

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

**КАДОЧНИКОВА ЕЛЕНА РОМАНОВНА**  
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И ДРУГОМ В**  
**СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.  
18.05.2019 

Руководитель  
канд. психол. наук, доц. Маланчук И.Г.  
18.05.2019 

Дата защиты  
25.06.2019

Обучающийся  
Кадочникова Е.Р.  
18.05.2019 

Оценка

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	6
1.1. Методы изучения и модели развития социальных представлений у дошкольников .....	6
1.1.1. Модель формирования социальных представлений дошкольников .....	6
1.1.2. Методы изучения социальных представлений дошкольников.....	20
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	33
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И ДРУГОМ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	34
2.1. Организация исследования социальных представлений о себе и другом у старших дошкольников.....	34
2.2. Качественный анализ представлений о себе и другом у старших дошкольников .....	35
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	60
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	61

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование социальных представлений и целостной системы социального сознания у дошкольников является актуальной темой в современной психологии и педагогике детства, общей и социальной психологии. От уровня сформированности социальных представлений детей дошкольного возраста зависит успешность процесса их социализации. Сформированные социальные представления помогают ребенку адаптироваться в социуме, жить в соответствии с его нормами и правилами и развиваться в соответствии с возрастом.

В психологии выделены некоторые особенности представлений дошкольников: фрагментарность, но при этом образность, яркость, наглядность, конкретность. В недавних магистерских работах А.Г. Денисовой, Т.Ю. Замкиной, Т.В. Шлетгауэр на основе методов математического анализа подробно проанализированы содержание и структуры социального сознания детей раннего и дошкольного возрастов.

Цель данного исследования – проанализировать содержание социальных представлений о себе и другом у старших дошкольников.

Объект исследования – социальные представления.

Предмет исследования – особенности социальных представлений о себе и другом у старших дошкольников.

Задачи исследования:

- 1) изучить концепции формирования социальных представлений у дошкольников;
- 2) выбрать эффективные методы и методики изучения социальных представлений у дошкольников;
- 3) проанализировать представления старших дошкольников о себе и другом.

Гипотеза: представления о себе и о другом в старшем дошкольном возрасте имеют особенности в их структурных компонентах.

Методологическая и методическая основа исследования.

Помимо классических работ и концепций социальных представлений, разработанных С. Московичи, У. Дуазом, Д. Жоделе, К.А. Абульхановой, более новых теоретических разработок С. Бэрона-Коэна, Дж. Флейвелла, а также современных отечественных исследователей – Е.А. Сергиенко, Т.Н. Емельяновой и некоторых других, системный подход в исследованиях социального сознания реализуется в научной группе И.Г. Маланчук с участием Т.Ю. Замкиной, А.Г. Денисовой, Т.В. Шлетгауэр, А.А. Ширмовской. Значимыми в разработке темы при этом являются коммуникативный подход, метод не включенного наблюдения с целью фиксации речевой коммуникации людей, методики контент-анализа речевого продукта, реконструкции социальных представлений по фактам речи и языка, математические методы моделирования социального сознания.

Научная новизна: работа продолжает ряд исследований социальных представлений детей в рамках научного семинара И.Г. Маланчук. Впервые предпринят качественный анализ социальных представлений старших дошкольников о себе и другом.

Практическая значимость. Работа позволяет психологам образования и педагогам осознать уровень развития социальных представлений старших дошкольников, использовать это знание в профессиональной деятельности. Работа позволяет также заново поставить вопрос о нормативном, для данного возраста, уровне развития социальных представлений детей. На основе полученной информации становится возможным сравнить особенности социальных представлений старших дошкольников со смежными возрастными – младшим дошкольным и младшим школьным.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, насчитывающего 46 источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Методы изучения и модели развития социальных представлений у дошкольников**

### **1.1.1. Модель формирования социальных представлений дошкольников**

Представление – это образ явления или предмета, который возникает, опираясь на опыт, путем его воспроизведения в памяти или в воображении. Следовательно, выделяют представление памяти и представление воображения, которые являются своеобразной ступенью от восприятия к абстрактно-логическому мышлению [32; 33].

В словаре по психологии, под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского представления трактуются как образы предметов, событий и сцен, которые возникают на основе их продуктивного воображения или припоминания, которые могут носить обобщенный характер [36].

В социальной психологии представления имеют социальный ракурс. В ранних исследованиях они истолковывались как осмысленные знания, которые для традиционных обществ рассматривались как верования и мифы [7].

Представители социальной психологии, которые занимались изучением представлений, дают другие объяснения данному феномену.

Согласно С. Московичи, социальные представления – это способы трактовки и осмысления обыденной действительности; своеобразная форма социального познания, которая предполагает когнитивную активность групп и индивидов [18].

По Д. Жоделе, социальное представление – это определенная форма знаний разумного смысла, воспроизводство, содержание и функции которых социально обусловлены [54].

Непосредственным источником, современной теорией социальных представлений считается теория коллективных представлений французской школы, представителями которой являются Э. Дюркгейм и Л. Леви-Брюль. Мы попытаемся рассмотреть основные положения данных теорий [6].

Э. Дюркгейм был основоположником, тем, кто первый начал разговор о коллективных представлениях. Он считал, что социум является системой отношений индивидов. Основным предметом этой организации являются результаты общественного взаимодействия или общественные факты.

Л. Леви-Брюль также занимался исследованием коллективных представлений. Результат этих исследований показал, что многообразие представлений в основном зависит от типа общества, чем от образа жизнедеятельности. Он говорил о том, что с помощью рассмотрения коллективных представлений, можно различить первобытное и цивилизованное мышление [6].

Л. Леви-Брюль также выделил параметры, которые свойственны социальным представлениям. К ним он относит холистичность, то есть всякий принцип полагает наличие большого количества других, вместе с которыми она образует представление. Они являются духовными мыслительными установками, которые соотносятся с коллективными эмоциями, порождаемые ими или сопровождающие их. Содержат общие идеи и убеждения, которые относятся к практике, к чему-то настоящему, которые не являются детальными. Обладают одной и той же значимостью. Всякое существенно и своеобразно по отношению к другим [34].

В теории социальных представлений имеется два основных свойства: они имеют сложную структуру и являются групповым феноменом.

Социальные представления начинаются и распространяются в результате обыденного общения по каналам массовой и межличностной коммуникации. Они имеют сложное содержание, различающееся по степени важности каждого составляющего для системы социальных представлений в целом. Основные компоненты данной системы отвечают за ее постоянство и

создают ее ядро. С. Московичи выделяет три составляющих социального представления:

- информацию – сумму знаний об объекте;
- поле представления – все его свойства, все многообразие его содержания, организованные в иерархическую систему;
- своеобразная установка, устанавливающая действия и высказывания касательно объекта представления [18].

Процесс становления социальных представлений охватывает не только непосредственное отражение реальности, но он связан, прежде всего, с закономерностями общественного развития и предназначает общую направленность культурной и общественной жизни группы, порождающей эти представления. Так, процесс становления социальных представлений содержит такие стадии как:

- зацепление – изначально новую идею необходимо как-то зацепить, закрепить в ней что-то такое, что позволит её внести в ранее существующую рамку понятий;
- объективация – старание обратить новый известный образ в более видимый и конкретный;
- натурализация – установление полученного знания как некоторой непредвзятой реакции.

Социальные представления выполняют определенные социальные функции, такие как, функцию инструмента познания, с помощью которого человек объясняет, описывает и классифицирует события. Также, социальные представления являются способом опосредованного поведения, способствующее направлению коммуникаций в группе, обозначению ценностей, регулирующих поведение. Еще одним свойством социальных представлений является свойство адаптации идей и фактов к уже выработанной схеме. Так любые понятия, входящие в структуру социального представления, подвергаются схематичной визуализации, и затем они включаются в особую идентификационную матрицу [13]. Поскольку

социальные представления считаются феноменом группы, а их распространение и возникновение происходит в ходе обычного общения по каналам массовой и межличностной коммуникации, можно судить о связи социальных представлений и групп, и об их взаимодействии друг с другом.

Таким образом, социальные представления относятся к формам индивидуального познания. Социальные представления – это то, что составляет индивидуальное сознание личности, в котором уже имеются представления о себе и о других [6].

В период дошкольного детства у детей формируются.

Представления о социальном окружении, об общественных событиях, доступных их пониманию (о родном доме, родном крае, неповторимости его природы и красоты, о народном эпосе, сказаниях, о подвигах, мужестве и смелости героев, их славных делах), рождающие чувство гордости, начала патриотизма. Такие знания побуждают к деятельности, продолжению славных дел отцов и дедов; вызывают интерес к жизни других народов, создавая возможности для формирования эмоционально положительного отношения к ним.

Знания о труде людей; о том, что все окружающее – результат труда многих поколений, создавших материальные и духовные ценности общества: дом, в котором живет ребенок; школа, в которой он будет учиться; лес, парк, речка, сад, которые сохраняются благодаря труду людей. Это духовные ценности, созданные учеными, писателями, поэтами; это первый букварь, по которому ребенок учится читать; это труд учителя, раскрывающего перед детьми все богатство знаний, обучающего необходимым умениям и помогающего познавать мир; это книги, которые становятся источниками знаний, учебники, знакомящие с разными сторонами жизни, что станет предметом специального изучения в школе; это увлекательные сказки, рассказы и повести о жизни замечательных людей, о приключениях и борьбе героев со злом, их мужестве, стойкости, умении преодолевать трудности, невзгоды. Такие примеры вызывают у детей желание подражать. Это



увлекательные, забавные истории из жизни сверстников, полные юмора; стихи и песни, наполненные оптимизмом, создающие приподнятое настроение. Это произведения художников, искусство балета, театра, вызывающие восхищение, эмоциональный заряд, рождающие чувство прекрасного, побуждающие к творчеству в своей деятельности. Знания о труде сочетаются со знаниями о роли тружеников в создании материальных и духовных благ, о лучших качествах человека труда (трудолюбие, героизм, мастерство, любовь к своей профессии, личностные качества (ответственность за свое дело, настойчивость, смекалка, доброжелательное отношение к соратникам, бескорыстная помощь и требовательность), желание передать свои знания, умения, опыт, отношение к своему делу подрастающему поколению, призванному продолжить славные традиции тружеников) [19].

