

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии и педагогики детства

**РЯБЦЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ  
ПОДХОДОВ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

20.04.19 *Г.Г.*

Руководитель магистерской программы  
канд. пед. наук, доцент Каблукова И.Г.

09.12.2019 *И.Г.*

Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент Старосветская Н.А.

09.12.2019 *Н.А.*

Дата защиты

23.12.2019

Обучающийся

Рябцева И.А.

Рябцев 09.12.2019

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ</b> .....	8
1.1. Социально историческая обусловленность становления теории социального воспитания дошкольников.....	8
1.2. Становление концепций дошкольного воспитания и образования.....	18
1.3. Концептуальные идеи и теоретические положения социального воспитания дошкольников.....	39
<b>Выводы по главе 1</b> .....	73
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ</b> .....	76
2.1. Анализ содержания социального воспитания дошкольников в системе дошкольного образования и воспитания.....	76
2.2. Технологии социального воспитания.....	103
<b>Выводы по главе 2</b> .....	148
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	150
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	152
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	161

## ВВЕДЕНИЕ

Социальное воспитание детей дошкольного возраста является основой всего социального развития детей, потому как, в дошкольном возрасте происходит становление системы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, происходит освоение социальных норм и способов социального взаимодействия.

В последнее время проблема социального воспитания детей дошкольного возраста особенно актуальна, так как в системе дошкольного образования произошли существенные изменения с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который повлек за собой перемены и в деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Одной из целевых установок Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) является создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

ФГОС ДО обеспечивает вариативность и разнообразие содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможность формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей. В условиях вариативности образования для дошкольных образовательных учреждений разработан целый ряд программ нового поколения.

Для успешной реализации программы дошкольного образования одним из психолого-педагогических условий является использование в

образовательном процессе методов, форм, средств и приемов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям. С целью повышения социальных способностей детей в своей работе активно применяются различные современные образовательные технологии и методы.

В педагогической науке накоплены знания о особенностях и сущности организации методической деятельности в системе образования (В.И. Зверева, Ю.В. Васильев, Г.С. Лазарев, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и др.). В исследованиях Л.А. Бахтуриной, В.Я. Волобуевой, А.И. Васильевой, С.С. Лебедевой, И.И. Кобитиной, Л.М. Маневцовой, Л.В. Поздняк, В.Г. Фокиной и другими рассматривается специфика методической работы в дошкольном образовательном учреждении и характеризуется профессиональная деятельность старшего воспитателя. Однако в данных работах не исследовалась возможность организации методического обеспечения характеристик содержательных и технологических аспектов образовательного процесса.

На основе анализа теоретических работ, анализа практики, изучения научных источников, нормативно-правовых документов, выявлен ряд противоречий, характеризующих проблемы методического обеспечения социального воспитания детей дошкольного возраста:

- между необходимостью обеспечения позитивной социализации детей дошкольного возраста и недостаточностью методического обеспечения процесса социального воспитания;
- между накопленным за период становления и развития системы дошкольного образования практическим опытом социального воспитания детей дошкольного возраста и их недостаточной систематизацией в рамках конкретных научных подходов.

Данные противоречия определили выбор темы исследования, проблема которого состоит в систематизации научно обоснованного методического обеспечения социального воспитания детей дошкольного возраста и выявлении его инновационного потенциала.

Цель исследования: проанализировать методическое обеспечение социального воспитания детей дошкольного возраста в контексте современных подходов.

Объект исследования: теория и практика социального воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: методическое обеспечение социального воспитания детей дошкольного возраста.

Задачи:

1. Охарактеризовать социально историческую обусловленность становления теории социального воспитания детей дошкольного возраста.
2. Определить концептуальные положения, составляющие теоретическую основу исследования сущности социального воспитания.
3. Проанализировать содержание социального воспитания детей дошкольного возраста в системе дошкольного образования и воспитания.
4. Проанализировать инновационный потенциал технологий социального воспитания детей дошкольного возраста и их методическую обеспеченность.

Ведущая идея исследования.

1. Концептуальные идеи и теоретические положения социального воспитания детей дошкольного возраста с одной стороны, имеют социально-историческую обусловленность, с другой стороны, связаны со становлением концепций дошкольного воспитания и образования.
2. Методическое обеспечение деятельности дошкольных учреждений по социальному воспитанию детей в условиях реализации ФГОС ДО основано на характеристике содержательного и технологического аспектов образовательного процесса.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- концепция культурно-исторического развития ребенка (П.П. Блонский, Л.С. Выготский);
- положение о самооценности периода детства (А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев);
- положения о закономерностях социального развития и воспитания ребенка (В.В. Абраменкова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.В. Осорина, А. В. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);
- положения педагогической науки, определяющие историко-педагогический процесс как неотъемлемую составную часть целостного историко-культурного процесса (Л.П. Бueva, В.И. Беляев, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов, З.И. Равкин и др.);
- научные положения, раскрывающие сущность социального воспитания в рамках различных методологических подходов: культурологического (Л.В. Коломийченко), антропологического (Б.М. Бим-Бад, Р.М. Чумичева), субъектно-деятельностного, (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт), средового (М. Монтессори), компетентностного (Т.П. Авдулова, Т.А. Антонова, А.В. Ахметзянова, Г.М. Яппарова, Н.И. Белоцерковец), этнопедагогического (В.Н. Волков), теории педагогической поддержки и сопровождения (Н.В. Микляева, С.И. Семенака).

Методы исследования.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений был использованы методы: теоретический, сравнительно-исторический, историко-ретроспективный анализ источниковедческой базы (исторических, педагогических, психологических исследований по изучаемой проблеме); анализ современного состояния проблемы исследования на основе изучения программных и методических материалов; анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Научная новизна заключается в раскрытии методологических основ теорий социального воспитания, созданных в XX – начале XXI вв. позволяет определить перспективные пути его развития и разработки методического обеспечения.

Практическая значимость обусловлена использованием полученных результатов в разработке методического обеспечения социального воспитания детей дошкольного возраста при реализации программ дошкольного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на заседаниях и семинарах кафедры педагогики детства, психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева.

По результатам исследования опубликованы статьи:

Рябцева И.А., Старосветская Н.А. Анализ теоретических положений социального воспитания детей дошкольного возраста // Материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой «СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (г. Красноярск, 26–28 ноября 2019 г.). Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 78-81.

Рябцева И.А., Старосветская Н.А. Анализ содержания социального воспитания дошкольников в системе дошкольного образования // Научно-практический журнал «Энигма». 2019. № 15 (Ноябрь 2019). С. 121-126.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, список используемых источников (74 источника), 3 приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Социально-историческая обусловленность становления теории социального воспитания дошкольников**

Обращаясь к теме обусловленности теории социального воспитания, следует отметить, что не только социальный аспект, но и в целом теория воспитания отражает историческую необходимость и социальный заказ государства и общества, то есть социально и исторически обусловлена. Так, в разные исторические периоды в разных государствах и у разных народов, этнических групп были собственные цели воспитания подрастающего поколения. Следовательно, цели меняются и имеют конкретно-исторический характер. Социальная обусловленность отражает подверженность целей и содержания воспитания влиянию социальных групп, религиозных организаций и др.

Понятие социального воспитания в качестве термина научной педагогики появилось на рубеже XIX—XX вв. В этот период идеология социального воспитания отражала социальные проблемы, связанные с девиантным поведением молодежи, социокультурной адаптацией, организацией свободного времени, борьбой с неграмотностью и безнадзорностью. Наряду с термином «социальное воспитание» в научном обиходе использовался термин «общественное воспитание». Чаще всего смысл обоим терминам придавался синонимичный, отражая идею роли социальной среды в развитии личности. Ученые (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, В.В. Зеньковский, С.Т. Шацкий) [39] на данном этапе в качестве важной задачей образования считали помощь подрастающему поколению в овладении созданным человечеством культурно-историческим достоянием. П.П. Блонский отмечал, что воспитание является вопросом политическим.



Специфическим элементом среды на рубеже XIX-XX вв. начинает осознаваться детское сообщество, товарищество (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др.) [54].

Отдельного внимания заслуживает проблема развития системы дошкольного образования в России. Так, в 1863 году Софья Андреевна Люгебиль на Васильевском острове в Санкт-Петербурге открыла самый первый детский сад в России. В детском саду большая часть занятий проводилась на природе, где дети играли под присмотром «садовниц», которые не слишком ограничивали своих воспитанников. Родители могли свободно наблюдать за малышами и получать педагогические консультации от сотрудниц сада. В 1866 году в Санкт-Петербурге А.С. и Я.М. Симоновичи организовали платный детский сад для детей обеспеченных родителей. В занятиях с малышами педагоги руководствовались педагогическими идеями Ушинского о глубоко национальном характере образования. Тогда же Симиновичи начали издавать первый в России журнал о дошкольном воспитании «Детский сад». В нем публиковались материалы о методиках обучения детей дошкольного возраста. В издании принимал участие К.Д. Ушинский [69].

В 1871 году было создано в Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста. Общество содействовало открытию курсов по подготовке женщин-воспитательниц в семьях и детских садах, а также проведению лекций по дошкольному воспитанию. Вице-президент Санкт-Петербургского Общества содействия дошкольному воспитанию Е.И. Тихеева, создала оригинальную теорию дошкольного воспитания, основные идеи которой заключались в преимуществах воспитания в детском саду семье и школе.

В своей книге «Современный детский сад, его значение и оборудование» Е.И. Тихеева изложила рекомендации по организованной работе в дошкольном учреждении [65]. Более того, Тихеева разработала свою оригинальную систему средств по организации сенсорного развития,

методику развития речи детей. Большое значение в дошкольном воспитании она отводила разумной дисциплине и четкому режиму дня. Она считала их средствами формирования привычек и воли. В 1913 году вышло первое издание ее книги «Родная речь и пути ее развития».

Реформы образования и активизация науки способствовали развитию общественной активности в вопросах воспитания. Основным социальным контекстом воспитания был задан Н.И. Пироговым: «Быть Человеком». М.В. Богуславский, характеризуя педагогическое мировоззрение Н.И. Пирогова, отмечает, что в основе его педагогической концепции лежит просветительская идея: «сначала научиться быть человеком», а затем гражданином своей страны, приносящим ей пользу своим трудом» [5]. В данной связи ученым ставилась стратегическая задача в сфере воспитания «научить детей с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной».

Большое влияние на развитие теории социального воспитания оказала книга «Социальная педагогика» немецкого ученого П. Наторпа, изданная в 1899 году и переведенная на различные языки, а также выступление П. Наторпа с идеей объединения воспитательных сил общества. В качестве цели социального воспитания ученый выделил чувство причастности к общности [57]. Ведущими институтами социального воспитания были выделены семья и образовательное учреждение, а также свободное самовоспитание.

Таким образом, актуальной являлась проблема семейного воспитания в России, которая занимала большое внимание отечественных ученых - П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский, В.П. Острогорский [65]. Так, в начале XX века учеными была издана «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению», проведен Всероссийский съезд по семейному воспитанию (1913 г.). Разрабатывались вопросы реорганизации семьи (Н.К. Вентцель), значения семейного воспитания (П.Ф. Лесгафт), семейной дидактики (П.Ф. Каптерев), воспитания нравственных качеств в семье

(И.А. Сикорский). В современных историко-педагогических исследованиях работы данных авторов относят к парадигме педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, Л.М. Волобуева) [40].

В 20-30-х годах в России при участии таких ученых, как А.Б. Залкинд, М.С. Иорданский, А.П. Пинкевич, Л.С. Выготский, В.Н. Шульгин и др. формируется отдельное научное направление «педагогика среды», концентрировавших научный интерес на вопросах воздействия окружающей среды на ребенка и способах управления этим влиянием [69].

На этот же период приходится становление экспериментальной педагогики (Г.И. Челпанов, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский и др.), которая явилась объединяющим началом различных тенденций в обществе, науке и культуре. Е.А. Авилова отмечает, что интерес отечественных учёных-эксперименталистов начала XX в. к изучению детей дошкольного возраста был обусловлен двумя основными причинами: необходимостью изучения генезиса развития психики и стремлением восполнить существовавший в науке пробел – неизученность детей «домашнего возраста», то есть до 6-7 лет, в исследовании индивидуальных и возрастных особенностей которых учёные видели «благоприятную и непочатую почву для экспериментальных исследований»[1]. Учеными была разработана серьезная методическая база опытно-экспериментальной работы с дошкольниками. А.П. Нечаевым были разработаны требования к организации психологического эксперимента с детьми дошкольного возраста. А.Ф. Лазурский, П.Ф. Каптерев настаивали на требовании естественности метода эксперимента и его педагогической направленности. М.Я. Басовым были детально разработаны схемы наблюдений за детьми в различных видах деятельности. Г.И. Россолимо был также разработан «метод исследования элементарных представлений» у дошкольников, представлявший краткий метод исследования интеллекта [71].

В рассматриваемый период стала развиваться в России и наука педология. Выдающиеся педологи А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский,

В.П. Кащенко, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. исследовали вопросы «исключительного детства», взаимоотношений между ребенком и педагогом, социальных условий воспитания. Основопологающей идеей ученых было выдвинуто положение том, что не ребенок должен приспособливаться к системе воспитания, а наоборот, система программ и методик должна соответствовать природе ребенка. Сторонниками педологического направления издавалась специальная литература, был учрежден журнал «Педология», проведен I съезд педологов (1927 г.), где обсуждались вопросы воспитания и индивидуального подхода, методов изучения личности ребенка, эффективности средств радиопередач, театра и др. В 1936 году педология как наука прекратила свое существование в России с выходом постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Все исследования, проводившиеся в рамках педологического направления, были запрещены. Это означало и сворачивание исследований в области детской психологии. Таким образом, идея целостности ребенка окончательно была утрачена отечественной наукой.

С приходом советской власти в России вопросы социального воспитания остались актуальными, однако сместился акцент на задачи общественно-политического преобразования общества и, приоритетная роль при этом отводилась системе образования.

А.В. Луначарский, Н.К. Крупская характеризовали социальное воспитание во взаимосвязи с задачей формирования строителя коммунистического общества. С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Пистрак представляли социальное воспитание как трудовое воспитание гражданина нового строя, реализуемое в организации новой трудовой школы. В.П. Вахтеров, С.И. Гревс, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский [8] продолжали дореволюционную трактовку социального воспитания как развития личности в контексте общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре. М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин, А.С. Макаренко обозначали социальным

воспитанием весь процесс формирования личности, подвергающейся различным внешним воздействиям.

Государственная программа развития дошкольного образования в России была заложена в принятой «Декларации по дошкольному воспитанию» (1917 г.). Документ определил главные принципы: доступность и бесплатность общественного воспитания для всех детей дошкольного возраста. Стала формироваться огромная сеть дошкольных учреждений, за два года увеличившаяся в 12 раз.

Научная педагогическая отрасль характеризовалась активизацией научных исследований, широким общественным обсуждением вопросов дошкольного воспитания на Всесоюзных съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924, 1928), на страницах ежемесячного журнал «Дошкольное воспитание», издававшегося с 1927 года. Ю.Г. Салова в работе, посвященной анализу работы съездов, делает вывод о том, что специфика исторической ситуации оказывала влияние на сущность процесса воспитания «нового человека», подчинение стратегии воспитания государственной политики и идеологии [57]. На съездах решались вопросы, связанные с основной политической линией в области дошкольного воспитания.

В 1918 г. на базе Московских высших женских курсов по инициативе профессора К.Н. Корнилова был открыт второй Московский государственный университет, где организовался педагогический факультет с дошкольным отделением. В этом же году при Наркомпросе был организован специальный дошкольный отдел. Корнилов был убежденным сторонником общественного воспитания. Ему принадлежат работы «Общественное воспитание пролетарских детей», «Методика исследования ребенка раннего возраста» и другие. Эти работы имели большое значение в разработке проблем дошкольной педагогики, они пользовались большой популярностью.

Дошкольный отдел, возглавляемый Д.А. Лазуркиной (1918-1922), проводил большую работу по развитию сети дошкольных учреждений,

подготовке кадров воспитателей, методическому руководству и пропаганде идей дошкольного воспитания среди населения.

Активно развивалась система учреждений дошкольного воспитания, на организацию которых отпускалось большое финансирование. Детским учреждениям передавались царские дворцы и барские особняки, мебель, посуда, они снабжались мануфактурой, обувью и пр., обеспечивалось бесплатное питание детей. С 1937 года сеть дошкольных учреждений пополнилась учрежденными в стране ведомственными детскими садами (Постановление Совнаркома о создании ведомственных детских садов, 1937). Двумя годами позже были установлены типовые штаты сотрудников для детских садов каждого вида и ведомственной принадлежности.

В годы Великой Отечественной войны чрезвычайно усложнилась работа по дошкольному воспитанию. Многие дошкольные учреждения были разрушены. Новые дошкольные учреждения открывались обычно при эвакуированных предприятиях. Было увеличено время пребывания детей в них, широкое распространение получили группы с круглосуточным пребыванием детей. Возник новый тип воспитательных учреждений – дошкольные интернаты, в которых воспитывались дети, временно потерявшие связь с родителями. Широкое распространение получили дошкольные детские дома.

В военное время не прекращалась забота о нормальной работе образовательных учреждений: первое время детские сады по централизованному снабжению получали продукты в соответствии с установленным лимитом, а с 1 января 1942 г. перешли в непосредственное ведение местных властей и на бюджет по месту нахождения. Поскольку, большинство детских садов во время войны превратились в интернатные учреждения, заведующие детскими садами и рядовые педагоги в эвакуации кроме воспитания детей и круглосуточного присмотра за ними вынуждены были заниматься трудом на выделенных сельскохозяйственных участках [4]. Продолжалась педагогическая работа и в бомбоубежищах, в детских

комнатах на эвакуопунктах столичных вокзалов и др. силами преподавателей и студентов педагогических вузов. Так, А.А. Голдовская, описывает подобную деятельность сотрудников Московского педагогического института с участием Е.А. Флёринной, Э.И. Залкинд, Л.И. Красногорской, Н.А. Метлова и студентов дошкольного отделения. Автор отмечает, что все формы работы носили ярко выраженную патриотическую направленность: беседы, использование музыкальных и литературных произведений, занятия трудом, кружковая работа. И, что важно, педагоги решали важную для того времени психолого-педагогическую задачу адаптации детей в тяжелых условиях, «воспитатели помогали детям пережить страх, вновь учили их играть, веселиться, радоваться, быть счастливыми» [11].

Большое значение для развития дошкольного воспитания имело принятое в 1944г. постановление СНК СССР «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и улучшению медицинского и бытового обслуживания женщин и детей». Постановление предусматривало целый комплекс мер по улучшению работы различных типов дошкольных учреждений, таких как ясли, детские сады, детские дома и консультации. В результате комплекса мероприятий к концу войны число дошкольных учреждений в СССР и число мест в них даже превысили довоенный уровень.

Важную роль в разработке теоретических и методических вопросов сыграли научно-практические конференции, начало которым было положено еще в предвоенные годы. В период 1941-1945гг. было проведено 16 таких конференций, посвященных различным вопросам теории и практики дошкольного воспитания. Так, 15 декабря 1944 г. был принят новый «Устав детского сада», который детально описывал важнейшие вопросы деятельности детских садов и сыграл большую роль в организации дошкольного воспитания в послевоенные годы.

В первые послевоенные годы были полностью восстановлены разрушенные фашистами дошкольные учреждения и последовательно

решались задачи укрепления их материальной базы, повышения уровня педагогической работы, улучшение подготовки кадров.

В 1949 г. было издано постановление ЦК ВКП (б) и Совета Министров СССР «О мерах по расширению детских дошкольных учреждений и родильных домах и улучшению их работы», в котором к строительству детских садов привлекалась широкая общественность. Принимались меры по укреплению состава заведующих и воспитателей и улучшению педагогической работы с детьми.

Огромное значение для развития дошкольного воспитания в СССР имело принятое 21 мая 1959 г. постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» [44]. Постановление предусматривало целую систему мер материального и педагогического характера, практическую реализацию которых было призвано решить утвержденное Советом министров РСФСР в 1960 году «Временное положение о дошкольном детском учреждении яслях-саде». В положении указывалось, что ясли-сады создаются с целью «осуществления единой системы коммунистического воспитания детей дошкольного возраста». Таким образом, появился тип дошкольного учреждения «ясли-сад», который могли посещать дети, начиная с 2 месяцев.

Значение развития учреждений дошкольного воспитания было подчеркнуто в Программе КПСС, где говорилось: «Коммунистическая система народного образования основывается на общественном воспитании детей. Воспитательное влияние семьи на детей должно все более органически сочетаться с их общественным воспитанием».

Развитие дошкольного воспитания в СССР на современном этапе определяются «Основами законодательства СССР и союзных республик о народном образовании», принятыми Верховным Советом СССР в 1973 году. В них были сформулированы задачи дошкольного воспитания, принципы организации и управления дошкольными учреждениями. Соответствующие



законы приняты во всех союзных республиках. В целом, дошкольное образование во второй половине характеризовалось широким развитием теоретических и прикладных научных исследований в области содержания и методов педагогической работы с детьми дошкольного возраста, что отразилось в научно обоснованной системе воспитания и обучения детей с 2 месяцев до 7 лет. Данная система легла в основу «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду» (1984).

В 1989 году была создана «Концепция дошкольного воспитания», которая определила ключевые позиции обновления детского сада. Реализация этой концепции потребовала создания правовой базы. В 1991 году было принято «Временное положение о дошкольных учреждениях», определявшее в качестве основных функций ДОО охрану и укрепление физического здоровья детей, обеспечение их интеллектуального и личностного развития, заботу об эмоциональном благополучии каждого ребенка. Принятый в 1992 году Закон РФ «Об образовании» определил правовой статус дошкольных образовательных учреждений, их функции и обязанности.

Социально-политические преобразования в российском обществе не могли не отразиться и на системе дошкольного образования. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. предоставил возможность образовательным учреждениям разрабатывать образовательные программы и учебные планы. В результате с начала 1990-х годов в педагогической практике сложилось множество типов образовательных учреждений, работающих по своим собственным учебным планам и программам, обладающих большой автономией. Детским дошкольным учреждениям предоставлена возможность выбора различных образовательных программ, обеспечивающих развитие ребенка в дошкольном детстве [24].

Достижением современного периода развития дошкольного образования является признание его первым уровнем общего образования, что повышает его значимость и ответственность за качество его реализации.

При этом разработка и утверждение основных образовательных программ дошкольного образования и определение содержания образования сегодня относятся к компетенции каждой дошкольной образовательной организации, другим образовательным организациям, осуществляющим обучение дошкольников, включая индивидуальных предпринимателей и родителей, обеспечивающих дошкольное образование в форме семейного образования. Государственное регулирование этого процесса связано с утверждением ФГОС дошкольного образования (2013), в соответствии с которым должны быть разработаны все образовательные программы для детей дошкольного возраста.

Таким образом, факторами, обусловившими становление и развитие дошкольного воспитания и теории социального воспитания дошкольников, в частности, в рассматриваемый период являются идеология и приоритеты государственной политики в сфере образования, направленность научных исследований, развитие системы дошкольных образовательных учреждений.

## **1.2. Становление концепций дошкольного воспитания и образования**

Под педагогической концепцией нами понимается построенная на теоретико-методологической базе и обобщении передового опыта воспитания и обучения система идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и осуществления (З.И. Равкин, В.Г. Пряникова) [23].

Концепции развития личности ребенка, а также региональные подходы к образовательному процессу в дошкольных учреждениях предполагают включение отдельных элементов народной культуры в процесс развития ребенка. Наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания. Национальное самосознание или этническая идентичность, как осознание своей принадлежности к определенному этносу, формируется у человека в первые годы его жизни. Именно этот период является

определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от социального окружения.

С развитием общества изменяется и социальный заказ для образования, от этого в основном зависит характер и значимость любой педагогической концепции, в том числе и в сфере дошкольного образования.

После Октябрьской революции 1917 г. встала задача воспитания нового поколения в духе идей построения нового общества. С установлением Советской власти стали создаваться не отдельные учреждения для дошкольников, но начала формироваться система дошкольного воспитания.

В ноябре 1917 года была опубликована Декларация по дошкольному воспитанию. Этот документ впервые определил основные принципы общественного дошкольного образования. Значимость дошкольного воспитания аргументировалась необходимостью воспитания подрастающих поколений «в совершенно новом духе, преобразующем человеческую психику» [53]. Формулируя целью дошкольного образования всестороннее, гармоничное и свободное развития личности, авторы Декларации подразумевали воспитание «социалистов», на которых «борцы за социализм» возлагали «великие надежды на грядущие столетия». Очевидно, за этим стоит амбициозная цель социалистического перевоспитания человечества. И именно в достижении этой цели ставка делалась на систему образования, начиная с дошкольной ступени. «Для этого-то и необходимо с самого нежного возраста ставить детей в такие условия, которые ускорят процесс коммунистической организации внутренней жизни отдельных людей и человеческого общества» [71].

Способы достижения поставленной цели авторами Декларации виделись в двух аспектах: с одной стороны, устройство дошкольных учреждений, с другой, пересмотр педагогических приемов, сформировавшихся под влиянием западных педагогов, и установление «нормального метода развития и воспитания, который должен господствовать в детском саду»

Проанализируем условия, обозначенные в Декларации как необходимые для реформирования системы дошкольного образования.

#### 1. Идеологическая направленность дошкольного воспитания.

В подрастающем поколении коммунисты видели будущих преемников в деле строительства коммунизма и ставку делали на систему образования, в том числе и дошкольной ступени. В.И. Ленин в работе «Великий почин» назвал детские ясли и детские сады «ростками коммунизма» [57]. На II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921 г.) отечественный педагог П.П. Блонский отмечал, что системы дошкольного воспитания имеют классовую сущность. Ученый ставил задачу создания научной педагогики, которая опиралась бы на марксистскую теорию. Идеи же свободного воспитания в советских условиях были признаны опасными в период укрепления диктатуры пролетариата.

Съездом было принято решение о выработке марксистско-ленинской системы дошкольного воспитания «будущих строителей и борцов за осуществление коммунистического общества». Ведущей явилась концепция Н.К. Крупской, которая конкретизировалась в ее «Методических письмах». Н.К. Крупская идею коммунистического воспитания дошкольников противопоставляла буржуазным системам дошкольного воспитания (Э. Кей, Ф. Фребель, М. Монтессори): в противовес идеям свободного воспитания и приоритета семьи в воспитании ребенка отмечалось, что главная цель советских детских садов – всестороннее развитие детей. Недостатки же детских садов в капиталистических странах заключаются в том, что в «народных детских садах, предназначенных для детей трудящихся, их воспитывали с раннего детства в духе послушания, терпения, религиозности, угождения начальству» [35].

В качестве иллюстрации приведем цитату из резолюции Съезда по докладу Д.А. Лазуркиной, заведующей дошкольным отделом Наркомпроса. «Дошкольное воспитание общественное, проникнутое духом коллективизма, вносящее в жизнь ребенка одухотворяющее начало общественного,

творческого, свободного труда, должно явиться мощным фактором перевоспитания не только детей, но и среды, в которой живут дети. Ребенок принесет с собой из нашего детского сада в семью новую идеологию, новые навыки, новые праздники, песни, игры, он явится в семью как посланник того грядущего мира, строителем которого он будет. Детские руки, медленно, но верно будут разрушать старую мещанскую идеологию, старые предрассудки, старый уклад жизни. Приобщая родителей и вообще трудящиеся массы своего района к участию в своей работе, вовлекая их в сферу своих интересов, детский сад, а потом школа тем самым участвуют в переустройстве всей жизни семьи» [53].

Таким образом, Съезд постановил: «Считая дошкольное воспитание одним из главнейших этапов развития личности будущих строителей и борцов за осуществление коммунистического общества... съезд кладет в основу дошкольной работы создание формы воспитания, имеющей в своей основе обще марксистскую концепцию и соответствующей природе ребенка данной революционной эпохи» [57].

## 2. Обеспечение преемственности в работе детского сада и школы.

Единая трудовая школа есть «естественное продолжение детского сада» и залогом ее успешности является преемственность в виде целевых ориентиров: школа должна будет получать «юный материал из детского сада, где в основном характере ребенка уже определится в направлении веселого жизнерадостного восприятия мира, глубокого дружелюбия к окружающим, способности радостно, играючи трудиться и правильного определения функций всех органов восприятия и движения» [53]. Из приведенной цитаты мы видим непосредственное указание на такие целевые ориентиры, как положительное отношение ребенка к миру, гуманное отношение к окружающим, трудолюбие, развитие сенсорной и двигательной сфер.

## 3. Приоритет общественного воспитания перед семейным.

В Декларации отмечается, что женщину как мать следует освободить от «известной неподвижности и замкнутых форм жизни» (вероятно имеется в

виду воспитания ребенка) и направить на социалистическое строительство. Такая позиция поясняется тем, что мать, обремененная детьми, является, по сути, педагогически неграмотной: «она часто не знает, что делать, к которым она применяет по невежеству или недостаткам характера пагубные методы воспитания или которых она забрасывает с тяжелым сердцем, будучи отвлечена заработком» [53]. Семейные заботы женщины именуется не иначе, как «сложная возня с потребностями детской кухни», и должны быть непременно устранены.

