущее", "Трудности и способы их преодоления", "Самооценка возможностей".

Для индивидуального развития детей Е. В. Рылеевой были разработаны новые образовательные технологии, в основе которых лежат следующие принципы:

ведущей деятельностью дошкольника является игра. Игра отличается от учебного процесса тем, что в ней ребенок никому ничего не должен;

педагогом оценивается не точность выполнения заданий, а попытка ребенка найти нестандартные решения или много решений одного задания;

анализируется каждое выполненное задание обучающегося;

задания, предлагаемые детям, либо вытекают из их повседневного опыта, либо усваиваются в процессе работы;

чем меньше возраст обучающегося, тем чаще сменяются виды активности, в которых ребенку предлагается познакомиться с учебным материалом.

Программа и технология социального развития дошкольников

«Дорогою добра», автор Л.В. Коломийченко

Цель программы – своевременное, соответствующее возрастным, половым, этническим особенностям детей дошкольного возраста, и качественное, обеспечивающее достижение оптимального уровня, социальное развитие дошкольников.

Содержание программы ориентировано как на общечеловеческую культуру, так и на российские культурные традиции, включает региональные аспекты культуры. Программа нацелена на развитие любознательности как основы познавательной активности дошкольников, на становление коммуникативных способностей. В процессе ее использования обеспечивается охрана и укрепление физического и психического здоровья

детей, эмоциональное благополучие каждого ребенка, его интеллектуальное развитие, осуществляется приобщение к общечеловеческим ценностям.

Программа реализуется на протяжении всего дошкольного возраста (от трех до семи лет). Содержание программы представлено в разделах «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае», каждый из которых дифференцирован по блокам:

1. «Человек среди людей»:

«Я – Человек»;

«Я – мальчик, я – девочка»;

«Мужчины и женщины»;

«Моя семья»;

«Детский сад – мой второй дом».

2. «Человек в истории»:

«Появление и развитие человека на земле»;

«История семьи»;

«История детского сада»;

«Родной город»;

«Родная страна»;

«Моя земля».

3. «Человек в культуре»:

«Русская традиционная культура»;

«Культура других народов».

4. «Человек в своем крае».

Включенность в программу раздела «Человек в своем крае» обусловлена государственными требованиями к оптимальному сочетанию федеральных и региональных стандартов. Содержание данного раздела является

вариативной частью программы и должно разрабатываться в соответствии с историческими, краеведческими, национальными и этническими особенностями регионов.

Соотношение блоков по различным возрастным группам определяется доминирующими основаниями социальной идентификации, особенностями психического и личностного развития детей.

Каждый блок содержит ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения детей к социальной культуре. Наличие разделов, блоков и тем способствует более системному, целенаправленному блочно-тематическому планированию процесса реализации программы.

Задачи социального развития представлены по разделам. Конкретизация задач по возрастным группам осуществляется педагогом самостоятельно в зависимости от возраста, пола, показателей развития детей и того содержания, которое представлено по данной возрастной группе.

Логика изложения материала построена в соответствии с основными закономерностями психического развития ребенка, со становлением его потребностей и интересов, адекватных полу и возрасту способов поведения, с возможностями отражения и применения имеющихся знаний в различных, актуальных для дошкольного детства видах деятельности.

В конце каждого раздела в зависимости от возрастного периода даны показатели развития, позволяющие определить его общий уровень в процессе соответствующей педагогической диагностики.

Технология реализации программы построена с опорой на основные подходы общенаучного уровня методологии педагогики (аксеологический, личностно-ориентированный, системно-структурный, деятельностный, комплексный, гуманистический, антропологический, синергетический, средовой, полисубъектный, этнографический, культурологический); предусматривает различные формы организации воспитательно-образовательного процесса; предполагает оптимальное сочетание специфических видов детской деятельности (коммуникативной, игровой, познавательной, учебной, речевой, двигательной, трудовой, изобразительной, конструктивной, музыкальной, изобразительной, театрализованной, экспериментальной), включает описание развивающей среды, обеспечивает оптимальную нагрузку на ребенка, содержит показатели и уровни социального развития, диагностический инструментарий.

Программа
«Приобщение детей к истокам
русской народной культуры»,
авторы О. Л. Князева, М. Д. Маханева

Данная программа определяет новые ориентиры в нравственно-патриотическом воспитании детей, основанном на их приобщении к русской народной культуре. Основная цель – способствовать формированию у детей личностной культуры, приобщить их к богатому культурному наследию русского народа, заложить прочный фундамент в освоении детьми национальной культуры на основе знакомства с жизнью и бытом русского народа, его характером, присущими ему нравственными ценностями, традициями, особенностями материальной и духовной среды.

Параллельно в программе решаются вопросы расширения базовой культуры личности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Теоретическую основу программы составляет известное положение (Д. Лихачев, И. Ильин) о том, что дети в процессе ознакомления с родной культурой приобщаются к непреходящим общечеловеческим ценностям.

Программа рассчитана на работу с детьми трех – семи лет, включает перспективное и календарное планирование. Предлагает новые организационно-методические формы работы; содержит информационные материалы из различных литературных, исторических, этнографических, искусствоведческих и других источников.

Программа
«Непреходящие ценности Малой Родины»,
автор Е.В.Пчелинцева

Программа посвящена историко-культурному аспекту развития ребенка в возрасте от трех до семи лет. Создана на основе достижений современной науки и передового педагогического опыта дошкольных образовательных учреждений Ивановской области. Определяет содержание и необходимые условия для становления на ранних этапах гражданских основ личности, ее патриотической, нравственно-этической и эстетической направленности, воспитания любви и уважения к своему народу, его культурному богатству и разностороннему таланту.

Особенность программы – в интеграции исторических, экологических, эстетических, этических представлений ребенка на основе широкого приобщения к культурному наследию родной земли, народным традициям, самобытной природе родного края. Главный критерий отбора материала – краеведческая культура, искусство и история, факты и события как составные части общей национальной культуры России.

Программа включает три блока, которые содержат широкий круг тем, предусматривающих на специально организованных занятиях и вне занятий ознакомление детей с родным краем, его историей, фольклором, народным и изобразительным творчеством и др. В программе определено содержание совместной деятельности воспитателя и детей, предусмотрена организация свободной самостоятельной деятельности, в рамках которой развивается творческая активность каждого ребенка.

Программа
«Дружные ребята»,
автор Р.С.Буре

Цель программы: развитие эмоционально-нравственной сферы ребенка средствами совместной продуктивной деятельности.

Задачи программы:

1. Выявить индивидуальные особенности психоэмоционального развития ребенка.

2. Разработать лично – ориентированные занятия по развитию и коррекции социально – значимых эмоций.

3. Сформировать позицию партнерских взаимоотношений детей друг с другом через их совместную продуктивную деятельность.

4. Обучить воспитателей, учителей, родителей эффективным способам взаимодействия с детьми.

В программе определены главные условия, обеспечивающие эффективность работы по воспитанию у детей гуманных чувств и отношений:

1. особая роль педагога как организатора жизни детей в группе детского сада;

2. уважительное общение педагога с ребенком;

3. удовлетворение потребности каждого ребенка в общении с воспитателем;

4. организация совместной содержательной деятельности детей, направленной на достижение общего результата;

5. создание в группе обстановки эмоционального комфорта для каждого ребенка, обеспечение благоприятного, равного положения каждого ребенка в группе сверстников.

Программа имеет возрастной принцип построения,

содержит целостную систему формирования гуманных чувств у детей дошкольного возраста. Задачи, содержание и методика работы последовательно представлены, начиная со второй младшей группы, с поэтапным их усложнением в соответствии с развитием практического опыта общения детей при учете обязательного индивидуального подхода к каждому ребенку.

Во второй младшей группе основным содержательным компонентом воспитания является формирование у ребенка отзывчивости на конкретную ситуацию эмоционального неблагополучия сверстника, а в методических рекомендациях раскрыты методы и приемы, позволяющие педагогу в наглядной форме демонстрировать поступки, отражающие отзывчивое отношение детей к нему.