Знания о себе как субъекте деятельности, отношений, интересов. Осознание своего «Я», адекватная самооценка своих знаний, возможностей, достижений, отношения к людям вызывают стремление стать лучше, доброжелательнее, активнее в проявлении моральных качеств. Переживаемое чувство вины, недовольства собой осознается ребенком как возможная ошибка в поведении или деятельности и побуждает к самостоятельной коррекции. Осознание себя как члена сообщества сверстников побуждает дошкольника к активности в достижении общей цели, проявлению ответственности, стремлению оказывать помощь или опираться на поддержку сверстников в ситуациях собственного неблагополучия и реализации своих замыслов.

Знания о моральных нормах общества, сохраняющихся в народных традициях, обычаях, а также в правилах, регулирующих отношения между людьми на основе справедливости и гуманизма. Наполненные чувствами, эти знания становятся мотивами поведения детей, побуждают к нравственно ценным поступкам, к сопротивлению негативным действиям и отрицательному отношению к ним. Наблюдения в окружающем мире – один

из ведущих методов воспитания и обучения в дошкольной педагогике. В процессе наблюдений детям представляется возможность замечать действия окружающих людей, происходящие в ближайшей среде события, изменения в природе и т. д. Последовательность наблюдений состоит в демонстрации детям конкретных фактов, на основе которых формируются представления, а обобщение ряда представлений позволяет формировать понятия.

Знания о природе, растительном и животном мире, которые становятся основой для воспитания любви к Родине, побуждают к заботе о животных и растениях родного края, вызывают чувство восхищения, поддерживают эмоционально положительное состояние [12].

Рассмотрим подробнее разные стороны социальных представлений, формированию которых уделяется внимание в работе с детьми дошкольного возраста.

Трудовое воспитание – исторически сложившаяся категория, которая представляет собой целостный педагогический процесс и педагогическую систему. В механизме трудового воспитания решаются задачи развития и умственного воспитания ребенка-дошкольника. Труд дошкольника требует затраты как физических, так и умственных сил. В процессе формирования единой системы знаний о труде взрослых у ребенка расширяется кругозор, обогащается представление об окружающем мире, формируется новый способ умственной деятельности (умение устанавливать связи и видеть закономерности), решается задача эстетического воспитания. Дети познают в человеческом труде смысловую красоту. Освоение некоторых видов труда, приучают детей к созданию и сохранению красоты. Воспитание трудом способствует физическому развитию дошкольников – развивает координацию движений, совершенствует качество движений, их точность и быстроту, улучшает обменные процессы в детском организме. В момент осознания полезности труда ребенком создает у него благоприятное эмоциональное состояние и положительно влияет на общее физическое состояние.

При современных педагогических взглядах на трудовое воспитание упорные акценты должны быть перенесены на развитие ребенка как личности, какой стиль поведения и отношения к разным сторонам социального окружения, к труду, могут быть освоены им, как они обогащают личность.

Дошкольники приобретают опыт взаимных отношений, учатся видеть эмоциональное состояние, огорчения и радость сверстника при объединении в труде. Все это побуждает ребенка к оказанию помощи, поддержке, гуманизму, сопереживанию, сочувствию. Такие возможности могут быть реализованы только при создании педагогом эмоциональной обстановки при организации труда детей, когда он демонстрирует им свою заинтересованность в предстоящей трудовой деятельности, участвует в ней на равных правах, поощряет желание детей участвовать в совместной деятельности. Главная цель педагога в трудовом процессе – воспитание у ребенка-дошкольника позитивного отношения к труду, развивать его желание научиться стать самостоятельным, умелым, способным справляться со всеми трудностями и оказывать помощь и поддержку окружающим.

Задачи трудового воспитания детей дошкольников можно объединить в группы.

1. Первая группа – воспитание положительного отношения к труду взрослых, стремления посильно им помогать, заинтересованность в результатах труда. При этом у детей начинают формироваться представления о необходимости трудовой деятельности в жизни, об отношении взрослого населения к труду.
2. Вторая группа – формирование трудовых навыков у ребенка и их совершенствование, постепенное расширение содержания трудовой деятельности, овладение умением работать аккуратно, ловко, в быстром темпе.

3. Третья группа – воспитание у детей личностных качеств: вырабатывать привычки к трудовому усилию, к ответственности, заботливости, бережливости, готовности в любое время принять участие в труде.
4. Четвертая группа – воспитание навыков организации своей и общей работы – умение готовить заранее все необходимое, убирать после применения на место инструменты.

Формирование представлений об окружающем мире. В любом предмете рукотворного мира заложен социальный опыт человечества, отражен уровень технического прогресса, развития общества. Предметы, окружающие ребенка, разнообразны по свойствам, качествам, функциям, что раскрывает возможность осознать их видовое своеобразие, назначение, ценность по таким признакам как форма, материал, цвет, целесообразность использования, соразмерность окружающим предметам, особенности создания. Дети старшего дошкольного возраста способны осознать, что человек направленно изменяет предметы: делает их полезными, более удобными придумывает варианты преобразования вещей для более полного удовлетворения своих потребностей.

Проблема познания предметного мира детьми дошкольного возраста не является новой для педагогической теории и практики. Вклад в изучение процесса освоения детьми мира предметов внесли такие ученые как Л.А. Венгер, О.В. Дыбина-Артамонова, А.В. Запорожец, В.И. Логинова, А.М. Леушина, Л.Г. Розенгарт-Пупко, М.В. Крулехт. «Предметный мир» в их исследованиях выступает как совокупность предметов, характеризующихся формой, цветом, величиной, строением, функцией, назначением. Особое место в области изучения предметного мира занимают идеи современных отечественных исследователей А.Н. Леонтьева, С.П. Новоселовой, В.Я. Кисленко, О.В. Дыбиной, рассматривающих предмет как орудие в игровой деятельности ребенка, как источник познания. Иной подход к предмету осуществляют Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерина, Г.Н. Пантелеев и др., они указывают, что «предмет является средством эстетического воспитания

дошкольников, который формирует чувство благодарности взрослому за заботу, уважительное и бережное отношение к результатам труда».

В процессе изучения себя и окружающего мира перед ребенком-дошкольником встает значительное количество проблем разной сложности. Познание окружающей действительности происходит с помощью взрослого и самим ребенком в активной деятельности. Степень развития интеллектуальной сферы дошкольников во многом зависит от их познавательной активности, инициативы, познавательной мотивации, которые в будущем могут стать чертами личности и сформировать устойчивый познавательный интерес «ко всему новому и неизведанному».

Таким образом, предметный мир выполняет информативную, эмоциогенную и регуляторную функции, которые создают условия для формирования у детей представлений о предметах как продуктах творческой деятельности взрослых, понимания связи «человек (взрослый) – предмет» и «ребенок – предмет» и познания социальной действительности.

Процессы социального межличностного взаимодействия (представления о дружбе, любви и пр.).

В основе формирования представлений о дружбе лежит способность ребенка присваивать через механизмы идентификации накопленный опыт человечества. С дошкольного возраста у детей происходит формирование первых представлений о дружбе, поскольку в указанный возрастной период у дошкольников возникает возможность самостоятельно выбирать партнера по общению, выполнять с ним определенные действия, тем самым формируя представления о специфике установления дружеских отношений.

Стоит обратить внимание, что от особенностей развития самооценки у детей происходит и формирование представлений о личности, поскольку дети в дошкольном возрасте склонны уже анализировать себя, сравнивать с другими, что является основой для формирования дружеских отношений.

В первичной самооценке отсутствует рациональный компонент. Такая самооценка во многом является ситуативной, эмоционально обусловленной.

Обычно детям свойственны глобально-недифференцированные мнения о себе: «Я хороший». В случае противоположного заявления («Я плохой») можно судить о том, что дети еще не оценивают себя по-настоящему, а повторяют услышанные реплики взрослых людей или проявляют негативизм.

С развитием познавательных способностей сознания детей, расширением сфер их деятельности представления о дружбе приобретают новое свойство и существенно меняются в процессе дальнейшего становления. Они вплетены в психическую жизнь личности, и неразрывно связаны с иными психическими процессами (познавательным, аффективным, волевым) [32].

Познавательный аспект влияние на формирование представлений о дружбе выражается в том, как ребенок анализирует особенности поведения окружающих, а также специфику своего поведения, что является важной составляющей в процессе становления дружеских отношений. Ребенку необходимо уметь выстраивать взаимодействие, поэтому важно уметь объективно подходить к данному процессу.

Наибольшее влияние на формирование представлений о дружбе оказывают родители. В процессе семейного воспитания ребенок изучает особенности поведения родителей друг с другом, окружающими, что способствует становлению у него первых впечатлений о взаимодействии, общении, дружбе. В этом аспекте важно выделить и отношение родителей к ребенку, так как стиль воспитания накладывает свой отпечаток на социальное развитие ребенка, формирование у него манеры общения с окружающими.

Сюжетно-ролевая игра является наиболее доступным средством социализации детей, поскольку является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. Однако необходимо выделить условия включения детей в игровую деятельность, при которых обогащение социального опыта воспитанников осуществляется наиболее эффективно:

- обогащение содержания игр, создание интереса к новым сюжетам;

- обогащение жизненного опыта детей, пополнение знаний детей;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.
- умение поддерживать инициативу, желание детей организовать игру по собственной инициативе [21].

Необходимо обратить внимание, что при обучении детей игровой деятельности, с их социального развития, ролевое поведение дошкольника является главной составляющей сюжетной игры. Социальные роли, которые дети выбирают по желанию, отражают их когнитивный и поведенческий уровень. Опыт, получаемый в процессе проживания роли в сюжетной игре, формирует социальные представления дошкольников, обогащает их знания, мотивируя перенос социального опыта, приобретенного посредством участия в сюжетно-ролевой игре со сверстниками, в реальную жизнь.