Практически с первых дней Советской власти ребенок был объявлен объектом государственного воспитания, имеющим право на «ровное, любвеобильное и просвещенное отношение к себе педагога». Матери же отводится участь следить за развитием ребенка, и, оставаясь при этом свободной от семейных забот, отдаться «общественному труду, развитию своей личности, работе по выявлению и осуществлению своих идеалов». Таким образом, роль матери отражается в реформированном «семейном укладе пролетариата». Более подробно об этом описано в концепции революции быта, изложенной А.М. Коллонтай в ее работе «Общество и материнство». Проект женской эмансипации известная революционерка и феминистка видела в изменении двух общественных институтов, которые, определяют «прошлое и будущее материнства» – экономическая система и институт брака и семьи [53].

Вместе с тем, В.И. Ленин отмечал, что женщина обязана принимать участие в создании детских садов и заботиться об их развитии. В этом В.И. Ленин видел изменение роли женщины в общественной жизни.

#### 4. Развитие системы дошкольных учреждений.

Система дошкольного воспитания в Советской республике должны была стать «составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования». Декларация определила основные критерии советского дошкольного воспитания: его бесплатность и доступность.

Система общественного дошкольного воспитания призвана была охватить детей дошкольного возраста, начиная с первых месяцев жизни. Эта идея общественного воспитания с раннего возраста также подчеркивалась в докладе заведующей дошкольным отделом Наркомпроса Д.А. Лазуркиной на I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1919 г.) [57]. Также решением съезда было постановлено, что длительность пребывания ребенка в дошкольном учреждении должны соответствовать нуждам работающей матери и обеспечивать всестороннее развитие ребенка.

В контексте решения обозначенной в Декларации задачи стоит отметить принятие I Всероссийским съездом по дошкольному воспитанию организационного плана решения задач дошкольного воспитания в общегосударственном масштабе. План предусматривал предоставление самостоятельности местным органам управления дошкольным воспитанием при координирующей и помогающей роли дошкольного отдела Наркомпроса. Среди намеченных Съездом мероприятий следует выделить пропаганду идей общественного дошкольного воспитания среди населения и пересмотр и обновление литературы по вопросам дошкольного воспитания. Результатом решений, принятых в работе Съезда, стал рост сети дошкольных учреждений, организации различных курсов по подготовке воспитателей, причем, по рекомендации съезда они подбирались из рабоче-крестьянской среды.

На III Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1924) были пересмотрены задачи дошкольного воспитания. По мнению участников, деятельность дошкольных учреждений должны была осуществляться, основываясь на «задачах воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, и учении о ребенке как продукте социальной среды». От педагогов требовалось: 1) изучение современного ребенка путем учета непосредственного влияния на него среды, окружающей действительности и современности и 2) создание в детском учреждении среды определенной

направленности в сторону осуществления намеченных задач воспитания и 3) быть самому связанным общественной жизнью и современностью».

Идеи педологической науки были воплощены также в принятой съездом «Программе изучения ребенка или детского коллектива». В ней отчетливо прослеживался социогенетический подход к детям, который рассматривался как «пассивный продукт социальной среды».

В плане содержания дошкольного воспитания были сделаны ориентиры на формирование у детей представлений о мире с позиции материалистического мировоззрения. Как отмечала Н.К. Крупская, следует создать впечатления детства, которые в будущем формировали бы общественную точку зрения на события [16].

Развитие идеи идеологической направленности дошкольного воспитания привели к тому, что к деятельности детского сада были внесены требования отказа от детской сказки как тормоза в развитии материалистического мировоззрения». Было признано, что сказка способствует развитию религиозных мировоззрений и настроений и поставлена задача созданию нового поколения детских книг, которые «отражают реальный мир и современную действительность с ее преобладающими мотивами борьбы и труда». Как отмечает в своей статье Ю.Г. Салова [57], этот тезис фактически послужил началом борьбы с дореволюционной детской книгой и, в частности, с книгами К.И. Чуковского и С.Я. Маршака.

Таким образом, период установления Советской власти в России знаменуется началом развития системы дошкольного воспитания и появление первых концептуальных идей, определяющих содержание педагогической работы в детских учреждениях. Большой вклад был внесен изданием Декларации по дошкольному воспитанию, последующими обсуждениями вопросов воплощения декларативных идей в практику на Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию, а также решением



вопросов по профессиональной подготовке и методическому обеспечению деятельности педагогов.

В 30-е годы XX столетия в концепции коммунистического воспитания произошли некоторые изменения. На IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1928 г.) были сформулированы задачи «формирования основ человека», которые конкретизировались как воспитание: а) будущего борца за осуществление социализма, б) обладающего соответствующими коллективными, творческими и организаторскими навыками и, в) материалистически объясняющего явления окружающей жизни» [56]. Таким образом, конкретизированы три базовых основания дошкольного воспитания: идейность, коллективизм, трудолюбие. Был сделан акцент на усилении антирелигиозного и интернационального воспитания. В связи с этим, сказка была объявлена «антропоморфизмом, фантастическим материалом, недоступным и вредным дошкольнику». Интернациональное воспитание ограничивалось воспитанием положительного отношения к народам СССР.

Методические аспекты дошкольного воспитания также подверглись существенному преобразованию. Возникла потребность в создании программных и методических материалов, поскольку деятельность детских садов регламентировалась методическими письмами, в которых излагался частный методический материал. Например, организация работы с детьми на зимней прогулке или сбор урожая на огороде в детском саду и др. На IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1928 г.) решался вопрос о необходимости создания программы для детских садов, определяющей задачи, содержание и методы работы с детьми на каждой возрастной ступени. С 1928 года начал выходить ежемесячный научно-методический журнал «Дошкольное воспитание».

Позднее появились первые программные документы: «Программа работ дошкольных учреждений» и «Программа и внутренний распорядок детского сада». Изданный в 1932 г. Наркомпросом проект «Программы работ

дошкольных учреждений» был структурирован для каждой возрастной группы в качестве отдельных книг. Проект состоял из двух частей: 1 – по видам деятельности; 2 – по «организующим моментам». В документы были выделены следующие виды детской деятельности: общественно-политическое воспитание, трудовое воспитание, музыкально-двигательное воспитание, изобразительная деятельность, математика, грамота.

Вышедшая следом «Программа и внутренний распорядок детского сада» (1934) существенных отличий от предыдущего проекта не имела и была основана на выделенных видах детской деятельности. При этом основной формой организации деятельности были занятия «по свободному выбору детей под наблюдением и общим руководством педагога», т.е. обучающая функция педагога не выделялась.

Вместе с тем был включен сложный познавательный материал, не учитывались возрастные особенности детей. Программа была подвергнута критике за перенасыщенность общественно-политической информацией (Постановление ЦК ВКП (б) «О перевзрослении пионеров и школьников политическим материалом» (1934 г.).

В 1938 году были опубликованы «Устав детского сада», определявший задачи работы, структуру и особенности функционирования дошкольных учреждений, и «Руководство для воспитателей детского сада», содержащее методические указания по разделам работы с детьми.

В «Уставе детского сада» была сформулирована цель воспитания в детском саду - это всестороннее развитие детей и воспитание их в духе коммунизма; конкретизировались задачи работы, принципы комплектования; определялись типы детских садов, их структура; сформулированы санитарно-гигиенические требования к питанию и помещению детского сада; установлено требование проведения работы в детском саду на родном языке детей.

«Руководство для воспитателей детских садов» содержало методические указания по 7 разделам работы с детьми: 1. Физическое

воспитание; 2. Игра; 3. Развитие речи; 4. Рисование; 5. Лепка и занятия с другими материалами; 6. Музыкальные занятия; 7. Знакомство с природой и развитие первоначальных математических знаний. Методические указания были представлены по данным разделам. Также прослеживалось усиление роли воспитателя, уточнялось, что все содержание знаний, все навыки и умения дети должны получать под руководством воспитателя.

Усиление акцента на коллективном воспитании произошло в 1936 году, когда репрессии была подвергнута педология, объявленная лженаукой. Принятое ЦК партии Постановление «О педологических извращениях» констатировало искаженное трактование роли среды и наследственности, которое способствует расизму, дискриминации детей пролетариев, чья наследственность «отягощена фактом эксплуатации их родителей капиталистами». Таким образом, диалектическое единство социального и биологического оказалось под государственным запретом. Исследования педологами среды жизни детей были опасны существующей власти нежелательными выводами о роли социальной среды и наследственности.

Следующий этап корректировки концепции дошкольного воспитания наступил в послевоенный период (1945-1953 гг.). В дошкольных учреждениях было введено обязательное обучение детей и, безусловно, особое внимание было уделено проблеме умственного развития дошкольников. Как отмечает Е.В. Лисукова введение обязательных занятий обострило проблему методов и форм их систематического проведения, а также необходимость «выделения того круга образовательного содержания, тех знаний и умений, приобретение которых детьми обеспечивается обучением» [34]. На этом фоне активизировались научные исследования, посвященные проблеме обучения дошкольников (А.А. Волкова, В.Г. Нечаева, Л.А. Пенъевская, Е.И. Радина, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Е.А. Флерина), определившие теоретические основы и содержание обучения в детском саду [55]. Авторы ставили перед дошкольным воспитанием особую

задачу: придать дошкольному обучению развивающий характер (А.П. Усова) [19].

Продолжилась активная работа по созданию программно-методического подхода к воспитанию. В 1945 г. вышло обновленное издание «Руководства для воспитателя детского сада». Изменения коснулись, прежде всего, организационных форм работы с детьми: было введено в программу для детского сада «обязательных занятий» [46]. Дополнилось Руководство изданными Министерством просвещения РСФСР методическими письмами, посвященными различным направлениям деятельности детского сада: «Счет и число в детском саду» (1945), «Физическое воспитание в детском саду» (1946), «Работа детского сада с семьей» (1947), «Родной язык в детском саду» (1947), «Творческие игры в детском саду» (1947). Для каждого возрастного периода были определены анатомо-физиологические и психолого-педагогические характеристики детей, режим дня и особенности физического воспитания детей.

Целую программу для практической работы воспитателей и руководителей дошкольных учреждений представлял приказ министра просвещения РСФСР «Об улучшении работы детских садов» (1949 г.). В данном документе рассматривались вопросы улучшения материальной базы детских садов (мебель, игрушки, игровые площадки, физкультурное оборудование). Педагогам было предписано планировать не более 2 занятий в день, используя оставшееся время для игр и экскурсий. В содержании дошкольного образования выделялись задачи по развитию речи, физическому воспитанию, воспитанию любви к природе, трудолюбия, умения сотрудничества в совместных играх и занятиях.

В 1953 году методическое обеспечение дошкольного образования обогатилось третьим изданием «Руководства для воспитателя детского сада» (1953), которое содержало конкретные программы обучения детей устной речи (Л.А. Пеньевская), счету (А.М. Леушина), рисованию (Н.П. Сакулина), пению (Н.А. Ветлугина), ознакомлению с окружающим (Е.И. Радина),

конструированию (В.Г. Нечаева) и методические указания к этим программам. Впервые указывалось точное количество занятий по каждому из разделов, а также их продолжительность.

В расположении программного материала по возрастным группам реализовывался дидактический принцип постепенности и прочности знаний. Обучение в детском саду утверждалось как одно из средств наиболее эффективного, целенаправленного, систематического воспитания детей. Была усилена роль игры во всестороннем развитии детей.

Вопросы обязательного обучения дошкольников были обеспечены методическими работами А.П. Усовой «Обязательные занятия в детском саду» (1947) «Занятия в детском саду», «Обучение в детском саду».

В 1963–1964 гг. была разработана и апробирована первая комплексная программа воспитания и обучения в детском саду. А в 1978 году после нескольких переизданий программа получила название Типовой программы воспитания и обучения в детском саду. В программе предусматривалось формирование определенных знаний, умений и навыков, положительных привычек поведения, нравственных качеств, необходимых для всестороннего развития личности ребенка. Ведущей организационной формой работы с детьми дошкольного возраста являлось обучение [66].

Таким образом, все охарактеризованные концепции и программно-методические материалы были подчинены единой цели - воспитанию всесторонне развитой, гармоничной личности, носили выраженный идеологический характер, с признанием приоритетной роли общественного воспитания и ведущей роли взрослого в педагогическом процессе. Программа всегда была единственной и обязательной для всей системы дошкольного воспитания.

В условиях общественно-политических событий и реформирования системы образования в конце 80-х гг. XX века возникла необходимость в разработке новой концепции дошкольного воспитания. Кардинально новая идеология образования дошкольников была отражены в Концепции

дошкольного воспитания (1989 г.), подготовленной В.В. Давыдовым и В.А. Петровским. Ведущей идеей становится идея личностно-ориентированного воспитания, базирующаяся на принципах гуманизации, развивающего характера обучения, приоритета общечеловеческих ценностей, отказа от идеологической направленности содержания программ воспитания в детском саду.

Впервые концептуально было сформулировано положение о самоценности дошкольного детства, признании его уникальности. Это потребовало, прежде всего, отказ от жесткой регламентации периода детства. В педагогической деятельности акцент сместился со знаний, умений и навыков как результата воспитания на эмоционально-благополучное, гармоничное развитие ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Это потребовало изменений и в требованиях к самому педагогу: быть способным понимать детей, проявлять эмпатию, сотрудничать, содействовать субъектной позиции ребенка.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова в методических рекомендациях «Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования» (1991) обозначили четыре направления гуманизации педагогического процесса в детском саду [53]:

1. Изменение формы общения с детьми (от авторитарного к общению, учитывающему личностное своеобразие каждого ребенка);
2. Обновление формы и содержания обучающих занятий (от фронтальных к работе с небольшими подгруппами);
3. Сокращение общего числа занятий за счет отбора наиболее эффективного материала;
4. Преобразование предметно-развивающей среды в целях обеспечения самостоятельности и творчества детей в соответствии с их желаниями и склонностями.

Стала меняться и нормативно-правовая база деятельности дошкольных учреждений. Так, появившиеся «Временное положение о дошкольном

учреждении» (1991) и «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» (1995) впервые за советский период предоставившее педагогам дошкольного образования свободу выбора программ, форм и методов работы с детьми, а также разрабатывать самим авторские программы.

Изменение нормативно-правовой базы повлекло за собой возможность подготовки разнообразных программ, которые, наряду с Типовой, могли быть использованы в практике дошкольного образования. Первой программой, разработанной по заказу Министерства образования РФ и рекомендованной к использованию, явилась программа «Радуга» (1993-1995 гг.), которая была разработана авторским коллективом лаборатории дошкольного воспитания НИИ общего образования под руководством Т.Н. Дороновой (г. Москва). Кардинальным отличием этой программы было наличие теоретической основы, в качестве которой была обозначена концепция А. Н. Леонтьева, где основными категориями анализа психики являются деятельность, сознание и личность. Для каждого возраста определены конкретные задачи развития деятельности, сознания и личности дошкольника. В плане организации образовательного процесса отличием являлась четко выраженная личностно-ориентированная направленность программы: уважение к личной собственности ребенка, свобода выбора, учет интересов и предпочтений, свобода двигательной и игровой активности, поддержка индивидуальных контактов каждого ребенка.

Позднее появились программы «Детство», «Развитие», «Золотой ключик», «Детский сад – дом радости» и др.

Пожалуй, наиболее ярко из перечня новых программ выделялась программа «Золотой ключик». Новизна заключалась не только в наличии научного обоснования, но и в специфике организации жизни детей в детском саду. Заложив в основу программы положение Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, авторы видели его реализацию путем максимального насыщения жизни детей разнообразными эмоционально значимыми событиями. Разновозрастная комплектация групп, поочередная реализация

четырёх содержательных направлений, отсутствие традиционных обучающих занятий, вовлечение в образовательный процесс родителей – все это делало программу абсолютно непохожей на существующие в отечественной образовательной практике. Методическое обеспечение программы представляло собой подробно разработанные рекомендации, оставляя при этом воспитателю возможность педагогического творчества.

В 1999 году под редакцией Т.И. Ерофеевой было издано пособие с подробным анализом существующих комплексных и парциальных программ («Радуга», Детский сад - дом радости», «Развитие», «Истоки», «Детство», «Из детства в отрочество», «Я- человек», «Дружные ребята» и др.), а также зарубежного педагогического опыта (Педагогика М. Монтессори, Вальдорфский детский сад, «Шаг за шагом») [74]. Пособие позволило педагогам ориентироваться в массиве методических разработок и программ.

В целом, вариативные образовательные программы отличались опорой на научные положения, обосновывающие взгляды авторов на ребенка, на закономерности его развития, применением как традиционных, так и инновационных технологий, обеспечивавших позитивные сдвиги в развитии ребенка. Как отмечала Р.Б. Стеркина [65], в программах соблюдался принцип комплексности: педагогический процесс охватывал все основные направления развития ребенка (физическое, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, художественно-эстетическое и др.). Вместе с тем, вариативные программы создавались в условиях отсутствия четко определенного государственного заказа и представляли собой авторский взгляд на дошкольное образование.

Насыщение образовательной практики альтернативными программами, технологиями, методиками актуализировало проблему государственного контроля за качеством дошкольного образования. В итоге возникли «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации» (1995), «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения,



реализуемым в дошкольном образовательном учреждении» (1996). Безусловно, это можно считать первыми шагами к стандартизации дошкольного образования. Характерно, что эти требования относились как к образовательным программам и педагогическим технологиям, так и к характеру взаимодействия персонала с детьми.

Очередной этап изменений концепции дошкольного образования ознаменовался утверждением в 2010 году «Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (ФГТ). Данный документ призван был существенно перестроить систему дошкольного образования в стране, знаменуя тенденцию к стандартизации дошкольного образования [43].

Задавая основу образовательной программы детского сада, ФГТ определили основную цель – развитие каждого ребенка. Безусловно, мы наблюдаем дальнейшее развитие принципа индивидуализации дошкольного образования (в сопоставлении с коллективистическим воспитанием советского периода). Кардинально меняется и взгляд на содержание, структуру и организацию дошкольного образования. Особое внимание уделяется формированию общей культуры детей, развитию физических, интеллектуальных и личностных качеств, формированию предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии. Содержание образовательной деятельности структурировано по образовательным областям: Физическая культура, Здоровье, Безопасность, Социализация, Труд, Познание, Коммуникация, Чтение художественной литературы, Художественное творчество, Музыка. Вместе с тем, в построении образовательного процесса предполагалась интеграция содержания разных образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [47]. По сути, была отменена

предметоцентрированность в построении образовательного процесса, сместив акцент на комплексно-тематический принцип.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова дают характеристику образовательного процесса через его модельное описание, выделив учебную, комплексно-тематическую и предметно-средовую модели, сравнивая их по трем критериям: функции (позиции) взрослого по отношению к детскому сообществу, организация содержаний образования (или развивающих содержаний), структура предметной среды [41]. Авторы отмечают, что не следует отказываться от существующих традиционных моделей, а использовать элементы всех типов моделей «как взаимодополняющих через внутренне непротиворечивое их сочетание в целостном образовательном процессе».

Изменения коснулись и форм организации образовательного процесса: не через систему занятий, а через другие, адекватные формы образовательной работы с детьми дошкольного возраста. В частности, в структуре образовательного процесса были выделены совместная деятельность взрослого и детей и самостоятельная детская деятельность. Причем, совместная деятельность должна распространяться как на проведение режимных моментов, так и на всю непосредственно образовательную деятельность. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра; учебная деятельность исключена из образовательного процесса как несоответствующая закономерностям развития ребенка на данном возрастном этапе. Занятия как форма организации непосредственно образовательной области должны отвечать иным требованиям: опора на субъективный опыт ребёнка, знание психофизических особенностей равноправие партнёров (О.М. Ельцова) [17].

Отдельным вопросом в реализации программ выделено содержание планируемых результатов освоения программы. Как отмечает Н.В. Федина, начиная с издания «Руководства для воспитателя детского сада и заканчивая

периодом вариативности, все программы дошкольного образования «в той или иной степени или форме включали и включают разделы (подразделы), определяющие требования к результатам освоения каждой конкретной программы» [60]. В методологии ФГТ в качестве результатов выделены физические, личностные и интеллектуальные качества ребенка с ориентацией на возрастную норму. Итоговый результат освоения программы охарактеризован в виде целевого ориентира, представляющего собой социальный портрет ребенка 6,5-7 лет. Введен мониторинг как процедура оценки результатов детских достижений в динамике.

С введением Федеральных государственных требований произошло обновление и программно-методическое обеспечение образовательного процесса в ДОО. Были изданы комплексные программы дошкольного образования, разработанные в соответствии с требованиями ФГТ – Детство, Успех, От рождения до школы, Тропинки, Истоки и др. Каждая программа сопровождалась комплектами методических материалов, обеспечивающих реализацию программного содержания.

В 2014 году на смену ФГТ пришел ФГОСДО: Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. В основу Стандарта была положена культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и положения отечественной научной психолого-педагогической школы о закономерностях развития ребенка в дошкольном возрасте (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов и др.).

Как отмечал А.Г. Асмолов, «стандарт дошкольного образования – это, прежде всего, стандарт поддержки разнообразия детства». Здесь мы видим обозначенную еще в Концепции дошкольного воспитания (1989) реализацию принципа самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека [43]. Идеи гуманизации дошкольного образования отражены в принципах Стандарта – уважения личности ребёнка и личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых и детей. То есть, заданная государством концепция дошкольного воспитания

базируется, прежде всего, на идеологии дошкольного детства как самоценного периода, а образование выступает в качестве института социализации и индивидуализации [67]. Следовательно, деятельность ребенка должна быть максимально разнообразной, где ключевым видом деятельности выступает игра. Поддержка разнообразия детства реализуется через «развитие вариативности дошкольного образования с учетом индивидуальных особенностей развития, интересов и образовательных потребностей развития».

Методология Стандарта меняет взгляд на социальную ситуацию развития ребенка, делая акцент на взаимодействие в системе «ребенок – взрослые – сверстники». Следуя положению Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, видами образовательной деятельности выступают совместная деятельность взрослого и ребенка и самостоятельная деятельность ребенка. Изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка.

Содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Конкретное содержание образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы, как и в ФГТ, представлены в виде целевых ориентиров – социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Кардинальным отличием является факт отмены непосредственной оценки

детских достижений, в том числе процедуры мониторинга. Данное решение обосновывается спецификой дошкольного детства, что делает требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений неправомерными.

По-новому ФГОС смотрит и на взаимодействие образовательной организации с родителями воспитанников. Статус родителей как заказчиков образовательных услуг, необходимость в обеспечении единства воспитательных ориентиров требует придания родителям роли субъекта образовательного процесса.

Главным нормативным документом, характеризующим содержание педагогической деятельности и особенности организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста выступает основная образовательная программа дошкольного образования. Разработка педагогическими коллективами образовательных программ требует не только ориентироваться в существующем программно-методическом обеспечении, но и учета возможностей, интересов участников образовательных отношений, особенностей региона, образовательных потребностей воспитанников. Процесс разработки программ поддерживается примерными программами и методическими рекомендациями по требованиям ФГОС ДО и их реализации непосредственно в программах. Так, в частности на официальном сайте Федерального института развития образования размещены методические материалы, включая нормативно-правовые документы, тексты рекомендованных программ дошкольного образования, рекомендации по работе с примерной ООП, инструментарий по оценке качества дошкольного образования [38].

Е.В. Михеева отмечает, что вариативность дошкольного образования «обеспечивает возможную степень индивидуализации образования, делает образовательный процесс «человекоориентированным», формирует его как взаимосвязанную деятельность участников образовательных отношений по достижению целевых ориентиров дошкольного образования в условиях

выбора содержания, средств и способов деятельности и общения, ценностно-смыслового отношения личности к целям, содержанию и процессу образования». Автор выделила показатели степени вариативности педагогической системы ДОО:

- наличие оптимальной образовательной программы, которая идет от ребенка, а не переделывает ребенка под себя;
- построение образовательного процесса по принципу «от естественных интересов детей к прививаемым»;
- ориентация при формировании содержания дошкольного образования на «индивидуальные особенности каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования»;
- учет принципа возрастающей независимости ребенка от взрослых в процессе деятельности и, соответственно, намеренное приглушение педагогом своей субъективности в пользу ребенка.

Усилению вариативности дошкольного образования способствует и обеспечению системных обновлений дошкольного образования в условиях модернизации появление большого разнообразия примерных образовательных программ дошкольного образования.

Таким образом, становление концепции дошкольного воспитания и образования прошло свой путь от идеологически направленной модели воспитания всесторонне развитой личности ребенка как будущего строителя коммунистического общества в духе коллективизма и материализма к модели поддержки многообразия детства и его полноценного проживания ребенком, основанной на принципах гуманизма, самоценности периода детства, единства социализации и индивидуализации ребенка.

### **1.3. Концептуальные идеи и теоретические положения социального воспитания дошкольников**

Теория социального воспитания проходит свое становление и развитие в рамках различных методологических подходов. Научные положения, раскрывающие сущность социального воспитания охарактеризованы с научных работ К.Д. Ушинского, Л.М. Лузиной, Б.М. Бим-Бада, В.И. Слободчикова, Л.М. Клариной, Р.М. Чумичевой (антропологический подход), Е.В. Бондаревской, В.Т. Кудрявцева, Л.В. Коломийченко, С.А. Козловой, Т.Ю. Купач (культурологический подход), А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, Т.И. Бабаевой, М.В. Крулехт (субъектно-деятельностный подход), М. Монтессори, С.Л. Новоселовой, Л.М. Клариной (средовый подход), Авдуловой, Т.А. Антоновой, А.В. Ахметзяновой (компетентностный подход), В.Н. Волкова, А.Г. Ахтян (этнопедагогический подход), О.С. Газмана, Н.В. Микляевой, С.И. Семенака (теория педагогической поддержки). Обратимся к анализу выделенных теоретических подходов.

Антропологический подход в образовании. Как отмечает А.И. Салов, антропологический подход в педагогике берет свои истоки еще в античной системе образования в виде идеи о природосообразности воспитания. К числу известных педагогов, внесших вклад в развитие антропологического подхода, относят Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега. В качестве научного методологического подхода педагогическая антропология стала формироваться во второй половине XIX в. и связана с именами К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова.

Одним из аспектов антропологического учения К.Д. Ушинского является всестороннее изучение социальной природы человека. По мнению ученого, человеку присущ инстинкт родового общественного существования, инстинкт общности, лежащий в основе полового поведения, родительских чувств, товарищеских отношений, потребности в привязанности. При этом фундаментом и основным фактором развития

выступает деятельность. В связи с этим, Ушинский формулирует главную задачу воспитания – «открыть человеку возможность отыскать бесконечную и беспредельную душевную деятельность, способную удовлетворить требования души, и приготовить его к этой деятельности» [68]. Приоритет автором отдавался детской игре, где «дитя - уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями». Обосновывая теорию детской игры, автор показал, как влияют на характер и содержание игр социальная среда и возраст детей, как в играх познаются основы общественных отношений. Особое значение придавал он народным играм, видя в них превосходное и могущественное воспитательное средство. Содержанием воспитания сторонники антропологического подхода считали, прежде всего, нравственность.

К.Н. Воробьева в своем историко-педагогическом исследовании отмечает, что «антрополого-гуманистическая педагогика целенаправленно служила утверждению «человеческого в человеке», духовно-нравственному обогащению его внутренней жизни, возвышению жизнесмыслов его деятельности».

По мнению Б.М. Бим-Бада, представители антропологического подхода отводили воспитанию решающую роль в развитии личности. Именно потому, что они признавали силу и биологических, и социальных факторов развития, считая последние ведущими в становлении роста человеческих способностей. В ряду трех факторов развития: наследственности, взаимодействия окружающей среды и воспитания – последнее является самым существенным. В силу пластичности человеческой психики воспитание способное повлиять на изменения в природных данных человека. Таким образом, социальный фактор “сильнее” биологического.

Анализируя характеристику процессов развития и воспитания, ученый отмечает, что ключевым условием развития человека является его субъектность, а воспитание связано «с совершенствованием, с нивелированием индивидуальных особенностей, с компенсацией и с



коррекцией как физических, так и психологических, как поведенческих (внешних), так и духовных (внутренних) характеристик человека».

Л.М. Лузина, разрабатывая теорию философско-антропологического подхода к воспитанию, выделяет сущностные характеристики человека «воспитуемого»: духовное, душевное, бесконечность, безграничность, неисчерпаемость, незавершенность, самодетерминированность [42]. Цель воспитательного процесса автор видит в создании условий самоопределения ребенка в культуре, социальном обществе, Я-концепции и поиска стратегий самореализации и самовоспитания. Таким образом, Л.М. Лузина воспитание представляет в виде «динамического состояния взаимоотношений и взаимосвязей субъектов как способа их со-бытия». Методы воспитания и выступают как способы со-бытия воспитателя и воспитанника, в процессе которого происходит их взаимное изменение. Базовым методом воспитания выступает диалог: диалог с культурой, диалог внутренний, с самим собой.