В средней группе ведущей задачей становится развитие обобщенных представлений о проявлении сочувствия к сверстнику, способности проникать в его эмоциональное состояние, что побуждает к взаимному адекватному поведению. Методические приемы направлены на формирование у ребенка умения проявлять гуманное отношение к сверстнику в соответствии со складывающейся ситуацией, а также на осознание моральных норм, понимание их справедливости и личной значимости.

В старших группах детского сада (старшая и подготовительная) центральной задачей становится формирование доброжелательного отношения к сверстникам в условиях совместной деятельности детей, наиболее существенной стороной которой является общественная устремленность. Методические приемы раскрывают, как обеспечить каждому ребенку возможность реализовать свои желания и интересы, как способствовать формированию у

детей дружеских отношений, а также социально-общественных качеств, основанных на уважении.

В основе концепции программы лежит научное положение А.В. Запорожца о роли социальных эмоций в нравственном воспитании детей. Отмечается, что нередко ребенок дошкольного возраста игнорирует требования педагога не потому, что не хочет или не знает, как их выполнять, а потому, что не ориентируется на состояние окружающих людей, не учитывает их интересов и желаний. Напротив, установление в группе определенных жестких правил поведения и формальное выполнение их ребенком являются лишь внешним организующим фактором его поведения, и не означают понимания дошкольником их нравственной ценности. Только постепенное осознание ребенком личной значимости поступков способствует воспитанию отзывчивости, доброжелательности, сочувствия к сверстникам, испытывающим эмоциональный дискомфорт, а также умению действовать в интересах других, воздерживаться от эгоистических проявлений. Для решения проблемы правильного формирования эмоциональной сферы ребенка была выбрана совместная продуктивная деятельность, которая включает в себе большие возможности для формирования у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов позиции активного участника общего дела.

Программа
«Планета сказок»,
автор В. Ашиков

Цель программы. Формирование основ Культуры мира, выраженных в миролюбии, любви и уважении к другим

народам и культурам, широком кругозоре и чувстве единения со всем миром.

Задачи. Познакомить с народными сказками разных стран, их культурой, миром природы и человека. Формировать понимание смысла сказок разных народов, умение находить в них нравственно полезное и видеть общее. Показать разнообразие людей, культур, природы и помочь увидеть в них общее начало. Развивать чувство восприятия красоты в разнообразных ее проявлениях. Воспитывать любовь, уважение и бережное отношение ко всем людям, народам и их культурам, природе, а также к своей родине – неотъемлемой части нашего общего Дома – планеты Земля.

Принцип подбора сказок. В программе используются народные сказки. Они должны выражать нравственные ценности, быть увлекательными, достаточно информативными (в них обязательно должны быть отражены природные, культурные, бытовые и другие особенности каждого народа). Сказки не должны быть слишком длинными, чтобы дети на одном занятии могли услышать всю сказку от начала до конца. Хорошо, если сказки будут иллюстрированы. Если нет, дети сами могут проиллюстрировать сказку. В этом им помогут используемые на занятии пособия и материалы.

Информационное наполнение занятия. Важно не перегружать занятия по программе излишней информацией о стране, ее природном мире и т. д. Детям данного возраста важно узнать главное (какие люди в ней живут, как они выглядят, какие особые животные, растения там встречаются), увидеть красоту народного творчества, услышать народную песню, музыку. Занятие должно проходить в непринужденной атмосфере, быть увлекательным, как любое путешествие. О

том, сколько людей проживает в данной стране, каковы ее площадь, политический строй и т. д., дети узнают позже, в школе. Но воспитатель, педагог, родители, занимающиеся с ребенком по данной программе, должны иметь больше знаний о каждой стране, чем тот объем, который они дают ребенку.

География сказок. В программе должны быть представлены сказки всех континентов: Азии, Европы, Африки, Америки, Австралии.

Начинается путешествие по «Планете сказок» с России, а обойдя весь земной шар, вернемся домой, но уже с другой стороны. На нашей планете около 200 стран, и, конечно, мы не сможем рассказать о всех. Критериями выбора страны станут сама сказка и тот вспомогательный материал, который мы сможем найти и рекомендовать, но страны, имеющие богатую национальную культуру и природную специфику, должны быть представлены в первую очередь.

Программа

***«Основы безопасности детей дошкольного возраста»,
авторы Р.Б. Стеркина, О.Л. Князева, Н.Н. Авдеева***

Цель: воспитание у ребенка навыков адекватного поведения в различных неожиданных ситуациях, самостоятельности и ответственности за свое поведение.

Программа «Основы безопасности детей дошкольного возраста» предполагает решение важнейшей социально-педагогической задачи – воспитание у ребенка навыков адекватного поведения в различных неожиданных ситуациях.

В содержание включено шесть разделов: «Ребенок и другие люди», «Ребенок и природа», «Ребенок дома», «Здоровье ребенка», «Эмоциональное благополучие ребенка», «Ребенок на улицах города».

При реализации этой программы каждое дошкольное учреждение организует обучение с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, социокультурных различий, своеобразия домашних и бытовых условий городской и сельской местности.

Программа имеет учебно-методический комплект: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста и четыре красочно иллюстрированных раздаточных альбома для детей.

Методистами лаборатории педагогики и методики дошкольного образования МИПКРО в помощь воспитателям разработано пособие «Твоя безопасность» (М.: Просвещение, 2000), включающее конспекты, игры, развлечения, забавы.

***Программа по обучению старших
дошкольников правилам поведения
в экстремальных ситуациях в быту «Один дома»,
авторы Н. Мельникова, Л. Захарова, Г. Шакурова***

В программе определены следующие ситуации как «экстремальные»:

- один дома /звонок в дверь, телефонный звонок, погас свет, запах дыма, газа в квартире, дым из окна напротив, прорвало водопровод и т.д.
- один во дворе / травма самого ребенка или сверстника, встреча с подростками, незнакомым взрослым, общение с животными;
- один на улице / правила дорожного движения и т. д.;
- один в лифте, в подъезде, в большом магазине, в метро.

Предлагается следующий алгоритм работы:

1. Первичное обследование /опрос/ детей, анкетирование педагогов и родителей с целью определения знаний понятия «экстремальный», «безопасность».

2. Создание условий в группе: комфортного, благоприятного с психологической точки зрения микроклимата, развивающего пространства.

3. Работа над расширением и уточнением знаний и опыта детей.

4. Составление памяток для детей и родителей. Диагностика детей после каждого этапа работы.

План-программа представляет формы работы, родителями, педагогами на каждый месяц.

**Организация и содержание
развивающей предметно-пространственной среды**

Формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста предполагает создание развивающей предметно-пространственной среды в группе дошкольной образовательной организации. Наиболее эффективно накопленный опыт дети проявляют в игровой деятельности. Игра как культурная форма деятельности ребенка передается ему двумя путями – через живые образцы деятельности (взрослого, старших детей) и через специфические предметы, в которых эти образцы как бы "свернуты", то есть через игровой материал.

**Материалы и оборудование для игровой деятельности
(по Т.Н. Дороновой)**

Чтобы подбирать игровой материал для детской игры, воспитателю необходимы некоторые общие ориентиры, позволяющие определить, какие игрушки будут наиболее полезны для освоения и активизации игровой деятельности на каждом возрастном этапе.

Эти ориентиры или общие основания подбора игрового материала могут быть определены, исходя из закономерностей построения и изменения детской игры в онтогенезе, и представлены в виде тех или иных типов игрового материала. Конкретный подбор игрового материала под определенный тип может осуществляться в зависимости от условий и возможностей дошкольного образовательного

учреждения.

В вопросах типизации и подбора игрового материала для разных возрастных групп детского сада целесообразно исходить из представлений о становлении игры в онтогенезе, сложившихся в отечественной психологии (Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев и др.), представлений об условиях развития и активизации игровой деятельности дошкольников, развернутых в работах Н.Я.Михайленко, и в исследованиях предметно-игровой среды И.Л.Кириллова.

Игра ребенка дошкольного возраста представлена в двух видах: сюжетная игра и игра с правилами. Каждый из этих видов имеет свои закономерности становления в онтогенезе.