Рассмотрим формирование каждого компонента системы социальных представлений (социального сознания) более подробно.

#### 1. Осознание себя как личности.

Цель – формировать в детях положительную самооценку, уверенность в себе, чувство собственного достоинства.

Примерные виды и формы деятельности:

- формирование представлений ребенка о себе;
- формирование положительной самооценки, уверенности в себе;
- участие в беседах о значении активного образа жизни, спорта, прогулок на природе для укрепления своего здоровья.

Примерные результаты воспитания:

- укрепление позитивной самооценки и самоуважения, жизненного оптимизма;

- обогащение социальных представлений ребенка о людях – взрослых и детях;
- первоначальный личный опыт здоровьесберегающей деятельности;
- ценностное отношение к себе, своим близким и окружающим людям.

## 2. Формирование семейных ценностей.

Примерные виды и формы деятельности:

- получение первоначальных представлений о нравственных взаимоотношениях в семье (участие в беседах о семье, родителях и прауродителях);
- расширение опыта позитивного взаимодействия в семье (в процессе проведения «открытых» семейных праздников, выполнения презентации совместно с родителями творческих проектов, проведения других мероприятий, раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению);
- получение представлений о профессиях своих родителей и прауродителей, организация и проведение презентации «Труд наших родных»;
- усвоение в семье позитивных образцов взаимодействия с природой (забота о животных и растениях);
- совместное с родителями создание герба семьи, изучение истории семьи;
- участие вместе с родителями в проведении выставок семейного художественного творчества, вечеров досуга, включая посещение объектов художественной культуры с последующим представлением в образовательном учреждении своих впечатлений и созданных по мотивам экскурсий творческих работ.

Примерные результаты воспитания:

- почтительное отношение к родителям, уважительное отношение к старшим, заботливое отношение к младшим;
- знание традиций своей семьи;



- элементарные представления о различных профессиях;
  - первоначальные навыки творческого сотрудничества с родителями.
3. Развитие коммуникативных навыков и умений.

Цель – обогащение опыта сотрудничества, дружеских взаимоотношений со сверстниками и взаимодействий со взрослыми.

Примерные виды и формы деятельности:

- обогащение эмоциональной сферы детей;
- обучение открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами;
- обучение использованию мимики, пантомимики и голоса в общении;
- обогащение опыта сотрудничества (считалки, очередность, жеребьевка, договоренность);
- воспитание привычек культурного поведения.

Примерные результаты воспитания:

- способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей;
- нравственно-этический опыт взаимодействия с детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;
- неравнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации;
- умение пользоваться вежливыми оборотами речи.

4. Формирование оценок «хорошо – плохо»

Примерные виды и формы деятельности:

- ознакомление с основными правилами поведения в детском саду, общественных местах, обучение распознаванию хороших и плохих поступков (в процессе бесед, обсуждения в педагогически организованной ситуации поступков, поведения разных людей);
- обучение различать добро и зло, отличать плохое от хорошего;

- обучение речевому этикету – требованиям к форме, характеру и ситуативной уместности высказываний (приветствие, прощание, просьба, извинение).

Примерные результаты воспитания:

- начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения;
- овладение способами речевого взаимодействия в привычных ситуациях.

#### 5. Формирование нравственных представлений, принятие социальных норм и правил поведения.

Примерные виды и формы деятельности:

- получение первоначальных представлений о традиционных нормах морально-нравственного поведения (в процессе бесед, сюжетно-ролевых игр);
- ознакомление с основными правилами поведения в детском саду, общественных местах (в процессе бесед, обсуждения в педагогически организованной ситуации поступков, поведения разных людей);
- усвоение первоначального опыта нравственных взаимоотношений в коллективе – овладение навыками вежливого, приветливого, внимательного отношения к сверстникам и взрослым, обучение дружной игре, участию в коллективных играх, опыту совместной деятельности;
- развитие способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам (игровой опыт ролевого нравственного взаимодействия – проблемные ситуации с неопределенным концом).

Примерные результаты воспитания:

- начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения;

- нравственно-этический опыт взаимодействия с детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;
  - равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации;
  - способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей.
6. Воспитание гражданственности, патриотизма, любви к родной стране, родному городу:
- ознакомление с государственной символикой – гербом, флагом Российской Федерации (на плакатах, картина в процессе бесед, чтения книг);
  - ознакомление с героическими страницами истории России, жизни замечательных людей;
  - ознакомление с историей и культурой Новокуйбышевска (в процессе бесед, игр, праздников);
  - проведение бесед о подвигах Российской армии, защитниках Отечества, проведение встреч с ветеранами;
  - получение первоначального опыта межкультурной коммуникации с представителями разных народов, знакомство с особенностями их культуры (в процессе бесед, народных игр). Социальные представления затрудняют процесс социализации ребенка и его полноценное вхождение в общество.

### **1.1.2. Методы изучения социальных представлений дошкольников**

В процессе исследования уровня сформированности социальных представлений дошкольников используются такие методы как не включенное и включенное наблюдение, эксперимент, клиническая беседа, в педагогических исследованиях – также диагностические упражнения и задания. Обработка данных возможна как качественными методами, когда на

основе контент-анализа видео-, аудиозаписей, вербальных высказываний детей исследователями выделяются формы социального поведения и речи детей. Количественные математические методы, а именно кластерный анализ, факторный анализ, корреляционный анализ позволяют выявить структуры и создать модели социального сознания детей различных возрастов, социализации ребенка и его полноценное вхождение в общество.

Представим методики диагностики, а также критерии сформированности социальных представлений (представления, формы поведения – навыки, умения, в которых репрезентируются и развиваются социальные представления старших дошкольников) в табл. 1.

Таблица 1

Методика диагностики социального развития детей старшего дошкольного возраста

Представления, умения, навыки	Диагностические методики
1	2
ребёнок и взрослые	
имеет знания об общем ходе возрастного развития человека: младенец, дошкольник, школьник, молодой человек, пожилой человек	Дидактическое упражнение «Выложи цепочку». Вопросы: Кто старше? Кто моложе? Кто самый пожилой?
имеет представления о многообразии социальных ролей, выполняемых взрослыми (женщина – любящая мать, на работе труженица, в свободное от работы время имеет хобби, увлечение)	Индивидуальные беседы с детьми. Как мама заботится о тебе? Где она работает? Что она рассказывала о работе? Чем мама любит заниматься в свободное время?
имеет представления о том, что от поведения детей зависит настроение и чувства взрослых	Анализ бытовых ситуаций. Почему сердится мама? Как она себя ведёт при этом? Как ты должен был

1	2
	повести себя в данной ситуации? Что обрадовало папу? Что он сказал? Как ты ещё хочешь его порадовать?
имеет представления о культурных традициях своей семьи	Индивидуальная беседа с ребёнком. Как вы встречаете Новый год? Другие праздники? Есть ли в вашей семье что-то такое, чего нет в других семьях?
узнаёт и называет разные эмоциональные состояния взрослого по мимике, жестам, позе	Рассматривание иллюстраций с изображением разных эмоциональных состояний. Что чувствует этот человек? Какое у него настроение? Наблюдения за ребёнком в повседневной жизни.
правильно понимает слова, выражающие моральную оценку качеств личности (добрый, вежливый, трудолюбивый, отзывчивый, заботливый, правдивый, смелый)	Анализ героев литературных произведений. Оценка качеств личности персонажей. Красная шапочка добрая или хитрая? Что можно сказать о характере бабушки? В чём это проявляется?
имеет представления о том, как образуются отчества и взрослое имя человека	Вопросы: «Девочку зовут Оля. Как её будут звать, когда она вырастет? У Вовы папу зовут Алексей. Как будет полное имя Вовы, когда он вырастет?»
имеет представления о многообразии народов мира, некоторых особенностях внешнего	Индивидуальная беседа с ребёнком. Как называется наша планета? Какие страны мира ты знаешь? Воспитатель

1	2
вида, национальной одежды	предлагает показать на картинке людей разных народов мира и назвать их.
ребёнок и сверстники	
имеет представления о некоторых характерных особенностях детей разного возраста и пола, некоторых характерных особенностях их внешнего вида, любимых занятиях	Игра «Что кому?». Предлагается набор картинок с изображением мальчика, девочки, младенца, подростка. Набор предметных картинок: соска, машина, кукла, портфель. Предлагается разложить картинки по парам.
имеет представления о некоторых особенностях характера и поведения своих сверстников	Вопросы. Кто самый внимательный в группе? Кто никогда не опаздывает? Кто не любит расчёсываться? У кого кудрявые волосы и т. д.
узнаёт и называет разные эмоциональные состояния сверстника по мимике, жестам, позе	Рассматривание иллюстраций с разными эмоциональными состояниями. Что чувствует этот ребёнок? Какое у него настроение? Наблюдения за ребёнком в повседневной жизни.
умеет самостоятельно объединяться в небольшой группе детей для деятельности (труд, игра), определять общий замысел, распределять роли, согласовывать	наблюдения за ребёнком в повседневной жизни, сюжетно-ролевые игры

1	2
свои действия с действиями партнёров, оценивать результат и характер взаимоотношений	
понимает, почему нужно выполнять правила, их гуманистический смысл	<p>Беседа.</p> <p>Зачем человеку выполнять правила поведения: уступать друг другу, не кричать, быть приветливым по отношению ко взрослым и детям, уметь научить другого тому, что умеешь делать сам, играть дружно, быть справедливым, соблюдать очерёдность?</p>
отношение ребёнка к самому себе	
знает своё имя, фамилию, отчество, пол, возраст, дату своего рождения, номер телефона, место работы родителей	индивидуальная беседа с ребёнком
знает родословную семьи	<p>Вопросы.</p> <p>Как зовут бабушек (дедушек)? Сколько у них детей? Как звали их мам (пап)? Кем они были?</p>
знает о назначении некоторых внутренних органов человека и условия их нормального функционирования	<p>Работа с иллюстрациями.</p> <p>Покажи, где сердце, лёгкие, и т. д. Зачем они человеку? Как сохранить их здоровье? Что можно делать и чего нельзя? И т. д.</p>
знает правила пользования	Вопросы по картинке. Набор