Обращаясь к инстинкту общности как родовой специфике человека, В.И. Слободчиков указывает, что его становление происходит в событийной детско-взрослой общности [61; 62]. Ее целостность определяется системой связей и отношений между участниками – детьми и взрослыми и имеет два основания: ценностно-смысловое и целевое (деятельностное). Становление детско-взрослой общности происходит благодаря специальным и осознанным усилиям каждого из участников. Главным способом бытия является ведущая для конкретного возраста, совместно-распределенная рефлекслируемая деятельность. Опираясь на положение Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, В.И. Слободчиков считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека [62].

И.Ю. Шустова выделила основные признаки со-бытийной общности: со-бытийность, совместность бытия равных индивидов, встреча заинтересованных друг в друге и в общем бытии субъектов; добровольность участия, свободный вход и выход; свобода и равенство участников, определяющих свою позицию; открытое межпозиционное взаимодействие;

общие целевые ориентации, устремления общности; ценностно-смысловое пространство, формируемое самой общностью в межпозиционном взаимодействии участников и значимое для всех; рефлексивные процессы, в ней осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия, позволяющая воспитанникам осознавать происходящие в общности процессы и явления, выводить их на индивидуальное самоопределение [72].

Л.М. Кларина рассматривает детско-взрослую общность применительно к дошкольному возрасту как совместное бытие детей и взрослых, для которого характерно содействие друг другу, сопереживание, сотворчество, в котором учитываются склонности и желания каждого, а также, всеми приняты и усвоены права и обязанности. Такую общность автор называет истинным субъектом деятельности и развития ребенка дошкольного возраста [62]. Для субъектного восприятия друг друга важно, чтобы предмет деятельности обладал личностным смыслом для каждого участника.

Модели детско-взрослого сообщества могут быть самыми разнообразными и иметь свою структуру, в которой отражены принципы, содержание, целевые ориентиры, виды деятельности. Л.М. Клариной разработана модель сообщества семьи и детского сада, формирующегося в рамках таких организационных форм, как дискуссионные клубы, клубы по интересам, спортивные секции, библиотеки детской литературы и др. Н.А. Старосветская [52] представляет модель детско-родительского сообщества, характеризующегося следующими характеристиками: понимание и принятие членами сообщества друг друга как представителей различных самоценных субкультур; наличие опыта организации совместной деятельности, предполагающей создание совместных замыслов и их реализацию; наличие разнообразных связей с другими сообществами. М.В. Рыбакова с соавторами характеризуют детские общности нормативно-социализирующего плана, базирующихся на просоциальных основаниях, детские общности субкультурного плана, отличающихся набором некоторых

общих, типичных норм и ценностей, которые позволяют говорить о субкультуре и субкультурной общности.

Таким образом, анализ исследований в русле антропологического подхода позволяет выделить его основные положения:

- ведущая роль социальных факторов в развитии личности;
- ориентация на нравственное начало в воспитании;
- позиция ребенка как субъекта социальных отношений и деятельности;
- реализация социальных устремлений ребенка в контексте событийной детско-взрослой общности.

Культурологический подход. Культурологический подход в образовательной теории и практике обоснован в исследованиях таких ученых, как Е.В. Бондаревская, Н.М. Михайлова, Н.Б. Крылова. В рамках данного подхода воспитание рассматривается как процесс становления человека культуры, а основными составляющими выступают личность, образование, культура. Как отмечает Е.В. Бондаревская, образование должно наполниться культурными смыслами, «которые и есть его человеческие смыслы». Главная идея образования с позиций его культурообразующей функции состоит в выполнении миссии воспитания человека культуры, а через него – в сохранении, возрождении и дальнейшем развитии самой культуры. Таким образом, воспитание выступает важным условием социализации личности, ее формирования как субъекта культуры, собственного развития и жизнотворчества. Результатом такого «врастания в культуру» является социальное развитие личности, способной к сотворению культуры.

В.Т. Кудрявцев отмечает, что культура, превращаясь в содержание детской деятельности, становится тем материалом, на котором ребенок апробирует общечеловеческие способности, к которым автор относит: творческое воображение, ориентацию на позицию другого человека,

произвольность, элементы рефлексии, общие способы действий с вещами и построение чувственной картины мира, универсальные формы мышления и нравственное отношение к себе подобному. Таким образом, мы можем заключить, что

Разработанная Л.В. Коломийченко концепция социального развития детей дошкольного возраста строится на трех основных линиях социального развития: социализация, индивидуализация и культуротворчество [24]. При этом, социализация характеризуется как процесс приобщения к социальной культуре, индивидуализация – как процесс становления универсальных социальных способностей, интериоризации социальной культуры в разных видах деятельности, культуротворчество – как процесс порождения ребенком новых образцов социальной культуры. Эти линии развертываются последовательно – «от осознания растущим человеком своих социальных возможностей, через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой активности».

Применительно к дошкольному возрасту автор конкретизирует цель социального воспитания как формирование базиса социальной культуры и поясняет, что ее разные виды доступны восприятию и усвоению ребенком на разных возрастных этапах. То есть, по сути, автор выделяет сензитивные периоды дошкольного детства к социальной идентификации и освоению конкретных видов социальной культуры. Так, в младенческом и раннем возрасте ребенку доступны народная, нравственно-этическая и семейно-бытовая культура, дающая возможность идентифицировать себя как члена общечеловеческой и семейной общности; в младшем дошкольном возрасте – гендерная и национальная культуры, позволяющая определить себя как представителя определенного пола и носителя национальных особенностей; в старшем дошкольном возрасте – правовая, этническая и конфессиональная культуры, обогащающая представления ребенка о себе как представителя народа и правового государства.

В теории и практике дошкольного образования используется также концепция социального развития С.А. Козловой. Ее научная позиция строится на понимании процесса социализации как триединства адаптации ребенка к социальному миру, активного усвоения социального опыта и преобразования социального мира и себя в нем. При этом, все три составляющие социализации функционируют в единстве с ориентиром на преобразующую функцию.

В своей концепции С.А. Козлова использует в качестве ключевого понятия, определяющего содержание социального воспитания ребенка, термин «социальная действительность». Автор отмечает, что, оказавшись в человеческом обществе, ребёнок изначально познает мир через близкое и доступное ему, через то, с чем он непосредственно взаимодействует, то есть через социальную действительность. Социальный «портрет» окружения вызывает у ребенка разные эмоции и чувства. Даже не имея достаточных представлений о социальном мире, в процессе воспринимая явления и предметы этого мира он уже чувствует, сопереживает. Таким образом, социальные чувства и социальный опыт ложатся в основу социального поведения, социальных оценок. Показателем социализированной личности является ее обращенность (направленность) на других людей и на себя.

О.М. Потаповская в исследовании проблем духовно-нравственного воспитания характеризует основные закономерности ценностно-смысловой сферы ребенка дошкольного возраста [50; 51]. Так, автор отмечает особую значимость семьи и ближайшего социокультурного окружения ребенка как источника опыта нравственных отношений и первоначального духовного опыта. Акцентируя на значимости эмоциональной сферы, автор выделяет в качестве закономерности обращение детей к духовной жизни через развитие внутреннего эмоционально-сердечного отношения к миру. Духовно-нравственное воспитание на основе отечественной социокультурной традиции автор связывает с охраной физического, душевного и духовного здоровья ребенка.

В исследовании Т.Ю. Купач, посвященном проблеме социального воспитания на культурно-исторических традициях, обоснованы ведущие принципы. К ним автор относит принцип природосообразности и природоцелесообразности, принцип целенаправленности в воспитании и обучении, общинный характер воспитания и обучения, уважение к старшим как носителям традиций культуры, истории, идеалов, мудрости образа жизни народа [32].

Принцип природосообразности и природоцелесообразности автор характеризует как условие взаимопроникновения природы и социальной среды. Будучи частью природы, человек отражает ее красоту в культурно-исторических традициях. Приобщение ребенка к этим традициям позволяет ему изучать мир природы, интересоваться им, осваивать духовно-нравственные ценности добра, красоты, мудрости.

Целенаправленность в воспитании и обучении детей на культурно-исторических традициях утверждает человека как высшую ценность. В традициях, жизненном укладе народов заложены ценности добра, порядочности, жизнерадостности.

Общинный характер воспитания и обучения выражен в ценностях преемственности поколений: забота о стариках и детях, совместное проживание общинных событий в контексте традиционной совместной деятельности. Принцип помогает детям освоению общинного опыта, мягкого перехода на возрастные ступени.

Принципом социального воспитания является уважение к старшим как носителям традиций культуры, истории, идеалов, мудрости образа жизни народа. Этот принцип активизирует чувства, эмоции ребенка, создает условие для осмысления пережитой жизни людьми.

В.С. Лебедев, выполняя исследование социального воспитания детей дошкольного возраста на основе культурологического подхода, делает акцент на разнонациональном составе групп детского сада и выделяет

приоритетную цель – воспитание толерантности и уважения различных культур [33].

Н.Е. Татаринцева на материале полоролевого воспитания представляет целостную культуросообразную модель пространства полоролевого воспитания детей 3-7 лет [64]. Пространством полоролевого воспитания автор называет среду полоролевого взаимодействия ребенка со взрослым, сверстником, «виртуальным взрослым», ориентированного на многообразие субкультур, заложенных в традициях культурно-исторического социума. Данное пространство позволяет ребенку занять собственное место в «мужском» («женском») мире и мире культуры в целом.

В качестве принципов моделирования пространства автор делает акцент на единстве природных особенностей ребенка, социокультурной среды и педагогических методов полоролевого опыта; субъектности и взаимодействия детей и взрослых в самопознании, самосохранении и саморазвитии полового образа в социальном контексте; культурно-исторической преемственности ценностей и смыслов социального опыта народа.

Таким образом, исследование вопросов культурологического подхода в социальном воспитании дошкольников позволяет выделить основные положения данного подхода:

- субъектность ребёнка и значимость культуротворческой функции в процессе социализации;
- значение эмоциональной сферы в освоении ребенком опыта социальной культуры;
- опора на ценности социальной культуры в содержании социального воспитания;
- особая роль взрослого как «проводника» в мир социальной культуры;

– выделение видов культуры и сензитивных периодов их освоения в дошкольном возрасте.

Субъектно-деятельностный подход. Положения субъектно-деятельностного подхода были заложены в отечественной науке Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, П.Я. Гальпериным, Л.И. Божович. Социальное развитие личности осуществляется, как отмечалось ранее, в деятельности, общении, самосознании. Опираясь на теоретические положения А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна, М.В. Рыбакова отмечает, что деятельность как способ реализации социального бытия и человеческого отношения к действительности раскрывается в психологических характеристиках человека – носителя и одновременно субъекта деятельности, выступая основанием и условием ее осуществления.

Ученые в качестве движущей силы развития ребенка выделяют его стремление познать действительность и овладеть ею. Л.С. Выготский, отмечает, что становление ребенка как субъекта происходит в результате освоения им культурно-исторических способов. Логика развития субъектности характеризуется движением от неосознанного к осознанному поведению (Л.С. Выготский); от совместной к самостоятельной деятельности (Д.Б. Эльконин),

Научные представления о ребенке как субъекте детских видов деятельности получили также свое развитие в многочисленных исследованиях представителей Петербургской научной школы (Т.И. Бабаева, Е.Н. Герасимова А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, В.И. Логинова и др.). По мнению исследователей, быть субъектом – значит занимать активную деятельностную позицию по отношению к себе и к миру. Следовательно, субъектный подход в изучении социального воспитания должен быть дополнен деятельностным подходом.

Особая природа дошкольного детства обозначается учеными как деятельностная. Охарактеризованные субъектные проявления дошкольника



выделены в две группы (А.Г. Гогоберидзе): эмоционально-субъектные и деятельностно-субъектные. Эмоционально-субъектные проявления выражены в интересе и избирательности, инициативности ребенка. Деятельностно-субъектные проявления характеризуются избирательностью, свободой выбора, автономии, самостоятельности, творчестве.

Таким образом, субъектные проявления дошкольника выражаются в оформляющемся отношении к миру и в осуществлении деятельности, иницируемой этими отношениями. Собственно, здесь мы наблюдаем ключевую роль социального аспекта субъектности ребенка.

Как отмечает А.Г. Гогоберидзе, «ребенок развивается, накапливая социокультурный опыт, социокультурные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, внося в нее элементы своей субкультуры, становясь субъектом разных видов детской деятельности» [9].

Формирующаяся субъектная позиция ребенка в деятельности, общении и познании является центральным новообразованием детей старшего дошкольного возраста.

Опираясь на положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, можно отметить, что логика развития любого вида деятельности заключается в том, что сначала она осуществляется в совместной деятельности со взрослым, затем в совместной деятельности со сверстниками и становится самостоятельностью. В исследовании Н.А. Коротковой выделены существенные признаки совместной деятельности детей и взрослых: включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми; добровольное присоединение детей к деятельности; свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства); открытый временной конец образовательной деятельности (каждый работает в своем темпе).

Формы и методы совместной деятельности взрослого и детей, по мнению ученого, являются внешними выражениями содержания дошкольного образования, способами его существования

Важным свойством совместной деятельности является ее партнерский характер: взрослый меняет свою позицию учителя на позицию партнера. Это означает перестройку стиля поведения взрослого, иной организации пространства. Совместная партнерская деятельность взрослого с детьми, по мысли Н.А. Коротковой, предполагает равноправное включение взрослого в процесс деятельности. При этом автор характеризует две модели партнерской позиции взрослого: партнер-модель и партнер-сотрудник. В случае реализации модели партнер-модель взрослый, ставя собственную цель, инициирует действия, предоставляя при этом ребенку право выбора – принять участие в совместной деятельности или отказаться. Автор особо отмечает важность безоценочного отношения взрослого в случае отказа ребенка. Вторая модель – партнер-сотрудник основана на вовлечении детей в совместную деятельность, начиная с этапа целеполагания, обсуждая при этом процесс и результат деятельности, проявляя заинтересованность в результате, вступая во взаимодействие с другими участниками деятельности.

Таким образом, особенностями совместной партнерской деятельности взрослого и детей являются открытость и свобода ребенка в выборе и процессе деятельности.

Аргументируя содержательную основу совместной деятельности, Н.А. Короткова выделила в качестве основной характеристики дошкольного возраста игровое отношение, которое на протяжении дошкольного периода трансформируется от процессуальной игры в сторону «расщепления» ее на разные виды деятельности, родственные игре. То есть, игровое отношение ребенка к миру преобразуется от процессуального, где ребенок опробует себя в игре, и разными видами деятельности, заданных взрослым, к «расщеплению» инициативы ребенка, направленной на разные сферы. Эти идущие от взрослого виды деятельности, в отличие от собственной активности ребенка, Н.А. Короткова называет культурными практиками и характеризует как форму партнерства взрослого (их носителя) с детьми. К культурным практикам автор относит игровую, продуктивную,

познавательно-исследовательскую деятельность и коммуникативную практику [10]. Важным, с точки зрения автора, является то, что все перечисленные виды деятельности способны моделировать отношение к реальности. Так, например, коммуникативная практика, осуществляемая на фоне игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, требует словесного оформления замысла, его осознания и предъявления другим (в совместной игре и исследовании) и задает социальные критерии результативности (в совместной продуктивной деятельности).

Таким образом, совместная деятельность взрослого с детьми является не только способом организации образовательного процесса в детском саду, но и условием, необходимым для перехода к самостоятельной деятельности, а также для моделирования отношения к миру в разных видах деятельности.

В целом, анализ исследований в рамках субъектно-деятельностного подхода позволил нам выделить его основные характеристики:

- деятельность отражает социальную сторону социального бытия человека;
- специфически детские виды деятельности имеют общую – игровую природу и появляются в арсенале ребенка как заданные взрослым в совместной деятельности и как реализуемые самим ребенком в самостоятельной деятельности;
- активная деятельностная позиция по отношению к себе и социальному миру характеризуется субъектностью ребенка в деятельности и общении.
- значимыми характеристиками совместной партнерской деятельности взрослого и детей являются открытость и свобода ребенка в выборе и процессе деятельности.

Средовый подход. Средовый подход сосредоточен на исследовании вопроса о роли среды в воспитании человека. А.В. Евстифеев отмечает, что

эта проблема стала объектом научного исследования начиная с XVII в. в работах английских и французских просветителей К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Дж. Локка [15]. Идея учета среды в целенаправленном воспитании подрастающего поколения высказывалась в трудах как отечественных, так и западных ученых-социологов и педагогов уже в XIX в. (К.Н. Вентцель, И.И. Бецкой, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт и др.). Наибольшее развитие в отечественной науке и практике идеи воспитания средой получила в первой половине XX в., выделяя среду как фактор социального воспитания (Л.С. Выготский, Н.В. Крупенина, А.С. Макаренко, А.С. Флерина, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин).

К.Н. Вентцель обосновал важность среды для нравственного воспитания. Условием реализации данной цели К.Н. Вентцель называет возможность свободы действий в среде: «работа личности для всего человечества только тогда действительно имеет нравственный характер, когда она совершается сознательно и свободно, по естественному побуждению личности, а не в силу какого бы то ни было явного или скрытого принуждения».

Е.А. Флерина в практике дошкольного образования отводила важнейшую роль в организации среды детского сада. Она использовала понятие «материальная среда» – это все, что окружает ребенка, весь его материальный мир. В детском саду, по мнению ученого, среда должна соответствовать потребностям возраста детей.

Педагогическая концепция М. Монтессори предполагает создание образовательной среды в единстве трех составляющих: ребенок, педагог, подготовленная среда. Реализация педагогической концепции основана на следующих принципах: 1. принцип свободы выбора; 2. принцип концентрации внимания; 3. принцип специально подготовленной обучающей среды; 4. принцип сензитивности; 5. принцип ограничения и порядка;

6. правила поведения в группе; 7. принцип особого места педагога в системе образования [63].

Обратим внимание на значимые для нашего исследования характеристики принципов. Обращая внимание на сензитивность, т.е. периоды особой восприимчивости детей к тем или иным способам, видам деятельности; к способам эмоционального реагирования, поведения, выделяется период развития социальных навыков с 2,5 до 6 лет.

Траектория детской социальной жизни, по мнению М. Монтессори, характеризуется «движением к совершенствованию себя». Ребенок по своей природе относится к жизни иначе, чем взрослые: он радуется ей, он испытывает счастье от тех действий и занятий, которые взрослым представляются надоевшим бытовым трудом или скучным общественным долгом. М.Г. Сорокова в качестве одного из методологических положений системы Монтессори называет положение о том, что ребенок принципиально отличается от взрослого, имеет внутри себя источник развития и творчески созидает свою личность в процессе активного взаимодействия с окружающей предметной и социальной средой [21].

Дети уже на первом году жизни имеют особую форму природной социальной памяти, именуемой ею *mneme* (греч. — «память»). На механизме *mneme* ребенок осваивает речь, религиозные традиции, обычаи своего этноса, нормы поведения в ближайшем социальном окружении. Все эти сложнейшие ориентиры культурной жизни в обществе он не осмысливает, а впитывает и сразу безошибочно воспроизводит.

На сензитивном отрезке детства развитие ребенка характеризуется быстрым усвоением форм общения и желанием их применять. В возрасте 2.5 - 6 лет ребенок начинает легко осваивать культурные формы общения, ему интересно то, как общаться с разными людьми и как делать это вежливо. Находясь в обществе самых разных людей, ребенок будет чувствовать себя адаптированным и уверенным. Для овладения вежливыми формами общения служат упражнения в навыках социальной жизни, которые описаны в работах М. Монтессори.

В концепции М. Монтессори решается проблема взаимозависимости понятий «свобода» и «дисциплина». Свобода, которую получает ребенок – это «дисциплина в свободе», «дисциплинировать для деятельности, для работы, для добра». Свободная дисциплина и свободное проявление личности ребенка, по мнению М. Монтессори, означают сознательное самоуправление поведением, а не действия по требованию воспитателя. Для осуществления свободы нужна дисциплина – самообладание, способность отличать хорошее от плохого, находить равновесие между хорошим для себя и хорошо для других. Для дисциплинированности ребенку требуется освоение нравственных понятий о добре и зле. М. Монтессори использует понятие «сенсбилизация совести» как механизме реализации свободы. Количественное ограничение дидактических материалов, воспитательное значение которого выражается в понимании ребенком необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей отражает основную идею этого понятия: свобода тренирует волю ребёнка.

М. Монтессори считает, что дети – существа социальные и предпочитают жить вместе как сотрудничающие, объединенные общим делом индивидуумы. В детскую среду именно воспитание привносит важнейшие социальные представления о правах личности, о законах сотрудничества. Учитывая социальную природу ребенка, М. Монтессори связывает идею ограничения свободы с коллективным интересом детей, считая соблюдение интересов сообщества «хорошим воспитанием».

Обоснован также Монтессори принцип разновозрастного общения, способствующий развитию ролевой дистанции, усвоению образцов поведения, мотивации деятельности. Разновозрастность позволяет образоваться естественной детской иерархии в общении, помогает избегать конфликтов и становится важной предпосылкой для сотрудничества. М. Монтессори утверждает, что между детьми с разницей в возрасте от года до трех возникает такой гармоничный контакт, какой невозможен со взрослыми. В условиях разновозрастной группы актуализируются

нравственные поступки, связанные с заботой о младших, потребностью договариваться, отстаивать свою позицию, быть независимым.

Активная деятельность ребенка разворачивается в подготовленной среде, которая создает оптимальные условия для естественного хода развития каждого ребенка. Модель среды основана на представлении М. Монтессори о том, что основные интересы детей распространяются на пять основных областей: дети испытывают потребность в развитии органов чувств, они с удовольствием занимаются математикой, развитием речи и получением общих знаний о жизни. Таким образом, развивающая среда Монтессори разделена на пять тематических зон: зону практической жизни, сенсорную, математическую и языковую, космическую зоны. В каждой из этих зон, наполненной конкретными развивающими материалами, ребенок получает различные впечатления, представления о правильном поведении в обществе, способах действий с предметами.

Идея построения предметно-пространственной среды детского сада развивалась также в трудах С.Л. Новоселовой, Л.М. Клариной, Л.В. Коломийченко, Р.М. Чумичевой и др [27].

С.Л. Новоселова исследовала пространственно-предметное окружение воспитанников детского сада. Автор формулирует основную идею построения среды – соответствие возрасту, решаемым задачам, уровню развития детей и опыту в разных видах деятельности. Именно предметная среда, по мнению С.Л. Новоселовой, должна удовлетворять потребности ребенка в новизне, экспериментировании, «...предоставлять ребенку условия для творческого духовного развития и возможность “вычерпывать” из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности».

Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.Т. Стрелкова, В.А. Петровский в разработанной ими концепции построения развивающей среды выдвигали главное требование: «обеспечить психологическую защищенность – доверие

к миру, ощущение радости существования, ...способствовать полноценному общению со взрослыми».

Л.В. Коломийченко обосновала особенности организации предметной среды при решении задач социального воспитания детей. Автор считает, что объекты окружающей ребенка среды несут в себе ценности социальной культуры и обогащают содержательную сферу социального развития [25]. При этом, элементы среды влияют на развитие ребенка не по одиночке, при условии их единства, гармонии и взаимодополняемости.

Организация предметной среды, по мнению Л.В. Коломийченко, предусматривает возможность обогащения информационного поля по разным видам социальной культуры, способствует взаимодействию детей друг со взрослыми и сверстниками, их диалоговому общению и культуротворчеству [25; 26]. Для этого необходимо соблюдение следующих требований:

- содействие своевременному и качественному развитию всех психических процессов – восприятия, мышления, памяти, воображения и т.д.;
- отражение в содержании основных элементов социальной культуры (этической, семейно-бытовой, психосексуальной, национальной, этнической), обеспечивающих общее личностное развитие;
- включенность основных объектов в разные виды детской деятельности;
- соответствие принципам дистанции, позиции при взаимодействии; активности, самостоятельности, творчества; стабильности – динамичности; комплексирования и гибкозонирования; эмоциогенности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия; сочетания привычных и неординарных элементов; открытости – закрытости; учета половых и возрастных различий детей (по В.А. Петровскому);
- соотнесенность с возрастом ребенка, ориентация на зону ближайшего развития.



Р.М. Чумичева и Л.Л. Редько считают, что моделирование социокультурной предметно-пространственной развивающей среды должно позволять ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. Они предлагают моделировать предметную структуру социокультурной среды воспитателю в трех уровнях: низком, среднем, высоком. Ребенок, обладающий недостаточным сенсорным опытом, может самостоятельно выбрать тот способ действия в среде, который соответствует уровню его развития сегодня, или самостоятельно попробовать незнакомый ему способ, т.е. он будет находиться в ситуации выбора. Это, с одной стороны, позволит предупредить возникновение негативных эмоций, оградить ребенка от неуспеха, а с другой – создаст возможность ему сориентироваться на «завтрашний день», попробовать самостоятельно преодолеть незнание, трудность. Преодолевая трудности и получая успешный результат, ребенок испытывает удовлетворение, начинает оценивать достоинства предметов среды и свои личностные качества, проявившиеся во взаимодействии со средой. Таким образом, ценности предмета, вещи переходят в ценности личности.

Таким образом, в характеристике средового подхода можно выделить следующие положения:

- среда выступает фактором социального воспитания, при этом она должна обеспечивать психологическую защищенность ребенка;
- освоение ребенком ценностей среды преобразуется в ценности личности;
- организация среды должна обеспечивать возможность «вычерпывать» из нее информацию, а также обеспечивать включенность основных объектов среды в разные виды детской деятельности;

– деятельность ребенка в среде должна быть обеспечена свободой выбора и действий, возможностью сотрудничества и разновозрастного общения, самостоятельного преодоления незнания и трудностей.

Компетентностный подход. Исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой на материале профессиональной компетентности. Социальный аспект компетентности исследовался Л.А. Петровской в работе «Компетентность в общении». И.А. Зимняя выделила 10 основных компетенций, в их числе группу компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия и компетенции в общении [20].

Компетентностный подход концентрирует внимание на результате образования, но результат (в отличие от традиционного подхода) рассматривается не как сумма усвоенной информации, а как умение действовать в различных, в том числе в проблемных и нестандартных ситуациях.

Выделение ключевых компетенций-компетентностей в системе дошкольного образования актуализирует Н.А. Реуцкая. Автор отмечает, что формирование компетенций начинается в дошкольный период жизни и проходит через все последующие ступени образования, через всю жизнь.

Концепция компетентностного развития ребенка в период дошкольного разработана научным коллективом под руководством Л.В. Трубайчук. Ученые указывают, что компетентностный подход в дошкольном образовании предполагает подготовку растущей личности ребенка к жизни, формированию у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением с другими людьми, построением образа Я [52]. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен. В качестве ключевой выделяется

социокультурная компетентность, которая включает начальные компетенции, необходимые ребенку для жизни в обществе.

Авторами концепции выделены основные закономерности развития личности ребенка дошкольного возраста на основе формирования социокультурной компетентности:

1. Развитие и становление личности дошкольника и овладение им необходимым уровнем социокультурной компетентности сопровождаются развитием положительных личностных качеств, в первую очередь духовно-нравственных на основе формируемых начальных компетенций: познавательной, коммуникативной, общекультурной, ценностно-смысловой, личностной и др.

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

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

К начальным социокультурным компетенциям дошкольника отнесены общекультурные, познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные, личностные, экономические, художественно-творческие компетенции, формирование которых обеспечивает становление у дошкольника социальных позиций «я в обществе» и «я и общество». Ключевые компетенции соотнесены с приобретаемыми умениями и формируемыми качествами.

Формирование социокультурной компетентности дошкольников в образовательном процессе детского сада осуществляется в соответствии с педагогическими принципами: принцип природосообразности; принцип непрерывности развития личности; гуманистический принцип; личностный

принцип; культурно-ориентированный принцип; культурно-деятельностный принцип; деятельностно-ориентированный принцип; ценностный принцип;

принцип творческого развития; принцип сотрудничества педагога с детьми.

В целом, модель компетентностного развития ребенка включает понятие и компоненты социокультурной компетентности, формулировку ее функций и задач развития, а также структурные блоки образовательного процесса.

Проблеме формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста посвящено исследование О.Ф. Борисовой. Под социальной компетентностью автор понимает «интегральное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию, самоизменению, а с другой - проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей» [6].

В качестве критериев оценки сформированности социальной компетентности используются 5 социально значимых качеств личности: самостоятельность, произвольность поведения, доброжелательность и эмпатия, познавательная активность, взаимодействие и сотрудничество.

Автор апробирует организационно-педагогические условия формирования социальной компетентности: формирование групп детей дошкольного возраста по разновозрастному принципу, создание и поддержание социокультурной предметно-пространственной развивающей среды, профессиональная компетентность педагогов.

Принцип разновозрастности обеспечивает влияние разновозрастного коллектива на социальное развитие детей, эффект которого реализуется за счет свободы в деятельности детей и взаимодействия детей в разнообразных видах деятельности.

При создании социокультурной предметно-пространственной развивающей среды автор использует идеи М. Монтессори: продуманное зонирование, расположение материалов в определенном порядке и соблюдение этого порядка, доступность любого материала для каждого ребенка, наличие только одного дидактического материала в среде, недопущение пресыщения среды и некоторые другие [74].

Г.Р. Хузеева и Т.П. Авдулова, исследуя феномен коммуникативной компетентности, в его содержании опираются на сформированность адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Образ сверстника образуют центральное качество, определяющее коммуникативную компетентность – чувствительность к воздействиям сверстника. Чувствительность к сверстнику – способность ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и другие), проявлять внимание к сверстнику, готовность ответить на его предложения, способности услышать и понять другого.