Сюжетная игра связана с условным действием в воображаемой ситуации. По характеру включенности в нее, могут быть выделены разновидности сюжетной игры или ее культурные формы. Это собственно ролевая игра (ребенок непосредственно принимает на себя игровую роль, вокруг которой строится воображаемая ситуация), режиссерская игра (воображаемая ситуация разворачивается через действия игрушечных персонажей, которые служат как бы посредниками между ребенком и игровыми ролями), игра-фантазирование (воображаемая ситуация разворачивается преимущественно в речи и представлении, сюжетные события происходят с кем-то, т.е. ребенок не отождествляет себя с какой-то конкретной ролью).

В дошкольном детстве происходит постепенный переход от овладения предметным (условным) замещающим действием (в 2-3 года) к ролевому действию – в форме собственно ролевой игры (в 3-5 лет) и к сюжетосложению в форме режиссерской игры или игры-фантазирования (в 5-7

лет).

Игра с правилами также имеет свои культурные формы, определяемые по кругу задействованных в ней способностей: игра на физическую компетенцию (подвижная, на ловкость), игра на умственную компетенцию (внимание, память, комбинаторику), игра на удачу (шансовая), предъявляющая минимальные требования к способностям играющих.

Игра с правилами во всей ее структурной полноте (обязательные для всех формализованные правила, ориентация на выигрыш с состязательными отношениями) складывается у дошкольника постепенно. Ребенок прежде всего осваивает действия по правилу (в 2-4 года), затем – представление о выигрыше в рамках готовых правил (в 4-5,5 лет), и в дальнейшем приобретает способность видоизменять правила по договору с партнерами (в 5,5-7 лет). Прохождению этих последовательных этапов способствуют своевременно включающиеся взрослым в детский арсенал культурные формы: сначала простые подвижные игры и результативные игры на ловкость, затем – игры на удачу (способствующие ориентации на выигрыш), и наконец, игры на умственную компетенцию.

Все эти изменения игры на протяжении дошкольного детства включены в общую тенденцию психического развития ребенка: он постепенно освобождается от ситуационной связанности внешней обстановкой, его действия начинают все в большей мере зависеть от замысла (внутренней цели), который заставляет ребенка активно преобразовывать предметно-игровую среду "под замысел". В отношении игровой деятельности эта общая тенденция проявляется в том, что ребенок становится все менее зависим от игрушек и игрового материала, специально созданного для

обслуживания игры: к концу дошкольного возраста, в принципе, любая вещь (вещи) может получить игровое значение – быть встроена в сюжетную игру или стать поводом для возникновения игры с правилами.

Исходя из этих общих представлений об игровой деятельности в дошкольном возрасте, мы обозначим типы игрового материала для сюжетной игры и игры с правилами.

Типы игрового материала для сюжетной игры

Типизируя материал для сюжетной игры, мы прежде всего будем ориентироваться на его сюжетообразующие функции, то есть на то, как он обеспечивает сюжет – воображаемую ситуацию.

Принято выделять следующие компоненты воображаемой ситуации: 1) персонажи (роли), 2) действия персонажей, 3) пространство (место) действия. Воображаемая ситуация в детской игре в той или иной степени поддерживается предметными опорами. При этом игрушки (игровой материал) могут выполнять функцию актуализации и обслуживания, поддержки каждого из компонентов воображаемой ситуации (сюжета). Так, персонажам (ролям) соответствуют предметы, изображающие этих персонажей или специфические ролевые атрибуты этих персонажей; игровым действиям – предметы, непосредственно поддерживающие это действие; месту или пространству действия персонажа – предметы, обозначающие это пространство. Такое различение игрушек по их функциям в игре было предложено Н.Я. Михайленко, и мы воспользуемся им для типизации игрового материала.

Итак, в соответствии с сюжетообразующими функциями выделяются три типа игрового материала

(игрушек). Будем в дальнейшем называть их игрушки-"персонажи", игрушки-"предметы оперирования", игрушки-"маркеры (знаки) пространства". Каждый из этих типов игрушек (игрового материала) отчасти, или все они вместе определяют смысл воображаемой ситуации. Поясним подробнее, что представляют собой эти типы игрового материала.

"Предметы оперирования" – это игрушки, имитирующие реальные предметы, – орудия, инструменты, средства человеческой деятельности, позволяющие воссоздавать смысл настоящего действия (например, игрушечные чашка, утюг, молоток, руль и т.п.).

"Игрушки-персонажи" – это разного рода куклы, фигурки людей и животных. Сюда же по функциям в игре относится игровой материал, представляющий ролевые атрибуты, специфичные для какого-либо персонажа (роли), например, белая шапочка врача, каска пожарника, красочный ремень ковбоя и т.п.

"Маркеры (знаки) игрового пространства" – это игрушки (игровой материал), указывающие на место действия, обстановку, в которой оно происходит (например, игрушечная кухонная плита, дом-теремок, остов ракеты, рама, изображающая нос корабля или переднюю стенку автобуса и т.п.).

В возрастном аспекте отмечается общая тенденция: от полноты предметных опор для всех компонентов воображаемой ситуации к частичным опорам (предметной поддержке той или иной составляющей воображаемой ситуации). Преддошкольники (2-3 года) и младшие дошкольники (3-4 года) для развертывания сюжетной игры нуждаются во всей совокупности сюжетобразующих

игрушек, задающей "полную" воображаемую ситуацию, причем наиболее значимы для этого возраста игрушки – предметы оперирования. Детям 4-5 лет для развертывания игры уже достаточно стимулирующего и поддерживающего влияния игрушек любых двух функциональных типов (например, игрушка-персонаж и маркер пространства, или предмет оперирования и ролевой атрибут и т.п.), в любых парных сочетаниях. Для детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) каждый из типов игрушек в отдельности как бы "намекает" на целостную воображаемую ситуацию и может выполнять функцию запуска и поддержки игры.

Чтобы правильно подбирать игровой материал с учетом специфики детской сюжетной игры, необходимо рассмотреть его не только со стороны сюжетобразующих функций, но и со стороны меры условности игрушки (игрового материала). Игрушка каждого сюжетобразующего типа может обладать разной мерой условности.

В достаточно емком понятии меры условности игрушки скрыты три параметра. Первый параметр, определяющий меру условности игрушки, – ее внешний облик. В одних случаях это копия реального предмета, сохраняющая все его черты в их реальных соотношениях, вплоть до деталей (например, игрушечный автомобиль – модель, в крайнем выражении – действующая модель). Этот тип игрушки можно называть реалистической или игрушкой-копией.

В других случаях игрушка может быть достаточно обобщенным отображением реального предмета, подчеркивающим, характеризующим смысл, назначение этого предмета (или категории предметов) для человека. Например, деревянный игрушечный грузовик может не быть точной копией настоящего грузовика, но отображать его типичные черты: наличие кузова, кабины, колес. Такого рода

игрушки, как бы "выпячивающие" самые существенные, типичные черты реального предмета, а остальные черты передающие в обобщенной, недетализированной форме, принято называть прототипическими игрушками.

Обобщение типичных черт целой категории реальных предметов в игрушке может достигать крайней степени, и тогда мы можем говорить об условной игрушке. Примером условной игрушки в этом "автомобильном" ряду может служить скамеечка на колесах со съёмным рулем, которая, в силу значительной неопределенности внешнего облика, но при сохранении ряда функциональных свойств, может быть использована для замещения очень широкого класса реальных предметов (любого транспортного средства – машины, автобуса, трактора, кареты и пр.). Со стороны этого параметра можно выстроить непрерывный ряд, начиная с минимально условных – реалистических игрушек (копий), к прототипическим игрушкам и далее к условным, на противоположном полюсе.

Второй параметр, определяющий меру условности игрушки, – ее размер. Игрушки могут быть крупными, соразмерными ребенку, приближающимися к размерам реальных предметов (например, игрушечный пластмассовый молоток, утюг и пр.). Это полюс наименее условных игрушек. Игрушки могут быть мелкими, располагающими к режиссерской игре (например, мелкие фигурки людей и животных, гаражи, железные дороги, наборы самолетов, автомобилей и пр.). Это полюс наиболее условных игрушек. Ряд между этими полюсами заполняется игрушками среднего размера.