1	2
электроприборами, знает, как оказать первую медицинскую помощь	предметных картинок с изображением электроприборов. Что это? Как правильно пользоваться? Чего нельзя делать? Если случилась беда, что делать? Если человек тонет, каковы твои действия?
знает элементарные правила дорожного движения	дидактическая игра на правила дорожного движения
знает некоторые сведения об истории своего города, достопримечательности, главные улицы	Рассматривание иллюстраций О.Г. Кострома, задаются вопросы. Как называется город где ты живёшь? Какие знаешь памятники, улицы? И т. д.
имеет представления о школе, жизни школьника	Беседа. Что делают в школе? Как называются занятия в школе? Как называется школьная сумка? Как проходит день школьника? Дидактическая игра «Режим дня школьника». Ребёнку предлагается разложить картинки в нужной последовательности.
проявляет самостоятельность, избегает опеки старших в привычных ситуациях	наблюдение за ребёнком в повседневной жизни
владеет элементарным самоконтролем, приёмами	Ребёнку предлагается построить сложную постройку по образцу;



1	2
сопоставления своих действий или своей работы с образцом, умеет находить ошибки и исправлять их	<p>сложить поделку из бумаги, согласовывая свои действия с предложенным алгоритмом; выполнить определённые действия по словесной инструкции педагога (например, подойди к полочке красоты, возьми самую большую поделку, потом зайди в центр экспериментирования, возьми ветродуй и всё это принеси сюда).</p> <p>Анализ: Где допустил ошибки? Что сделал не так?</p>

Уровни освоения социальных представлений дошкольников оцениваются по следующим критериям:

Низкий: поведение ребёнка неустойчиво, ситуативно. Хотя он имеет представления об отдельных правилах культуры поведения, привычка самостоятельно следовать им не сложилась. Ребёнок испытывает трудности в общении, связанные с неумением учитывать позицию партнёра. Слабо ориентируется в эмоциональных состояниях окружающих. Наряду с добрыми поступками часто наблюдается негативное поведение. Не проявляет интереса к различным сторонам жизни: история города, родословная семьи, школа и т. д., представления затрудняют процесс социализации ребенка и его полноценное вхождение в общество.

Средний: поведение и общение ребёнка положительно направлены. Он имеет представления о культуре поведения и выполняет их в привычной обстановке, однако в новых условиях может испытывать скованность и требовать поддержки взрослого. В общении стремится к согласованным

действиям. Осуществляет элементарный самоконтроль. Внимателен к эмоциональному состоянию других, проявляет сочувствие. Выражает интерес и стремление к своему будущему (обучение в школе). Проявляет внимание к истории города, прошлому своей семьи и т. д.

Высокий: поведение и общение ребёнка устойчиво и положительно направлено. Ребёнок хорошо ориентирован в правилах культуры поведения, владеет разными способами культурного поведения. Охотно вступает в общение. Умеет сам выдвинуть идеи, план действий, организовать партнёров. Правильно понимает эмоциональное состояние людей, активно выражает готовность помочь. Нацелен на самостоятельность. Проявляет активный интерес к миру, к своему будущему положению школьника.

Возрастные особенности старших дошкольников.

Дошкольный возраст – продолжительный и насыщенный период психического развития ребенка. Современные исследования показывают, что в дошкольном возрасте у ребенка стремительно развиваются все психические функции, но и происходит закладка общего фундамента когнитивных способностей. В индивидуально-личностной сфере формируется сложная иерархическая структура мотивов и потребностей, дифференцированная самооценка, эмоционально-волевое регулирование поведения. Каждое звено в структуре механизма психологического развития дошкольника играет значимую роль, нарушение функционирования может сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка.

Дошкольный период чрезвычайно важный с точки зрения генеза и формирования социальных форм психики и нравственного поведения, является начальным этапом в становлении субъекта в познавательной и практической деятельности. Эмоционально-непосредственное отношение к окружающему миру переходит к отношениям, которые строятся на усвоении ребенком нравственных правил и норм, что свидетельствует о преимущественной ориентации на социальное окружение. В общении с взрослыми, ребенок усваивает нравственные понятия преимущественно в

категориальной форме, что ускоряет процесс их формирования, но и создает опасность их формального усвоения. Важно, чтобы ребенок научился применять их по отношению к себе и другим, что способствует формированию личностных свойств [6].

Старший дошкольный возраст является для ребенка сложным периодом из-за происходящих колоссальных перемен в психическом и физическом облике. Ребенок теряет детскую непосредственность поведения, становится старше внешне. Психическое развитие ребенка в этот период жизни играет огромную роль, происходит формирование новых психологических механизмов деятельности и поведения, на что затрачивается гораздо больше энергии, чем прежде.

В период старшего дошкольного возраста закладывается фундамент будущей личности:

- формируется устойчивая структура мотивов;
- зарождаются новые социальные потребности (уважение, признание, желание быть первым и лучшим, быть как взрослый и выполнять соответствующие функции);
- появляется опосредованный тип мотивации (зарождается основа произвольного поведения);
- усвоение социальных ценностей (норм и правил поведения, формируется умение поступать не так, как «хочется», а так, как «надо»).

Дети старшего дошкольного возраста становятся менее понятными для окружающих. Причина потери старшими дошкольниками их наивности и прежней непосредственности кроится в дифференциации в сознании ребенка его внутреннего и внешнего мира, происходит расслоение в поведении [10].

Непосредственность и наивность ребенка выражается во внешнем отражении внутренних желаний и эмоций, поведение представляет схему: «захотел – сделал», это свидетельствует о том, что внешне ребенок такой же, как и внутри, его поведение зеркально отражает его внутреннее состояние и

очень просто читается окружающими. Посредством включения в поведение старшего дошкольника интеллектуального момента, осознанности происходит утрата непосредственности, наивности. Руководством в выборе манеры поведения и последующего действия отныне выступает другая схема: «захотел – осознал – сделал». Осознание притупляет непосредственные эмоциональные выплески, оно включается во все сферы жизни старшего дошкольника: происходит осознанное отношение к самому себе и своим поступкам, к окружающим и их поведению, своего индивидуального опыта.

Одним из важнейших достижений дошкольника старшего возраста является осознание своего собственного «Я», происходит формирование внутренней социальной позиции. В этом возрасте ребенок уже способен осознать возможную необходимость изменить самого себя в лучшую сторону и сознательно стремиться к этому.

Отличительной особенностью старшего дошкольного возраста так же можно выделить осознание ребенком своего положения в социуме, расхождение между положением, которое он занимает среди других людей, и его реальными возможностями, и желаниями. На этом этапе ребенок готов и желает стать умнее, лучше, взрослее, отмечается отчаянное стремление к новой социально значимой деятельности. Удовлетворение такой социальной потребности имеет огромное значение для формирования личности ребенка. Таким образом, происходит осознание своего места в социуме, формируется своя социальная позиция, следовательно, стремление к выполнению определенной соответствующей новому статусу социальной роли. Ребенок начинает интегрировать и осознавать свои переживания, происходит формирование устойчивой самооценки, отношения к победам и поражениям [1].

С осознанием собственного реального «Я» приходит стремление к своему усовершенствованию, т. е. формируется представление об идеальном окружении.

Еще одной особенностью для старшего дошкольного возраста считается появление рефлексии. Умение анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнением и оценками окружающих способствует модифицированию самооценки ребенка, она становится более реалистичной. Формирование самооценки ребенка напрямую зависит от благополучного климата развития личности. Безусловно, микроклимат в семье играет первостепенную роль в становлении личности, положительные отношения с близкими взрослыми жизненно необходимы ребенку. Желание заслужить похвалу, одобрение со стороны родителей является одним из рычагов воспитания. Похвала вызывает чувство гордости, постепенно образуется самоуважение, притязание к признанию, что является одним из самых значимых человеческих потребностей. Период становления самооценки и самоуважения формируется на необходимости у ребенка получить высокую оценку своих достижений в социуме, получить признание.

В течение дошкольного возраста формируется фундамент нравственности ребенка, поведение постепенно становится более осознанное, дисциплинированное, нравственные представления приобретают отчетливую форму.

К окончанию дошкольного детства ребенок имеет сформированный под влиянием семьи и ближайшего окружения багаж определенных умений и знаний, представляющих необходимый фундамент для дальнейшего развития личности.

Некоторые важные психологические особенности, которые свойственны ребенку к моменту окончания периода дошкольного детства:

- естественное прохождение фаз развития, решение соответствующих задач определенного возрастного периода;
- испытывает чувства привязанности, нежности, любви в ответ на аналогичные чувства родителей;

- реализует свою потребность в авторитете, уважении, понимании со стороны близких и значимых лиц;
- обладает устойчивым осознанием своего «Я», уверенностью в себе, адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей;
- способен к сопереживанию;
- не проявляет выраженных чувств ревности, зависти, отличается доброжелательностью к людям;
- контактен и общителен, стремится к взаимодействию со сверстниками на равных.

Становление эмоционально-волевой сферы ребенка происходит в дошкольный период. Эмоциональные состояния не всегда имеют однозначный характер, некоторые из них амбивалентны, особенно в период дошкольного возраста, когда только происходит формирование волевого стержня. Примером такого поведения может служить необходимость ребенка в социальных контактах со сверстниками и взрослыми, но, тем не менее, он может испытывать неуверенность и бояться быть не принятым, отвергнутым. Подобная ситуация прослеживается при условии отсутствия у ребенка достаточного опыта общения [7].

В этом возрасте существенно преобразуется характер отношения ровесника и сравнения себя с ним. Объектом внимания выступает индивидуальность ровесника. Появляется интерес к тем граням личности партнера, которые прежде были недостижимы. Посредством выделения устойчивых характеристик формируется более целостный образ сверстника, происходит восприятие, оценивание, сравнения на основе имеющегося в этом возрасте оценочного эталона и системы ценностей. Эти ценности формируются под влиянием окружающей ребенка среды и зависят от ведущей потребности. В группе, как правило, преимущественно преобладают социально-одобряемые ценности, например, защищать и помогать и т. д. [9].