Автор выделяет три варианта проявления коммуникативной компетентности, доступных детям в дошкольном возрасте:

- в ситуации достижения собственных целей общения, взаимодействия с учетом особенностей партнера по общению (что-то попросить, договориться о принятии в игру, что-то узнать, уточнить и т.д., при этом не вызывая отрицательного отношения со стороны партнера по общению);

- в ситуации достижения цели совместными усилиями (организация и проведение игр, совместные задания, упражнения, подвижные игры, выполнение поручений и т.д.);

- в ситуации форм поведения проявляются просоциальные поступки (содействие, сочувствие, бескорыстная помощь, взаимовыручка).

Таким образом, основными характеристиками компетентностного подхода являются:

- компетентность как результат социального воспитания детей выражается в наборе социально значимых качеств личности;
- формирование социальной компетентности в дошкольном возрасте задает начальные компетенции, продолжаясь на всех этапах жизни человека;
- формирование социальной компетентности детей происходит на основе накопления социального опыта в различных видах деятельности и сотрудничестве со значимым другим;
- ребенок выступает как субъект образовательного процесса по формированию социальной компетентности, что выражается в образовательной деятельности как совместном с ребенком определении его интересов и возможностей, помощи в определении способов их осуществления, осмыслении трудностей и препятствий в достижении целей деятельности, определении своей роли и места в социуме.

Этнопедагогический подход. Этнопедагогический подход в отечественной педагогике научно сформулирован Г.Н. Волковым и В.М. Григорьевым в рамках концепции этнопедагогизации образования [7]. Основная идея концепции заключается в естественной организованной интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство).

Также авторами обосновано понятие этнопедагогического компонента как синтеза этнических и педагогических компонентов на основе гармонизации («лада»). В структуре этнопедагогического компонента выделено три компонента: этническое содержание, механизмы включения этого содержания и этнопедагогическая направленность данного процесса.

Этнопедагогический компонент воспитания должен содержать такие составляющие: 1) целевую; 2) содержательную 3) процессуальную.

В качестве цели воспитания в рамках реализации этнопедагогического компонента является приобщение детей и молодежи к следующим традиционным духовным ценностям:

- язык, традиции как корневые основания человеческого бытия;
- отечество, род, семья;
- природа с ее закономерностями и полнотой жизненных проявлений;
- человек и его здоровье;
- труд и его результаты, овеянные в культурных достижениях;
- любовь, мир, милосердие как основополагающие человеческие отношения и гаранты существования человечества.

Содержательная составляющая этнопедагогического компонента включает знания, о традиционной народной культуре, о традиционных нормах, правилах поведения, о традиционном народном опыте ценностного отношения к объектам, средствам деятельности человека, к окружающему миру, к другим людям и др.

Процессуальная составляющая этнопедагогического компонента представлена традиционным народным опытом осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в умениях и навыках личности, усвоивших этот опыт: традиции, обычаи, ритуалы, церемонии, нормы, обряды, правила, законы, табу и др.

Решение воспитательных задач связано и с формированием образа жизни сообщества воспитанников, позволяющего приобрести опыт «совместного и благополучного бытия» (И.Д. Демакова). Важно чтобы ребенок получил опыт пребывания в составе различных сообществ, требующий умения продуктивно действовать и общаться в составе

разнородных групп, коллективов, корпоративных объединений, социальных сетей и здесь реальную помощь может позитивный воспитательный народный опыт формирования норм поведения у детей.

Этнопедагогический компонент включает также традиционные народные правила поведения, охватывающие все стороны человеческой жизни и регламентирующие поведение человека в различных ситуациях.

Результативная составляющая этнопедагогического компонента выражена в следующих показателях:

в поведении на уровне цивилизационных, национальных, региональных, «локальных» традиций и обычаев;

в общении, сообразном нормам народного этикета и современности: общение с ровесниками, младшими и старшими по возрасту; женщинами и мужчинами, с представителями других национальностей и религий и др.;

в отношениях к окружающему миру, к природе, к другим людям, к результатам их труда и др.

Н.В. Микляева отмечает, что на современном этапе этнокультурное воспитание чаще всего отождествляется с социальным развитием ребенка. Приобщение детей к народной культуре призвано предупредить опасность ассимиляции, поглощения другой культурой [37]. Кроме того, актуальность этнокультурного воспитания автор обосновывает также сензитивностью дошкольного периода (3-5 лет) к освоению представлений о собственной этнической принадлежности ребенка, отражающихся в его личном отношении к миру, конкретной языковой и социокультурной действительности.

В отношении отбора содержания этнокультурных образцов Н.В. Микляева пишет, что для личностного развития ребенка в образовательном процессе имеют значение этические и эстетические ценности народной культуры, позитивно воздействующие на его нравственное и физическое здоровье [37].



А.Г. Ахтян обосновала использование этнопедагогического компонента в процессе формирования социально-личностных качеств детей дошкольного возраста. Социально-личностные качества дошкольника 5-7 лет конкретизированы автором в следующем составе: интеллектуальные, коммуникативные, нравственные, художественно-эстетические, эмоциональные, волевые [3].

А.Г. Ахтян охарактеризованы механизмы, используемые народной педагогией для социального воспитания детей: человек, народная история, достижения народной культуры. Взрослый как транслятор и творец этнокультурного опыта в народной педагогике выступает как человек, знающий и умеющий, ребенок всегда воспитывался в деле. Вместе с тем, особое значение в воспитании придается истории родного края, своего народа, культурным объектам, отражающим культурные ценности народа. Познание достижений культуры способствует возникновению национального достоинства, нравственного авторитета. Реализация описанных механизмов осуществляется в процессе приобщения ребенка к культуре и традициям своего народа, а также знакомства с культурой и традицией окружающих его людей других национальностей, организационно оформленных как проживание в культуре, проживание в традиции посредством вхождения в «годовой праздничный круг» [2].

Таким образом, для этнопедагогического подхода характерны следующие особенности:

- выделение социальных ценностей народной культуры, позитивно воздействующие на его развитие ребенка;
- роль взрослого как транслятора и творца этнокультурного опыта;
- обеспечение синтеза этнических и педагогических компонентов
- организация образовательного процесса как проживания этнических традиций;

– разновозрастное сообщество детей как пространство социального развития.

Теория педагогической поддержки. Теория педагогической поддержки разработана коллективом ученых под руководством О.С. Газмана (Н.Б. Крылова, Т.В. Анохина, Н.М. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). Понятие педагогической поддержки введено в научный оборот О.С. Газманом для обозначения педагогической деятельности, направленной на решение детьми индивидуальных проблем, связанных с трудностями физического и психического развития, жизненного самоопределения, межличностной коммуникации, обучения. Для педагогической поддержки важно, чтобы ребенок научился владеть собой, учился становиться субъектом собственной жизни, т. е. умеющим заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению. Важным условием педагогической поддержки является то, что она подразумевает режим общения, диалога и сотрудничества взрослого и ребенка.

Суть идеологии педагогической поддержки можно выразить тремя словами: «проблема», «защита», «самостоятельность». «Проблема» – это индивидуальная характеристика, выражающая доминирующее негативное состояние личности в данный момент, которое связано с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние. «Защита» предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его интересов и прав. «Самостоятельность» – результат совместной деятельности педагога и ученика, выражающийся в способности последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы.

Успешность взаимодействия в контексте педагогической поддержки возможна при соблюдении следующих условий:

1. Согласие ребенка на помощь и поддержку. Он либо сам просит о помощи, либо не отвергает ее, когда предлагают. Необходимое вмешательство осуществляется только в случае опасности для его жизни и

здоровья, в ситуации асоциального поведения. Приоритет самого ребенка в решении собственных проблем. Преподаватель лишь создает для этого условия, вникает в суть проблемы и предлагает свою помощь, оказывая влияние на самостоятельность действия ученика.

2. Сотрудничество, содействие. Это условие предполагает процесс совместного движения к преодолению препятствий.

3. Соблюдение принципа конфиденциальности. Это крайне важно для доверительного общения с учеником, особенно при проведении диагностических методик, бесед, консультаций. Только при полном доверии к педагогу помощь будет принята и, возможно, станет импульсом к активной внутренней работе.

4. Доброжелательность и безоценочность. Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с ребенком может являться залогом как успеха, так и неуспеха в осуществлении поддержки. Педагогу недопустимо сравнивать действия одного ученика с действиями другого. Необходимо понять и услышать голос именно этого ребенка. Оценка педагогом того или иного шага или поступка ученика может восприниматься им как неприятие, критика и привести к закрытости.

5. Защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни. Здесь педагог выступает как адвокат, в любых обстоятельствах поддерживает сторону ребенка. Даже когда он нарушает общепринятые нормы необходимо искать возможность «смягчить наказание», имея в виду, что каждый имеет право на ошибку.

Парадигма педагогической поддержки особенно актуальна для образовательного процесса с дошкольниками. Требования ФГОС ДО обеспечения условий позитивной социализации и индивидуализации отражают смысл и ценности дошкольного образования. Социализации современного дошкольника необходим современный педагогический подход, определяемый как психолого-педагогическая поддержка. Как пишет В.А. Деркунская, такой подход требует смены формата взаимодействия и

сотрудничества с ребенком, ориентированного на самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им проблемы.

Педагогическая работа в данной парадигме требует и пересмотра форм организации образовательного процесса и выделения тех, которые будут способствовать социальному развитию воспитанников, сохранять их индивидуальность. По мнению В.А. Деркунской, для каждой возрастной группы должны быть обозначены особые формы, базирующиеся на ведущем виде детской деятельности, зоне ближайшего развития и социальной ситуации развития [13].

Так, ведущими векторами социального развития и поддержки социализации детей второго и третьего года жизни выделены: освоение простейших социальных ролей, развитие интереса к совместной деятельности и общению, фиксация событий и впечатлений детей в сюжетных играх, развитие эмоциональной отзывчивости. Основной формой поддержки на данном этапе выступают проблемные ситуации и социально-эмоциональные задачи. В среднем дошкольном возрасте поддержка социализации направлена на развитие невербальных средств общения и речевого этикета, развитие со-действия и со-деятельности; саморегуляции; эмоциональных отношений в семье. Вариативными формами поддержки социально-коммуникативного развития детей 4-5 лет выступают игры, социальные акции, волонтерская деятельность, социальные проекты и акции, а также ситуации разновозрастного общения. В работе с детьми старшего дошкольного возраста поддержка социализации предусматривает обогащение эмоций и чувств, заботу о других; развитие общественного сознания и деятельности. Формы поддержки дополняются проектами социальной и патриотической направленности с социально-значимым продуктом.

Таким образом, В.А. Деркунская конкретизировала практическую значимость теоретических положений педагогической поддержки социализации детей дошкольного возраста, обозначив актуальное

содержание и формы поддержки с учетом возраста и характерных для него социально-коммуникативных проблем [13].

На теоретических положениях педагогической поддержки основывается С.И. Семенака в разработке положения о социальной адаптации ребенка в обществе через формирование социально-нравственных качеств дошкольника. Социально-психологическая адаптированность личности, по мнению автора, определяет его социальную успешность и проявляется в процессе деятельности и в поведении [59]. С.И. Семенака отмечает, что в ситуациях неблагоприятной социализации ребенок реагирует проявлением психологической защиты в виде агрессии, враждебности, разрушительных действий и др. Таким образом, автор актуализирует необходимость развития произвольных поведенческих стратегий психологической защиты, овладения конструктивными способами преодоления трудных ситуаций [58]. Механизмом поддержки ребенка в преодолении трудных ситуаций выступает развитие социального и эмоционального интеллекта, выражающегося в дошкольном возрасте в развитии социально-нравственных качеств личности ребёнка-дошкольника, отражающих способность:

- понимать сущность полярных понятий «добро» и «зло», а также эмоций, которые им соответствуют;
- видеть эмоциональное состояние другого человека и собственный эмоциональный образ, соотнося его с конкретной ситуацией;
- проявлять эмоциональную отзывчивость, сочувствие, сопереживание;
- усваивать конструктивные способы управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, уметь разрешать конфликтные ситуации и др.).

Все эти качества личности, как считает автор, составляют основу социально-нравственного развития дошкольников. Поддержка социальной

адаптации дошкольника предполагает смену позиции ребёнка в познании окружающего мира и самого себя с пассивной на активную: «Я этого не знаю, но хочу узнать!». В данном случае педагогическая поддержка выражается как поддержки инициатива детей в различных видах деятельности. Взрослому выступает в роли помощника в освоении сложных социальных отношений: под руководством педагога ребёнок становится исследователем проблемных ситуаций и проявляет активность и самостоятельность в их разрешении, в результате чего происходит творческое познание окружающего мира.

Таким образом, теория педагогической поддержки в рамках проблем социального развития и воспитания детей дошкольного возраста характеризует образовательный процесс как деятельность, направленную на решение детьми индивидуальных проблем, связанных с трудностями социализации. Ключевыми характеристиками данного подхода выступают:

- соблюдение баланса социального и индивидуального в развитии ребенка;
- субъектность ребенка в проявлении социальной активности и преодолении трудностей социального взаимодействия;
- диалог и сотрудничество взрослого и ребенка;
- опора на развитие произвольности в эмоционально-нравственной сфере ребенка.

Итак, анализ различных теоретических подходов к социальному развитию и воспитанию детей дошкольного возраста позволяет нам выделить общие для большинства подходов теоретические положения:

1. В развитии личности ребенка социальные факторы выполняют приоритетную роль.
2. Дошкольный возраст является сензитивным для социального развития личности.

3. В социальном воспитании ребенка дошкольного возраста ведущее значение как механизма социального развития выполняют эмоциональная и нравственная сферы его личности.

4. Эффективность социального воспитания обеспечивается: активной деятельностной позицией ребенка как субъекта отношения к социальному миру и к себе в мире; особой ролью взрослого как партнера по общению и совместной деятельности; взаимодействием ребенка со сверстниками различных возрастов.

Вместе с тем, разность подходов позволила нам определить специфику в трактовке субъектности ребенка и характера отношений в системе «ребенок-взрослый» (Приложение А).

Так, характеристика субъектности ребенка позволяет определить ребенка как субъекта:

- социальных устремлений;
- культуротворчества в процессе социализации;
- совместной и самостоятельной деятельности;
- освоения социального опыта, заложенного в среде;
- образовательной деятельности по формированию социальной компетентности;
- освоения этнической культуры;
- социальной активности и преодоления трудностей социального взаимодействия.

Отношения в системе «ребенок-взрослый» позволили выделить следующие позиции:

- событийная детско-взрослая общность как пространство социального развития;
- взрослый как «проводник» ребенка в мир социальной культуры;
- совместная партнерская деятельность взрослого и детей;
- взрослый как посредник между ребенком и средой;

– диалог и сотрудничество взрослого и ребенка в решении ребенком индивидуальных проблем, связанных с трудностями социализации.



## Выводы по главе 1

Анализ историко-педагогической, методической литературы, нормативных документов позволили нам установить, что три группы факторов, обусловивших становление и развитие дошкольного воспитания и теории социального воспитания дошкольников, в частности в рассматриваемый период:

- идеология и приоритеты государственной политики в сфере образования;
- направленность научных исследований;
- развитие системы дошкольных образовательных учреждений.

В ходе исследования отечественных концепций дошкольного воспитания и образования в была определена логика их становления: от идеологически направленной модели воспитания всесторонне развитой личности ребенка как будущего строителя коммунистического общества в духе коллективизма и материализма к модели поддержки многообразия детства и его полноценного проживания ребенком, основанной на принципах гуманизма, самооценности периода детства, единства социализации и индивидуализации ребенка.

Следующим этапом исследования был проведен анализ различных теоретических подходов к социальному развитию и воспитанию детей дошкольного возраста. В качестве результатов анализа представим общее и различное в изученных подходах.

Общими для большинства подходов были выделены следующие теоретические положения:

1. В развитии личности ребенка социальные факторы выполняют приоритетную роль.
2. Дошкольный возраст является сензитивным для социального развития личности.

3. В социальном воспитании ребенка дошкольного возраста ведущее значение как механизма социального развития выполняют эмоциональная и нравственная сферы его личности.

4. Эффективность социального воспитания обеспечивается: активной деятельностной позицией ребенка как субъекта отношения к социальному миру и к себе в мире; особой ролью взрослого как партнера по общению и совместной деятельности; взаимодействием ребенка со сверстниками различных возрастов.

Различия в подходах были выделены в следующих характеристиках: субъектность ребенка и характер отношений в системе «ребенок-взрослый» (Приложение А). Характеристика субъектности ребенка позволяет определить ребенка как субъекта:

- социальных устремлений;
  - культуротворчества в процессе социализации;
  - совместной и самостоятельной деятельности;
  - освоения социального опыта, заложенного в среде;
  - образовательной деятельности по формированию социальной компетентности;
  - освоения этнической культуры;
  - социальной активности и преодоления трудностей социального взаимодействия.
- В характеристике отношений в системе «ребенок-взрослый» выделены следующие позиции:
- событийная детско-взрослая общность как пространство социального развития;
  - взрослый как «проводник» ребенка в мир социальной культуры;
  - совместная партнерская деятельность взрослого и детей;
  - взрослый как посредник между ребенком и средой;

– диалог и сотрудничество взрослого и ребенка в решении ребенком индивидуальных проблем, связанных с трудностями социализации.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ**

### **1.2. Анализ содержания социального воспитания дошкольников в системе дошкольного образования и воспитания**

В настоящее время система дошкольного образования построена на принципах вариативности организационных форм, динамизма, гибкого реагирования на потребности личности и общества; создаются новые виды воспитательно-образовательных учреждений для детей с разнообразными видами педагогических услуг.

Основные программы дошкольного образования определяют содержание дошкольной ступени образования, его уровень и направленность, исходя из приоритетных целей и задач. Они гарантируют необходимый и достаточный для всестороннего развития ребенка уровень образования.

Целостность образовательного процесса может достигаться не только путем использования одной основной программы, но и методом квалифицированного подбора специализированных программ, каждая из которых включает одно или несколько направлений развития ребенка. Основные программы определяют особенности организации жизни детей в контексте обеспечения всех ее сторон и с учетом использования следующих форм детской деятельности: занятия как специально организованная форма обучения; нерегламентированные виды деятельности; свободное время в течение дня.

Программы дошкольного образования принято разделять на комплексные программы дошкольного образования (общеразвивающие), направленные на всестороннее развитие дошкольников, и парциальные (локальные, специализированные), представляющие набор педагогических

методов и инструментов, используемых для воспитания детей в рамках конкретного направления.

В целях выявления подходов к проектированию содержания социального воспитания детей дошкольного возраста нами был проведен анализ комплексных и парциальных программ дошкольного образования. При отборе программ мы ориентировались на перечень программ, соответствующих ФГОС дошкольного образования, прошедших экспертизу и представленных в навигаторе образовательных программ дошкольного образования на сайте федерального института развития образования (ФИРО).

В ходе анализа мы руководствовались следующими критериями:

1. Теоретические основы социального воспитания.
2. Характеристики социального развития детей.
3. Структура программного содержания социального воспитания.
4. Методические аспекты организации социального воспитания.
5. Результаты социального воспитания, на которые ориентировано содержание программы.

Обратимся к характеристике программ дошкольного образования, выделенных на основе проведенного анализа.

Комплексная образовательная программа «Детский сад – дом радости» разработана Н.М. Крыловой и направлена на образование, развитие и саморазвитие дошкольника как неповторимой индивидуальности [31]. Выделены три основные концептуальные идеи программы:

- воспитание ребенка как содействие развитию и саморазвитию его как неповторимой индивидуальности на основе содействия амплификации развития и саморазвития самосознания;
- системная интеграция образовательных областей;
- интеграция сфер психики ребенка.

Социально-коммуникативное развитие ребенка рассматривается как его становление как интеллигентного человека. Интеллигентным авторы

программы считают человека, владеющего духовной культурой. Духовная культура как целостная философская картина мира позволяет ребенку, начиная с дошкольного возраста, ориентироваться и действовать в мире.

Становление дошкольника как интеллигентного человека означает не только освоение общей культуры, но и проявление гуманных человеческих качеств (демократичность, толерантность, честность, способность к сопереживанию), диалогичности мышления.

Поскольку цель программы ориентирована на индивидуализацию развития дошкольника, механизмом единения процессов социализации и индивидуализации выступают освоение ребенком духовной культуры и реализация разных видов деятельности.

Освоение духовной культуры связано со становлением самосознания ребенка. Индивидуальный опыт самосознания ребенок приобретает через социальные каналы (семью, детский сад и др.). Ключевым звеном социального развития выступает нравственно-трудовое воспитание как первая ступень и источник формирования ценностных ориентаций ребенка, духовных потребностей.

Потребность ребенка в развитии и саморазвитии как индивидуальности возникает и реализуется в условиях деятельности, которая протекает в социальном контексте: совместная деятельность со взрослыми и сверстниками, сравнение своего результата деятельности с результатом другого, переживание эмоций успеха и признания.

Характеристики социального развития детей в программе представлены в контексте возрастной динамики, по группам. Содержание социального развития автором увязано с динамикой в характере и содержании деятельности, в отношениях с окружающими и самосознании. Так, в программе представлена закономерность смены форм и позиций общения ребенка со взрослыми и сверстниками, становления совместной деятельности, умений жить в детском сообществе, освоения моральных представлений и проявления моральных чувств, правил поведения;

гендерной идентификации, становления самосознания и произвольности поведения.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» рассматривается как содействие амплификации социально-коммуникативного развития воспитанника, выраженного в разностороннем развитии и саморазвитии ребенка как индивидуальности в процессе выполнения им разных видов деятельности на уровне самостоятельности и творчества; освоение первоначальных представлений социального характера и включение воспитанника в систему социальных отношений; приобщение его к основам духовной культуры и интеллигентности.

Содержание образовательной области сконцентрировано в разделах:

- приобщение воспитанника к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным);
- овладение основами духовной культуры, интеллигентности, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям;
- осознание ребенком гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу (образ Я, семья, детский сад);
- обогащение развития игровой деятельности дошкольника;
- обогащение развития трудовой деятельности;
- овладение правилами безопасного поведения в окружающем мире.

Одной из выделяющих программу из общего контекста является решение задачи по приобщению ребенка к основам духовной культуры и интеллигентности. Содержание этой части программы предусматривает такие культурные ценности, как художественные произведения мировой и отечественной культуры (музыка, литература, изобразительное искусство) и способность к сопереживанию при их восприятии; ценности человека как

социального существа и способность гуманного отношению к нему, правил поведения и духовных законов жизни в обществе людей; ценностей своего внутреннего мира, своей одаренного, интересов и уважительного отношения к себе и чувства собственного достоинства; ценности окружающего мира, культурного многообразия и способы его познания и установления с ним отношений.

Из приведенного содержания можно отметить, что включение в образовательную область ценностных аспектов познавательной, художественного-эстетической деятельности отражает идею интеграции.

Методические аспекты организации социального воспитания детей отражены в универсальных методических проектах Технология и Лесенка успеха. Ведущей формой образовательной деятельности является индивидуальное обучение, где целью взрослого является содействие ребенку в овладении деятельностью до уровня самостоятельности. Таким образом, речь идет о спонтанно-реактивном обучении, описанном Л.С. Выготским. Деятельность педагога представлена в программе как непосредственное многовариантное общение с каждым ребенком и группой в целом. В качестве методического инструмента педагога представлена модель деятельности в виде пяти элементов: задумка, материал, инструменты, порядок действий и результат. Эта модель используется как вербальная (в виде вопросов), а позднее сменяется графическим, а затем мысленным вариантом модели.

Особое внимание в программе также уделяется развивающей предметно-пространственной среде, где предметы – носители духовной культуры. Так, автор предлагает создание в группе комплексов в образе развивающих миров: «Мир профессий», «Мир науки» и др. Также авторы программы отмечают необходимость гендерного подхода при создании среды, которая обеспечивает гендерную идентификацию воспитанников.

В качестве результатов освоения программы автором выделены две группы показателей социально-коммуникативного развития детей: сформированность базисных характеристик личности и развитие социальной



компетентности. При этом, в качестве базисных характеристик личности указаны: осознание собственной индивидуальности, развитие самосознания и произвольность поведения. В содержание социальной компетентности включены способности в детских видах деятельности, владение элементарными нормами и правилами взаимоотношений и владение основами безопасного поведения.

Динамика развития ребенка оценивается в логике освоения ребенком зоны ближайшего развития: от деятельности под руководством взрослого к самостоятельному и творческому осуществлению деятельности. Степень самостоятельности ребенка характеризуется проявлением инициативы, автономностью и самооценкой.

Таким образом, содержание социального воспитания в программе «Детский сад – дом радости» сконцентрировано на идее становления интеллигентного человека. Эта идея выражается в деятельностном освоении ребенком ценностей окружающего мира и человека как социального существа, а также духовных законов жизни в обществе людей. Методическим инструментом в работе с детьми выступает пятиступенчатая модель деятельности в условиях многовариантного общения педагога с детьми и содействия ребенку в овладении деятельностью до уровня самостоятельности.

Комплексная образовательная программа «Тропинки» разработана научным коллективом под руководством В.Т. Кудрявцева. Она ориентирована на создание условий для общего психического развития детей средствами развития творческих способностей, и на этой базе первоначальное формирование перспективы личностного роста ребёнка в разных сферах его жизни [49]. Ключевой теоретической идеей программы выступает выделение культуротворческой функции дошкольного детства, реализуемой в рамках различных видов деятельности ребенка с опорой на творческое воображение. Социальный аспект развития ребенка обозначен

выделенной взаимосвязью отношения ребёнка к миру с его взаимоотношениями с другими людьми и с самим собой (самоотношением).

Творческое воображение как центральная линия развития ребенка пронизывает все сферы жизни ребенка. Таким образом, поддержка развития творческого воображения осуществляется посредством разных видов детской деятельности с выходом на культуротворчество. Универсальность творческого воображения обеспечивается за счет пяти видов универсальных способностей, выражающих его проявление. Так, реализм воображения помогает постичь реальный порядок вещей в совокупности их смысловых связей и задает логику освоения мира от необычного к обычному с помощью проблематизации. Умение видеть целое раньше частей – особенность детской картины мира – позволяет ребенку воспринять элементы мира в синтезе и лишь затем, подвергать его анализу и детализации. Над ситуативно-преобразовательный характер творческих решений позволяет ребенку решать задачи нетипично: находить новые цели, проблемы, способы, т.е. посредством воображения увидеть ситуацию как смысловое целое и преобразовать ее, например, из двигательной в коммуникативную. Мысленно-практическое экспериментирование позволяет менять ситуационный контекст элемента культуры и, тем самым, раскрыть его новые свойства.

Возвращаясь к детской деятельности как средства развития творческого воображения и культуротворчества, следует отметить идею комплексирования ее видов, которое позволяет, в свою очередь обеспечить целостность культурного содержания. Форматом, на фоне которого объединение видов детской деятельности обеспечивается, выступает событийная организация образовательного процесса.

Идея единства социализации и индивидуализации авторами программы обосновывается идеей В.Т. Кудрявцева о том, что «вхождение ребёнка в человеческий мир – это непрерывная цепочка „открытий для себя“. Ученый поясняет, что процесс овладения ребёнком «самым элементарным способом

действия с предметом, сотворённым человеком для человека, всегда протекает в форме „открытия для себя“» [49].

В особенностях социально-коммуникативного развития ребенка на разных этапах дошкольного возраста отражена динамика и закономерности развития форм и способов общения ребенка со взрослыми и сверстниками, развития образа Я, освоения норм и правил поведения, в целом, освоения мира человеческих отношений и его отражения в разных видах деятельности.

Содержание программы раскрыто в контексте образовательных областей – «тропинок», характеризующихся следующими особенностями: незавершенность, возможность достраивать; нацеленность на освоение мира культуры, субъективного мира и средств самопреобразования; интегрированность тропинок.

Социально-коммуникативное развитие сконцентрировано в двух разделах: «Тропинка в мир людей» и «Тропинка в мир труда».

«Тропинка в мир людей» раскрывается через ценностно-нормативное содержание (общественные нормы и морально-нравственные ценности в различных жизненных ситуациях), социальное (общение и взаимодействие детей со значимыми для них взрослыми и сверстниками), произвольно-волевое (инициатива, самостоятельность, саморегуляция в социальном контексте), социально-эмоциональном (развитие социального и эмоционального интеллекта во взаимодействии со взрослыми и сверстниками в детском саду и семье, в ситуациях восприятия художественных произведений), деятельностном (совместная деятельность), социокультурном (уважительное отношение и идентичность в социуме, представление о социокультурных ценностях), безопасном (навыки безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности, в общественных местах и в природе).

«Тропинка в мир труда» характеризует содержание, направленное на формирование у детей навыков трудовой деятельности и воспитания эмоционально-ценностного отношения к труду. Задачи связаны с развитием

творческого воображения и мышления, личности ребёнка и реализуются в разных видах детской деятельности.

Методические аспекты организации социального воспитания детей отражены в охарактеризованных способах и направлениях поддержки детской инициативности, самостоятельности, ответственности, в том числе в детских видах деятельности, в коммуникации, в парном и групповом взаимодействии.