Третий параметр, который также касается меры условности игрушки, связан со степенью ее готовности. Так,

принято выделять готовые игрушки и сборные. Готовую сюжетную игрушку мы можем отнести к полюсу минимальной условности, сборную (которая в своих частях не представляет собой отображения реального предмета) – к полюсу максимальной условности (только после ряда неигровых действий по сборке такая игрушка становится собственно сюжетной игрушкой, например, сборная модель самолета, сборная железная дорога и пр.). В последнее десятилетие появился большой промежуточный класс игрушек по этому параметру – так называемые трансформеры, которые представляют собой изначально готовую сюжетную игрушку, но через ряд последовательных преобразований (трансформаций) она, не теряя своей целостности, может быть преобразована в совершенно иной по смыслу предмет.

Меру условности игрушки по всем трем параметрам можно представить в виде следующей матрицы:

Мера условности: параметры	Минимум условности	Промежуточные формы	Максимум условности
Внешний облик	Реалистическая игрушка (копия)	Прототипическая игрушка	Условная игрушка
Размер	Крупная	Средняя	Мелкая
Готовность	Готовая к использованию	Трансформер	Сборная

Известно, что с возрастом игровое действие обобщается и свертывается, переходя в речевой или внутренний план (Д.Б. Эльконин и др.). Казалось бы, мера условности игрушки должна соответствовать этой общей возрастной тенденции:

чем старше ребенок, тем условнее должна быть сюжетная игрушка. Однако исследования показывают, что это не совсем так.

Для того чтобы поддерживать и развивать игру детей 2-3 лет, необходимы прототипические игрушки, крупные и средних размеров, готовые к употреблению. Реалистические игрушки-копии, так же, как мелкие и сборные игрушки приводят к простым манипуляциям маленького ребенка с ними как с физическими объектами, не способствуя возникновению смыслового игрового контекста (воображаемой ситуации). Как видно, мера условности игрушек, подходящих для детей 2-3 лет, неоднозначна относительно выделенных нами параметров. Если по параметру облика прототипическая игрушка располагается между минимальным и максимальным полюсами условности (т.е. надо, чтобы игрушка выявляла для ребенка неразмытый деталями общий смысл отображаемого предмета), то по параметрам размера и готовности игрушка для этого возраста ближе к полюсу минимальной условности.

В рамках возрастного диапазона 3-7 лет трудно выделить резкие, отчетливые границы целесообразных изменений меры условности игрушки по отношению к используемым нами параметрам. Можно говорить лишь об общих тенденциях.

К таким общим тенденциям при переходе от младшего дошкольного возраста к старшему можно отнести, во-первых, постепенный переход от крупных сюжетных игрушек к мелким, во-вторых, увеличение доли сборных игрушек к старшему дошкольному возрасту.

Что касается облика игрушек, то здесь к старшему дошкольному возрасту тенденция двояка: это одновременное движение к минимальному и максимальному полюсам условности. Наибольшую ценность для игры приобретают

реалистические и крайне условные игрушки. Первые отражают детскую тягу к "настоящей" вещи, вторые стимулируют творческую игру (способствуют разнообразию игровых тем и активизации фантазии детей). Прототипические игрушки в целом теряют привлекательность для детей .

Однако, по отношению к каждому сюжетообразующему типу игрушек в этих общих тенденциях есть нюансы, которые мы отметим в следующих параграфах.

Для всех возрастных групп, кроме игрушек того или иного типа, необходим материал, который в строгом смысле слова не может быть назван игровым материалом (он не предназначен для сюжетной игры напрямую), но который обслуживает игру. Традиционно он обозначается как полифункциональный материал (любые предметы, не имеющие специфического назначения, но могущие выступать как заместители). Это различные детали крупных напольных строительных наборов, всевозможные объемные предметы (коробки, диванные подушки, специально изготовленные набивные модули), палочки, веревочки и т.п. Чем старше дети, тем больше они нуждаются в полифункциональном материале, обслуживающем их разнообразные игровые замыслы.

Типы игрового материала для игры с правилами

Как и для сюжетной игры, материал для игры с правилами должен быть типизирован и подобран с учетом культурных форм игры с правилами. Так, мы будем говорить о следующих типах игрового материала:

1) материал для игр на физическую компетенцию (подвижных, на ловкость),

- 2) материал для игр на удачу (шансовых),
- 3) материал для игр на умственную компетенцию.

Для игр на физическую компетенцию это материалы (предметы, наборы предметов), поддерживающие результативное действие по правилу. Примером таких материалов могут служить мячи, мешочки для бросания, наборы кеглей, кольцебросы и т.п.

Для игр на удачу (шансовых) существуют специально созданные материалы – настольные игры типа "гусек" и "лото" с самым разнообразным тематическим содержанием.

Предметной опорой игр с правилами на умственную компетенцию также служат настольные игры: детское домино (с картинками), а также шашки, шахматы, нарды и т.п., не отличающиеся от "взрослых" игр.

Следует иметь в виду, что существует множество традиционных игр с правилами для дошкольников, которые не имеют предметной опоры и регулируются только словесным договором. Это могут быть подвижные игры (например, "салки"), а также большой класс игр на умственную компетенцию, так называемые словесные игры – на упражнение внимания, памяти, комбинаторику (например, игра "Да и нет не говорите", "Нагружаем пароход" и т.п.).

Возрастная динамика заключается в постепенном освоении игры с правилами во всей ее структурной полноте через последовательное введение в арсенал детей ее культурных форм: простых подвижных игр с предметом и результативным действием (2 – 4 года), игр на удачу (4 – 5,5 лет) и игр на умственную компетенцию (5 – 7 лет). [5] Соответственно, игровой материал для возрастных групп должен подбираться с учетом поэтапного добавления игрового материала для нового типа игры и усложнения

игрового материала для уже освоенного типа.

1-3 года

Материалы для сюжетной игры

Игрушки-предметы оперирования для детей от 2 до 3 лет (лишь только овладевающих условным замещающим действием, подражающим в игре простым бытовым действиям взрослых) представляют собой прототипические имитации бытовых "орудий" – игрушечные посуда, утюг, молоток и пр. Привлекательны для детей и прототипические имитаторы транспорта – грузовики (деревянные и пластмассовые, в которые ребенок может нагружать кубики, усестся сам), коляски для кукол, конь на колесиках, тележки и т.п.

Все эти игрушки для детей до 3 лет должны быть довольно крупными (соразмерными самому ребенку или кукле) и готовыми к использованию.

Игрушки-маркеры условного пространства для детей этого возраста также должны быть прототипическими, крупными и готовыми к использованию. В основном, это предметы, имитирующие бытовую обстановку: крупная игрушечная мебель, соразмерная самому ребенку и большим куклам (кроватька, стол, стулья), кухонный шкафчик, кухонная плита и т.п. Это могут быть также имитаторы жилища (ширма-домик, теремок), крупные предметы, моделирующие пространство транспортного средства ("остов" автомобиля, автобуса с рулем и узнаваемым "фасадом"), в которые дети могут заходить и размещаться внутри.

Игрушки-персонажи в игре детей 2-3 лет занимают очень важное место, особенно куклы. Как и рассмотренные выше типы игрушек, игрушечный персонаж для ребенка 2-3

лет должен представлять собой прототипическую по облику игрушку, крупную и среднюю по размерам (далее, говоря о размерах игрушек-персонажей, мы будем иметь в виду примерно такие градации: крупная – 35-50 см., средняя – от 10-15 см. до 20-30 см., мелкая – от 5-7 см. до 10 см.). Прототипичность куклы заключается в том, что основные черты человеческого существа даются в наиболее общем виде. Кукла для ребенка до трех лет – это, в известном смысле, подобие его самого: голыш с обобщенными "детскими" чертами лица, одетый в простую детскую одежду (как одевают девочек и мальчиков до трех лет). В этом возрасте кукла служит объектом воздействия ребенка (а не замещает активного партнера по игре). Он осуществляет по отношению к ней условные игровые действия, которые в реальности взрослый осуществляет по отношению к нему самому (кормит куклу, поит, купает, укладывает спать и т.п.). Именно поэтому существенным требованием к кукле является возможность придавать ей соответствующие функциональные позы: кукла должна "уметь" менять положение – стоять, сидеть, лежать, ее можно взять за ручку и вести рядом с собой.