Таким образом, дошкольный возраст – очень значимый период в жизни ребенка: от тех условий, в которых он находится в этом возрасте, зависит его будущее. Близкие взрослые способны помочь развить необходимые навыки, предотвратить возможные трудности или сделать их наименее опасными, сделать внешнюю среду благоприятную для полноценного развития внутреннего мира ребенка. Это значимо и в отношении складывающихся структур социальных представлений и социального сознания.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Представление – это наглядные образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения.

Социальные представления – психические образы социальных субъектов, их взаимоотношений, образующие социальный «пласт» сознания человека.

В старшем дошкольном возрасте преобразуется характер отношений ровесников и сравнения себя с ним. Объектом внимания выступает индивидуальность ровесника. Появляется интерес к тем граням личности партнера, которые прежде были недостижимы. Посредством выделения устойчивых характеристик формируется более целостный образ сверстника, происходит восприятие, оценивание, сравнения на основе имеющегося в этом возрасте оценочного эталона и системы ценностей.

Ранее в дошкольной психологии считалось, что особенностями представлений дошкольников является их «смутность», «нечеткость», «фрагментарность», что является скорее, оценочными представлениями исследователей, а также «наглядность», «конкретность».

Новые данные о структуре социального сознания получены с помощью методов контент-анализа, реконструкции социальных представлений по речи и языку детей, а методы математического анализа и моделирования позволили исследователям построить модели социального сознания детей различных возрастов (Т.Ю. Замкина, А.Г. Денисова, Т.В. Шлетгауэр). Считаем именно эти методы эффективными для анализа социальных представлений дошкольников о себе и других людях, что является темой нашей работы.



## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И ДРУГОМ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

### **2.1. Организация исследования социальных представлений о себе и другом у старших дошкольников**

Цель данного эмпирического исследования – проанализировать содержание социальных представлений о себе и другом у старших дошкольников.

Объект исследования – социальные представления.

Предмет исследования – особенности социальных представлений о себе и другом (сверстнике) у старших дошкольников.

Задачи исследования:

- 1) выбрать эффективные методы и методики изучения социальных представлений у дошкольников;
- 2) проанализировать представления старших дошкольников о себе и другом.

Гипотеза: представления о себе и представления о другом в старшем дошкольном возрасте имеют особенности в их структурных компонентах.

База исследования: МБОУ ДО №XX г. Абакана, старшая и подготовительная группы (5–7 лет), всего детей 53 чел. Всего проанализировано 40 детских диалогов и полилогов.

Выборка исследования представляет собой высказывания детей старшего дошкольного возраста (диалоги, единичные высказывания). Для анализа было отобрано 40 диалогов детей – старших дошкольников, где дети разговаривают о себе и других (сверстниках). Общее количество единиц речи, выделенных по методике И.Г. Маланчук [27] – более 200.

Методика исследования.

Методика анализа разработана И.Г. Маланчук. Вербальные высказывания детей анализируются методом контент-анализа для установления в них состава социальных представлений. Применяется также

метод экспертных оценок (эксперты: кандидат психологических наук – научный руководитель данной работы и обучающийся – автор данной работы). Выявленные представления о себе и другом у детей старшего дошкольного возраста в дальнейшем проанализированы с точки зрения их структурных компонентов.

## **2.2. Качественный анализ представлений о себе и другом у старших дошкольников**

Анализ речевых продуктов старших дошкольников в аспекте социальных представлений о себе и другом проанализированы в табл. 2.

Таблица 2

Анализ представлений старших дошкольников о себе и другом

Высказывания	Представления о себе	Представления о другом (сверстнике)
1	2	3
<p>Ситуация 1</p> <p>Мальчик (5.0.0) в детском саду запускает машинку. К нему подсаживается другой мальчик:</p> <p>– «Ребята, можно я с вами?»</p> <p>«Арсентьев, нашего друга убили».</p> <p>– «Кого?»</p> <p>– «Коську».</p> <p>Стреляет.</p>	<p>я – субъект целенаправленного действия и речевого поведения;</p> <p>могу присоединиться к группе детей;</p> <p>прогнозирую разрешение или отказ;</p> <p>управляю поведением другого в игре</p>	<p>другой – активный коммуникативный субъект;</p> <p>может разрешить или не разрешить присоединиться к группе;</p> <p>физическое состояние другого в игровой роли</p>
<p>Ситуация 2</p> <p>Лиза (5.6.0) в группе детского сада про подружку:</p>	<p>я в системе социальных связей (семья, сестра);</p>	<p>другой в системе социальных связей;</p> <p>другой может</p>

1	2	3
<p>Лиза: «Аня – моя сестра».  Катя: «Ты правда ее сестра?»  Аня: «Нет!»  Катя: «А ты врешь!»  Лиза: «Ну и что, я ее знаю!»</p>	<p>могу повысить свой статус среди детей;  я субъект интеллектуальных действий, направленных на обработку социальной информации;  могу аргументировать (из своей, не общепринятой логики)</p>	<p>обмануть;  оценка другого исходя из его коммуникативного поведения (ложь);  точка зрения другого может быть проигнорирована</p>
<p>Ситуация 3  Настя (5.6.0): «Можно порисовать твоими фломастерами?»  Саша: «Все у меня просят».  Настя: «Саша! Ну дай! Мне всего лишь девочку нарисовать».  Саша молчит.  Настя: «Ирина Николаевна! Пусть Саша даст мне фломастеры».</p>	<p>я как субъект желаний, намерений, целей, воли, интересов, переживания состояний;  я как объект влияния, что вызывает у меня определенное состояние;  могу отказать;  могу выразить отказ в косвенной форме;  я не могу преодолеть сопротивление другого;  я субъект</p>	<p>другой как владелец объекта;  другие вызывают у меня определенные состояния;  субъект коммуникативного действия, может разрешить или не разрешить;  может давать косвенные речевые сигналы или не отвечать;  другой понимает косвенную речь;  слабее взрослого,</p>

1	2	3
	интеллектуального; действия для новой, эффективной коммуникативной стратегии	может быть подвержен влиянию взрослого
Ситуация 4 Алеша капризничает. Кирилл(5.6.2): «Алеша пришел, что ли, чтобы страдать?»	разница состояний, поведения я и другого; я как субъект интеллектуального действия, интерпретирую поведение другого; я – субъект состояния, цели поведения (действия)	я – субъект состояния, цели поведения (действия)
Ситуация 5 Дети (5.7.0 – 5.10.0) рисуют: – «Я знаю, кто это рисовал». – «Я тоже знаю». – «А это что?» – «Ночь». – «Дай я». – «Нет, я нарисую классно (рисует) Нет, нарисую снова».	я субъект знания о другом; мое знание оформляет мой более высокий статус или выравнивает статусные позиции; я могу быть компетентнее в действиях, деятельности; я субъект самооценки	другой может быть интересен или не интересен; рисунок другого непонятен, значит, неточен, другой менее компетентен, чем я; другой и его продукт как объекты оценки

1	2	3
<p>Ситуация 6</p> <p>Дети сходили на музыкальное занятие.</p> <p>Воспитатель: «Вам было интересно?»</p> <p>Мальчик (5.7.0): «Вообще-то не очень. Мы должны были под музыку ходить по кругу. А я хотел учиться танцевать».</p>	<p>я как часть группы;</p> <p>я субъект состояния, интересов;</p> <p>отличие желаний, намерений «я» от других</p>	<p>другие как коллективный (групповой) субъект;</p> <p>группа детей как субъект действия (одинаковых действий);</p> <p>группа как объект влияния</p>
<p>Ситуация 7</p> <p>Девочки в группе детского сада сели «читать книжку».</p> <p>Юля (5.8.0): «Я читаю при одном условии, что вы не будете болтать».</p> <p>Подходит Никита.</p> <p>Юля: «Ну, Никита! Я читаю, а ты мешаешь!»</p> <p>Никита: «А можно мне ее в руках подержать?»</p> <p>Юля: «Нет, видишь, мы читаем».</p>	<p>я как часть группы;</p> <p>одновременно у меня специфический статус в группе, могу управлять поведением группы;</p> <p>я субъект состояния и действий, которые могут измениться под влиянием других;</p> <p>я субъект интересов, желаний, намерений;</p> <p>я в низком статусе;</p> <p>я в высоком статусе;</p> <p>я субъект коммуникации и специфических коммуникативных</p>	<p>группа детей с особенностями их поведения внутри группы, могут вести себя не в связи с целями группы;</p> <p>у группы есть цель;</p> <p>группа может дезорганизоваться;</p> <p>других надо предупредить об условиях совместных действий;</p> <p>другой влияет на мое состояние и действия;</p> <p>другой может</p>

1	2	3
	<p>стратегий для достижения своей цели;</p> <p>могу аргументировать отказ</p>	<p>отказать</p>
<p>Ситуация 8</p> <p>Ребенок – мальчик (5.8.0) в детском саду: «Я буду играть. Боритесь со мной. Нас трое и вас трое. Так, давайте дальше, нападайте». Мальчики не реагируют. Ребенок: «Ну ладно, не хотите».</p> <p>Подходит к Диме и тянет его за шею: «Дима. Ну ты придурок. Ты мне уже надоел».</p> <p>Ребенок: «Ребята, Вань! Если ты со мной будешь драться, то я отдам тебе все модельки. Ваня, ну давай со мной. Я-то легкий, ты меня прикончишь. Давай, пошли, я тебя научу драться».</p> <p>Борются.</p> <p>Ребенок «Вань, мне же больно».</p>	<p>я как субъект действия;</p> <p>могу влиять на изменение деятельности других, управлять поведением других, устанавливать правила;</p> <p>принимаю ситуацию, которая определяется поведением других;</p> <p>могу оценить другого за его поведение;</p> <p>я субъект интеллектуальных действий для построения коммуникации (аргументации);</p> <p>я субъект физического состояния</p>	<p>другие как члены группы, общих действий;</p> <p>могут не соглашаться, игнорировать;</p> <p>другой как объект оценки по причине его поведения;</p> <p>другой – объект влияния, угрозы;</p> <p>другой – субъект физического состояния;</p> <p>другой – партнер по игре;</p> <p>другой как понимающий мое состояние, в связи с этим должен изменить поведение</p>