Организация образовательной деятельности описана также в технологиях позитивной социализации воспитанников. В качестве одной из центральных линий развития ребенка авторы программы выделяют развитие саморегуляции поведения, которая, в свою очередь, выступает фундаментом развития социальных навыков дошкольника. Способность к саморегуляции как результат и механизм социального развития подразумевает умение ребенка в постановке лично значимых смыслов, целей, задач, планировании действий, самоконтроле и коррекции результатов деятельности, то есть рефлексивное проектирование сферы жизни личности, связанной с ее вхождением в мир социальных отношений.

В качестве условий развития саморегуляции поведения детей выделены: создание предметной развивающей трансформируемой среды и среды развивающего общения; трансляция детям значимых образцов социального поведения всеми участниками образовательного процесса; регулярное проведение специально организованных мероприятий для развития саморегуляции поведения детей; включение родителей в совместную с детьми социально значимую деятельность.

Система социализации дошкольника реализуется посредством использования комплекса технологий, которые позволяют выполнить поставленные задачи.

Построение предметно-пространственной среды основано на педагогических идеях Ф. Фребеля [22]. Педагогические принципы Ф. Фребеля лежат в основе его подхода к выбору предметов-посредников,

приобщающих ребёнка к познанию окружающего мира. Так, дидактический аспект среды выражен в системе «даров», которые позволяют ребёнку сформировать целостную, взаимосвязанную картину мира, и в системе деятельности, нацеленной на развитие пяти чувств ребёнка.

К результатам освоения программы, которые могут охарактеризовать социальное развитие ребёнка, отнесены показатели:

- когнитивного характера: первоначальные знания о социальном мире;
- эмоционально-мотивационного характера: потребность в общении и установка на положительное отношение к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, чувство собственного достоинства; сопереживание неудачам и со-радование успехам других, адекватное проявление своих чувств, в том числе чувство веры в себя;
- поведенческого характера: способность активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, занимать партнерскую позицию (ориентироваться на другого, учитывать его интересы и чувства, договариваться, разрешать конфликты), правилосообразное поведение (следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасности).

Индикаторы социально-коммуникативного развития сформулированы в трех аспектах: знает, имеет представление, может.

Таким образом, в содержании социального воспитания в рамках программы «Тропинки» центральную линию занимает развитие саморегуляции поведения ребёнка, пронизывающее сферу освоения им мира людей и мира труда. Механизмом программы является культуротворчество, которое позволяет ребёнку «открыть для себя» мир социальных отношений. Методический аспект программы реализован через комплекс технологий

позитивной социализации, реализуемых реализуются в разных видах детской деятельности.

Комплексная образовательная программа «Мозаика» разработана авторским коллективом под руководством Н.В. Гребенкиной. Целью программы является расширение возможностей развития личностного потенциала и способностей каждого ребёнка дошкольного возраста [45].

Теоретические положения программы выделены с опорой на научные идеи культурно-исторического и системно-деятельностного подходов:

- развитие психических функций происходит через овладение ребёнком знаково-символическими средствами;
- личностное, социальное, познавательное развитие детей определяется характером организации их деятельности.

Авторы программы в качестве движущей силы развития ребенка отмечают накопление и расширение его индивидуального жизненного опыта в процессе особого взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Здесь отмечается также культуротворческий аспект освоения ребенком культуры: «ребёнок должен не только присвоить культуру и опыт человечества, но и преобразовать его в своей деятельности».

В связи с этим, авторы акцентируют внимание на единстве социализации и индивидуализации через характеристики — «самости» и «социумности», выполняющих роли двух полюсов направленности развития личности. Отражая внешний план развития личности, социумность проявляется в самореализации личности, ее личностных качествах, приобретенных процессе освоения социальных ценностей, норм, обычаев.

В характеристике особенностей социального развития дошкольников авторы представляют специфику социальной ситуации развития ребенка на разных возрастных этапах, особенности развития эмоциональной и нравственной сфер и общения ребенка с взрослыми и сверстниками.

Программное содержание сформировано в рамках трех направлений:

- овладение коммуникативной деятельностью и элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме;
- овладение элементарной трудовой деятельностью;
- овладение основами собственной безопасности и безопасности окружающего мира.

Первый раздел сосредоточен на задачах, ориентированных на самопознание и познание окружающего мира.

Самопознание включает задачи познания собственного тела и гендерной принадлежности, эмоций, поступков и достижений, своего семейного окружения и детского сообщества. Познание окружающего мира (Мир, в котором я живу), включает освоение ребенком элементов народной культуры, физического и социокультурного пространства родного города, а также игровых умений. Для воспитанников групп раннего возраста (3-го года жизни года) специфичным является задача и содержание действий взрослого, направленных на создание условий для благоприятной адаптации к дошкольной организации. Для воспитанников старшей и подготовительной группы добавляется часть «Я – будущий школьник», направленная на формирование готовности к школьному обучению.

Содержание части, направленной на освоение трудовой деятельности раскрывается через разные виды детского труда. Сформулированные задачи предусматривают не только формирование трудовых умений детей, но и воспитание таких качеств, как самостоятельность, бережное отношение к труду других людей, мотивация к трудовым действиям. Также раздел предусматривает и содержание когнитивного характера: формирование представлений о профессиях взрослых и специфику трудового процесса.

Часть, предусматривающая освоение детьми навыков безопасного поведения, включает в рамках содержательных блоков основы безопасности различных типов: бытовая, социальная, дорожная и безопасность в природе. Отличительной особенностью раздела является то, что в его содержание

включены родители как субъекты образовательного процесса в виде блока «Родители должны знать».

Особенности организации образовательного процесса отображены в реализации принципов интеграции с интегрирующим началом разных видов деятельности детей, событийной организации в условиях комплексно-тематического планирования. Авторами представлена модель поэтапной интеграции постижения образов окружающего мира в контексте изучаемой темы. В модели выделены четыре элемента: увидеть (наблюдение за миром); услышать (звуки окружения); обыграть (телом, умом, лицом — пантомима, пластика); создать (самостоятельная деятельность).

Отмечая деятельностную природу ребенка-дошкольника, авторы характеризуют способы поддержки детской инициативы: условия организации сотрудничества с детьми, особенности создания развивающей среды, событийный характер организации детской жизни. В частности, авторы описывают структур события и варианты ленты событий, в которых выделены события, имеющие отношения к разным уровням социума: события, значимые для страны и мира, региона, города, детского сада, самого ребенка.

Технологический аспект социального развития воспитанников представлен в программно-методическом комплексе «Мозаичный парк».

Результаты социального развития выражены в целевых ориентирах, заключающихся во владении культурных способов осуществления разных видов деятельности, положительным отношением к миру людей и миру труда, способности социального взаимодействия, способности к проявлению волевых усилий в соблюдении социальных норм и норм безопасности.

Выделены показатели социально-коммуникативного развития ребенка на разных возрастных ступенях в рамках содержательных направлений, описанных выше (показатели связаны с овладением детьми коммуникативной деятельностью и элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме; элементарной трудовой



деятельностью; основами собственной безопасности и безопасности окружающего мира). Содержательно эти показатели сформулированы в виде проявления ребенком определенных знаний (называет, имеет представления, знает, понимает), умений (умеет, использует, организует, планирует), поведенческих действий (управляет, соблюдает, договаривается, обыгрывает, бережет) и эмоциональных проявлений (относится, проявляет, осознает).

Выделенные показатели выступают содержательными критериями педагогической диагностики с использованием различных диагностических инструментов. Степень сформированности показателей оценивается по трем уровням: достаточный (показатель сформирован), близкий к достаточному (в стадии формирования) и недостаточный (не сформирован).

Таким образом, в программе «Мозаика» содержание социального воспитания детей построено на понимании социумности, как одного из полюсов развития ребенка. Развивающаяся социумность проявляется в самореализации личности, ее личностных качествах, приобретенных процессе освоения социальных ценностей, норм, обычаев. Методический аспект программы построен на событийной организации образовательного процесса, в рамках которой реализуется модель поэтапной интеграции постижения образов окружающего мира. Также программу отличает подробная представленность показателей социально-коммуникативного развития ребенка на разных возрастных ступенях.

Программа «Вдохновение» разработана авторским коллективом под руководством В.К. Загвоздкина и научного консультанта, профессора В.Э. Фтенакис [48]. В разработке теоретических основ программы авторы опираются на соконструктивный подход, выражаемый идеями о

– позитивном образе ребенка, реализуемом в смещении акцента с ориентации на устранение дефицитов на развитие и укрепление компетентностей;

– социальной ситуации развития ребенка, воплощенной в понимании того, что значения и смыслы конструируются в процессе межличностного взаимодействия, общения и других форм социальных отношений;

– мотивирующей образовательной среде, обеспечивающей ребенку комфорт и чувство безопасности, развитие социальных навыков

– субъектности ребенка и среды в соконструкции смыслов.

Таким образом, авторы программы формулируют представление о соконструктивном образовательном процессе. Его признаками выступают приоритетность социальных процессов в совместном конструировании смыслов и знаний при активной позиции и ребенка и среды, а также учение пониманию смыслов, где на первый план выступают «знакомство с различными перспективами понимания; решение проблем совместно с другими; расширение ситуационного горизонта понимания; формирование и выражение собственных идей, обмен этими идеями с другими и обсуждение их». Особое значение придается позиции педагога, ориентированной на свободу, автономию детей. В программе представлены три уровня педагогического вмешательства:

1. Соконструкция происходит в совместном игровом взаимодействии между детьми (педагог создает условия);

2. Соконструкция инициирована педагогом;

3. Соконструкция на условиях партнерства взрослого с детьми (образовательный процесс организован совместно с детьми).

В основе программы заложен также экологический подход, выделяющий экосистему дошкольного детства, акцент которой сделан на многообразии социального и культурного контекстов образовательного процесса.

Прикладной аспект экологического подхода характеризуется в:

– требованиях к обеспечению двигательной активности детей,

– организации обучения, обеспечивающего связь учебного материала с окружающего мира, реализацию дифференцированного подхода, основанного на стилях обучения, предпочтениях ребенка и условий места обучения, выборе ребенком способов работы.

Особенности социального развития ребенка представлены в контексте охарактеризованных базовых компетенций, т.е. основных умений и личностных характеристик, которые помогают ребенку успешно взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми, а также с реалиями окружающего его предметного и социокультурного мира.

Так, для раннего возраста выделены такие характеристики базовой компетентности, как надежная привязанность и разделенное внимание (привлекает близкого взрослого к тому, что ему интересно).

Специфика эмоционального развития представлена отдельным разделом и отражает динамику способности дошкольника к выражению эмоций, их регулированию, и контролю, а также социально значимой способности – эмпатии. Социальный аспект игры отражен материалом о становлении игрового взаимодействия, особенностях конфликтных ситуаций в игре. В данном разделе также охарактеризован особый подход к коммуникации в игре, именуемой как метакоммуникация в ходе детской социальной игр, т.е. коммуникация о коммуникации. Формами метакоммуникации являются обыгрывание (коммуникация в ходе игрового действия), скрытая коммуникация (игровая коммуникация без предварительной договоренности), подчеркивание (комментирование действий), рассказывание историй (проговаривание действий доминирует над самим игровым действием), подсказывание (коммуникация с выходом за рамки игры), скрытая организация игры (коммуникация, уточняющая рамки игры), явная организация игры (коммуникация как явные предложения по игре).

Значимым для нашего исследования является также выделение в ряду детских компетентностей «чувства собственной компетентности». В ее

основе лежит способность ребенка контролировать ситуацию: проявлять и реализовывать инициативу, принимать решения).

Компетентности, значимые для процесса социализации ребенка, отражают и перечень тех способностей, которые обеспечивают ему успешность во взаимодействии со взрослыми. К ним отнесена «готовность слушаться и выполнять указания взрослых». Эта компетентность проявляется в двух формах: пассивного и активного послушания.

Таким образом, специфика социального развития дошкольников отражает закономерности становления базовой, социальной и эмоциональной компетентностей.

Содержание социального развития представлено в разделе, посвященном образовательной области социально-коммуникативного развития. Его аспекты затрагивают сферу коммуникации «ребенок взрослый» и ее значение в эмоциональном развитии, формировании умений конструктивно решать конфликты. В целом, содержание образовательной области представлено довольно свернуто и выражено через целевые ориентиры, необходимые ребенку для успешного взаимодействия с другими людьми, формирования коммуникативной культуры.

Также содержание социального развития представлено в разделе «Окружающий мир: общество, история, культура» внутри образовательной области «Познавательное развитие». Речь идет о социальных институтах, с которыми ребенок сталкивается, прежде всего: семья и детский сад, с постепенным расширением социокультурной среды, составляя в картине мира ребенка социокультурное многообразие. Это и населенный пункт и его инфраструктура, культурные, исторические, религиозные институты.

Социальный аспект содержания данного раздела задан целевыми ориентирами, имеющими отношение к системному представлению о социальном окружении, ценностям национальной культуры, к нормам и правилам жизни в обществе и способности их вырабатывать и соблюдать. Элементарные представления об окружающем мире скомплектованы по

сферам: медицина, образование, культура, строительство, транспорт, средства связи и массовой информации, Родина родной край, мир.

Особенности организации образовательной деятельности представлены также в рамках характеристики образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в двух плоскостях: коммуникация и социально-эмоциональное развитие. В целях социального развития детей можно выделить такие педагогические условия, как наблюдение за коммуникативными проявлениями детей, побуждение воспитанников к коммуникативному самовыражению, использование повседневных ситуаций, специальных игр для активизации коммуникативной активности, вовлечение детей в различные ритуалы, кооперативные действия и конструктивные формы разрешения конфликтов.

Социально значимыми формами организации образовательного процесса выступают «Детский совет», «Волшебный круг», «Детская философия», «Истории карапушек» способствующие развитию эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, развития взаимопонимания и толерантности. Особенно подчеркивается значимость формы «Детский совет» в организации детского сообщества.

Также авторами программы используются такие формы, как занятия, проекты, особые события, тематика которых связана с реальными интересами и потребностями детей, возможностями социокультурного окружения. Все эти организационные формы предполагают субъектность ребенка и взрослого в создании смыслов и значений, а также активную позицию взрослых.

При ознакомлении детей историей Отечества, родного края, семьи акцент делается на таких оригинальных методах, как хронологическое, социологическое и историческое моделирование, позволяющее детям реконструировать события из жизни своей семьи, сада, или страны.

Не менее значимым является использование спонтанно возникающих ситуаций посредством специально подготовленных заданий и игровых

провокаций, бытовых ситуаций, обсуждения новостей, наблюдения за событиями и, безусловно, самостоятельной игры

Также в программе сформирован примерный список средств обучения и воспитания для образовательной области и требования к организации пространства. В целом, можно отметить, что среда должна обеспечивать детям подходящую обстановку для общения, игр, занятий по интересам, специальное пространство для реализации детьми различных проектов. Дети должны иметь возможность обособляться, собираться в малых группы, свободно распоряжаться мобильными элементами среды. Особое значение также придается внешней среде, ресурсы которой рекомендуется использовать для активизации движения, расширения представлений о мире, межпоколенного взаимодействия, поддержки развития способностей, опробования своих сил и возможностей, предъявления миру своих талантов.

Результаты социального воспитания, на которые ориентировано содержание программы, представлены в виде целевых ориентиров, на достижение которых должна быть направлена образовательная деятельность детского сада и семьи.

Целевые ориентиры программы составляют вектор на достижение таких социально-значимых результатов компетентностного характера, как:

- положительное отношение к миру, другим людям и самому себе, проявление чувства собственного достоинства;
- способность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками: уметь договариваться, учитывать интересы и чувства других, разрешать конфликты;
- проявление эмоционального интеллекта: сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя;

– правилосообразное поведение: умеет подчиняться правилам и социальным нормам во взаимоотношениях и разных видах деятельности, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены.

Перечень целевых ориентиров дополнен детализированным перечнем отдельных целевых ориентиров, сформированным в двух разделах: внутренний мир ребенка и взаимодействие с окружающим миром. Раздел «Внутренний мир ребенка» детализирован новообразованиями в сфере личностного развития, в развитии персональной ценностно-смысловой сферы, в сфере отношения ребенка к самому себе, в сфере развития мотивации, в сфере эмоционального развития (эмоциональная компетентность). Раздел «Взаимодействие с окружающим миром» имеет отношение к различным образовательным областям. Планируемые результаты, которые можно отнести к социальному развитию ребенка, сформулированы в перечне социальных компетентностей (в социальной сфере), коммуникативной компетентности (в сфере речевого развития), резильентности (в области физического развития).

Кроме того, значимым для темы нашего исследования является выделение метакомпетентностей (компетентностей по управлению компетентностями), таких как самоэффективность, планирование своих действий, контроль желаний, внутренняя мотивация.

Интересным в данной программе является и способ учета детских достижений в виде портфолио. Причем, в программу включена не только работа взрослых по оценке детских достижений, но и работа детей со своими портфолио. До 3-4 лет с этой работой детям помогают справляться взрослые, к 5-6 годам дети способны заполнять свои портфолио самостоятельно. Педагогам предлагается вести регулярные наблюдения за динамикой детских достижений с помощью «Карт развития ребенка», «Дневников наблюдений» и пр. и затем также передавать результаты своих наблюдений для включения в детские портфолио.

Таким образом, в рамках программы «Вдохновение» содержание социального воспитания характеризуется его направленность на формирование системного представления ребенка о социальном окружении и базовой, социальной и эмоциональной компетентностей. Смысл образовательного процесса, основанного на соконструктивном подходе, заключается в совместном с детьми конструировании смыслов и знаний. Методический аспект программы характеризуется использованием различных активным форм работы с детьми, тематика которых связана с реальными интересами и потребностями детей, возможностями социокультурного окружения. Выделяются такие инновационные методы, как хронологическое, социологическое и историческое моделирование.

Комплексная образовательная программа «Детство» разработана авторским коллективом Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена под руководством Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой [29]. Научные основы программы представлены концепцией субъектного становления ребенка дошкольного возраста. Авторы программы отмечают, что субъектность начинает свое становление в дошкольном возрасте, что делает возрастной период сензитивным для становления и постепенного наращивания субъективных проявлений ребенка в деятельности и поведении. Субъектные проявления дошкольника выражаются в оформляющемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями.

Такая позиция требует уточнения сущности воспитательного процесса. Как отмечает А.Г. Гогоберидзе, «воспитание ребенка как субъекта детской деятельности и поведения - это процесс, в котором существуют равноправно и вместе со- и само-процессы взрослого и ребенка и который основан на глубинном общении двух личностей» [9]. В данном случае воспитание выполняет помогающую функцию в развитии ребенка.

Базовой идеей программы также выступает идея о феноменологии дошкольного детства. Обосновывая эту идею, А.Г. Гогоберидзе отмечает, что



существует ряд характеристик дошкольного детства, которые делают процесс исследования этого возрастного периода сложным [10]. Это и скрытость потенциала развития ребенка, особая культура и мировосприятие и др. В связи с этим автор актуализирует проблему внимательного, глубокого изучения природы ребенка, его уникальной субкультуры, проектирования содержания педагогического процесса, которое максимально приближено к реализации интересов и потребностей ребенка.

Идея о целостности развития ребенка в качестве необходимого условия выдвигает построение эмоционально-насыщенного, интересного, познавательно-привлекательного, дающего возможность активно действовать и творить образовательного процесса. Авторы выделяют три линии развития ребенка, пронизывающих содержание программы – социально-эмоциональное, познавательное и созидательно-творческое отношения дошкольника к миру– и сформулированных в девизе программы: «Чувствовать – Познавать – Творить».

Идея о педагогическом сопровождении ребенка представлена авторами как комплекс условий, стимулирующих развитие детской субъектности и ее проявлений (инициатива, творчество, интересы, самостоятельная деятельность). В основе сопровождения лежит модель субъект-субъектного взаимодействия с ребенком на основе педагогической диагностики. При этом особая роль отводится игре как главному средству реализации содержания образовательного процесса.

Характеристика социального развития детей представлена в виде описания закономерностей развития общения со взрослыми и сверстниками и его роли в развитии других сфер. Авторами делается акцент на нарастании произвольности поведения, а также значение придается возникающим трудностям ребенка в социальном становлении. Избавление от ситуативности и становление произвольности поведения выступает в качестве фундамента для развития правилосообразного поведения, навыков самообслуживания.

Выделена также линия эмоционального развития с опорой на социальные чувства и эмоции. В характеристике развития игровой деятельности детей выделяется способность ребенка к игровому взаимодействию, освоение социальных представлений.

Содержательный аспект программы представлен в контексте образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Данный раздел структурирован на три содержательных блока: «Дошкольник входит в мир социальных отношений», «Развиваем ценностное отношение к труду» и «Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

Мир социальных отношений выражен через такие сферы, как эмоции, взаимоотношения и сотрудничество, правила культуры поведения и общения, семья, детский сад, школа. Ценностное отношение к труду раскрывается через освоение детьми рукотворного мира и мира труда, а также освоение умений детского труда и самообслуживания. Сфера безопасности включает в себя представления детей о разных видах и источниках опасности и правилах поведения при столкновении с опасностью, а также умения безопасного поведения в повседневной жизни.

Особый интерес представляет специально выделенный раздел «Игра как особое пространство развития ребенка» с точки зрения задач социального воспитания следует выделить содержание, связанное с освоением детьми способами игрового общения и взаимодействия в разных видах игр, а также возможностей игрового отражения мира.

Технологические аспекты программы представлены в виде описанных форм, способов, методов, средств реализации программы по возрастным группам. В качестве единицы образовательного процесса используется образовательная игровая ситуация. В контексте задач социально-коммуникативного развития детей выделены следующие типы ситуаций: условно-вербальные, имитационно-игровые и реально-практические. В свою очередь, к типу условно-вербальных ситуаций отнесены иллюстративно-описательные, коллизийные, прогностические, оценочные. Практические

ситуации характеризуются тем, что они направлены на решение реальных жизненных проблем.

Интерес также представляют рекомендации авторов программы по организации культурных практик: совместная игра, ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта, творческая мастерская, детская студия (гостиная), сенсорный и интеллектуальный тренинг, детский досуг, коллективная и индивидуальная трудовая деятельность. Внимание в программе также уделено способам и направлениям поддержки детской инициативы.

Идея педагогического сопровождения реализуется через выделение трех педагогических позиций: позиция партнерства и сотрудничества, позиция передачи опыта и позиция обращения за помощью к детям.

Результаты освоения детьми программного содержания выражены в рамках каждого из разделов в виде уровней освоения детьми образовательных задач: «Что нас радует» и «Вызывает озабоченность и требует совместных усилий педагогов и родителей». Содержание результатов, как правило, представлено в формате освоенных детьми представлений и навыков поведения.

Особое значение в программе придается педагогической диагностике. Основным предметом педагогической диагностики выступают проявления ребенка в деятельности и общении с другими субъектами образовательного процесса.

Таким образом, в программе «Детство» содержание социального воспитания рассматривается сквозь призму субъектного становления ребенка, выражающегося в отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями. Освоение детьми мира социальных отношений организуется в условиях единства чувственной, познавательной и творческой сфер. Методический аспект программы раскрывается через технологию проектирования образовательных игровых ситуаций и формы культурных практик. Отличительной особенностью

программы является ее направленность на познание взрослыми интересов и потребностей ребенка в контексте проведения педагогической диагностики.

Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» разработана под научным руководством Л.Г. Петерсон. Целью программы является «накопление ребенком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, другими детьми и взрослыми, позитивной социализации, решения задач и проблем (в соответствии с возрастом) как основы для становления в его сознании целостной картины мира, формирования готовности к непрерывному образованию, саморазвитию и успешной самореализации на всех этапах жизни» [30].

Анализируя теоретические и концептуальные основы программы, остановимся на тех идеях, которые раскрывают проблему социального развития дошкольников. Авторами выделены два методологических подхода: культурно-исторический и системно-деятельностный. Вместе с тем, авторы ссылаются на положения таких подходов, как аксиологический, гуманистический, деятельностный, культурологический, полисубъектный, синергетический.

Значимыми для нашего исследования выступают теоретические положения Д.И. Фельдштейна об основных путях и механизмах социального развития; В.Т. Кудрявцева о социальном развитии ребенка как результате культуротворчества [33]. Содержание программы отличает также мультикультурный подход, ориентирующий на способность детей жить в условиях культурного многообразия. Речь идет о воспитании качеств толерантности, способности к успешному взаимодействию с представителями разных культур, поддержки культуры детства и многоязычия.

Возрастные характеристики развития детей содержат такие социально-значимые элементы, как описание социальной ситуации развития ребенка на разных возрастных этапах, динамики отношений ребенка со взрослыми и

сверстниками в контексте преобразования детско-взрослой со-бытийной общности.

Следует отметить, что в основу образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» положена авторская программа Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [23]. Программные задачи и содержание общения с детьми сформулированы в рамках трех тематических разделов: «Человек среди людей», «Человек в истории» и «Человек в культуре», нацеленных на формирование у детей социальных представлений о человеке; о семье; о детском саде; о родном городе, поселке, деревне; о природе ближайшего окружения.

В разделе «Человек среди людей» содержание сконцентрировано на представлениях ребенка о себе, об особенностях поведения людей в зависимости от возраста и половых различий, семейных и социальных ролей, эмоциональных состояний, социальной значимости труда взрослых в детском саду, основ безопасности. Задачи поведенческого характера предусматривают формирование умений в области ведения диалога, разрешения конфликтов, трудовой деятельности, соблюдения правил безопасного поведения.

Раздел «Человек в истории» включает разнообразные представления ребенка о появлении и развитии человека на Земле, о родном городе и родной стране.

Раздел «Человек в культуре» содержит задачи, направленные на формирование представлений детей о русской традиционной культуре, культурных ценностях.

Следует выделить в данном содержании два последних блока, являющимися, с нашей точки зрения инновационными. Вместе с тем, данное содержание направлено на решение познавательных задач (культурно-исторические представления), задач по формированию социальных представлений, патриотического и поликультурного воспитания. Авторы

также предусматривают возможность дополнительного включения блоков «Мой край родной» и «Человек в своем крае».

Образовательная область также содержит разделы «Развитие игровой деятельности», «Развитие коммуникативных умений» и «Формирование основ безопасности жизнедеятельности. Их содержание ориентировано на развитие игровых умений детей в разных видах игр, умений поддержки и инициирования коммуникации в разных жизненных ситуациях, навыков и компетенций безопасного поведения. При освоении способов безопасного поведения авторы предлагают логику построения образовательных ситуаций: от результатов деятельности к способам действий. Значение придается также рефлексии для осмысления факта и путей достижения поставленных задач.

Технологический аспект программы характеризует технология деятельностного метода «Ситуация». Суть технологии заключается в создании развивающих ситуаций, моделирующих определенное затруднение, с которым сталкивается ребенок. Активная деятельность по преодолению затруднения направлена не только на их анализ, но и стимулирует первые детские «открытия». Использование данной технологии изменяет позицию педагога как проводника в мир общечеловеческой культуры: взрослый в подобной ситуации выступает в качестве помощника, организатора, консультанта. Типы ситуаций дифференцируются по форме организации, а также по локализации во времени. Технологический алгоритм будет представлен в параграфе 2.2. настоящего исследования.

Таким образом, анализ программы «Мир открытий» показал, что содержание социального воспитания ориентировано на формирование основ социальной культуры, которая проявляется в совокупности отношений. Освоение социальной культуры осуществляется в соответствии с сензитивностью возрастных периодов дошкольного детства к разным ее видам. Накопление ребенком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающим миром. В процессе социального воспитания ребенок утверждается как субъект социальной

культуры, проходя пути социализации, индивидуализации и культуротворчества в разных видах деятельности. Методический аспект программы представлен технологией деятельностного метода «Ситуация». В основе метода лежит рефлексивный подход.

Итак, анализ комплексных программ дошкольного образования позволил нам выявить, что содержание социального воспитания связано, с одной стороны, с требованиями ФГОС ДО к содержанию образовательной области, с другой стороны – построено с учетом теоретических положений образовательных программы и, как правило, имеет инновационные элементы в структуре или отдельных элементах образовательной области. Обобщая изложенный материал, можно заключить, что в большинстве рассматриваемых нами программ содержание социального воспитания построено как последовательное введение ребенка в мир культуры, в ходе которого ребенок как субъект открывает для себя, осваивает и творчески преобразовывает элементы культуры в разных видах деятельности. Мир культуры, как правило, включает элементы социальных отношений, представлений о социальном мире, ценности культуры. Методический аспект программы представлен событийной организацией совместной деятельности детей и взрослых с использованием различных технологических инструментов: моделей деятельности, комплекса технологий либо универсальных технологий, образовательных ситуаций, отдельных инновационных методов.

## **2.2. Технологии социального воспитания**

На данном этапе исследования нами были изучены различные технологии социального воспитания. Следует отметить, что большинство из изученных нами технологий используются в рамках комплексных программ дошкольного образования, рассмотренных в предыдущем параграфе.

Для универсальности представления технологий нами были выделены следующие их характеристики: цели технологии, задачи, суть технологии, технологические этапы и организационные условия. Представим характеристику технологий социального воспитания детей дошкольного возраста.