Большой значение для игры детей, начиная с самого раннего возраста, имеют мягкие игрушки-персонажи – подобия животных. Как и куклы, для детей раннего возраста мягкая игрушка-животное должна быть прототипической, — задавать в своем облике обобщенные, наиболее выразительные черты того или иного животного, делая его для ребенка узнаваемым (мишка, зайчик, собачка и пр.). Условность мягких игрушек-животных заключается еще и в том, что, намекая на облик реального животного, они антропоморфны – имеют строение человеческого тела

(игрушку можно как куклу усадить за стол, уложить в кроватку, водить за лапу-ручку). Такого рода игрушка, как и кукла, выступает для ребенка в качестве объекта условных игровых действий. Помимо этого, мягкая антропоморфная игрушка становится для ребенка другом, компаньоном. В этой функции она сохраняет свое значение до конца дошкольного детства.

Полифункциональные материалы, которыми замещаются недостающие прототипические игрушки, необходимы для обеспечения игры взрослого с детьми и их самостоятельной игры. Для детей данного возраста круг полифункциональных материалов невелик. Это небольшое количество надувных и набивных модулей, которые маленький ребенок может свободно перемещать (валики, кубы, параллелепипеды). Они используются для огораживания "домика", "автобуса" и пр., как сидения в них, для устройства кроватей для кукол и т.п. Кроме того, целесообразно иметь емкость с разрозненными пластмассовыми и деревянными кубиками, брусками, шарами разных цветов и размеров. В качестве заместителей можно также использовать элементы конструкторов, строительных наборов, дидактических материалов, которые имеются в группе для продуктивной и исследовательской деятельности детей.

Сюжетообразующие наборы материала и его размещение

Для игры детей 2-3 лет, почти всецело зависящих от внешней обстановки, необходимы наборы (комплексы) игрового материала, в которых представлены все типы сюжетообразующих игрушек (персонажи, предметы оперирования, маркеры пространства).

В пространстве группового помещения достаточно

иметь 3-4 таких целостных комплекса (традиционно в дошкольной педагогике их называют тематическими зонами). Это комплексы материалов (и часть пространства) для развертывания бытовой тематики: 1) шкафчик с посудой, кухонная плита и несколько кукол на стульчиках вокруг стола; 2) пара кукольных кроватей, шкафчик с "постельными принадлежностями", диванчик, на котором могут сидеть и куклы, и дети. Еще один тематический комплекс: домик-теремок – ширма, со скамеечкой или модулями внутри, где могут "жить" мягкие игрушки-звери, прятаться и устраивать свой "дом" дети; здесь же может развертываться игра взрослого с детьми по мотивам простых сказок. И наконец, тематический комплекс для разнообразных "поездок": автобус-каркас с модулями-сидениями внутри и рулем на фасадной секции.

Остальные игровые материалы размещаются в низких стеллажах, передвижных ящиках на колесиках, пластмассовых емкостях,двигающихся в нижние открытые полки шкафов и т.п. Все материалы, находящиеся в поле зрения, должны быть доступны детям.

Материалы для игры с правилами

В возрасте от 2 до 3 лет ребенок овладевает элементарным действием по правилу (осуществлять одинаковые действия одновременно или поочередно с другими участниками игры). Это только предтеча игры с правилами. Материальной опорой таких действий служат разнообразные мячи, шары, с воротцами для прокатывания, желоб для прокатывания шаров и симметричных тележек, машин, зверей на колесиках (от одного ребенка к другому и обратно). Частично эти предметы совпадают с материалами

для развития двигательной активности детей (см. раздел "Материалы и оборудование для двигательной активности").

*Примерный набор игровых материалов
для детей 3-4 лет*

Материалы для сюжетной игры

С трех лет дети становятся более требовательными к "похожести" игрушек на реальные вещи.

Игрушки-предметы оперирования начинают обрывать большим числом деталей (увеличивается также их тематическое разнообразие), т.е. по параметру внешнего облика игрушки осуществляется движение в сторону ее большей реалистичности. Вместе с тем, в соответствии с усложнением игры ребенка, условность игрушек по параметрам размера и готовности, напротив, должна усиливаться (это могут быть уже игрушки меньших размеров, соразмерные не самому ребенку, а небольшой кукле, по отношению к которой осуществляется орудийное действие – ее кормят, катают в машине и т.п.).

Игрушки-маркеры условного пространства для детей 3-4 лет сохраняют свои характеристики, являясь примерно такими же, как и в первой младшей группе. Их состав может быть обогащен прототипической ширмой-"прилавком" (имеющей многофункциональное значение – магазина, аптеки и пр., в зависимости от расширяющихся детских игровых интересов). Наряду с прототипическим маркером многофункционального "транспортного средства" – ширмой-автомобилем, или вместо него, может использоваться скамеечка со съемным рулем на одном конце (на ней помещаются "водитель" и пара пассажиров).

Игрушки-персонажи (куклы и антропоморфные мягкие

животные) для детей 3-4 лет приобретают больше реалистических черт и уменьшаются в размерах (до среднего). Также для этого возраста полезны прототипические по облику игрушки-персонажи из известных народных и авторских сказок, мультфильмов, детских телепередач (среднего размера – до 10-15 см.), с которыми ребенок может разыгрывать соответствующие сюжетные события. Для такой игры необходим набор персонажей (по крайней мере, два персонажа) из одного смыслового контекста (например, Филя, Хрюша и Каркуша из телепередачи "Спокойной ночи, малыши"; Красная шапочка и Серый волк; крокодил Гена и Чебурашка и т.п.). Полезны будут эти персонажи как в виде обычных кукол, так и в виде наручных кукол би-ба-бо, плоскостных фигур на подставках (все – среднего размера).

Полифункциональные материалы практически те же, что и в первой младшей группе. Все большее значение приобретают крупные строительные наборы, элементы которых используются как маркеры игрового пространства (для обозначения домов для кукол, зверей, для гаражей, зоопарков и пр., в связи с расширяющейся тематикой детской игры).

Сюжетообразующие наборы материала и его размещение

Используется тот же принцип, что и в предыдущей возрастной группе, но сюжетообразующие наборы становятся более мобильными. Воспитатель предлагает детям перемещать маркеры игрового пространства (чтобы не мешать другим играющим), соединять их по смыслу сюжета, т.е. постепенно направляет детей на частичную переорганизацию обстановки.

Материалы для игры с правилами

К материалам предыдущей возрастной группы добавляется более разнообразный материал для игры с правилами на физическую компетенцию – ловкость, требующие поочередных действий играющих. Это настольные наборы типа "Поймай рыбку" и т.п.

*Примерный набор игровых материалов
для детей 3-4 лет*

Материалы для сюжетной игры

Тип материала	Наименование	К-во на группу
1	2	3
Игрушки-персонажи и ролевые атрибуты	Куклы крупные (35-50 см.)	3 разные
	Куклы средние (20-30 см.)	7 разные
	Мягкие антропоморфные животные, крупные	3 разные
	Мягкие антропоморфные животные, средние	7 разные
	Звери и птицы объемные и плоскостные на подставках (мягкие, ПВХ, деревянные, 10-15 см.)	15-20 разные

Продолжение таблицы

1	2	3
	Набор наручных кукол би-ба-бо: семья	1
	Набор наручных кукол би-ба-бо: сказочные персонажи	2
	Набор плоскостных фигурок (среднего размера) на подставках: сказочные персонажи	2-3
	Набор солдатиков (среднего размера)	1

	Фигурки-человечки (объемные, 10-15 см.)	10 разные
	Белая шапочка	3
	Плащ-накидка	3
	Фуражка/бескозырка	3
	Каска	2
	Набор масок сказочных животных	1
Игрушки-предметы оперирования	Набор чайной посуды (крупной и средней)	3
	Набор кухонной посуды (крупной и средней)	3
	Миски (тазики)	2
	Ведерки	5
	Молоток (пластмассовый)	1
	Набор овощей и фруктов (объемные – муляжи)	1
	Комплект кукольных постельных принадлежностей	3
	Утюг	2

Продолжение таблицы

1	2	3
	Гладильная доска	1
	Грузовик (крупный, деревянный или пластмассовый)	3 разные
	Тележка-ящик (крупная)	1
	Автомобили с открытым верхом, крупные	2 разные
	Автомобили с открытым верхом,	5 разные