1	2	3
<p>Ситуация 9</p> <p>Воспитательница не верит детям (5.9.24), что они сами нарисовали рисунок.</p> <p>Предлагает нарисовать снова.</p> <p>Рисунки получились хуже.</p> <p>Воспитательница: «Вот видите, вам мама нарисовала»</p>	<p>я объект влияния, оценки;</p> <p>я в низком статусе;</p> <p>я как член группы;</p> <p>я («мы») субъекты действия, которое задано взрослым</p>	<p>другой как член группы «мы»;</p> <p>другой как субъект несамостоятельного действия, объект влияния, оценки;</p> <p>другой в низком статусе наряду с «я»</p>
<p>Ситуация 10</p> <p>Девочки (5.10.0 – 5.11.0) разговаривают.</p> <p>Катя: «У меня золотые сережки».</p> <p>Настя: «У меня тоже».</p> <p>Катя: «У меня с камнем».</p> <p>Настя: «У меня лучше».</p>	<p>я обладатель ценной вещи;</p> <p>я в высоком статусе;</p> <p>я в низком статусе;</p> <p>могу восстановить свой статус, обозначив превосходство за счет качества вещи</p>	<p>другой – обладатель ценной вещи и на этом основании высокого статуса в группе</p>
<p>Ситуация 11</p> <p>Ребенок – мальчик (5.10.5) другому мальчику в группе детского сада: «Ну, что я тебе подарю на День рождения? Ну, что хочешь? Пистолет, мозаику, настольную игру, дарты?»</p> <p>– «Бэтмена подари».</p> <p>– «Фиг знает, сколько он</p>	<p>я должен и могу сделать подарок другу на день рождения;</p> <p>финансовая несостоятельность, могу в ней признаться, оправдаться за подарок, который не соответствует ожиданиям другого</p>	<p>другой со своими интересами, предпочтениями, ожиданиями</p>

1	2	3
стоит».		
<p>Ситуация 12</p> <p>Девочка (5.10.6) укладывает игрушки: «Это Настина, это Катина. Настя, твоя Аделька просится к тебе. Знаешь, почему я ее назвала Аделька? У меня есть подружка, ее зовут Аделька-фрикаделька, и я ей суп подарила с фрикадельками. Я пошла писать стихи».</p>	<p>я субъект языковой активности и специфической языковой активности, понимаю свою мотивацию</p>	<p>другой – субъект собственных и общих интересов; другому нужно объяснить свою мотивацию; другой интересуется мной; другой – объект интереса</p>
<p>Ситуация 13</p> <p>Дети (5.10.0 – 5.11.0) в садике.</p> <p>Даша жалуется воспитателю: «Когда они ко мне зашли, они бегали».</p> <p>Воспитатель детям: «Я же сказала, чтобы вы не носились!»</p> <p>Входит Костя.</p> <p>Даша: «Костя! Давай ты будешь сторожить, а то они нас достают».</p>	<p>я субъект интересов; контролирую свое физическое пространство; некомпетентен в управлении поведением других; поддерживаю установленные правила; я в низком статусе, этот статус принимаю</p>	<p>другие как нарушители правил; другой как способный к помощи; другой в высоком статусе (мальчик, который может противостоять мальчикам) и необходимой социальной роли</p>
<p>Ситуация 14</p> <p>Дети (6.1.0-6.5.0) разговаривают:</p>	<p>я субъект интересов (в настоящем и будущем);</p>	<p>другой – значимый социальный партнер (в настоящем и</p>



1	2	3
<p>– «А ты будешь играть со мной всегда-привсегда?»</p> <p>– «Буду!»</p>	<p>заинтересован в стабильных социальных отношениях</p>	<p>будущем); социальные интересы другого, возможные другие партнеры; другой – субъект поддержки, реализации моих интересов</p>
<p>Ситуация 15</p> <p>Костя (6.3.0) толкает Степу (6.2.14). Степа: «Дураки! Я чуть не упал. Костя, я с тобой не играю! Потому что ты со мной не играешь!»</p> <p>Костя: «Ну и я с тобой не играю!»</p>	<p>я как физический субъект, мои физические возможности, подверженность физическому воздействию;</p> <p>я – субъект оценки, эмоций;</p> <p>могу выразить публично негативную эмоцию (страх);</p> <p>я могу регулировать социальные отношения, предъявить претензию, отказаться от контакта</p>	<p>другие – субъекты физического влияния; интеллектуальные способности других; направленность другого на меня (в игре); предполагается понимание другим моей ситуации; можно отказать в контакте</p>
<p>Ситуация 16</p>	<p>я субъект социальных</p>	<p>другой как</p>

1	2	3
<p>Дети (6.3.0-6.5.0) разговаривают: «У тебя часов нету?» – «Есть». – «Мне мама тоже часы купит».</p>	<p>интересов и социальных эмоций; значимые для меня вещи; статус «я» определяется обладанием «взрослой» вещью; могу интересоваться, является ли сверстник обладателем вещи; моя финансовая несостоятельность, в связи с чем – признание своей низкостатусной роли</p>	<p>обладатель вещей; другой в высокостатусной роли за счет обладания вещью</p>
<p>Ситуация 17 Девочки (6.4.12; 6.3.19) разговаривают: – «Ты что загрустила? Тебя обидели, что ли?» – «Нет, мы просто ходили по лодочке, а меня толкнули, и ещё они меня не хотят брать с собой, играть в «выше ноги от земли. Теперь я буду грустить до вечера».</p>	<p>мой интерес к другому; «мы» – групповой субъект; субъект действий, интереса, эмоций, намерений, планирования действий, эмоциональных состояний</p>	<p>другой: эмоциональное состояние, его причины; другой: его социальные действия – причина эмоционального состояния третьего лица; другой как групповой субъект –</p>

1	2	3
		<p>субъект желаний, воли, физического и социального влияния</p>
<p>Ситуация 18 Юля (6.5.0) и Лиза (6.6.7) смотрят книжку. Юля: «У тебя какая баба Яга, добрая или злая?» Лиза: «У меня злая, потому что очень голодная». Юля: «А у меня она добрая, потому что объевшаяся». Лиза: «Вот и моя сейчас покушает кого-нибудь, и будет добренькая-предобренькая».</p>	<p>я как субъект ментальных действий, эмоций, интереса к ситуации другого, инициатор коммуникации с целью получить значимую информацию; субъект собственной ментальной и речевой активности; предполагаю симметрию либо асимметрию содержания ситуаций «я» и другого</p>	<p>другой как объект моего интереса, субъект собственных мыслей; значимость другого, совместных, одинаковых состояний, мыслей</p>
<p>Ситуация 19 Дети играют в песке. Алеша начал командирским тоном требовать подчинения. Кирилл (6.5.2): «Нас это не устраивает. Не хочешь играть как мы, можешь уходить!»</p>	<p>я как субъект управления поведением других; субъект своих намерений, социальных эмоций, управления группой</p>	<p>другой как объект воздействия на его поведение</p>
<p>Ситуация 20</p>	<p>я субъект управления</p>	<p>другой как</p>

1	2	3
<p>Девочка (6.6.0) мальчику: «Ваня, не пей так быстро чай с конфетами, а то на булочку не хватит».</p>	<p>поведением другого, помощи; субъект интеллектуальных действий (связываю настоящее и будущее)</p>	<p>некомпетентный: не прогнозирует будущего, не учитывает свой интерес, отнесенный в будущее</p>
<p>Ситуация 21 Влад (6.6.10) стоит в углу наказанный. Подходит Ира (6.5.12): «Вот видишь, все дети играют, а ты не умеешь себя вести, бегаешь как мамонт. Ещё будешь бегать?» Влад: «Нет. Не буду». Ира: «Ольга Владимировна, Влад исправился».</p>	<p>я как субъект и объект оценки; субъект социальной помощи, переговоров с третьим лицом в пользу сверстника; соотношу поведение с нормой</p>	<p>другой как субъект и объект оценки; объект поддержки; принимает норму поведения; необходимо согласие с другим</p>
<p>Ситуация 22 Девочки (6.7.0 – 6.8.0) разговаривают: – «Даша, можно мне взять твою куклу?» – «Нет». – «Даша, ты такая жадина!»</p>	<p>я – субъект целенаправленного действия и речевого поведения; могу аргументировать (из своей, не общепринятой логики)</p>	<p>другой как владелец объекта; субъект коммуникативного действия, не разрешает</p>
<p>Ситуация 23 Влад (7.0.8) упал, кричит: «Ира, помоги мне</p>	<p>я как субъект действия могу влиять на изменение</p>	<p>другой как член группы, общих действий;</p>

1	2	3
<p>подняться!»</p> <p>Ира (7.1.3): «То, что валяется, то не подымается».</p> <p>Влад: «Что, тебе и мальчику помочь неудобно?»</p>	<p>деятельности других, управлять поведением других;</p> <p>могу оценить другого за его поведение;</p> <p>я субъект интеллектуальных действий для построения коммуникации (аргументации);</p> <p>я субъект физического состояния</p>	<p>может не соглашаться, игнорировать;</p> <p>другой как объект оценки по причине его поведения</p>
<p>Ситуация 24</p> <p>Влад (7.3.9): «Вика, с тобой Ваня вообще играет?»</p> <p>Вика (7.1.12): «Да».</p> <p>Влад: «Ну, иди тогда и попроси, он тебе разрешит поиграть с бэтмэном».</p> <p>Вика: «Да ведь он на английском».</p> <p>Влад: «Твои проблемы».</p>	<p>я субъект интеллектуальных действий (прогнозирую ситуацию), социальных знаний, часть которых требует проверки</p>	<p>другой – объект интереса;</p> <p>речевое действие другого в адрес третьего лица создает для него выгоду;</p> <p>другой как субъект выбора, собственной активности и ответственности за свою ситуацию</p>
<p>Ситуация 25</p> <p>Ребенок – мальчик (5.2.2) девочке в группе детского</p>	<p>я как говорящий могу управлять эмоциями другого;</p>	<p>другой как объект оценки и эмоционального</p>