Технология «Клубный час» (Автор – Н.П. Гришаева) [12].

Цели технологии: обеспечение условий позитивной социализации детей дошкольного возраста.

Задачи технологии:

- воспитывать у детей самостоятельность и ответственность;
- учить детей ориентироваться в пространстве;
- воспитывать дружеские отношения между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим;
- формировать умение проявлять инициативу в заботе об окружающих, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания;
- формировать умение планировать свои действия и оценивать их результаты;
- учить детей вежливо выражать свою просьбу, благодарить за оказанную услугу;
- развивать стремление выражать свое отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные речевые средства;
- формировать умение решать спорные вопросы и улаживать конфликты;
- поощрять попытки ребенка осознанно делиться с педагогами другими детьми разнообразными впечатлениями;
- помогать приобретать жизненный опыт (смысловые образования), переживания, необходимые для самоопределения и саморегуляции.



Суть технологии: в течение одного часа дети имеют возможность перемещаться по всей территории детского сада (или участка). При этом, ребенок должен соблюдать конкретные правила поведения и по специальному сигналу вернуться в свою группу.

Технологические этапы:

1. Подготовительный этап.

1.1. Предварительное определение педагогами тематики «Клубных часов», типов, форм, перспективное планирование.

1.2. Подготовительная работа с родителями: предварительное оповещение о мероприятии, информирование о способах обеспечения безопасности детей, о возможности проведения мастер-классов в течение «Клубного часа», предложения новой тематики.

1.3. Извещение о дне проведения «Клубного часа» всех сотрудников детского сада.

1.4. Подготовка разных видов деятельности для приходящих детей.

1.5. Определение групп, участвующих в «Клубном часе».

1.6. Подготовка детей к «Клубному часу». Как, правило, такая работа проводится с воспитанниками старшей и подготовительной группы.

– организуется дискуссия «Что такое «Клубный час», зачем он нужен, что мы будем делать во время «Клубного часа». И кто хотел бы на него пойти?»;

– обсуждается, какие группы есть в детском саду, возраст детей в этих группах и на каком этаже(крыле) они находятся;

– определяется, какие есть помещения в детском саду. Как они называются, кто там работает, чем занимается и какую пользу приносит;

– выдается план (карта), что, где происходит, если это «тематический» или «деятельностный» «Клубный час».

2. Реализация мероприятий.

2.1. Начало программы «Клубного часа»

2.1.1. Входные двери в детский сад должны быть закрыты, а все работники детского сада находиться на своих местах в ожидании прихода детей.

2.1.2. Детям предлагается помочь сотрудникам в работе «Клубного часа».

2.1.3. Непосредственно перед проведением детей инструктируют о правилах поведения и обсуждают их. Готовится план-карта, с помощью которой каждый ребенок планирует посещение конкретных мест.

## 2.2. Окончание

2.2.1. Ответственный проходит по всем группам (этажам), подавая колокольчиком сигнал об окончании «Клубного часа».

2.2.2. По возвращении детей в группу воспитатель проводит рефлексивный круг. Условия проведения: участие каждого ребенка, зажженная свеча и медитативная музыка. Роль воспитателя: следить за соблюдением правил ведения рефлексивной беседы (чтобы дети не перебивали друг друга, соблюдали очередность), фиксировать и обсуждать с детьми и родителями проблемы, возникающие в ходе «Клубного часа».

Типовые вопросы:

- Где ребенок был?;
- Что тебе запомнилось?;
- Хочешь ли ты еще раз туда пойти и почему?;
- Планировал ли ты перед «Клубным часом» куда-то пойти? Смог ли ты это осуществить и, если нет, то почему?;
- Удавалось ли соблюдать правила, если нет, то почему?

## 3. Рефлексивный этап.

Обмен мнениями о результатах проведения мероприятия среди сотрудников на педагогическом совете. Обсуждаемые проблемы:

- что делали дети, приходя на его территорию, что было особенного в поведении детей;

– как реагировали дети, которые оставались в своей группе, когда к ним приходили гости (вопрос для воспитателей);

– соблюдали ли дети правила, и что мешало им их соблюдать, были ли конфликты;

– какие задачи необходимо решать на следующем «Клубном часе».

Организационные условия.

Формы организации «Клубного часа»:

– как образовательная деятельность в утренние часы;

– как деятельность в группах по интересам в вечернее время;

– как одна из форм организации прогулки или проведения досуга.

Типология «Клубного часа»:

1. Свободный. Для данного типа характерна самостоятельная организация детьми разновозрастного общения по интересам без помощи взрослых.

2. Тематический. «Клубные часы» включены в ситуацию месяца.

3. Деятельностный. В основе этого типа «Клубного часа» заложен принцип самоопределения ребенка в выборе различных видов деятельности.

4. Творческий. Дети сами организуют всю деятельность на «Клубном часе» для всех детей. Этот тип используется в подготовительной к школе группе.

Периодичность и длительность «Клубного часа»: периодичность: 1 раз в неделю в начале программы и 2-3 раза в неделю впоследствии; длительность – не менее 1 часа

Правила поведения детей во время «Клубного часа»:

– «Говори «здравствуйте» и «до свидания», когдаходишь в другую группу»;

– «Если взяли игрушку поиграть – положи ее на место, когдаходишь»;

- «Не отнимай игрушки у других детей, если они взяли ее первыми»;
- «Помогай проводить занятие, если оно проходит во время «Клубного часа»;
- «Говори спокойно»;
- «Ходи спокойно»;
- «Возвращайся в группу по сигналу звонка»;
- «Если не хочешь ходить в другие группы, то можно остаться в своей группе или вернуться в нее, если устал».

Система красных кружков. Поскольку дети, как правило, имеют затруднения в соблюдении правил, каждому участнику выдается три красных кружка, которые ребенок складывает в специальную сумочку, сделанную ребенком самолично. В случае нарушения ребенком правил во время «Клубного часа», любой взрослый может забрать кружок в качестве штрафной санкции. В ходе рефлексивного круга дети демонстрируют оставшиеся кружки. Если у ребенка не хватает 1-3 кружков, то ребенок рассказывает, кто и за что их забрал. Условия «штрафных санкций»:

- если забрали 1 кружок, ребенок сразу возвращается в свою группу.
- если забрали 2 или 3 кружка, то ребенок сразу возвращается в свою группу и пропускает следующий «Клубный час».

Технология «Ситуация месяца» (Автор - Н.П. Гришаева).

Цель: приобретение детьми личного опыта и самоопределение в социальных ролях.

Задачи:

1. Воспитывать у детей самостоятельность и ответственность.
2. Учить детей ориентироваться в пространстве и времени.
3. Воспитывать дружеские отношения, уважительное отношение к окружающим, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания.
4. Формировать умение проявлять инициативу.

5. Формировать умения планировать свои действия и оценивать их результаты.

Технологические этапы

1. Подготовительный этап.

2.1. Отбор тематики и содержания «Ситуации месяца». Принципы отбора: учет возрастных особенностей детей, содержания программы детского сада.

2. Организация мероприятия.

2.1. Окончание мероприятия.

Заключительный праздник как завершающее мероприятие «Ситуации месяца». Создает условия для проявления детьми спонтанной инициативы, демонстрации личных достижений, общения и взаимодействия с детьми разного возраста. Отличительные особенности праздника от традиционного заключаются в том, что он не предполагает предварительных репетиций, дети демонстрируют то, чему они научились и что узнали на протяжении «Ситуации месяца» [73]. Логика подготовки: сценарий разрабатывается ведущим заранее на основе представленной от каждой группы заявки на участие с указанием того, какие достижения дети желают представить на празднике.

Организационные условия:

Структура «Ситуации месяца» обязательно включает привлечение на занятиях наглядного материала (видео, иллюстрации, репродукции, экскурсии и т. д.), активизацию прошлого опыта детей в различной форме; беседы, драматизацию, изобразительность и т. д., создание развивающей предметно-пространственной среды и создание коллективных проектов, подготовку социальных акций, использование темы «Ситуации» в работе всех специалистов дошкольной организации. Обязательно участие родителей; беседы с детьми дома, запись сказок, высказываний детей, рисование, пение, создание костюмов, подарков, приготовление угощений, помощь в написании сценариев праздников и в самом празднике.

Типология мероприятий. По типу социальных ролей: я – мальчик/девочка; я – часть семьи; я – член коллектива; я – горожанин; я – россиянин; я – житель Земли; я – часть мироздания. По тематике: Мой дом – детский сад; Я – москвич; Я – житель земного шара; Рождественские подарки; Мальчики и девочки; Моя семья, мои корни; Я – часть мироздания; Я – россиянин. Используется круг ситуаций на 1 учебный год.

Периодичность и длительность: каждую ситуацию дети всех возрастных групп проживают в течение одного месяца и более, в зависимости от ее сложности и интереса к ней детей и педагогов.

Технология «Круг рефлексии» (Автор - Н.П. Гришаева).

Цели технологии: развития саморегуляции у детей.

Задачи технологии:

1. Сплочение детского коллектива.
2. Формирование умения слушать и понимать друг друга.
3. Формирование общей позиции относительно различных аспектов жизни группы.
4. Обсуждение планов на день, неделю, месяц.
5. Развитие умения выражать свои мысли, чувства, переживания.
6. Привлечение родителей к жизни детей в ДОО.

Суть технологии: совместное общение детей и взрослого по поводу происходящих событий, осознание своих поступков относительно общепринятых норм поведения.

Технологические этапы:

1. Призыв в круг. Для этого в группах используют различные шумовые предметы (колокольчик, бубен, звукозапись), что позволяет привлечь внимание детей для сбора.

2. Проведение «Круга рефлексии». Дети говорят по кругу. Можно использовать для установления очередности мяч, клубок. Предлагаемые вопросы для обсуждения: «Чем мы сегодня будем заниматься?», «Почему мы выбираем именно эту тему и проблемы?», «Что интересного произошло у нас

в группе вчера?», «Как вы думаете, кого мы можем назвать справедливым? А кого добрым, заботливым?», «Почему не удастся соблюдать правила в группе?» Вопросы, задаваемые детям строятся чаще всего исходя из тематики планирования.

В младших группах дети собираются в круг, соблюдают усвоенные правила круга, стараются высказывать свое мнение, делятся впечатлениями. В средней группе к концу года во время проведения «круга рефлексии», дети знают и соблюдают правила круга, слушают друг друга не перебивая, их ответы стали более точными, больше детей включается в рассуждения, высказывают свои мысли более развернуто, имеют свою точку зрения. В подготовительной группе дети уже могут самостоятельно собраться в круг, обсуждать проблемные ситуации, которые возникают в группе. Дети самостоятельно ищут выход из сложившихся ситуаций.

Правила проведения рефлексивного круга для детей:

- Правило поднятой руки.
- Говорить по одному или тому, у кого в руках предмет.
- Отвечать на тот вопрос, который задан.
- Не повторять.
- Если не хочешь, можешь не говорить.

Организационные условия: Желательно, чтобы круг, образованный детьми, находился в одном и том же месте, чтобы впоследствии дети самостоятельно могли обсуждать свои проблемы в кругу. Рекомендуется для создания обстановки использовать медитативную музыку, можно приглушить свет, зажечь свечу. Правила проведения круга рефлексии обозначить пиктограммой, схемой и повесить в группе

Периодичность и длительность: рефлексивный круг проводится ежедневно перед завтраком со всеми детьми. Продолжительность: в течение 5-10 минут, в подготовительной группе может занимать 10-20 минут. Для того чтобы обсуждение проходило эффективно, лучше поделить группу на

две подгруппы (чтобы дети не уставали), и по кругу передавать свечу во время ответов на вопросы.

Типология мероприятий: Примерная тематика рефлексивных кругов рекомендуются по темам «Ситуации месяца»: «Как вы провели свой день в саду», «Как провели свои выходные и как хотели бы провести», «Что такое дружба», «Моя любимая игрушка», «Добрые дела», «Наши дни рождения», «Как жить и не ссориться» и др. Темы «Кругов» могут определяться индивидуально в группе с воспитателем по обстоятельствам, например, если в группе произошло происшествие, то «Рефлексивный круг» может проводиться сразу после него.

Технология «Проблемные педагогические ситуации» (Автор - Н.П. Гришаева).

Цели технологии: развитие саморегуляции поведения детей.

Задачи технологии: создание условий для самоопределения детей в эмоционально напряжённой для них ситуации, в которой необходимо принять собственное решение без участия взрослого, дать оценку своим действиям, извлечь уроки из собственного поведения.

Суть технологии: создание взрослыми или использование спонтанно возникшей ситуации, которая позволяет детям принять собственное решение, без присутствия взрослого, дать оценку своим действиям в процессе рефлексии, извлечь уроки из собственного поведения, то есть самоопределиться в эмоционально-напряженной для них ситуации.

Технологические этапы:

1. Подготовительный этап.

1.1. Планирование воспитателями ситуации и определение ее цели.

Проблемно-педагогические ситуации детально разрабатываются на педагогических советах. Для каждой группы в качестве персонажа выбирается наименее знакомый детям педагог.

1.2. Разработка сценария.



1.3. Проведение диагностики детей. Проводится опрос детей и родителей, выясняется, как они видят заданную проблему, как её решают. Важно выяснить, на какой степени развития относительно поставленной цели находится группа.

2. Создание реальной ситуации, максимально приближенной к жизни. Ситуация должна быть эмоционально напряжённой, но посильной для определённой возрастной группы. Ситуации и провокационное поведение персонажа побуждают детей к активным и волевым действиям.

У детей до пяти лет в ситуации главный герой не реальный персонаж, а кукла. Предварительно педагог делает предположение о возможном поведении всех детей, затем анализирует для самоконтроля степень совпадения.

Возможно использование ситуации как введение в тему. Например, «Прилёт инопланетянина» в «Ситуации» «Космос». Внеземной гость заблудился, не может отыскать свою планету, его корабль сломался, срочно требуется ремонт. Этот персонаж может появиться и на итоговом празднике как ведущий всей программы — здесь он проверяет знания, нравственные позиции детей, их умения.

3. Заключительный этап. После завершения проблемно-педагогических ситуаций воспитатели проводят с группой рефлексию того, что довелось пережить детям, кто и как отреагировал на появление персонажа, как и почему себя повел, обсуждалось и совместно с детьми принималось решение о том, как лучше вести себя в подобных ситуациях.

Организационные условия. Периодичность и длительность: каждая ситуация может быть организована в различные дни месяца — это зависит от педагогических целей, может проводиться как в начале, середине, так и в конце работы по проблеме. Целесообразная периодичность — 1 раз в месяц, затем 1 раз в полгода. Время проведения — 20-30 минут, в младших группах — 15 минут.

Роль взрослого: Ситуация проводится без присутствия взрослых. Воспитатель наблюдает из укромного места за детьми и фиксирует их поведение по специальной схеме.

Технология проблемных ситуаций (Автор С.И. Семенака)

Цели технологии: обеспечение условий для познания и освоения детьми положительного опыта социальных отношений и ценностных ориентаций.

Задачи технологии:

1. формирование у детей умения задавать вопросы, проявлять любознательность;
2. формирование у детей умения использовать ранее усвоенные знания и переносить их в новую ситуацию;
3. формирование у детей умения осуществлять контроль собственного поведения в различных жизненных ситуациях;
4. формирование у детей умения обращаться за помощью ко взрослому в случае необходимости;
5. формирование у детей умения осуществлять активную поисковую деятельность.

Технологические этапы:

1. Создание проблемной ситуации, побуждающей детей к активности, мотивация к совместной деятельности, целеполагание.

Способы побуждения детей: создание ситуации удивления, постановка проблемной задачи, вопроса, мотивирующих детей на поиск ответа. На этом этапе происходит актуализация уже имеющегося опыта и знаний для решения проблемы.

Создание мотивации. Используются приемы, соответствующие возрастным особенностям дошкольников, способные заинтриговать и привлечь внимание детей к сущности проблемы: рассказывание или сочинение случая из повседневной жизни, чтение фрагмента из

художественной литературы, просмотр и обсуждение фрагмента мультфильма.

Формулировка проблемного вопроса должна стимулировать у ребенка желание думать, искать ответ и развивать его мыслительные операции (сравнение, наблюдение, обобщение, анализ, синтез и др.). В работе с детьми могут быть использованы репродуктивные, эвристические, проблемно-поисковые и творческие вопросы.

2. Поиск смысла происходящих ситуаций, изменений. Осмысление затруднений в решении проблемы, выдвижение гипотез (предположений), открытие нового знания и упражнения в решении жизненных ситуаций.

Открытие нового знания о мире социальных отношений осуществляется через диалог, дискуссию: «Подумаем вместе», «Чем похожи и чем отличаются?», «Зачем нужен друг? », «У меня есть такое предположение о том, почему это произошло (случилось)», «Я думаю так, а как ты?», «Меня беспокоит одна мысль по поводу... », «Я с тобой согласна», «Я думаю иначе» ит. д.

Воспитатель дает возможность высказаться каждому, не оценивает ответы детей: «Какая у Саши интересная мысль», «Послушайте, что сказал Ваня», «Объясни, почему ты так считаешь (думаешь)?», «Правильно ли я тебя поняла?» и т. д. На этом этапе для развития элементарных умений, способности устанавливать причинно-следственные связи между мыслями, чувствами и действиями людей может быть использован метод прогнозирования: «Что чувствовала бы мама, если бы ее сын отказался ей помочь навести порядок в доме?».

Проживание отношения к объекту познания становится возможным благодаря упражнениям в решении жизненных ситуаций, участию в коммуникативных и других играх, позволяющих перевоплотиться в образ игрового персонажа по выбору и сохранить положительную репутацию ребенку.

3. Рефлексия и фиксация степени соответствия поставленной цели результатам деятельности: «Хотели узнать и узнали...». Рефлексия – анализ ребенком собственного состояния, эмоциональных переживаний, мыслей по окончании деятельности.

Организационные условия.

Типология ситуаций: по типу проблемного вопроса.

1. Репродуктивные вопросы. Целесообразно задавать тогда, когда требуется точное воспроизведение информации. Данная группа вопросов опирается на восприятие и память детей.

- Кто это? Что это? Где это произошло? Когда?
- Что изображено на картине?
- Какие события описываются?
- Что с этим можно делать?
- Как надо делать?
- Вспомните...
- Приведите примеры...

2. Продуктивные вопросы. В проблемно-диалоговой технологии занимают основную часть во взаимодействии с детьми и опираются на воображение и мышление. Разновидности продуктивных вопросов:

– Эвристические вопросы: предполагают поиск ответа на каждый из трудных вариантов вопросов и формируют новую стратегию – цель деятельности. Эвристический вопрос стимулирует детей мыслить самостоятельно. Например: «Что случилось?», «В чем причина такого поведения?», «Кто думает иначе?», «Как бы вы поступили?», «Как это правило можно применить в своей жизни?», «Как можно помочь...?», «Что мы будем делать дальше?» и др.

– Проблемно-поисковые вопросы: «А что будет, если...?», «Объясните, почему...», «Оцените... Хорошо это или плохо (для меня и для других)?», «Почему так случилось?» и др.

– Творческие вопросы и задания: «Подумайте, как сделать так, чтобы...?», «Что бы ты пожелал себе / другим членам семьи / героям жизненной ситуации, произведения?», «Сочините историю о том, как Маша и Саша готовились к встрече гостей» и т. п.

Технология «Комплекс игровых обучающих ситуаций и организация социально-коммуникативных тренингов» (Авторы: Н.В. Микляева, С.И. Семенака).

Цели технологии: развитие социально-нравственных качеств личности ребёнка-дошкольника, позволяющих успешно адаптироваться и социализироваться в меняющемся мире.

Задачи технологии:

Развивающие:

1. Развивать способность понимать собственные особенности, интересы, потребности;
2. Повышать коммуникативные способности детей;
3. Развивать способность осуществлять выбор способов общения, адекватных ситуациям.

Воспитательные:

1. Формировать положительное отношение к другому человеку как к высшей ценности;
2. Побуждать к проявлениям доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;
3. Содействовать освоению социальных отношений, а также усвоению ребёнком этических норм, социально-одобряемых образцов поведения;
4. Воспитывать ценностное отношение к окружающему миру.

Образовательные:

1. Формировать осознанное восприятие и осмысление понятия «добро» как общей нравственной категории, которая отражает законы человеческой жизни;

2. Содействовать познанию другого человека (взрослого, сверстника), осознанию детьми последствий своих поступков;

3. Учить навыкам регулирования межличностных и внутриличностных отношений.

Коррекционно-развивающие:

1. Развивать внимательность к изменениям настроения, эмоционального состояния других людей и т.д.;

2. Развивать самостоятельность ребёнка в разрешении возникающих перед ним трудностей;

3. Формировать социально-корректное поведение в кризисных, конфликтных ситуациях.

Технологические этапы:

1. Формирование социальных установок. Детей вовлекают в коллективные игры, которые способствуют идентификации со сверстником и формированию общей позиции по отношению к внешнему миру. На это направлены игры в парах: «Змея кусает свой хвост», «Курица и коршун», «Путанка», «Живые куклы», «Зеркало», «Рассмеши Царевну-Несмеяну», «Скульптор и глина», «Поводырь» и др. Внимание детей обращают на проявление эмоций – своих и чужих.

2. Совмещение ориентировки на вербальное и невербальное поведение. Социальные эмоции соотносятся с жестами. Для этого детям даются задания на соотнесение и группировку изображений эмоций и жестов. Затем социальные эмоции и жесты соотносят с позами людей во время коммуникации. Например: «Покажи сам такую же эмоцию в позе, как у человечка. Расскажи, когда такое могло с тобой случиться. Когда человек ведет себя так? Почему люди обижаются? Как им можно помочь в этой ситуации? Как прогнать обиду?»

3. Формирование социальных аналогий. Параллельно с обобщением комплекса социальных ситуаций у воспитанников формируются основные группы интеллектуальных действий с ними. Эти действия связаны с

анализом, синтезом и аналогизирование. Детей учат отвечать по аналогии, ориентируясь на действия персонажей.

4. Формирование и рефлексия опыта социального поведения. На данном этапе в сетку непрерывной образовательной деятельности вводятся тренинги по развитию социального интеллекта, основу структуры которых будут составлять задания на развитие социального интеллекта группы или класса детей (в соответствии с моделью Блума – Уильямса):

- на знание: например, повтори, что сказала Катя;
- на понимание: объясни, что хотел сказать Петя; спроси, что думает по этому поводу Вася;
- на применение: договоритесь, кто и что будет делать;
- на анализ: догадайся, о чем думают ребята;
- на синтез: предложи им свой вариант решения проблемы, составьте вместе план;
- на оценку: назови, чье решение тебе показалось лучшим и почему.

5. Воспитание личностной, семейной и социальной культуры в контексте системы духовно-нравственных координат. На данном этапе работы на первый план постепенно выходит соответствие мыслей, чувств и поведения ребенка и группы детей системе духовно-нравственных координат, в которой они находятся. Сюда относится воспитание личностной, семейной и социальной культуры.

Духовно-нравственные понятия, позволяющие сформировать общий базис для формирования социальной культуры у представителей разных религий:

- понятие сил Добра и Зла, которые соотносятся с системой нравственных ценностей и соответствующего социально-эмоционального и социально-нравственного, духовно-нравственного поведения;

– понятие морального выбора, которое связано с действиями ребенка под влиянием сил Добра и Зла в противоречивой, проблемной ситуации;

– образ Ангела, который предстает как представитель силы Добра, и присутствует в основных мировых религиях (христианстве, иудаизме, исламе).

Технология «Анализ ситуаций» с использованием картинок (Авторы: Н.В. Микляева, С.И. Семенака) [36].

Технологические этапы:

1. Подготовка картинок и описание ситуации. Пример: «Утром Серёжа принёс новую машинку в детский сад. Она была большая, красивая. Дверцы открываются, в салоне машины кожаные сидения, маленькие зеркала, панель, и даже рычаг переключения скоростей. Всем игрушка очень понравилась. Дети окружили Серёжу и наперебой просили разрешить им поиграть с ней».

2. Актуализация. Посмотрите на картинку (Таблица 1), скажите...

Таблица 1

Выражение эмоционального состояния и состояния

<b>Чувства</b>	<b>Мысли</b>	<b>Желания</b>	<b>Действия</b>
Серёжа чувствует _____	Серёжа думает, что _____	Серёжа хочет _____ - _____	Серёжа (что делает) _____
Дети чувствуют _____	Дети думают, что _____	Дети хотят _____	Дети (что делают) _____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Затруднение в ситуации. «Но Серёжа спрятал ее, сказав: Не дам, это моя машинка. Мне ее подарили на день рождения, а вы сломать можете». Посмотрите на картинку (Таблица 1), скажите...



Технология «Дети – волонтеры» (Автор – Н.П. Гришаева).

Цели технологии: организация систематического разновозрастного общения не только между детьми детского сада и школы, а также школьниками и взрослыми волонтерами.

Задачи технологии:

1. Развитие навыков общения в разновозрастном коллективе.
2. Развитие самостоятельности и ответственности.
3. Создание условий для передачи социального, коммуникативного и игрового опыта от старших детей младшим.

Суть технологии: предоставление возможности старшим детям возможность помочь младшим или научить младших детей.

Технологические этапы:

1. Организационный этап: мотивация детей на волонтерскую деятельность, организация команды.

Виды волонтерских дел:

– «Играем вместе». Дети старших групп вместе с малышами играют в различные игры: сюжетно-ролевые, музыкальные, театрализованные, подвижные, проводят фольклорные праздники и развлечения.

– «Научим тому, что умеем сами». Дети-волонтеры проводят обучение малышей новым способам действия в лепке, художественном труде, рисовании.

– «Поможем малышам». Старшие дети помогают младшим собраться на прогулку, раздеться, дойти до участка.

– «Создадим красоту своими руками». В это доброе дело входит облагораживание окружающего пространства: посадка рассады цветов, уход за растениями на участке, сбор семян.

– «Дарим приятные сюрпризы». Волонтеры выступают в качестве героев-персонажей на праздниках у малышей, дарят им книжки-малышки, игрушки, подарки к праздникам.

– «Примем участие в акции». Дети участвуют в различных акциях, как детского сада, так и общегородских: «Помоги птицам зимой», «Добрые крышечки», «Бессмертный полк» и др.

– «Трудовой десант». Это помощь в наведении порядка на участке детского сада, ремонт книг, изготовление атрибутов для сюжетно-ролевых игр, изготовление украшений для участка, различных построек, наведение порядка в игровых уголках.

2. Практический этап: реализация конкретных дела волонтерской команды. Происходит передача опыта (игрового, познавательного, социального) от старших к младшим и развитие инициативы и самостоятельности в естественной среде.

Правила волонтерского движения:

– Соблюдай простые правила внешнего этикета в стенах детского сада и за его пределами.

– Начав дело, доведи его до конца.

– Если не хочешь быть волонтером, можешь быть наблюдателем или остаться в группе.

Организационные условия.

Условия для оказания помощи предоставляются в каждый режимный момент. Например, дети подготовительной группы (по просьбе воспитателя) могут включать в сюжетно-ролевую игру малышей, пойти к ним в группу и научить их этой игре. Можно предложить старшим детям провести зарядку у малышей, помочь им одеться или разучить с ними песенку, показать сказку.

Дети выступают в качестве инициаторов и организаторов. Они начинают ощущать себя самыми старшими среди других детей в детском саду.

Технология «Социальные акции» (Автор – Н.П. Гришаева).

Цели технологии: консолидация усилий педагогов и родителей по развитию гражданской позиции у дошкольников.

Задачи технологии:

1. объединение педагогов, родителей и детей в единый коллектив, для участия в благотворительных акциях и инициативах,
2. формирование активной социальной позиции у всех членов сообщества.

Суть технологии:

Технологические этапы:

1. Подготовительный этап.
  - 1.1. Методическая подготовка: обеспечивается определением целей и задач социальной акции, выбором формы ее проведения, разработкой сценария социальной акции, подготовкой необходимой атрибутики социальной акции.
  - 1.2. Определение мотивации: на решение какой социально-педагогической проблемы акция направлена, кто является ее целевой группой, какова цель акции, форма проведения.
  - 1.3. Разработка сценария социальной акции.
  - 1.4. Информирование детей и родителей о цели и месте проведения социальной акции. Осуществляется заблаговременно.
2. Организация мероприятия.
  - 2.1. Информирование дошкольников и родителей о цели, этапах и времени её проведения.
  - 2.2. Реализация сценария социальной акции. Это может быть одно мероприятие или несколько мероприятий, идущих друг за другом. Каждая акция проходит под своим девизом, имеет наглядную агитацию (листовки, плакаты, памятки).

Принципы проведения социальной акции:

– Принцип личной и социальной ответственности: понимание того, что проведение акции, ее результаты и последствия не должны оказать отрицательного воздействия на целевую группу.

– Принцип учета возрастных, индивидуальных, социокультурных особенностей целевой группы, иных условий проведения социальной акции.

– Принцип командности. Социальная акция является командным видом деятельности, ее основополагающими характеристиками являются партнерство и сотрудничества.

– Принцип самореализации. Участие в социальных акциях создает условия для творческой самореализации личности, позволяет проявить способности в разных сферах деятельности.