	средних размеров	
	Пожарная машина, средних размеров	1
	Машина "скорой помощи", средних размеров	1
	Паровоз и вагончики с открытым верхом, средних размеров	1
	Лодка, средних размеров	2
	Самолет, средних размеров	2
	Кукольные коляски (складные)	3
	Конь или другие животные на колесах/качалка	1
	Конь на палочке	3
	Набор медицинских принадлежностей (фонендоскоп, градусник, шпатель)	3
	Полосатый жезл	1
	Бинокль (подзорная труба)	1
	Телефон	3
	Руль	2
	Весы	1

Окончание таблицы

1	2	3
	Сумки, корзинки, рюкзаки	7 разные
Маркеры игрового пространства	Кукольный стол (крупный)	1
	Кукольный стул (крупный)	4
	Кукольная кровать	2
	Кукольный диванчик	1
	Шкафчик для кукольного белья	1

	Кухонная плита/шкафчик(соразмерная ребенку)	1
	Ширма-остов домика	1
	Ширма-остов автобуса (вагончика) с рулем	1
	Ширма-прилавок	1
	Набор мебели для кукол среднего размера	1
	Бензоколонка (крупная)	1
Полифункциональные материалы	Объемные модули (набивные и надувные: кубы, валики, параллелепипеды)	6
	Крупный строительный набор	1
	Ящик с мелкими предметами-заместителями	1
	Куски ткани (полотняной, разного цвета, 1x1 м.)	3

Материалы для игры с правилами

Тип материала	Наименование	Количество на группу	
Для игр на ловкость	Шар и воротца (набор)	2	
	Желоб для прокатывания шаров и тележек	1	
	Мячи (разного размера)	7	
	Кегли (набор)	1	
	Настольные игры:		
	"Поймай рыбку"	1	
	"Прокати шарик через воротца"	1	
	"Загони шарик в лунку"	1	

4-5 лет

Материалы для сюжетной игры

Характерным для сюжетной игры детей 4-5 лет является овладение гибким ролевым поведением и переход к самостоятельной организации игровой обстановки "под замысел".

Игрушки– предметы оперирования становятся, с одной стороны, все более реалистическими, детализированными, более разнообразными по тематической направленности. С другой стороны, усиливается условность игрушек по параметрам размера и готовности: они соразмерны средним и мелким игрушкам-персонажам, по отношению к которым осуществляются игровые действия. Увеличивается доля игрушек-трансформеров (самолет-автомобиль, робот-ракета), сборно-разборных игрушек.

Игрушки-маркеры условного пространства с 4-х лет

становятся особенно ценными для детской игры. Они претерпевают изменения в двух направлениях. Первое – изменение в сторону большей реалистичности и уменьшения в размерах. Это средней величины кукольные дома и мебель для них, различного рода строения – гаражи, фермы, соразмерные кукольным персонажам, а также строительные наборы специального назначения – для возведения замка, крепости, сборных домиков и пр. Второе направление – изменение крупных прототипических маркеров в сторону предметов, все более прототипических и, в конечном итоге, условных, не имеющих определенной тематической нагрузки, могущих обозначать все, что замыслено самими детьми в игру. Это, например, скамеечка с рулем-штурвалом на конце, на которой могут уместиться и "водитель", и "пассажир", универсальная складная рама, обозначающая по прихоти детей контур корабля или самолета, и т.п.

Игрушки-персонажи также приобретают все больше реалистических черт и уменьшаются в размерах. Для детей 4-5 лет нужны средних размеров антропоморфные животные, куклы (в разнообразной одежде мальчиков и девочек), кукольные семьи, наборы наручных и плоскостных фигурок-персонажей (сказочных, из мультфильмов). Необходимы также фигурки зверей и птиц, отдельные и в наборах, средней величины и мелкие.

Полифункциональные материалы представлены крупными объемными набивными модулями (их количество увеличивается, а форма становится разнообразнее, по сравнению с младшими группами), крупным строительным материалом (напольным). Большое значение в качестве полифункционального материала получают крупные (напольные) кнопочные конструкторы, среднего размера

деревянные строительные наборы, кнопочные строительные наборы типа "Дупло".

Сюжетообразующие наборы материала и его размещение

В средней группе предметно-игровая среда должна быть существенным образом (если не сказать – радикально) изменена, по сравнению с младшими группами. Постоянные сюжетообразующие наборы (тематические зоны) уступают место более гибким сочетаниям сюжетообразующих игрушек. Дети уже частично сами организуют среду под замысел.

Тематические "зоны" редуцируются до ключевого маркера условного пространства, а "начинка" этого пространства (подходящие предметы оперирования, игрушки-персонажи) располагаются в стеллажах, полках, в непосредственной близости.

Так, довольно подробно обставленная в младших группах "кухня" для крупных кукол, в этой возрастной группе уже должна быть представлена мобильной плитой/шкафчиком на колесах; кукольная "спальня" и "столовая" – одной кукольной кроватью, столиком и диванчиком, которые легко перемещаются; все остальное может быть достроено детьми из крупных полифункциональных материалов. Универсальная "водительская" зона также становится мобильной и представлена штурвалом или рулем на подставке, который легко переносится с места на место, или скамеечкой на колесах со съемным рулем. Пара низких (30-50 см.) пятичастных ширм (рам) обеспечивает "огораживание" любого условного игрового пространства (дома, корабля и пр.). Трехчастная ширма с раздвигающейся шторкой служит подвижным и универсальным заместителем "магазина", "кукольного театра" и т.п.

Материалы для игры с правилами

Дети 4-5 лет овладевают игрой с правилами во всей ее структурной полноте (ориентация на выигрыш, состязательные отношения). Это происходит прежде всего в играх "на удачу". Поэтому к предметному материалу, поддерживающему простые игры на ловкость, присоединяется материал, обеспечивающий детские аналоги игр "на удачу". К нему относятся разнообразные варианты игр "гусек" и "лото" (тематика наборов "лото" дана в разделе "Материалы и оборудование для познавательно-исследовательской деятельности").

Примерный набор игровых материалов для детей 4-5 лет

Материалы для сюжетной игры

Тип материала	Наименование	К-во на группу
1	2	3
Игрушки-персонажи и ролевые атрибуты	Куклы крупные	2 разные
	Куклы средние	6 разные
	Мягкие антропоморфные животные, крупные	2 разные
	Мягкие антропоморфные животные, средние	6 разные
	Звери и птицы объемные и плоскостные на подставках (из разного материала, мелкие, 7-10 см.)	20 разные
	Набор наручных кукол би-ба-бо: семья	1
	Набор наручных кукол би-ба-бо:	2

	сказочные персонажи	разные
	Фигурки-человечки, объемные, мелкие (7-10 см.)	10 разные

Продолжение таблицы

1	2	3
	Фигурки сказочных персонажей, плоскостные на подставках (мелкие)	10 разные
	Набор солдатиков (средние и мелкие, 7-15 см.)	2 разные
	Тематический набор сказочных персонажей (объемные, средние и мелкие, 7-15 см.)	2-3 разные
	Набор фигурок: семья (7-15 см.)	2
	Белая шапочка	3
	Плащ-накидка	3 разные
	Фуражка/бескозырка	3
	Каска	2
	Набор масок (животные; сказочные персонажи)	2-3 разные
Игрушки-предметы оперирования	Набор чайной посуды, крупный	1
	Набор чайной посуды, средний	2
	Набор кухонной посуды	2
	Молоток	1
	Комплект кукольных постельных принадлежностей	3
	Грузовик, крупный	1
	Тележка-ящик, крупная	1
	Автомобили, автобусы с открытым верхом, съемными крышами, средних размеров	5-7 разные

	Пожарная машина, средних размеров	1
	Машина "скорой помощи", средних размеров	1

Продолжение таблицы

1	2	3
	Подъемный кран, крупный	1
	Набор: железная дорога (средних размеров)	1
	Кораблики, лодки, самолеты, средних размеров	по 1 каждого наимен.
	Ракета-робот (трансформер), средних размеров	1
	Автомобили мелкие	10 разные
	Кукольная коляска, средних размеров (складная)	2
	Набор медицинских принадлежностей	2
	Полосатый жезл	1
	Весы	1
	Часы	2 разные
	Телефон	3
	Подзорная труба, бинокль	2
	Сумки, корзинки, рюкзаки	5 разные
Маркеры игрового пространства	Кукольный стол, крупный	1
	Кукольная кровать или диванчик (крупный)	1
	Кухонная плита/шкафчик (на колесах, крупная)	1
	Набор мебели для кукол среднего	2

