

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

На правах рукописи



КРАКОВСКАЯ Марина Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПО ПОСТРОЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Мычко Елена Иосифовна

Калининград – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ПОСТРОЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	20
1.1. Становление социальных отношений дошкольников в контексте детской субкультуры.....	20
1.2. Построение социального пространства отношений дошкольников как педагогическая проблема.....	39
1.3. Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников как предмет педагогического исследования.....	58
Выводы по первой главе.....	77
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ПОСТРОЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	80
2.1. Разработка модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.....	80
2.2. Результаты апробации модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.....	100
Выводы по второй главе.....	141
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	144
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	152
ПРИЛОЖЕНИЯ	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Своеобразие современного детства обусловлено социально-культурными изменениями, детерминирующими практику взросления. Меняется среда, в которой растут дети, их повседневность и социальные практики. Важнейшим фактором этих изменений выступает система отношений дошкольников, охватывающая пространство «ребенок – детская общность» и включающая социально-ролевые и межличностные контакты с разнообразным социумом.

В качестве реальной характеристики современного дошкольного детства можно обозначить гетерогенность состава воспитанников детских дошкольных образовательных организаций (ДОО), которые объединяют детей с самыми разными образовательными потребностями, обусловленными их принадлежностью к разным общностям (национальным, культурным, религиозным, социальным), а также состоянием здоровья.

Для Калининградской области характерно влияние на наполняемость групп в дошкольных образовательных организациях внутренних миграционных потоков. В настоящее время в региональную систему дошкольного образования включены 268 образовательных организаций (включая негосударственные), в том числе 166 детских садов, которые посещают более 46 тысяч воспитанников. Доступность дошкольного образования, для детей в возрасте от трех до семи лет, по состоянию на 1 января 2025 года составила 100%. До конца 2030 года стоит задача сохранить обеспеченность детей дошкольным образованием на уровне 100% [89].

Изменения, которые характерны для современного образовательного пространства дошкольной организации, отражают новые связи, возникающие в процессе социального взаимодействия современных дошкольников. Пространство их отношений будет направлено на решение доступных общественных задач при активном взаимодействии со взрослыми, сверстникам и другими детьми.

Вместе с тем, социально-коммуникативное направление развития детей, являясь приоритетным, в настоящее время находится в числе существенных дефицитов детского развития. Современные дошкольники подвержены влиянию средств массовой информации, компьютерных технологий, Интернета, увлечение которыми существенно сокращает время, необходимое ребенку для общения со сверстниками. Результатом отсутствия коммуникации, обедненного опыта совместных детских игр, становятся изолированность ребенка от других детей, разобщенность, доминирование личных интересов, неумение учитывать поведение сверстника, уменьшение стремления понимать его намерения и действия. Следовательно, воспитательный процесс, осуществляемый дошкольной организацией, будет требовать создания благоприятных условий для построения социального пространства отношений воспитанников «как педагогического компонента социализации ребенка–дошкольника, главный педагогический смысл которого – содействие становлению и развитию социального здоровья ребенка» (Иванова Н.В.).

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18 октября 2013 года, необходимость построения социального пространства отношений дошкольников обозначена следующими трудовыми функциями: «участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации, поддержание эмоционального благополучия ребенка», «создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья», «активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности».

Важно подчеркнуть, что ФГОС дошкольного образования ставит задачи «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» (раздел 1.6., п. 2) и «формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» (раздел 1.6., п. 8; разделы 2.6., 2.8) [195].

Вместе с тем, анализ ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность» позволяет соотнести целевые компетенции выпускников с обозначенными выше профессиональными действиями по построению социального пространства отношений дошкольников очень опосредованно: «способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями» (ОПК-3); «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4). В подтверждение этому, актуальный опрос студентов – будущих педагогов показал, что у 64,5% респондентов присутствуют разрозненные знания о компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников с позиции трудовой функции; для 80,6% опрошенных характерно понимание данной компетенции как комплекса необходимых профессиональных действий для поддержания доброжелательных отношений между детьми. Действующие педагоги дошкольных образовательных учреждений отмечают, что студенты на этапе активной производственной практики демонстрируют фрагментарные умения по построению социального пространства отношений дошкольников, что проявляется в слабо сформированном умении учитывать специфику социального взаимодействия современных детей в детском саду, обусловленную, в том числе, и региональными особенностями. Такая

ситуация подчеркивает необходимость формирования специализированной компетенции будущих педагогов, обуславливающей качественное выполнение обозначенных выше трудовых функций.