1	2	3
<p>сада: «А ты, ты знаешь кто? Безотцовщина!»</p>	<p>могу намеренно обидеть; я как носитель социального знания о другом, субъект социальной оценки, носитель представления о норме (образ семьи)</p>	<p>влияния; другой в соотношении с социальной нормой; объект социальных представлений</p>
<p>Ситуация 26 В детском саду. Никита (5.3.0): «Дай мне!» Костя (5.5.0): «Нет! Арсению дам». Никита: «Почему?» Костя: «Он мой друг, и пусть я ему дам».</p>	<p>я как субъект желаний, намерений, целей, воли, интересов могу повысить свой статус среди детей могу аргументировать (из своей, не общепринятой логики)</p>	<p>другой как владелец объекта; субъект коммуникативного действия не в пользу собеседника</p>
<p>Ситуация 27 В детском саду. Лиза (5.5.1): «Алиса!» Юля: «Я не Алиса, я Юля». Алиса: «Ну, пускай она называет тебя Алиса».</p>	<p>я в высоком статусе; я в низком статусе, требуется восстановить статус; я имею устойчивое имя; я субъект влияния на нескольких партнеров</p>	<p>другой как носитель имени, которое можно изменить (по модели игры); объект воздействия</p>
<p>Ситуация 28 Мальчик (5.5.9): «А писатели, когда пишут</p>	<p>я как субъект познавательной активности;</p>	<p>другой как консультант; как значимое лицо</p>

1	2	3
<p>книжки, они сами себе их пишут или другим тоже? Я, когда что-нибудь выдумываю, то не только себе».</p>	<p>я субъект интеллектуальных действий, воображения; роль я в отношении других: направленность поведения на других</p>	<p>(по профессии); другой как активный коммуникатор с людьми</p>
<p>Ситуация 29 Мальчик (5.6.13): «Я так интересно устроен: когда огорчусь, то сначала хочу смеяться, а уж только потом плакать».</p>	<p>я как субъект состояния, цели поведения (действия), рефлексии; динамика моих эмоциональных состояний, их причина</p>	<p>объект сравнения с точки зрения психического состояния, цели поведения (действия)</p>
<p>Ситуация 30 Девочки (5.7.3 – 5.7.30) в детском саду разговаривают: – «А ты маленькая, когда была, тебе выдергивали зубы?» – «Да. Мне было больно».</p>	<p>я как субъект познавательной активности, эмоций</p>	<p>другой – объект сравнения, активный коммуникативный субъект; владелец значимой информации</p>
<p>Ситуация 31 В детском саду. Костя (5.8.1) будит Машу: «Маша! Пора вставать!»</p>	<p>я как часть группы; я субъект состояния, интересов, прав; отличие желаний,</p>	<p>другой в системе социальных связей; оценка другого исходя из его</p>

1	2	3
<p>Маша (5.10.2): «Че пристал как баран?»</p> <p>Костя: «Да мы встаем. Тебе не ясно?»</p> <p>Маша: «Я что, должна подпрыгнуть и бежать в туалет?!»</p>	<p>намерений, поведения «я» от других;</p> <p>я как субъект влияния, поддержки норм группы</p>	<p>физического и коммуникативного поведения</p>
<p>Ситуация 32</p> <p>Девочки (5.8.0 – 5.11.0) разговаривают в сон час:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Будешь разговаривать, тебя в список поставят».</li> <li>– «Меня Виктория Федоровна любит, меня не отправят в другую группу».</li> </ul>	<p>я субъект состояния и действий, которые могут измениться под влиянием других;</p> <p>требуется восстановить эмоциональный статус;</p> <p>я как носитель уникального социального знания, компетентен в социальных отношениях со взрослыми;</p> <p>моя исключительность по сравнению с другими</p>	<p>другой влияет на мое состояние и действия, субъект оценки;</p> <p>другие – объекты оценки, чувств взрослых, разница, иерархия других;</p> <p>другие как «чужие» (чужая группа детей)</p>
<p>Ситуация 33</p> <p>Рита (5.8.6): «Давай с тобой рисовать!»</p>	<p>я как часть группы;</p> <p>могу управлять поведением другого;</p>	<p>субъект социального состояния, цели поведения</p>



1	2	3
<p>Настя (5.6.16): «Нет».</p> <p>Рита: «Почему?»</p> <p>Настя: «Не знаю. Мне кажется, мама сказала никому не давать».</p>	<p>я субъект состояния и действий, которые могут измениться под влиянием других;</p> <p>я субъект интересов, желаний, намерений, воли, владелец объекта, коммуникативного поведения (специальной стратегии);</p> <p>требуется усилить мой статус</p>	<p>(действия);</p> <p>объект управления для совместных действий;</p> <p>предполагается согласие другого, необходимость с его стороны объяснить отказ;</p> <p>другие как поддержка моей позиции</p>
<p>Ситуация 34</p> <p>Девочки (6.1.0 – 6.3.0) разговаривают:</p> <p>– «Когда у меня родится дочка, я назову её Катюша. Если она будет послушная, то будет сидеть дома, а если вредная, то я её отдам в детский сад».</p> <p>– «Почему?»</p> <p>– «Чтобы она меня не утомляла».</p>	<p>я в системе социальных связей (семья);</p> <p>я субъект интеллектуальных действий, направленных на обработку социальной информации;</p> <p>могу аргументировать из известной социальной логики;</p> <p>я как субъект эмоционального и</p>	<p>другой в системе социальных связей;</p> <p>другой как объект социально-эмоциональной оценки, субъект социальных действий, воли, поведения;</p> <p>точка зрения другого (ребенка) может быть проигнорирована;</p> <p>другой как</p>

1	2	3
	<p>физического состояния, воли, социально- эмоциональной оценки, произвольного социального поведения; я как субъект выгоды (бенефициар); мои социальные предпочтения (быть дома)</p>	<p>бенефициар</p>
<p>Ситуация 35 Дети в детском саду. Света (6.1.17): «Неправильно ты, Рая, анекдот рассказываешь!» Рая (6.3.4): «Вот кто правильно – твоя подруга или мой друг – рассказывал?» Света: «Мой друг ведь старше». Рая: «Нет, моей Лене сорок лет. Раз ей сорок лет, тогда она уже старенькая». Света: «Ну а моей Ксюше</p>	<p>я как социально, коммуникативно компетентный, субъект социальной оценки; я в высоком статусе; я в низком статусе, что требуется изменить, восстановить свой статус; я в системе социальных связей; я субъект интеллектуальных действий (обработки</p>	<p>другой как социально, коммуникативно некомпетентный, объект социальной оценки; возраст другого – значимая социальная характеристика; другой как субъект поддержки; другие: социальные события (женидьба, учеба в вузе) – основания для</p>

1	2	3
восемьдесят лет, она уже поженилась и в институте учится».	социальной информации)	повышения их социального статуса
Ситуация 36 Девочка (6.4.5) показывает на Аню: «Чтобы вы её слушались, и никакого писка. Я вам теперь буду не мама, а колдунья».	я в системе социальных связей; я в высоком статусе; я субъект управления группой, воли, интересов, эмоций; могу повысить свой статус среди детей исключительной своей характеристикой	другие в системе социальных связей, объекты влияния; точка зрения других может быть проигнорирована
Ситуация 37 Девочки (6.5.1 - 6.7.14) в группе детского сада разговаривают. Лена: «Когда я вырасту, у меня будет очень много денег». Лиза: «А мне папа сказал, что если бы я была правителем, то я бы столько денег получала, сколько стоит крыло у самолёта».	я как субъект коммуникации, субъект жизни в ее социальной динамике, бенефициар; я в высоком статусе, предпочитаемых ролях; я в низком статусе, требуется его восстановить	другой как значимый социальный, коммуникативный партнер
Ситуация 38: Мальчик (6.6.2): «Хана – это не матерщинное слово. Оно	я как владелец информации, компетентный	другие как субъекты оценки; значимая для меня

1	2	3
<p>разговорное, мне папа сказал».</p>	<p>коммуникатор (языковая компетентность); я в системе социальных связей; я как объект оценки, в низком статусе, необходимо восстановить свой статус</p>	<p>группа; некомпетентны в оценке языковых фактов; другие как объекты влияния</p>
<p>Ситуация 39 Девочки (6.7.0 – 6.9.0) играют. Одна другой красит губы: «Юля, ты не бойся, это гигиеническая помада, просто туда блёсток натолкали».</p>	<p>я как субъект действия; компетентный социальный партнер; я в высоком статусе; я как субъект поддержки, влияния</p>	<p>другой менее компетентен, чем я; другой как субъект эмоциональных переживаний, социального поведения (визуальные социальные сигналы); другой как объект влияния</p>
<p>Ситуация 40 Девочки (6.10.12 – 6.11.10) в группе детского сада разговаривают: – «Я занимаюсь бальными танцами».</p>	<p>я могу быть компетентнее в действиях, деятельности; я субъект самооценки; мое знание оформляет</p>	<p>другой менее компетентен, чем я; другой – объект моего интереса, влияния на его поведение</p>

1	2	3
<p>– «Ты танцуешь с мальчиком?»</p> <p>– «Нет, с партнёром. Я уже второй год хожу. Я даже на сцене танцевала, только первый раз запуталась».</p> <p>– «Какие танцы ты умеешь танцевать?»</p> <p>– «Медленный вальс, пасадобль, румба, ча-ча-ча, джайв, венский вальс, самба. Мне больше всех нравится ча-ча-ча».</p> <p>– «Станцуй».</p> <p>– «Здесь музыки хорошей нет».</p>	<p>мой более высокий статус</p>	

Обобщим полученные результаты.