	размера	
	Скамеечка на колесах со съёмным рулем	1

Окончание таблицы

1	2	3
	Руль на подставке	1
	Штурвал на подставке	1
	Универсальная складная рама/ширма – пятистворчатая (30-50 см. высотой)	1
	Трехстворчатая ширма/театр (70 см.)	1
	Кукольный дом (для кукол среднего размера)	1
	Бензозаправочная станция - гараж (для мелких автомобилей)	1
	Макет "скотный двор" (для фигурок животных средней величины)	1
	Ландшафтный макет (коврик)	1
	Светофор	1
	Тематические строительные наборы:	
	город	1
	замок (крепость)	1
	ферма (зоопарк)	1
Поли-функциональные материалы	Объемные модули, крупные, разных форм	10
	Крупный строительный набор	1
	Крупный кнопочный конструктор	1
	Ящик с мелкими предметами-заместителями	1
	Крупные куски ткани (полотно, разного	5

	цвета, 1x1 м.)	
	Емкость с лоскутами, мелкими и средними, разного цвета и фактуры	1

Материалы для игры с правилами

Тип материала	Наименование	Количество на группу
Для игр на ловкость	Настольная игра "Поймай рыбку"	1
	Настольный бильярд, средний ("закати шарик в лунку")	1
	Настольный кегельбан	1
	Бирюльки	2
	Кегли (набор)	1
	Кольцеброс (напольный)	1
	Мячи разного размера	7
Для игр "на удачу"	Настольная игра "лото" (с картами из 6-8 частей)	6-8 разные
	Настольная игра "гусек" (с маршрутом до 20-25 остановок, игральным кубиком 1-3 очка)	

5-7 лет

Материалы для сюжетной игры

Игрушки-предметы оперирования в возрастном диапазоне 5-7 лет изменяются в двух направлениях. С одной стороны, это усиление реалистичности облика игрушки с одновременным уменьшением ее размеров и степени готовности к использованию. Это готовые реалистические игрушки-модели (например, автомобильчики разных марок), вплоть до действующих моделей (например, механические

подъемный кран, лебедка, заводные и управляемые электрифицированные железная дорога, автомобили, луноходы и пр.), а также сборные модели (самолеты, яхты и пр., действующие сборные модели типа "лего", сборные мелкие игрушки из "киндер-сюрпризов") и игрушки-трансформеры (игрушки-модели, сборно-разборные игрушки являются одновременно и хорошим материалом для познавательно-исследовательской деятельности).

С другой стороны, весьма привлекательными для детей в этом возрасте становятся игрушки, реалистические по облику и соразмерные настоящей вещи, позволяющие ребенку осуществлять действие, приближающееся к реальному, не просто его изображающее, а имеющее определенный практический результат. Например, набор дротиков позволяет "охотнику" в рамках сюжетной игры реально упражняться в ловкости; игрушечная швейная машина, которая действительно шьет, позволяет "портнихе" в самом деле одевать обитателей кукольного дома и т.п. Такого рода реалистично действующие игрушки-предметы оперирования позволяют перекидывать мост от сюжетной игры к результативному практическому действию.

Игрушки-маркеры условного пространства также претерпевают изменения в двух направлениях. Первое направление – изменение в сторону большей реалистичности и, одновременно, уменьшения размеров. Очень большое значение приобретают макеты – предметы, представляющие в уменьшенном виде реальные сооружения и территории. Макеты как мелкие маркеры условного пространства становятся опорой в построении детьми достаточно сложных игровых "миров" в режиссерской игре (совместной и индивидуальной). Целесообразно предоставить детям

несколько универсальных (многотемных) макетов, позволяющих реализовать широкий спектр игровых интересов: кукольный дом, замок (крепость), ландшафтные макеты (моделирующие городской и природный ландшафт). [6]

Также необходимы для построения игровых "миров" мелкие маркеры разной степени готовности (различного рода строения – гаражи, бензозаправочные станции, фермы, соразмерные мелким фигуркам-персонажам, строительные наборы специального назначения для возведения сборных замка, крепости, домиков и пр.).

Второе направление – изменение крупных прототипических маркеров в сторону все большей условности. Они теряют определенную тематически-смысловую нагрузку и приближаются к крупным полифункциональным предметам, как бы смыкаются с ними. Например, складная многочастная рама (ширма), которая по прихоти детей может обозначить контур корабля или самолета, или автомобиля (как и набор крупных набивных модулей, из которых может быть сооружено все, что угодно). В пределе, мы имеем дело в этом направлении уже не с игрушками как таковыми (т.е. предметами, специально предназначенными для игры), а с любым крупным подсобным материалом (диванные подушки, перевернутые стулья, стол со спущенной скатертью, который становится "пещерой", и пр.). Крупные условные маркеры особенно ценны для поддержки совместной сюжетной игры старших дошкольников.

Игрушки – персонажи в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) выступают в двух видах: с одной стороны, они меняются в направлении еще большей реалистичности, стремясь к ее крайнему полюсу, с другой стороны, большое

значение приобретают крайне условные игрушки. И те, и другие уменьшаются в размерах, т.е. по этому параметру они приближаются к полюсу максимальной условности.

Необходимость реалистичной игрушки-персонажа обусловлена предпочтениями детей, которые стремятся организовать свой игровой "мир" как настоящий. Большую ценность для ребенка приобретает не отдельная игрушка-персонаж, а персонаж в наборе с предметами оперирования и маркерами пространства ("наполненный" макет) или наборы из нескольких персонажей, относящихся к общему смысловому контексту. Такого рода наборы позволяют ребенку не просто осуществлять условные игровые действия или их цепочки, реализовывать ту или иную роль, но строить свой игровой мир и управлять им, т.е. выступать в качестве творца (в режиссерской игре).

Стремление к реалистичности проявляется у девочек в желании иметь небольшого размера куклу (кукол) с "прикладом" – разнообразной одеждой, подходящим по размерам реалистическим антуражем (этот спрос уловлен современной зарубежной промышленностью, но доведен до недетского гротеска в виде куклы Барби и ее мира). Те же предпочтения проявляются и у мальчиков в традиционном увлечении наборами солдатиков, ковбоев, рыцарей, туземных воинов, роботов и пр., выполненными в реалистической манере (с правдоподобными деталями этнографического, исторического или футурологического характера).

Отвечают детским потребностям и наборы реалистических животных (мелких по размеру): домашние и дикие животные, доисторические животные – динозавры и пр., позволяющие ребенку "творить" более разнообразные миры в игре, проникая в реальность и расширяя ее

исторические и географические рамки для себя.

Как уже указывалось, в старшем дошкольном возрасте, несмотря на стремление самих детей к реалистичности в игрушке, разнообразие игровых тем и активность воображения стимулируются в большей степени условными игрушками. Это относится и к игрушкам-персонажам. В этом возрасте для игры полезны мелкие игрушки-персонажи крайней степени условности, так сказать, суперусловные, которые могут обслужить любую задуманную ребенком тему игры. Это человеческие фигурки размером 5-6 см., с условным телом (конусом или цилиндром) и головой с намеченными в общем виде чертами лица. Ребенок может приписать им любые роли (ведь предусмотреть все многообразие интересующих детей ролей и предоставить для этого реалистические игрушки не представляется возможным). Такого рода игрушки служат опорой для игры как мальчиков, так и девочек. Данные в наборе, они часто используются ребенком для разыгрывания разного рода семейных коллизий (моделирования семейных конфликтов и изживания их, построения идеальных на его вкус отношений и пр.). Для реализации семейной тематики достаточно, например, набора из четырех условных человечков, намекающих на возможных членов семьи. Ребенок, приписав таким фигуркам привлекающие его роли, может подбирать остальной антураж для игры из уже имеющихся мелких игрушек или мелких полифункциональных предметов (палочек, катушек, коробочек и пр.).

Полифункциональные материалы для данного возраста остаются примерно такими же, как и в средней группе.