Особенности социального пространства современных дошкольников; изменения, происходящие в нем, обуславливающие специфику профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования; неполное соответствие профессиональной подготовки будущих специалистов требованиям профессионального стандарта – все это позволяет поставить вопрос о необходимости изучения теоретических основ, методического и технологического обеспечения процесса формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Степень научной разработанности проблемы. Большую значимость для нашего исследования представляют междисциплинарные подходы к изучению социального пространства отношений (В.В. Абраменкова, И.Д. Демакова, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн). Осмысление данного феномена представлено в научной концепции Н.В. Ивановой.

Особо отмечаем исследования отношений между дошкольниками отечественных (В.В. Абраменкова, Е.А. Аркин, В.Н. Белкина, Л.И. Божович, А.Г. Гогоберидзе, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Т.А. Репина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежных (K.L. Bierman, M. Blades, M. Boivin, M. Cole, S.R. Cole, K.C. Coolahan, S.A. Erath, S. Evans, C. Kalvin, T. Keenan, C. Lightfood, K.N. Rubin, C. Spencer, C.S. Swit, K. Winter, Y.M. Zena и др.) ученых.

Формирование отношений дошкольников стало предметом исследований отечественных ученых: А.К. Бондаренко, Р.С. Буре, Н.А. Ветлугина, А.П. Усова и др. Также данную проблему исследовали зарубежные ученые: L.D. Hanish, M. Konner, M. Semrud-Klickeman и др.

В педагогической науке вопросы, связанные с изучением детской субкультуры, представлены в работах В.В. Абраменковой, Г.С. Виноградова,

И.С. Кона, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, М.В. Осориной, Е.А. Покровского и др.

Вместе с тем, отмечая разработанность в педагогической теории и практике вопросов формирования профессиональных компетенций, а также представленность ряда смежных вопросов (модернизация педагогического образования, проблемы качества профессиональной подготовки, готовность к профессиональной деятельности, формирование профессиональной компетентности будущих педагогов), можем заключить, что существуют пробелы в теоретико-методологическом и методическом осмыслении проблемы формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

В связи с вышесказанным актуализируются следующие **противоречия** между:

– сложившейся образовательной практикой по проектированию социальных отношений в системе «ребенок – детская общность» и реальным уровнем сформированности компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников;

– объективными потребностями общества в будущих педагогах, обладающих высоким уровнем сформированности компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и недостаточностью теоретических основ ее формирования в процессе профессиональной подготовки;

– пониманием студентами – будущими педагогами профессиональной необходимости формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и недостаточной разработанностью организационно-методического обеспечения этого процесса.

Данные противоречия обусловили **проблему нашего исследования**, состоящую в наличии объективной социально-педагогической потребности в разработке структуры и содержания модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников и педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса.

Необходимость решения данной проблемы и обусловила тему настоящего диссертационного исследования: **«Формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников»**.

Цель исследования – разработка, теоретико-методологическое обоснование и апробация модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Предмет исследования – структура и содержание модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Ведущая идея исследования состоит в том, что необходимость формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников обусловлена пониманием того, что пространство отношений современных детей определяется как «среда для благополучия и развития» (ЮНИСЕФ). Реализация ведущей идеи в процессе совершенствования профессиональной подготовки позволяет рассматривать компетенцию по построению социального пространства отношений дошкольников как профессионально-значимую и личностно-необходимую для педагогов в области дошкольного образования.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов будет результативным, если:

– сущность компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников, выделение и содержательное наполнение ее структурных компонентов (мотивационно-деятельностного, когнитивного, коммуникативного) обоснованы как профессионально-личностная характеристика будущего педагога дошкольного образования;

– разработанная модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, включающая целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки, опирается на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов;

– в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов будет реализован комплекс педагогических условий, обеспечивающих сформированность у них целевой компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников.

Задачи исследования.

1. Раскрыть сущность понятия «компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников».

2. Обосновать структуру, содержание компонентов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и уровни ее сформированности.