– Принцип наглядности и зрелищности: достигается специальной одеждой участников команды акции (футболка, кепка, галстуки, жилеты, сценарные костюмы и т.п.), плакатным, музыкальным и иным оформлением, другими сценарными эффектами (запуск бумажных змеев, воздушных шаров, фейерверки т.п.)

3. Заключительный этап. На «Ежедневных рефлексивных кругах» дети обсуждают степень своего участия в данном мероприятии, его задачи, планируют свои действия и действия своих родителей в осуществлении этого проекта. Подведение итогов социальной акции подразумевает определение ее дальнейших перспектив: есть ли необходимость ее повторять, что можно усовершенствовать и т.п.

Организационные условия.

Длительность и периодичность: может проводиться ежемесячно.

Типология социальных акций:

– помощь другим людям («Подарки от друзей», «Доброе сердце», «Открытка для ветерана», «Будем помнить», «Помоги другому»);

– экология («Братья наши меньшие», «Покормим птиц зимой», «Птичья столовая», «Вредный целлофан», «Красная книга природы»);

- окружающий социальный мир («Чистый двор», «Чистые дорожки», «Безопасная дорога», «В гости к книгам», «Книжка заболела»);
- значимые даты и праздники («Для любимой мамочки», «День рождения А.С. Пушкина», «День Победы», «Добрые дела к Новому году»).

Направленность социальной акции может быть связана с тематическим планом или событием текущего месяца.

При проведении акции следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, которые участвуют в акции. Им должны быть понятны цель, смысл мероприятия и конечный результат.

Технология «Развивающее общение» (Автор – Н.П. Гришаева).

Цели технологии: создание условий для развития инициативы и саморегуляции поведения у детей и взрослых, а также бесконфликтного разрешения возникающих проблем.

Суть технологии: внимательное слушание взрослым ребенка, принятие его чувств, признание права ребенка на свои чувства и обсуждение границ дозволенного при безусловном взаимном уважении и доверии между ребенком и воспитателем.

Технологические этапы:

1. Описание ситуации. «Опишите то, что вы видите». Воспитатель просит детей описать, то, что они видят. Можно попросить самих детей рассказать, что происходит между ними. Например: «Я вижу двух мальчиков, которые не могут поделить мяч».

2. Описание чувств. Педагог описывает чувства, которые, по его мнению, испытывает ребёнок, либо спрашивает о чувствах непосредственно у детей в косвенной форме: «А тебе это нравится?». Имеется в виду, нравится ли ребёнку то, что с ним происходит или уже произошло. В этот момент следует направить энергию ребёнка на рефлексии собственных негативных чувств. Это может быть раздражение, злость, досада, обида, страх, разочарование, огорчение или гнев. Тем самым мы обучаем детей лучше

понимать себя и соответственно реагировать. Концентрируя ребёнка на осмыслении чувств, мы выводим его из состояния эмоционального аффекта в более спокойное состояние, состояние размышления. Одно это значительно снижает накал страстей.

3. Принятие чувств ребёнка. Взрослый выражает сочувствие ребёнку. Можно сказать: «Да, я хорошо тебя понимаю! Это очень неприятно, когда ты играешь, и вдруг у тебя отбирают игрушку...», «Хм...».

4. Высказывание детьми друг другу своих позиций. Например, педагог предлагает сказать одному из них: «Артём, мне не нравится, что ты отбираешь у меня мяч, когда я с ним играю». Повторяет высказывания детей и уточняет, услышали ли стороны друг друга. На этом этапе важно не предлагать своё решение.

5. Демонстрация правил, существующих в группе, в детском саду или обществе в целом. Этап используется в случае, если дети не могут договориться сами. Например: «А вы знаете, ребята, что в детском саду у нас есть правило не обижать друг друга, не бросать друг в друга вещи, игрушки, снег, песок, не вырывать игрушки из рук, а спрашивать разрешения?».

6. Обсуждение детьми проблемы и поиск компромиссного решения. Выполняется без участия взрослого. Можно добавить, что, когда дети найдут такое решение, они могут подойти к педагогу и рассказать, что у них получилось. Используется «коврик мира».

Организационные условия.

Принципы развивающего общения:

- Принимать все чувства ребенка;
- Помогать ребенку осознать свои чувства;
- Не принимать отдельные действия ребенка, ведущие к нарушению эмоционального и физического благополучия детей и взрослых («Я не могу позволить тебе так поступать, потому что у нас есть правило...»);
- Говорить ребенку о своих чувствах через «Я-сообщение»;

- Хвалить ребенка за сделанную работу через ее описание;
- Не давать ребенку готовых рецептов, а говорить «А как ты думаешь?»;
- Поддерживать позитивную инициативу ребенка;
- Давать детям возможность выбора.

Воспитателю важно научить детей не бояться высказать то, что он чувствует в момент конфликта и направить его на рефлексии своих чувств, осознание своего поступка.

Технология «Волшебный телефон» (автор – Н.П. Гришева).

Цели технологии: развитие эффективной социализации ребёнка в дошкольном учреждении и способствует развитию инициативы и самостоятельности.

Суть технологии: организация условий для обеспечения детям возможности обратиться по телефону доверия к сказочному персонажу.

Технологические этапы:

1. Подготовительный этап.

1.1. Выбор места, использование задекорированного телефон, по которому ребенок может позвонить персонажу из сказки или мультфильма.

1.2. Обучение детей правилам пользования телефоном: как пользоваться телефоном, какие правила необходимо соблюдать во время разговора, с кем можно поговорить, в какое время приходить в кабинет, где будет находиться «волшебный телефон».

1.3. Определение наиболее популярных у детей сказочных персонажей. Возможно проведение опроса среди детей и родителей, знакомство с данным видео- и печатным материалом.

2. Организация общения с ребенком по «волшебному телефону». По телефону отвечает психолог из роли того персонажа, которого выбирал сам ребенок. В процессе общения ребёнок, доверяет сказочному персонажу

самые сокровенные, волнующие переживания, что позволяет выявить проблемные, «горячие точки» личностного развития.

Организационные условия.

Функцию волшебного телефона может выполнять детский игрушечный телефон, рация, телефон, спаренный с телефоном психолога. Телефон размещается в специально оборудованном домике: быть самой простой, типа палатки (шатра), раскрашенный ярким узором. В домике (рядом с домиком) находится телефон и кресло для ребёнка, подсказка в виде пиктограммы как пользоваться телефоном, песочные часы для отслеживания времени, отпущенным для разговора (обычно 5-10 минут).

Психолог ведёт журнал, куда записывает проблемы ребёнка и свои дальнейшие действия в отношении коррекции его развития или поведения. Безусловно, вся информация конфиденциальна, психолог может лишь в обобщённой форме высказать свои пожелания и советы родителям или педагогу.

Технология социально-нормативных проектов (Н.Е. Веракса).

Цели технологии: развитие позитивной социализации детей.

Суть технологии: общая стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу.

Технологические этапы:

1. Выявление воспитателем ситуаций, которые, достаточно часто повторяются, а также характеризуются нежелательными формами поведения детей. Бессмысленно придумывать правила для ситуаций, которые в жизни группы могут встретиться всего несколько раз – такие правила будет невозможно удержать в сознании детей.

2. Инициирование педагогом обсуждения вариантов поведения в той или иной ситуации и тех нежелательных последствий, которые могут возникнуть. Фактически второй этап определяет пространство возможностей данной ситуации.



3. Изображение детьми нежелательных последствий неприемлемого поведения. При этом дети могут рисовать самые фантастические сюжеты. Такие символические рисунки позволяют дошкольникам сформировать отрицательное отношение к ситуации, благодаря ее проживанию в воображаемом плане.

4. Рассказывание детьми о своих рисунках и о тех последствиях, к которым может привести обсуждаемая ситуация. В результате беседы у детей создается обобщенное эмоционально окрашенное представление о данной ситуации.

5. Размышления детей о том, как нужно себя вести, чтобы избежать нежелательных последствий. После того как каждый ребенок выскажет свое мнение, воспитатель обращается к детям с предложением выбрать одно из предложений в качестве правила. При необходимости педагог корректирует его.

6. Изображение детьми правила. Основное требование: рисунок изображенного правила должен быть понятен всем; правило не должно быть запрещающим.

7. Пояснения детей созданного рисунка. Задача педагога: проанализировать рисунок детей и понять, в какой мере в рисунке представлены необходимые детали. В ходе обсуждения воспитатель акцентирует внимание детей на этих деталях и предлагает дошкольникам на их основе создать окончательный «знак» правила. Этот знак должен содержать как минимум два компонента: указание на признак ситуации и адекватный способ действия.

8. Подготовка «знака» правила всеми детьми и включение его в книгу правил. В этот альбом наклеиваются основные знаки, которые дети придумали для разных ситуаций. Под каждым рисунком педагог подписывает соответствующее правило.

Книга правил ведется в группе детей, к ней дети обращаются самостоятельно или по подсказке педагога. Фиксация позволяет существенно

снизить конфликтность между детьми, что способствует не только улучшению психологического климата в группе, но и значительно облегчает работу педагога. Книга правил выступает в роли средства регуляции поведения дошкольников.

Организационные условия.

Работа по созданию новой нормы (нормотворчество) основывается на реальных ситуациях, возникающих в жизни детей в детском саду. Обычно это типичные, повторяющиеся конфликтные ситуации. Конфликты дошкольников характеризуются столкновением детских инициатив, при котором каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения.

Типология: по типам нормативных ситуаций: а) запрещающие, б) позитивно нормирующие, в) поддерживающие инициативу дошкольника, приводящие к созданию новой нормы – нормотворческие.

Роль взрослого: Социально-нормативные проекты всегда иницируются педагогом, который должен четко понимать необходимость введения той или иной нормы. Взрослый поддерживает инициативы детей, приводящей к увеличению числа возможных вариантов поведения и к созданию нового правила поведения в данной ситуации. При этом педагог берет на себя ответственность за соблюдение правила, выработанного детьми, и за реальное поведение дошкольников в данной ситуации.

Основным принципом поведения в подобных ситуациях становится обязательное предварительное обращение ребенка к взрослому, согласование правила и контроль за его соблюдением как со стороны воспитателя, так и со стороны ребенка.

Социо-игровая технология обучения детей общению (Автор – В.М. Букатов).

Цели технологии: организация взаимного и общественного контроля на основе мнения группы.

Технологические этапы:

1. Обучение детей правилам общения, культуре общения (дети учатся договариваться, а значит слушать и слышать партнера, развивается собственная речь).

2. Общение как цель. Ребенок на практике осознает, как ему надо организовать свое общение в микро-группе, чтобы выполнить учебную задачу.

3. Общение как педагогическое средство. Через общение педагог обучает дошкольников.

#### Организационные условия.

1. Работа малыми группами («группы ровесников»). В группах дети учатся рассказывать, слушать других, запоминать, тренировать воображение, скорость реакции, умение совместно выполнить любое задание. Активизируется эмоциональный, мыслительный, контактный настрой каждого ребенка. Процесс образования групп для взаимодействия между партнерами по игре можно проводить, давая определенные задания. Например: распределение на группы (компании) по цвету волос, глаз, одежды или длине волос, чтобы в имени хотя бы одна буква была одинаковой и т. д.

2. Смена лидерства. Работа в малых группах предполагает коллективную деятельность, а мнение всей группы выражает один человек, лидер. Лидера дети выбирают сами и он должен постоянно меняться.

3. Обучение сочетается с двигательной активностью и сменой мизансцен, что способствует снятию эмоционального напряжения. Дети могут общаться в разных уголках группы: в центре, за столами, на полу, в любимом уголке, в приемной и т. д. Дети не только сидят на занятии, но и встают, ходят, хлопают в ладоши, играют с мячом.

4. Смена темпа и ритма. У детей возникает понимание, что каждое задание имеет свое начало и конец, и требует определенной сосредоточенности.

5. Интеграция всех видов деятельности, что соответствует современным требованиям. Обучение происходит в игровой форме, для этого можно использовать различные игры, которые развивают внимание, слух, мышление, умение взаимодействовать друг с другом.

6. Ориентация на принцип полифонии: «За 133 зайцами погонишься, глядишь и наловишь с десяток». Ребенку вместе со своими ровесниками добывать знания более интересно, а педагогу следует не учить, а уметь слушать и слышать детей, доверять им.

Типология игровых заданий:

1. Игры-задания для рабочего настроения.

2. Игры для социо-игрового приобщения к делу, во время выполнения которых выстраиваются деловые взаимоотношения педагога с детьми, и детей друг с другом.

3. Игровые разминки. Объединяются своей всеобщей доступностью, быстро возникающей азартностью и смешным, несерьёзным выигрышем. В них доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха.

4. Задания для творческого самоутверждения. Задания, выполнение которых подразумевает художественно-исполнительский результат.

Методические приемы, направленные на регулирование общения детей в процессе совместной деятельности:

– объяснение необходимости работать дружно, ориентируясь на общий результат при демонстрации способов совместно-раздельных и совместно-последовательных, совместно-распределенных действий;

– обучение детей взаимопомощи советом, показом, совместным со сверстником выполнением дела, указанием на то, что выполнять работу за другого не означает помочь ему, а напротив, сделать ему хуже: не дать возможности научиться делать что-то самому;

– напоминание последовательности этапов совместной работы и опережающее одобрение ее результатов как результатов коллективного труда;

– разъяснение детям моральных правил поведения, в которых были бы даны образцы поступков с точки зрения их влияния на формирование положительных взаимоотношений в детском коллективе.

Технология развития навыков сотрудничества (автор Л.С. Римашевская).

Цели технологии: развитие у детей умений сотрудничества.

Задачи технологии:

1. Формирование у детей умений взаимодействовать друг с другом в микрогруппах.

2. Развитие у детей способности выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

3. Развитие у детей умения подчиняться разным правилам и социальным нормам.

Суть технологии: трёхэтапное решение усложняющихся задач взаимодействия педагога и детей, детей друг с другом.

Технологические этапы:

1. Обогащение представлений о сверстнике как о партнёре по совместной деятельности. Внимание детей сосредотачивается на сверстнике как партнёре по совместной деятельности в атмосфере укрепления положительных эмоциональных контактов между детьми, поддержания желания и интересе в сотрудничестве с ними. Осуществляется развитие у детей отдельных умений, необходимых для осуществления сотрудничества в совместной деятельности на занятиях:

– умение организовывать такие формы работы с детьми, которые бы максимально обеспечили поддержание положительного эмоционального фона взаимодействия детей друг с другом;

- ориентация на развитие понимания детьми эмоционального состояния партнёра, отзывчивость на него;
- проведение с детьми бесед по обогащению, уточнению правил сотрудничества и дружбы;
- демонстрацию образцов поведения и действий с использованием игровых персонажей;
- непосредственную включённость педагога в процесс общения и совместных действий в качестве посредника или партнёра.

## 2. Освоение детьми моделей сотрудничества:

2.1. Совместно-индивидуальная модель (второе полугодие во второй младшей группе) сотрудничества предполагает, что после принятия общей цели в паре или подгруппе из 3 человек, каждый ребёнок – участник деятельности будет выполнять свою часть общей работы индивидуально. Это часть на завершающем этапе станет частью общего итогового результата. Согласование действий участников должно осуществляться в её начале – на этапе принятия цели, при планировании и в конце, когда нужно суммировать результаты.

### Алгоритм:

- принятие общей цели;
- предварительное обсуждение и планирование совместной деятельности;
- выполнение каждым партнером «своей» части общей работы, осуществление текущего контроля выполнения задания — самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь детей;
- итоговый самоконтроль, взаимоконтроль результата выполнения задания;
- презентация совместного результата.

2.2. Совместно-последовательная модель (средняя группа) сотрудничества предполагает принятие не только общей цели, но и

последовательное выполнение действий детьми, когда результат действия, выполненного одним ребёнком, становится предметом деятельности другого. По этому принципу действует производственный конвейер. Форма совместной деятельности – в микрогруппах по 2 — 3 человека.

Алгоритм:

- выполнение первым ребенком части общей работы, помощь и контроль со стороны второго партнера;
- передача первым ребенком предмета совместной деятельности второму ребенку, выполнение тем второй части работы, контроль и помощь со стороны первого (конвейер).

2.3. Совместно-взаимодействующая модель (старшие группы) сотрудничества предполагает, с одной стороны, наличие у детей определённого опыта совместной работы, с другой открывает новые возможности в освоении умений планирования, координации и оценки как промежуточного, так и итогового результатов. На занятии сначала дети работают в парах или подгруппах, а затем осуществляют взаимодействие между ними для достижения общего результата.

Алгоритм:

- одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными;
- планирование, координация и оценка как промежуточного, так и итогового результатов.

3. Обогащение опыта сотрудничества. Вовсе виды занятий при изучении новой темы, «открытии» нового знания, способа деятельности включаются разнообразные задания для совместного выполнения. Дети организуются в микрогруппы, состоящие из 4-6 человек по выбору детей. Переход к 3 этапу, возможен при освоении всех моделей сотрудничества.

Организационные условия.

Данную работу Л.С. Римашевская рекомендует начинать со второго полугодия в младших группах.

Содержание способов организации сотрудничества предлагается детям наглядно с использованием карт-схем.

Организация рабочего пространства для детей в микрогруппах: в 2-3 года – первая рассадка детей в группы; дети выполняют задания индивидуально, воспитатель помогает каждому. В 3-4 года – начальная форма взаимодействия; диалог двух партнеров при целенаправленном участии взрослого; опыт взаимодействия в такой форме осваивается в продуктивной деятельности. В 4-5 лет и в 5-6 лет – с развитием продуктивной деятельности появляется возможность объединения детей в более крупные микрогруппы (в средней – по 3-4 человека, в старшей – по 4-5 человек); ведущая роль при планировании деятельности в средней группе остается за взрослым, в старшей дети планируют и выполняют работу самостоятельно. В 6-7 лет появляется деловое сотрудничество и содержательное общение; взаимодействие между микрогруппами происходит через воспитателя.

Наглядная модель «алгоритм помощи». При организации взаимодействия детей часто возникает необходимость оказания детьми помощи друг другу и исправление ошибок. Алгоритм помощи: заметить ошибку - предложить помощь - показать, где ошибка – исправить.

Технология совместной деятельности в системе «взрослый – ребенок – ребенок» (Автор – Е.Д. Файзуллаева).

Цель технологии: формирование совмещенной психологической системы «Взрослый – Ребенок».

Задачи технологии: Формирование социальных умений детей: договаривание, согласование желаний, интересов, соблюдение очередности, оказание помощи товарищу при выполнении задания.

Технологические этапы:



1. Взрослый – один ребенок («В – Р»). Взрослый знакомит ребенка с игровым пособием. Дает ему возможность потрогать, рассмотреть, изучить каждую деталь. При необходимости взрослый отвечает на вопросы ребенка, побуждая его перейти к активному освоению пособия, удовлетворяя не только любопытство к новому предмету, но и познавательную потребность. В связи с этим взрослый демонстрирует функциональные возможности игрового пособия. Задавая вопросы, создавая проблемные ситуации разного уровня сложности, взрослый вовлекает ребенка в поисковую деятельность. В процессе взаимодействия взрослый знакомит ребенка с игровыми правилами и организует деятельностные пробы.

Позиции ребенка: «исследователя», «ученика», «игрока».

Задача взрослого: ввести в опыт ребенка игровые действия, предусмотренные данным пособием. Взаимодействуя в паре со взрослым, ребенок усваивает игровые правила и правила пользования данным игровым пособием. Кроме того, взрослый предоставляет ребенку возможность самостоятельно использовать игровое пособие, ставя конкретные задачи.

2. Взрослый – два ребенка, подгруппа детей («В – Р – Р»). Совместная деятельность осуществляется взрослым и двумя или несколькими детьми (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Взрослый организует сотрудничество с двумя детьми.

Варианты включения детей во взаимодействие:

А. Один ребенок уже имеет опыт использования данного пособия, умеет выполнять задания разных видов и уровней. Второй ребенок недостаточно опытен. Первый ребенок в этом случае становится в позицию «наставника» и при участии взрослого оказывает посильную помощь товарищу, если возникает такая необходимость.

Б. Оба ребенка довольно опытны в пользовании данного пособия. Взрослый помогает им наладить сотрудничество. В этом случае взрослый помогает организовать коммуникацию между детьми: установить первый

контакт, договориться об очередности, согласовать интересы с учетом желаний обоих игроков, проговариваются правила, инструкции. Затем взрослый организует пробы, в процессе которых доля его участия постепенно уменьшается. Роль взрослого: арбитр или помощник, консультант.

Позиции ребенка: «игрок», «партнер», «наставник», «помощник».

Задача взрослого: ввести в опыт ребенка, помимо игровых действий, действия социальные, направленные на развитие сотрудничества у детей и умение делать одно дело сообща, развитие понимания того, что индивидуальный вклад обогащает общее дело и влияет на общий результат

3. самостоятельная игра детей («Р – Р») по решению интеллектуальной задачи с использованием дидактических игр-пособий, определяющую появление различных образовательных результатов.

Совместная деятельность осуществляется двумя или несколькими детьми самостоятельно (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Дети пользуются игровыми пособиями самостоятельно. При необходимости обращаются к взрослому за разъяснениями или в спорных ситуациях.

Позиции ребенка: «игрок», «партнер», «помощник», «учитель», «наставник», «ведущий», «организатор игры».

Технология «Социальное коллекционирование».

Цель технологии: формирование у ребенка направленности на мир социальных отношений.

Задачи технологии:

1. разработать содержание и технику освоения детьми дошкольного возраста культурной практики – коллекционирование.

2. обеспечить присвоение (идентификацию), интериоризацию детьми определенных характеристик мира общественных отношений как объекта идентификации

3. сформировать у детей с помощью взрослого способы действий по присвоению, сохранению и преумножению культурного опыта общества.

Суть технологии: технология культурных практик.

Технологические этапы:

1. Ценностно-ориентационный этап. Развитие у детей интереса к миру социальных отношений, отраженному в коллекциях.

2. Содержательный этап: овладение детьми с помощью взрослого способами действий по присвоению, сохранению, приумножению культурного опыта в процессе работы с коллекциями.

2.1. «Ознакомление»: обогащение опыта детей представлениями о мире социальных отношений, расширение границы познания мира социальных отношений, осознание детьми мира социальных отношений через установление духовной взаимосвязи ребенка между собой и предметами коллекционирования (идентификацию), через приобщение к коллекционированию.

2.2. «Освоение»: активизация детей на осознание ими мира социальных отношений и присвоение определенных характеристик мира социальных отношений, как объекта идентификации в процессе сбора коллекций.

2.3. «Проживание»: формирование у детей стремления к «проживанию» мира социальных отношений и интериоризации (присвоению) определенных характеристик мира социальных отношений, как объекта идентификации, через проекцию в предметах коллекционирования.

3. Рефлексирующий этап. Формирование у детей осознанных представлений о мире социальных отношений и собственного отношения к нему; укрепление эмоционально-положительного отношения к миру социальных отношений на основе представлений, полученных в ходе знакомства с предметами коллекционирования.

4. Этап совершенствования: формирование у детей умения реализовывать представления о мире социальных отношений, полученные в ходе знакомства с предметами коллекционирования в разных видах деятельности.

Организационные условия.

Создание условий для развития детского коллекционирования и реализации его развивающих функций: организация «насыщенной» развивающей среды для решения познавательных задач и поддержанию интереса к процессу коллекционирования.

Алгоритм деятельности взрослого и детей по организации коллекционирования:

1. Поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения-рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки.

2. Размещение материала в классификационной таблице (если материал реальный (образцы минералов) - размещение в емкости в виде коллекции, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или ярлычки с названиями этих предметов).

Формы организации: совместная деятельность с родителями, педагогами и детьми, самостоятельная деятельность детей, обязательная интегрированная деятельность.

Типология коллекций:

- групповые коллекции;
- домашние коллекции: коллекции собранные дома или с помощью родителей;
- индивидуальные коллекции: детские «сокровищницы»;
- эмоциональные коллекции: наиболее распространённые в жизни дошкольника, отмечаются активным началом и быстрым угасанием интереса к коллекции.

- социальные коллекции: форма проявления социальных потребностей. Ребенок стремится расширить свои социальные контакты, у него проявляются симпатии к определённым сверстникам, желание общаться именно с ними, стремление завоевать их признание, уважение и дружбу. Совпадение интересов влечет за собой совместные обсуждения и разговоры,

игры, обмен экспонатами. При этом происходит взаимообогащение как социальной, так и познавательной сферы детей, что очень важно.

Временные коллекции: коллекции, собранные на определенные темы, на короткое время.

Характеристики коллекции:

– Визуальность: проявляется в ее обязательной наглядности. Собираемый материал должен быть представлен реальными, осязаемыми объектами. Это могут быть картинки, рисунки, фотографии, открытки, вырезки из журналов и буклетов, предметы (игрушки), книги и журналы.

Особое место занимают экспонаты коллекций, сделанные своими руками (самостоятельно или в совместной деятельности со взрослыми): детские рисунки, коллажи и даже книжки, поделки из разного материала и выполненные в различной технике.

– Манипулятивность: проявляется в желании ребенка действовать с собранным (или собираемым) материалом. У детей наблюдается потребность что-то сделать с материалами коллекции или что-то сделать из них.

Требования к работе с коллекциями:

– собирать коллекции целесообразнее совместно со взрослыми, которые могут повлиять на содержание, эстетичность и развивающую направленность экспонатов;

– образцы коллекции при необходимости помыть, почистить, перебрать;

– разместить образцы желательно в одинаковых коробочках, ящичках, стаканчиках и т.д., каждый образец пронумеровать, приложить список.

Технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» (Авторы: Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова).

Цели технологии: формирование социально-коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста при взаимодействии со сверстниками и взрослыми в современной ситуации развития всех сфер деятельности.

Суть технологии: использование универсальной модели воспитательно-образовательной работы с детьми, их родителями и педагогами на основе интеграции нетрадиционных форм работы, основанных на синтезе искусств с различными видами творческой и продуктивной деятельности.

Технологические этапы: алгоритм ознакомления со сказочной историей и выполнения творческих заданий к ней:

1. «Начало». Цель: дать участникам встречи установку на готовность к погружению в тему.

Работа с педагогами или родителями: сообщение темы встречи, проведение свободной беседы по выявлению основных позиций, которые, по мнению слушателей, помогли бы более глубоко раскрыть эту тему. Почему рекомендуется сообщить тему и обсудить ее именно в начале встречи? Имеет значение формирование в самом начале этапа формирование эмоционального отношения к предлагаемому материалу, внутреннего приятия или неприятия того, что ожидает его на встрече, установки на готовность к погружению в проблему.

2. «Шаг назад». Цель: рефлексия<sup>3</sup> участников встречи. Предусматривает возвращение к предыдущему материалу. Рекомендуется начинать с тех моментов, которые вызвали сложности при знакомстве с материалом или отрицательные эмоции у детей и взрослых.

Этот этап позволяет обозначить и оперативно скорректировать возникшие затруднения. Рекомендации по корректировке работы могут исходить в этом случае не только от ведущего встречи, но и от любого из присутствующих, желающего поделиться своим опытом решения подобной проблемы. Следует обратить внимание на временные рамки встречи: этап не должен быть затянут. В завершение этапа «Шаг назад» рассматриваются

положительные стороны работы с детьми по предшествующему материалу педагогической технологии; обсуждаются педагогические, методические, родительские находки, которые появились в ходе ознакомления детей с материалом и закрепления полученных навыков позитивного общения со сверстниками и взрослыми в детском саду, школе, семье.

3. «Первый шаг навстречу». Цель: знакомство с концепт-сценариями и методикой работы с ними. Под концептом понимается инновационная идея, содержащая в себе креативный смысл.

Структура концепт-сценария:

- обозначение проблемы,
- подчеркиваются различные стороны проблемы с помощью нескольких образных примеров,
- постановка важных вопросов, ответы на которые помогут более глубоко осознать проблему,
- краткие рекомендации, нацеливающие на поиск разных вариантов решения обозначенной проблемы.

4. «Второй шаг навстречу». Работа с фотословарем «Учимся понимать друг друга». Цель: ознакомление с методикой работы по фотословарию «Учимся понимать друг друга».

Фотография является «визуальным портретом», своеобразным символом эмоции или состояния, которое будет отражено в тексте сказочной истории. Рассмотрение и обсуждение фотографий вносит в процесс погружения в тему дополнительный импульс к более эмоциональному восприятию материала.

Основной вопрос, на который отвечают слушатели: «Почему вы считаете, что именно эта фотография соответствует содержанию концепт-сценария?» Здесь очень важно рассмотреть фотографию с трех позиций: глазами ребенка; глазами взрослого; глазами изображенного на снимке (примерка образа, когда человек мысленно ставит себя на место другого).

Перечень возможных вопросов для работы с фотословарем: 1. Кто изображен на фотографии? 2. Какое настроение у человека (людей) на фотографии? Почему вы так решили? Аргументируйте свой ответ. 3. Какие детали снимка помогли вам охарактеризовать настроение изображенного героя? 4. Подберите эпитеты, с помощью которых можно передать эмоциональное состояние человека на фотографии. 5. Хотелось бы вам оказаться на его месте?

5. «Третий шаг навстречу». Цель: ознакомление с содержанием и выделение основной идеи сказочной истории.