Сюжетообразующие наборы материала

и его размещение

В связи с тем, что игровые замыслы детей 5-7 лет весьма разнообразны, весь игровой материал должен быть размещен таким образом, чтобы дети могли легко подбирать игрушки, комбинировать их "под замыслы". Стабильные тематические зоны полностью уступают место мобильному материалу – крупным универсальным маркерам пространства и полифункциональному материалу, которые легко перемещаются с места на место.

В обслуживании игровых замыслов универсальные маркеры игрового пространства и полифункциональный материал приобретают наибольшее значение. Крупные и средние игрушки-персонажи как воображаемые партнеры ребенка уходят на второй план, поскольку все большее место в детской деятельности занимает совместная игра с партнерами-сверстниками. Функция сюжетообразования принадлежит разнообразным мелким фигуркам-персонажам в сочетании с мелкими маркерами пространства – макетами. В известном смысле мелкие фигурки-персонажи начинают выполнять функцию своеобразных предметов оперирования при развертывании детьми режиссерской игры.

Сюжетообразующие наборы меняют свой масштаб – это игровые макеты с "насельниками" (тематическими наборами фигурок-персонажей) и сомасштабными им предметами оперирования ("прикладом").

Универсальные игровые макеты располагаются в местах, легко доступных детям; они должны быть переносными (чтобы играть на столе, на полу, в любом удобном месте). Тематические наборы мелких фигурок-персонажей целесообразно размещать в коробках, поблизости от макетов (так, чтобы универсальный макет мог

быть легко и быстро "населен", по желанию играющих).

"Полные" сюжетообразующие наборы – макеты типа "лего" (замок, кукольный дом с персонажами и детальным мелким антуражем) могут быть предоставлены детям, но надо иметь в виду, что они в меньшей мере способствуют развертыванию творческой игры, нежели универсальные макеты, которые "населяются" и достраиваются по собственным замыслам детей.

Материалы для игры с правилами

В возрасте 5-7 лет в арсенал детской деятельности, кроме игр с правилами на физическую компетенцию (на ловкость), на "удачу", начинают входить и игры на умственную компетенцию. Часть из них (так называемые словесные игры) не нуждаются в предметной поддержке, часть – игры комбинаторного характера (стратегические) – требуют специального игрового материала. Это наборы для игры в домино, в шашки, в шахматы.

Материал для игр на "удачу" усложняется: это разнообразные тематические "лото" (с 8-12 частями), цифровое лото, "гусек" с большим полем (до 50 ходов) и игральным кубиком до 6 очков (примерное тематическое содержание игровых наборов см. в разделе "Материалы и оборудование для познавательно-исследовательской деятельности").

Усложняются и материалы для игры с правилами на ловкость. Это летающие колпачки, мишень с дротиками и т.п. материалы, требующие более развитой ручной моторики и глазомера. Частично эти материалы совпадают с материалами для двигательной активности (см.

соответствующий раздел).

*Примерный набор игровых материалов
для детей 5-7 лет*

Материалы для сюжетной игры

Тип материала	Наименование	К-во на группу	
1	2	3	
Игрушки-персонажи и ролевые атрибуты	Куклы (средние)	5 разные	
	Мягкие антропоморфные животные (средние и мелкие)	8-10 разные	
	Набор кукол: семья (средние)	2	
	Наручные куклы би-ба-бо	10 разные	
	Набор персонажей для плоскостного театра	3-4 разные	
	Наборы мелких фигурок (5-7 см.):		
	домашние животные	1	
	дикие животные	1	
	динозавры	1	
	сказочные персонажи	3-4 разные	
	фантастические персонажи	2 разные	
	солдатики (рыцари, богатыри)	3-4 разные	
	семья	2	
	Условные фигурки человечков, мелкие (5-7 см.)	10 разные	
	Белая шапочка	2	
	Плащ-накидка	5 разные	
	Фуражка/бескозырка	3	
Каска/шлем	2		

Продолжение таблицы

1	2	3
	Корона, кокошник	2-4
	Ремень ковбоя	3
	Наборы масок (сказочные, фантастические персонажи)	3-4
Игрушки-предметы оперирования	Набор чайной посуды (средний)	2
	Набор кухонной посуды (средний)	2
	Набор чайной посуды (мелкий)	2
	"Приклад" к куклам среднего размера	2
	"Приклад" к мелким куклам	2
	Набор медицинских принадлежностей	2
	Весы	2
	Чековая касса	1
	Коляска для средних кукол, складная	2
	Телефон	3
	Часы	2
	Бинокль/подзорная труба	2
	Грузовик средних размеров	2
	Автомобили разного назначения (средних размеров)	5
	Корабль, лодка (средних размеров)	2
	Самолет, вертолет (средних размеров)	2
	Ракета-трансформер (средних размеров)	1
	Автомобили мелкие (легковые, гоночные, грузовички и др.)	10 разные

Продолжение таблицы

1	2	3
	Набор: военная техника	2-3
	Набор: самолеты (мелкие)	1
	Набор: корабли (мелкие)	1
	Ракета-робот (трансформер), мелкая	3
	Подъемный кран (сборно-разборный, средний)	1
	Набор: железная дорога (мелкая, сборно-разборная, механическая или электрифицированная)	1
	Сборно-разборные автомобиль, самолет, вертолет, ракета, корабль	по каждого наимен. 1
	Луноход (автомобиль) с дистанционным управлением	1
Маркеры игрового пространства	Универсальная складная ширма/рама	1
	Стойка с рулем/штурвалом (съемным)	1
	Стойка-флагшток	1
	Трехстворчатая ширма/театр (или настольная ширма-театр)	1
	Ландшафтный макет (коврик)	1
	Кукольный дом (макет) для средних кукол	1
	Кукольный дом (макет, сборно-разборный, для мелких персонажей)	1
	Макет: замок/крепость	1
	Тематические строительные наборы (для мелких)	

	персонажей):
--	--------------

Окончание таблицы

1	2	3
	Город	1
	крестьянское подворье (ферма)	1
	зоопарк	1
	крепость	1
	домик (мелкий, сборно-разборный)	3
	Гараж / бензозаправка (сборно-разборная)	1
	маяк	1
	Набор дорожных знаков и светофор, для мелкого транспорта	1
	Набор мебели для средних кукол	1
	Набор мебели для мелких персонажей	2
	Набор мебели "школа" (для мелких персонажей)	1
Объемные или силуэтные деревья на подставках, мелкие (для ландшафтных макетов)	10-20 разные	
Поли-функциональные материалы	Объемные модули, крупные, разных форм	10
	Крупный строительный набор	1
	Ящик с мелкими предметами-заместителями	1
	Крупные куски ткани (полотняной, разного цвета, 1x1 м.)	5

	Емкость с лоскутами, мелкими и средними, разного цвета и фактуры	1
--	--	---

Материалы для игры с правилами

Тип материала	Наименование	К-во на группу
Для игр на ловкость	Летающие колпачки	1
	Настольный кегельбан	1
	Настольный футбол или хоккей	1
	Детский бильярд	1
	Бирюльки (набор)	2
	Блошки (набор)	2
	Кольцеброс настольный	1
	Кольцеброс напольный	1
	Городки (набор)	1
	Кегли (набор)	1
	Серсо	1
	Мишень с дротиками (набор)	1
	Коврик с разметкой для игры в "классики"	1
	Мячи, разные	5-7
Для игр на "удачу"	Гусек (с маршрутом до 50 ходов и игральным кубиком на 6 очков)	5 разные
	Лото (картиночное, поле до 8-12 частей)	8-10 разные
	Лото цифровое	1
Для игр на умственную	Домино (с картинками)	2
	Домино точечное	1

компетенцию	Шашки	2
	Шахматы	

Учебное издание

Елена Николаевна Бехтерева

Формирование
социально-нравственных качеств
у детей старшего дошкольного возраста:
технологический подход

Издательство «Библиотека А. Миллера»
454080, г. Челябинск, ул. Свободы, 153,

Подписано в печать 21.12.20202
Объем 6,8 уч.-изд. л., 11,4 усл.-печ.л. Формат 60×84 1/16
Тираж 500 экз. Бумага офсетная
Заказ № 602

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ГОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69