Представления старших дошкольников о себе составляют:

1. Представления о себе как субъекте:

- собственных действий, поведенческой и социальной активности, которая осознается, планируется, является целенаправленной;
- речевого поведения;
- знаний, в том числе социальных;
- мыслей, интеллектуальных действий, их направленности на обработку социальной информации в целях поиска эффективных коммуникативных стратегий для достижения цели;

- своих интересов, желаний, намерений, целей, воли, собственного выбора;
  - своих переживаний, физических и психических состояний;
  - самооценки, рефлексии;
  - оценки в отношении другого: оценка зависит от поведения и результатов деятельности другого;
  - обладания;
  - субъекте жизни в ее динамике от младших возрастов до старости;
  - носителе имени.
2. Представления о связи характеристик «я»: интенционального состояния с поведением, действиями, а также речевым поведением – в аспектах их актуализации и прекращения.
3. Представления о связи характеристик «я» и внешних факторов:
- зависимость моего психического, физического состояния, активности, деятельности от поведения (физического, речевого) другого, т. е. «я» является объектом влияния;
  - «я» как объект оценки: оценка «я» другим определяется поведением, результатами деятельности «я»;
  - активность либо неактивность другого (других) ограничивает мою активность.
4. Представления о себе как субъекте рефлексии и анализа социальной информации: понимают разницу состояний, желаний, намерений, поведения «я» и другого.
5. Представления о себе как члене группы:
- «я» – создатель группы, ситуаций игры, других форм деятельности;
  - намерение «я» присоединиться, быть частью группы («транзит» извне в значимую группу; из одной группы в другую);
  - «я» как член группы в определенном статусе: управляю, устанавливаю правила, подчиняюсь;

- «я» в системе социальных связей.

6. Представления о статусе:

- «я» в высоком статусе, который определяется как предпочтительный;
- «я» в низком статусе, который требует коррекции для выравнивания статусов;
- средства повышения статуса: значимые знания, вещи, социальные связи, компетентность (информационная, коммуникативная, социальная).

7. Представления о ролях в игре.

8. «Я» как субъект речевого поведения включает представления о необходимости ответа, разрешения либо отказа, аргументировании отказа, о возможности вербальной оценки другого; представления о непрямых формах коммуникации (например, отказ в форме выражения недовольства третьими лицами); аргументировать в пользу своей ложной точки зрения можно произвольно, не в принятой логике.

Представления старших дошкольников о другом (сверстнике) составляют:

1. Представления о другом как о субъекте:

- собственных желаний, намерений, цели, воли, поведения; физического состояния;
- обладания объектом;
- активном коммуникативном субъекте;
- субъекте, которым можно пренебречь, точка зрения которого может быть проигнорирована;
- субъекте, которого надо учитывать в организации совместной деятельности;
- направленности поведения «другого» на «я», т. е. другой – субъект влияния;
- носителе имени, которое ему можно произвольно поменять (по модели игрового поведения).

2. Представления о связи характеристик «другого»:
  - его актуального поведения и эмоционального состояния;
  - другой понимает физическое состояние «я» и должен управлять своим поведением в отношении «я».
3. Представления о связи характеристик «другого» и внешних по отношению к нему факторов:
  - зависимость активности, деятельности от поведения (физического, речевого) взрослого, т. е. «другой» является объектом влияния;
  - «другой» как объект оценки: оценка «другого» определяется его поведением, результатами деятельности;
  - активность либо неактивность другого (других) ограничивает мою активность.
4. Представления о другом в составе группы:
  - другие как коллективный (групповой) субъект, другой как член группы «мы» или «они»;
  - группа имеет свою цель, является субъектом одинаковых действий;
  - группа может распасться, дезорганизуется ее членами либо при внешнем влиянии; дети имеют особенности поведения внутри группы, могут вести себя не в связи с целями группы; другой в составе группы разрешает или не разрешает присоединиться к себе, группе в деятельности.
5. Представления о статусе «другого»:
  - «другой» в высоком статусе, и это требует либо подчинения, либо выравнивания статусов «я» и «другого»;
  - «другой» в низком статусе и одинаково низких статусах с «я»;
  - средства повышения статуса: значимые знания, вещи, социальные связи, компетентность.
6. Представления о другом как партнере по игре.
7. Представления о «другом» как субъекте речевого поведения включают представления о необходимости проверки его информации на



достоверность/ложь; может разрешить либо отказать без аргументов, представления о понимании другим не прямых (косвенных) форм высказываний; другой может не ответить; для влияния на другого можно привлечь взрослого.

Таким образом, более «разработанными» являются представления старших дошкольников о себе, особенно в понимании своих психических состояний (эмоций, знаний, в том числе о социальном окружении, мыслей, интеллектуальных действий для создания коммуникативных стратегий, желаний, целей), их связи с поведением. Кроме того, актуальными являются представления о себе как субъекте рефлексии и анализа социальной информации: старшие дошкольники понимают разницу физических и психических (эмоциональных) состояний, поведения «я» и другого.

Представления о других (сверстниках), как полагаем, основаны на анализе наблюдаемого физического, эмоционального, речевого поведения, социальных взаимодействий, то есть из позиции наблюдателя, и лишь некоторые представления о связи внутренних состояний другого с его поведением становятся симметричными представлениям о себе.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В главе 2 был представлен анализ социальных представлений старших школьников о себе и другом (включая представление о себе как части группы и других как группе), описаны структурные элементы и некоторые связи социальных представлений.

Как показал анализ, более «разработанными» у старших дошкольников являются представления о себе, особенно в понимании своих психических состояний (эмоций, знаний, в том числе о социальном окружении, мыслей, интеллектуальных действий для создания коммуникативных стратегий, желаний, целей), их связи с поведением. Кроме того, актуальными являются представления о себе как субъекте рефлексии, самооценки и анализа социальной информации: старшие дошкольники понимают разницу состояний, поведения «я» и другого.

Представления о других (сверстниках), как полагаем, более основаны на анализе наблюдаемого физического, эмоционального, речевого поведения, социальных взаимодействий, то есть из позиции наблюдателя, и лишь некоторые представления о связи внутренних состояний другого с его поведением становятся симметричными представлениям о себе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Организованное нами исследование социальных представлений старших дошкольников о себе и другом (сверстнике/сверстниках) позволило выявить существующую разницу (асимметрию) в составе представлений старших дошкольников о себе и другом.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, подтверждена гипотеза исследования.

Дальнейшие исследования могут быть связаны с применением методов математической статистики для выявления связей между социальными представлениями в структуре образов «я» и «другого», сравнительным анализом и выявлением динамики представлений о себе и другом у детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Институт психологии РАН, 2002, С. 88–103.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2009. 288 с.
4. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. 2004. № 5.
5. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–20.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2000. 398 с.
7. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. М., 2009. 80 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. Академия, 2003. 368 с.
9. Волынчикова Е.А. Деятельностный подход в формировании патриотизма и гражданственности у младших школьников // Методический портал «Гражданином быть обязан» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smolpedagog.ru> (дата обращения: 03.03.2019).
10. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии, 1961. № 2. С. 62–76.
11. Глушак Е.В. Психологические особенности динамики формирования представлений при использовании тематических видеофрагментов. Автореф. дисс. М., 2011, 23 с.
12. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

13. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. // Учебное издание. Серия «Стандарты второго поколения». М.: Просвещение, 2009. 282 с.
14. Денисова А.Г. Полообусловленные структуры социального сознания детей раннего возраста: Магистерская дисс. Красноярск: КГПУ, 2015. 345 с.
15. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. 400 с.
16. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. № 6. С. 39–47.
17. Замкина Т.Ю. Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: Магистерская дисс. Красноярск, 2015. 345 с.
18. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Том 2. С. 113–117.
19. Ильина А.А. Реконструкция социальных представлений о городе: опыт использования метода GO-ALONG // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2016. № 3. С. 20–32.
20. Коваленко Л.Г. Роль социальной справедливости в формировании гражданственности личности. Барнаул, 2010. С.100–115.
21. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998. 160 с.
22. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь: ПГПУ, 2007. 11 с.
23. Кудряшова Н.А. Формирование эмоционального отношения к социальным нормам. // Ребенок в детском саду. 2010. № 3. С. 22–28.
24. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948. 272 с.

25. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 41–47.
26. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009. 354 с.
27. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. 232 с.
28. Маркова И. Представление как субъект-объектные отношения // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 399–404.
29. Мокроусова А.О. Взаимодействие педагогов с детьми и родителями по социально-нравственному развитию современного ребенка-дошкольника [Электронный ресурс]. Саранск, 2014. URL: [http://ds120sar.schoolrm.ru/upload\\_custom](http://ds120sar.schoolrm.ru/upload_custom) (дата обращения: 03.03.2019).
30. Мухина В.Я. Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 144 с.
31. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / Под ред. О.В. Дыбиной. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.
32. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 2012. 208 с.
33. Почебут Л.Г. Психологический анализ социальных представлений русских // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 2. С. 15–23.
34. Романова Т.В. Исследование социального сознания методами когнитивного анализа // Материалы международной научной конференции. Нижний Новгород, 2005. С. 223–228.
35. Семенова А.В., Корсунская М.В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения. М.: Институт социологии РАН, 2010. 324 с.

- 36.Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. 6 с. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.03.2019).
- 37.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. М.: ПСТГУ. 2013. 432 с.
- 38.Тард Г. Социальная логика. СПб.: Ленанд, 2014. 504 с.
- 39.Тертышникова, А.Г. Измерение социальных представлений с использованием проективных методик: методологические подходы и методические решения: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2016. 171 с.
- 40.Токомбаева Н.У. Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых // Мир психологии. 1997. № 1. С. 120–129.
- 41.Чикалова Е.А. Социальные представления об отцовстве и нормы маскулинности у молодых мужчин: Дисс... канд. психол. наук, СПб, 2014. 189 с.
- 42.Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: магистерская дисс. Красноярск, 2015. 231 с.
- 43.Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
- 44.Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Книга по Требованию, 2013. 228 с.
- 45.Doise W., Spini D., Clemence A. Human rights studied as social representations in a cross-national context // European journal of social psychology, 1999. № 1. P. 15
- 46.Jodelet D. Representation social: Pheromones, concept et theory // Psychology social. Paris, 1989. P. 357–378.