Работа со сказочной историей строится на основе методики ознакомления с художественным произведением. Специфика работы с педагогами на данном этапе заключается в том, что взрослый проходит процесс ознакомления со сказочной историей, поставив себя на место ребенка.

6. «Ура, мы вместе!». Цель: организация и проведение МИНИ-проектов и МЕГА-проектов. МИНИ-проект по выполнению творческих заданий, предложенных после каждой сказочной истории – заключительный этап работы по ознакомлению со сказочной историей. Творческие задания включают в себя три вопроса под следующими рубриками: «Интересный вопрос», «Для самых внимательных и любознательных» и «Задание для фантазеров».

В подготовке и проведении МЕГА-проектов задействованы все участники образовательного процесса: дети, педагоги, родители. МЕГА-проекты можно проводить в форме творческих конкурсов, фестивалей, праздников, ярмарок идей, театрализованных постановок, спортивных соревнований, интегрированных или комплексных занятий и т.д.

#### Организационные условия

1. Организация работы по освоению практических навыков, когда один компьютер используется двумя детьми в режиме смены деятельности, то есть «параллельной» групповой работы.



2. Характерная содержательная линия: а) соблюдение четкой структуры занятий; б) наличие системы творческих заданий; в) распределение ролей героев-карапушек между детьми для озвучивания интерактивной презентации; г) введение роли «Спонсор знаний» для оказания помощи сверстникам; д) получение «творческого результата» на основе материалов, созданных самим ребенком на предыдущем занятии; е) использование системы развивающего оценивания «Радужный мостик»; ж) расширение границы знаний за счет включения рубрики «Секреты про...».

Основные формы работы с участниками образовательного процесса: Обучающий тренинг для педагогов «Мы разные, но дружные!»; Творческие встречи в родительском клубе «Большие Карапуши»; Знакомство со сказочными историями и выполнение творческих заданий к ним; МЕГА-проекта: совместная деятельность взрослых и детей.

Технология развития эмоционального интеллекта «Академия монсиков» (Автор В.А. Шиманская).

Цели технологии: системного развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста [70].

Задачи технологии:

1. Улучшить восприятие ребенком информации, развить его способности к осознанию эмоций – как своих, так и окружающих.

2. Развить зрелость и эффективность эмоциональных реакций, сформировать состояние доверия к себе и к миру, повысить самооценку, улучшить социализацию.

3. Научить ребенка использовать эмоции как ресурс для эффективного познания, мышления и принятия решений.

4. Решить проблемы низкой мотивации ребенка к учебе и познанию, коммуникаций и повышенной конфликтности.

Суть технологии: в структуре технологии: 1. работа с базовыми эмоциями. 2. работа с конкретными навыками: коммуникативными, развития

лидерства, уверенности в себе и другими личностными и навыками социализации.

Для раскрытия всех возможностей эмоциональной сферы ребенку необходимо пройти через 5 этапов игрового образовательного процесса. В него включены пять составляющих: осознанность, мотивация, самооценка, интеллект, самореализация. Каждый этап позволяет освоить модели восприятия, осознания и взаимодействия с действительностью: «я чувствую», «я хочу», «я могу», «я знаю», «я делаю» соответственно.

Технологические этапы:

1. Этап «я чувствую» - включение всех сенсорных систем в процессе обучения помогает эффективному усвоению информации (поэтому каждое занятие рекомендуется начинать с интересных интерактивных упражнений, дыхательной гимнастики). Содержание: комплекс упражнений и игр, развивающих все пять органов чувств: слух, обоняние, вкус, зрение, осязание.

2. Этап «я хочу» - работа с мотивацией (автор методики на данном этапе объединяет психологию и драматургию: каждое занятие - необыкновенное приключение, в котором, желая помочь монсикам спасти долину или отыскать краску радости, говорит «хочу» и готов воспринимать любую информацию). Содержание: ролевые игры, диалог с ребенком.

3. Этап «я знаю»: знания преподносятся тогда, когда ребёнок максимально готов их усвоить. Содержание: изучение интересных фактов, решение логических задач.

4. Этап «я могу»: позитивная обратная связь на каждом уроке – важный этап закрепления навыка и поддержания самооценки ребёнка. Содержание: упражнения и игры с фиксацией успешного выполнения и достижения результатов.

5. Этап «я делаю»: задача обучения – передать ребёнку навык и мотивацию к его применению. Содержание: игры, творческие поделки, прохождения квестов.

Организационные условия.

Использование персонажей (Монсиков), олицетворяющих виды эмоций [70]. Каждый Монсик выступает в качестве проводника одной из эмоций или полезного навыка, который помогает ребёнку познакомиться с эмоциями, чувствами, умениями. Персонажи рассказывают и показывают детям, как не унывать, как находить выход из сложных ситуаций, как быть ответственными и внимательными, преодолевать страхи, ставить цели и достигать их.

Таким образом, анализ, структурирование и типологизация технологий социального воспитания позволили нам:

- выделить описательные характеристики технологий: цели технологии, задачи, суть технологии, технологические этапы и организационные условия;

- классифицировать технологии социального воспитания по следующим семи типам: технологии организации детской жизни, развития активности и самостоятельности; технологии обучения диалогическому общению; технологии развития навыков сотрудничества и совместной деятельности; технологии развития социального интеллекта; технологии обучения способам преодоления затруднений; поисково-исследовательские технологии; технологии, ориентированные на решение общественно значимых проблем, развитие социальной активности (Приложение В).

## Выводы по главе 2

В ходе исследования было проанализировано шесть комплексных программ дошкольного образования. В качестве критериев для анализа были выделены следующие: теоретические основы социального воспитания; характеристики социального развития детей; структура программного содержания социального воспитания; методические аспекты организации социального воспитания; результаты социального воспитания, на которые ориентировано содержание программы. Проведенный анализ позволил нам выявить, что содержание социального воспитания связано, с одной стороны, с требованиями ФГОС ДО к содержанию образовательной области, с другой стороны – построено с учетом теоретических положений образовательных программы и, как правило, имеет инновационные элементы в структуре или отдельных элементах образовательной области (Приложение Б).

Обобщая изложенный материал, можно заключить, что в большинстве рассматриваемых нами программ содержание социального воспитания построено как последовательное введение ребенка в мир культуры, в ходе которого ребенок как субъект открывает для себя, осваивает и творчески преобразовывает элементы культуры в разных видах деятельности. Мир культуры, как правило, включает элементы социальных отношений, представлений о социальном мире, ценности культуры. Методический аспект программы представлен событийной организацией совместной деятельности детей и взрослых с использованием различных технологических инструментов: моделей деятельности, комплекса технологий либо универсальных технологий, образовательных ситуаций, отдельных инновационных методов.

Анализ технологий социального воспитания был направлен на выделение описательных технологических характеристик и типологизацию технологий. Как итог, нам были выделены описательные характеристики технологий: цели технологии, задачи, суть технологии, технологические

этапы и организационные условия. Технологии социального воспитания были классифицированы по следующим семи типам: технологии организации детской жизни, развития активности и самостоятельности; технологии обучения диалогическому общению; технологии развития навыков сотрудничества и совместной деятельности; технологии развития социального интеллекта; технологии обучения способам преодоления затруднений; поисково-исследовательские технологии; технологии, ориентированные решение общественно значимых проблем, развитие социальной активности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При анализе методического обеспечения социального воспитания детей дошкольного возраста были выделены две его составляющие:

1. Теоретико-методологические основы социального воспитания дошкольников:

– идеология и приоритеты государственной политики в сфере образования, а также направленность научных исследований и развитие системы дошкольных образовательных учреждений – являются ключевыми факторами, обусловившими становление и развитие дошкольного воспитания и теории социального воспитания дошкольников;

– становление концепции дошкольного воспитания и образования прошло свой путь от идеологически направленной модели воспитания всесторонне развитой личности ребенка как будущего строителя коммунистического общества в духе коллективизма и материализма к модели поддержки многообразия детства и его полноценного проживания ребенком, основанной на принципах гуманизма, самоценности периода детства, единства социализации и индивидуализации ребенка;

– анализ различных теоретических подходов к социальному развитию и воспитанию детей дошкольного возраста позволил выделить общие для большинства подходов теоретические положения: а) в развитии личности ребенка социальные факторы выполняют приоритетную роль; б) дошкольный возраст является сензитивным для социального развития личности; в) в социальном воспитании ребенка дошкольного возраста ведущее значение как механизма социального развития выполняют эмоциональная и нравственная сферы его личности; г) эффективность социального воспитания обеспечивается: активной деятельностной позицией ребенка как субъекта отношения к социальному миру и к себе в мире; особой

ролью взрослого как партнера по общению и совместной деятельности; взаимодействием ребенка со сверстниками различных возрастов.

А так же, определена специфика в трактовке субъектности ребенка и характера отношений в системе «ребенок-взрослый».

2. Организационно-педагогическое и методическое обеспечение деятельности дошкольных учреждений по социальному воспитанию детей:

– содержание социального воспитания связано с требованиями ФГОС ДО к содержанию образовательной области и построено с учетом теоретических положений образовательных программы и, как правило, имеет инновационные элементы в структуре или отдельных элементах образовательной области. Методический аспект программы представлен событийной организацией совместной деятельности детей и взрослых с использованием различных технологических инструментов: моделей деятельности, комплекса технологий либо универсальных технологий, образовательных ситуаций, отдельных инновационных методов;

– выделены описательные характеристики технологий: цели технологии, задачи, суть технологии, технологические этапы и организационные условия;

– классифицированы технологии социального воспитания по следующим семи типам: технологии организации детской жизни, развития активности и самостоятельности; технологии обучения диалогическому общению; технологии развития навыков сотрудничества и совместной деятельности; технологии развития социального интеллекта; технологии обучения способам преодоления затруднений; поисково-исследовательские технологии; технологии, ориентированные решение общественно значимых проблем, развитие социальной активности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авилова Е.А. Становление концепции дошкольного воспитания в экспериментальной педагогике России (конец XIX - начало XX веков). М.: Изд-во Прометей, 2010. 176 с.
2. Ахтян А.Г. Народная культура как средство социально-личностного развития детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. Т. 2. С. 28-32.
3. Ахтян А.Г. Формирование социально-личностных качеств дошкольников в среде детского сада с этнопедагогическим компонентом: дис. канд. пед. наук. М., 2015. 200 с.
4. Белая К.Ю., Волобуева Л.М. Детские сады в суровые годы Великой Отечественной войны // Дошкольное образование. 2005. № 8 (173). С. 8-15.
5. Богуславский М.В., Пирогов Н.И. Педагогические идеалы и жизненные реалии // Проблемы современного образования. 2010. № 6. С. 21-33.
6. Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 25 с.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. 375 с.
8. Волобуева Л.М. Содержание дошкольного образования: от прошлого к настоящему // Педагогическое образование и наука. 2016. № 4. С. 92-96.
9. Гогоберидзе А.Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 29-37.



10. Гогоберидзе А.Г., Атарова А.Н., Новиков М.С., Новицкая В.А., Яфизова Р.И. Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта // Современное дошкольное образование. 2018. №5 (87). С. 16–25.
11. Голдовская А.А. Подвиг воспитателей московских детских садов в годы Великой Отечественной войны // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 11-20.
12. Гришаева Н.П., Струкова Л.М. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее: сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. 2016. С. 167-172.
13. Деркунская В.А., Демченко Н.А., Грачева Т.А. Воспитание доброты и отзывчивости у дошкольников в социальных акциях // Детский сад: Теория и практика. 2017. № 2 (74). С. 86-95.
14. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 322 с.
15. Евстифеев А.В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке// Вестник Военного университета. 2010. № 3 (23). С. 31 - 34.
16. Елезова Н.Г. История создания образовательной программы дошкольного учреждения // Материалы III международной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» (г. Новосибирск, 23 октября 2010 г.). Новосибирск: СибАК, 2010. № 10. С. 13-24.

17. Ельцова О.М. ФГТ как инновационная парадигма организации российского дошкольного образования // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 10. С. 58-63.
18. Зайцева Н.В. Взаимосвязь умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях: монография. Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина. 2011. 251с.
19. Зайцева Н.В. Вопросы умственного воспитания детей до школы в педагогическом наследии А. П. Усовой // Материалы VIII научно-практической конференции (Респ. Беларусь, г. Мозырь, 31 октября–01 ноября 2013). Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2013. С. 60-62.
20. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: РГБ, 2008. 42 с.
21. Золотухина Ю.Ю. Средовой подход к воспитанию дошкольников // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 131-134.
22. Колокольцева М.А. Технологии социально-нравственного воспитания дошкольников учебное пособие М.: Перо, 2019. 128 с.
23. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
24. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002. 115 с.
25. Коломийченко Л.В. Организация предметной среды в процессе социального воспитания детей дошкольного возраста// Начальная школа плюс: До и После. 2009. № 1. С. 75.
26. Коломийченко Л.В. Основные подходы к социальному воспитанию в культурологической парадигме // Казанский педагогический журнал. 2008. № 5 (59). С. 105-111.

27. Коломийченко Л.В. Развитие идей социального воспитания в отечественной педагогике // Педагогика. 2014. № 9. С. 50-59.
28. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие / Сост. О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А. Борисова; Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина. Рязань, 2010. 48 с.
29. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. 352 с.
30. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» / науч. рук. Л.Г. Петерсон; под общ.ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 352 с.
31. Крылова Н.М Детский сад – Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Н.М. Крылова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2015. 352 с.
32. Купач Т.Ю. Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях: автореферат дис. д-ра пед. наук. М., 2000. 52 с.
33. Лебедев В.С. Культурологический подход в социальном воспитании дошкольников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-4. С. 109-113.
34. Лисукова Е.В. Развитие содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях Советской России: 40-80-е годы XX века: автореферат дис. канд. пед. наук. Мурманск, 2004. 22 с.
35. Марчук Г.В. Проблема формирования социального опыта в педагогике М. Монтессори // Наука и мир. 2015. № 3 (19). Т. 3. С. 60-62.
36. Микляева Н.В. Развитие социального интеллекта детей как механизм реализации ФГОС дошкольного образования // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в

условиях реализации профессионального стандарта педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сост. и науч.ред. Абрамовских Н.В. Сургут: Изд-во ООО "Аксиома". 2016. С. 314-317.

37. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Новицкая М.Ю. Управление ДООУ с этнокультурным (русским) компонентом образования. М., 2005. 153 с.

38. Михеева Е.В. Обзор примерных образовательных программ, разработанных в соответствии с ФГОС до // СДО. 2015. №3 (55). URL: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/obzor-primehnih-obrazovatelnih-programm.html> (дата обращения: 04.10.2019).

39. Мишакова Е.Н. Становление и развитие дошкольных образовательных учреждений в России второй половины XIX -начала XX века: автореферат дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2012. 29 с.

40. Мишакова Е.Н. Инновационная направленность детских садов в России начала XX века // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1(21). С. 179-183

41. На пути к реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (по материалам работы городской экспериментальной площадки «Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования»). М.: Центр «Школьная книга». 2010.

42. Новикова А.Г. Интерпретация философско-антропологического подхода в русле современных документов образования // Человек как субъект социально-педагогического взаимодействия: материалы Международной научно-методической конференции, посвященной памяти профессора Л.М. Лузиной. Изд-во: Издательство Псковского государственного университета, 2016. С. 146-152.

43. О Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования к

структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 10-14.

44. Об улучшении работы детских садов: Приказ министра просвещения РСФСР № 457 от 4 августа 1949 года URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=11055#040769996315147794> (дата обращения 15.07.2019)

45. Образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. 3-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 528 с.

46. Обучение в детском саду: тр. ин-та теории и истории педагогики /отв. ред. А.П. Усова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 224 с.

47. Организация игрового пространства в ДОУ в контексте ФГТ. Практико-ориентированное пособие / Сост. Н.В. Федяева, Г.А. Белодед. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. 160 с.

48. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. В.К. Загвоздкина, И.Е. Федосовой. М.: Издательство «Национальное образование», 2019. 334 с.

49. Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Вентана-Граф, 2016. 592 с.

50. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции: дис. канд. пед. наук. М., 2015. 175 с.

51. Потаповская О.М. Историко-педагогическая ретроспектива развития теории духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2012. № 3 (26). С. 43-67.

52. Практики социализации в образовательной среде в условиях современного общества: теоретико-методологические подходы и эмпирические исследования: коллективная монография/ научн. ред. М.В. Рыбакова. М.: Издательство «Перо», 2017. 243 с.

53. Приложение № 1 к протоколу заседания № 57 (п. 2) Коллегии Народного комиссариата по просвещению РСФСР. Декларация по дошкольному воспитанию // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 319. Л. 26-27 об. Подлинник / Электронная библиотека исторических документов URL:<http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/79287-prilozhenie-1-k-protokolu-zasedaniya-57-p-2-kollegii-narodnogo-komissariata-po-prosvescheniyu-rsfsr-deklaratsiya-po-doshkolnomu-vospitaniyu> (дата обращения: 03.08.2019).

54. Ромм Т.А. Педагогика социального воспитания: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во Юрайт, 2018. 158 с.

55. Ромм Т.А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Т. 18. С. 18-20.

56. Ромм Т.А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания. 2011. № 1 (6). С. 91-100.

57. Салова Ю.Г. Съезды и конференции по дошкольному воспитанию 1920-х годов о роли семьи и коллектива в становлении личности ребенка // Уваровские чтения – VII: семья в традиционной культуре и современном мире: материалы всероссийской научной конференции. Владимир: Транзит ИКС, 2011. С. 190-195.

58. Семенака С.И. Рефлексивный подход к социализации: проектирование проблемных педагогических и социальных ситуаций развития дошкольников // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее: сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. М.: Изд-во: ООО "Издательство "Спутник+", 2016. С. 45-53.

59. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе: коррекционно-развивающие занятия. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 70 с.

60. Скоролупова О.А., Федина Н.В. Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2010. № 8. С. 36-41.
61. Слободчиков В.И. Подлинная личность может быть выстроена только из материи общественно-культурной жизни // Социальное воспитание. 2014. № 2 (4). С. 3-8.
62. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: «ШКОЛА-ПРЕСС», 2015.
63. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори в парадигме реформаторской педагогики: монография. М.: Прометей, 2003. 152 с.
64. Татаринцева Н.Е. Модель пространства полоролевого воспитания детей дошкольного возраста // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2010. № 6 (74). С. 93-100.
65. Титова Г.Ю. История социальной педагогики: Учебное пособие. Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2001. 145 с.
66. Усова А. П. Обучение в детском саду / под ред. действит. чл. АПН СССР А. В. Запорожца. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 1981. 175 с.
67. Федина Н.В. Требования к результатам освоения программ дошкольного образования // Управление ДОУ. 2009. №3. С. 53-63.
68. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: автореферат дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2015. 26 с.
69. Чмелева Е.В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX вв.: автореферат дис. д-ра пед. наук. М., 2010. 36 с.

70. Шиманская В.А. Программа развития эмоционального интеллекта у детей «Академия Монсиков» / Сост. В.А. Шиманская, О.Я. Огородник, Л.А. Снаренкова, Л.Г. Камко [URL:http://lager.imbp-rudn.ru/images/top100/spn\\_shimanskaya.pdf](http://lager.imbp-rudn.ru/images/top100/spn_shimanskaya.pdf) (дата обращения: 25.10.2019).

71. Шкляева Н.М. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца XIX – начала XX века: автореферат дис. канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 24 с.

72. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2013. № 1 (28). С. 51-61.

73. [Grishaeva N.P.](#), [Strukova L.M.](#) Tools of socialization of young children in kindergarten in Russia // Power, violence and justice: reflections, responses and responsibilities. View from Russia. Collected papers XIX ISA World Congress of Sociology. Editor-in-Chief V. Mansurov. 2018. P. 236-239.

74. The Montessori Method by Maria Montessori (1870-1952). Translated by Anne Everett George (1882-). New York: Frederick A. Stokes Company, 1992. URL: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessori-new.pdf> (дата обращения: 30.10.2019).



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Таблица 2

#### Анализ теоретических подходов к социальному воспитанию

Теоретические подходы	Теоретические положения, общие для подходов	Характеристика ребенка как субъекта:	Отношения в системе «ребенок-взрослый»:
Антропологический подход	1. В развитии личности ребенка социальные факторы выполняют приоритетную роль.	социальных устремлений	событийная детско-взрослая общность как пространство социального развития
Культурологический подход	2. Дошкольный возраст является сензитивным для социального развития личности. 3. В социальном воспитании ребенка дошкольного возраста ведущее значение как механизма социального развития выполняют эмоциональная и нравственная сферы его личности.	культуротворчества в процессе социализации	взрослый как «проводник» ребенка в мир социальной культуры, совместное культуротворчество
Субъектно-деятельностный подход	4. Эффективность социального воспитания обеспечивается: активной деятельностной позицией ребенка как субъекта отношения к социальному миру и к себе в мире; особой ролью взрослого как партнера по общению и совместной деятельности; взаимодействием ребенка со сверстниками различных возрастов.	совместной и самостоятельной деятельности	совместная партнерская деятельность взрослого и детей
Средовый подход		освоения социального опыта, заложенного в среде	взрослый как посредник между ребенком и средой
Компетентностный подход		образовательной деятельности по формированию социальной компетентности	совместное с ребенком определение его интересов и возможностей, определение своей роли и места в социуме
Этнопедагогический подход		освоения этнической культуры	взрослый как транслятор и творец этнокультурного опыта
Теория педагогической поддержки		социальной активности и преодоления трудностей социального взаимодействия	диалог и сотрудничество взрослого и ребенка в решении ребенком индивидуальных проблем, связанных с трудностями социализации

## Анализ содержания социального воспитания в контексте современных образовательных программ

Наименование программы	Теоретические основы социального воспитания	Характеристики социального развития детей	Особенности программного содержания социального воспитания	Методические аспекты организации социального воспитания	Результаты социального воспитания, на которые ориентировано содержание программы
Детский сад – дом радости	<ul style="list-style-type: none"> <li>- воспитание ребенка как содействие развитию и саморазвитию его как неповторимой индивидуальности на основе содействия амплификации развития и саморазвития самосознания</li> <li>- системная интеграция образовательных областей</li> <li>- интеграция сфер психики ребенка</li> </ul>	Содержание социального развития автором увязано с динамикой в характере и содержании деятельности, в отношениях с окружающими и самосознании.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приобщение воспитанника к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным);</li> <li>- овладение основами духовной культуры, интеллигентности, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям;</li> <li>- осознание ребенком гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических</li> </ul>	Ведущая форма образовательной деятельности - индивидуальное обучение, где целью взрослого является содействие ребенку в овладении деятельностью до уровня самостоятельности	Две группы показателей социально-коммуникативного развития детей: сформированность базисных характеристик личности и развитие социальной компетентности

			<p>чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу (образ Я, семья, детский сад);</p> <p>- обогащение развития игровой деятельности дошкольника;</p> <p>- обогащение развития трудовой деятельности</p> <p>- овладение правилами безопасного поведения в окружающем мире.</p> <p>Приобщение ребенка к основам духовной культуры и интеллигентности</p>		
Тропинки	<p>Выделение культуротворческой функции дошкольного детства, реализуемой в рамках различных видов деятельности ребенка с опорой на творческое воображение</p>	<p>Динамика и закономерности развития форм и способов общения ребенка со взрослыми и сверстниками, развития образа Я, освоения норм и правил поведения, в целом, освоение мира человеческих отношений и его отражения в разных</p>	<p>«Тропинка в мир людей» и «Тропинка в мир труда»</p>	<p>Способы и направления поддержки детской инициативности, самостоятельности, ответственности, в том числе в детских видах деятельности, в коммуникации, в парном и групповом взаимодействии.</p> <p>Технологии позитивной</p>	<p>Показатели социального развития ребенка:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- когнитивные;</li> <li>- эмоционально-мотивационные;</li> <li>- поведенческие.</li> </ul> <p>Индикаторы в трех аспектах: знает, имеет представление, может</p>

		видах деятельности		социализации воспитанников	
Мозаика	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие психических функций происходит через овладение ребенком знаково-символическими средствами;</li> <li>- личностное, социальное, познавательное развитие детей определяется характером организации их деятельности</li> <li>- характеристики — «самости» и «социумности»</li> </ul>	<p>специфика социальной ситуации развития ребенка на разных возрастных этапах, особенности развития эмоциональной и нравственной сфер и общения ребенка с взрослыми и сверстниками</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- овладение коммуникативной деятельностью и элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме</li> <li>- овладение элементарной трудовой деятельностью</li> <li>- овладение основами собственной безопасности и безопасности окружающего мира. Родители как субъекты образовательного процесса в виде блока «Родители должны знать»</li> </ul>	<p>модель поэтапной интеграции</p> <p>постижения образов окружающего мира в контексте изучаемой темы</p> <p>Способы поддержки детской инициативы</p>	<p>Целевые ориентиры, заключающихся во владении культурных способов осуществления разных видов деятельности, положительным отношением к миру людей и миру труда, способности социального взаимодействия, способности к проявлению волевых усилий в соблюдении социальных норм и норм безопасности.</p>
Вдохновение	<p>Соконструктивный подход, выражаемый идеями о</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- позитивном образе ребенка,;</li> <li>- социальной ситуации развития ребенка,;</li> </ul>	<p>закономерности становления базовой, социальной и эмоциональной компетентностей</p>	<p>Сфера коммуникации «ребенок взрослый» и ее значение в эмоциональном развитии, формировании умений.</p>	<p>Формы организации образовательного процесса выступают «Детский совет», «Волшебный круг», «Детская философия», «Истории карапушек»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- положительное отношение к миру, другим людям и самому себе, проявление чувства собственного достоинства;</li> </ul>

	<p>- мотивирующей образовательной среде,          - субъектности ребенка и среды в соконструкции смыслов          Экологический подход,          Ситуационный подход</p>		<p>конструктивно решать конфликты          В разделе «Окружающий мир: общество, история, культура»</p>	<p>занятия, проекты, особые события          хронологическое, социологическое и историческое моделирование          наблюдение за коммуникативными проявлениями детей</p>	<p>- способность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками;          - проявление эмоционального интеллекта;          - правилосообразное поведение,          Детализированный перечень отдельных целевых ориентиров в двух разделах: внутренний мир ребенка и взаимодействие с окружающим миром.          Метакомпетентности</p>
<p>Детство</p>	<p>Концепция субъектного становления ребенка дошкольного возраста          идея о феноменологии дошкольного детства          Идея о целостности развития ребенка в условиях эмоционально насыщенного, интересного,</p>	<p>Общение, эмоциональное развитие, элементарные нормы и правила поведения, мотивационная сфера, культура самообслуживания и культура здоровья</p>	<p>Дошкольник входит в мир социальных отношений          Развиваем ценностное отношение к труду          Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе</p>	<p>Ситуационный подход          Проектная деятельность</p>	<p>Дифференцированы по возрастам          Уровни достижений:          Что нас радует / Вызывает озабоченность и требует совместных усилий педагогов и родителей</p>

	<p>познавательно привлекательного, дающего возможность активно действовать и творить образовательного процесса.</p> <p>Идея о педагогическом сопровождении ребенка как совокупности условий, ситуаций выбора, стимулирующих развитие детской субъектности и ее проявлений</p>				
Мир открытий	<p>Культурно-исторический и системно-деятельностный мультикультурный подход</p>	<p>Особенности социальной ситуации развития ребенка</p>	<p>«Человек среди людей», «Человек в истории» и «Человек в культуре»</p>	<p>Технология деятельностного метода «Ситуация».</p>	<p>Соотнесены с программными задачами</p>

## Типология современных технологий социального воспитания

Тип технологии	Наименование технологии	Авторы-разработчики
Технологии организации детской жизни, развития активности и самостоятельности	Технология «Клубный час»	Гришаева Н.П.
	Технология «Ситуация месяца»	Гришаева Н.П.
	Технология «Социальное коллекционирование»	
Технологии обучения диалогическому общению	Технология «Круг рефлексии»	Гришаева Н.П.
	Технология «Волшебный телефон»	Гришаева Н.П.
	Социо-игровая технология обучения детей общению	Букатов В.М.
Технологии развития навыков сотрудничества и совместной деятельности	Технология развития навыков сотрудничества	Римашевская Л.С.
	Технология совместной деятельности в системе «взрослый – ребенок – ребенок»	Файзуллаева Е.Д.
Технологии развития социального интеллекта	Технология «Комплекс игровых обучающих ситуаций и организация социально-коммуникативных тренингов»	Микляева Н.В., Семенака С.И.
	Технология «Анализ ситуаций» с использованием картинок	Микляева Н.В., Семенака С.И.
	Технология «Развивающее общение»	Гришаева Н.П.
	Технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?»	Алиева Э.Ф., Радионова О.Р.
	Технология развития эмоционального интеллекта «Академия монсиков»	Шиманская В.А.
Технологии обучения способам преодоления затруднений в поведении и общении	Технология «Проблемные педагогические ситуации»	Гришаева Н.П.
Поисково-исследовательские технологии	Технология проблемных ситуаций	Семенака С.И.
	Технология социально-нормативных проектов	Веракса Н.Е.
Технологии, ориентированные на решение общественно значимых проблем, развитие социальной активности	Технология «Дети – волонтеры»	Гришаева Н.П.
	Технология «Социальные акции»	Гришаева Н.П.