3. Разработать и обосновать модель формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

4. Провести опытно-экспериментальную работу по формированию компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников и оценить ее результативность.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– раскрыто содержание понятия «компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников» [Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников – это профессионально-личностная характеристика будущего педагога, включающая в себя способность и готовность к проектированию социального пространства отношений дошкольников как системы социально-ролевых и межличностных отношений детей и последующей реализации индивидуальных стратегий их педагогического сопровождения];

– выявлены структурные компоненты компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (мотивационно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный) и обосновано их содержание [Содержание мотивационно-деятельностного компонента определяют положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности. Содержание когнитивного компонента образует совокупность психолого-педагогических, методологических и методических знаний в области социальных отношений дошкольников. Содержание коммуникативного компонента включает умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника];

– разработана модель формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования [Модель формирования компетенции по построению социального пространства отношений включает: целевой блок (цель – сформированность компонентов компетенции по построению социального пространства отношений; методологические основания (системно-деятельностный, компетентностный, поликультурный подходы)); содержательно-процессуальный блок (содержание процесса формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников конструируется с учетом содержания понятия компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников как профессионально-личностной характеристики будущего педагога, включающей в себя способность и готовность проектировать социальное пространство отношений дошкольников как систему социально-ролевых и межличностных отношений детей и последующей реализации индивидуальных стратегий их педагогического сопровождения, организационно-методическое обеспечение, основанное на содержании предметов профессионального цикла, специальных курсов и

комплекс специальных заданий для ее формирования (внедрение авторского педагогического инструментария: учебная и внеучебная деятельность, педагогическая практика на базе Ресурсного центра)); результативный блок (представляет собой синтез критериев, позволяющих определить уровень сформированности компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников; компетенцию как результат и диагностические инструменты как средства оценивания ее сформированности)];

– выявлен и научно обоснован комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников [Условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов (обеспечивает логику содержательно-функционального наполнения компонентов формируемой компетенции); рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования (обозначает необходимость построения гармоничных отношений как ценностного основания взаимодействия всех участников образовательных взаимоотношений). Условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры (развивает способность студентов проектировать систему социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников в процессе академического обучения, первичных профессиональных проб и решения ситуативных профессиональных задач при прохождении педагогической практики); актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности (предполагает поэтапное формирование у будущих педагогов дошкольного образования профессионально-значимых качеств, свойств, первичного опыта). Условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность (обеспечивает функционирование ресурсного центра как формы сетевой интеграции образовательной среды вуза и профессиональной среды); использование в процессе вузовского обучения

педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъективный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком (формирует готовность будущего специалиста к осуществлению индивидуальной стратегии педагогического сопровождения участников образовательных взаимоотношений)].

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что определение понятия «компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников» и обоснование компонентной структуры этой компетенции дополняет понятийный аппарат теории профессионального образования и расширяет традиционные представления о профессиональных компетенциях педагогов дошкольного образования. Построение научно обоснованной модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников способствует обогащению педагогической теории в части определения подходов и принципов формирования указанной компетенции в процессе профессиональной подготовки. Теория педагогического образования получает развитие за счет выявления комплекса педагогических условий, детерминирующих формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на обновление содержания и методов профессиональной подготовки студентов в аспекте профессиональных компетенций и трудовых функций педагогов дошкольного образования. Подготовленный педагогический инструментарий, включающий пособие «Построение социального пространства отношений дошкольников», рабочие программы учебных дисциплин вариативной части («Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников», «Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников»), факультатива «Психолого-педагогические основы построения социального пространства отношений дошкольников» и практикума

по построению социального пространства отношений современных детей, обеспечивает содержательное наполнение лекционных, семинарских занятий и программы педагогической практики для студентов направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность». Разработан диагностический комплекс для выявления уровня сформированности структурных компонентов компетенции студентов – будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников. Полученные в исследовании материалы и выводы также могут быть использованы в системе среднего профессионального и дополнительного профессионального образования при подготовке педагогов и/или повышении их квалификации.

Этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось в период с 2010 по 2024 годы.

На первом этапе (2010–2013 гг.) – поисковом – был проанализирован и обобщен отечественный и зарубежный опыт; определены теоретико-методологические основания исследования.

На втором этапе (2013–2018 гг.) – экспериментальном – была разработана и апробирована модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников с учетом педагогических условий, детерминирующих результативность процесса.

На третьем этапе (2018–2024 гг.) – обобщающем – проводился повторный педагогический эксперимент, анализ и обработка его результатов; формулировались выводы по итогам всего исследования, осуществлялась литературная обработка текста диссертации на соискание ученой степени.

Методологическая основа и теоретическая база исследования:

– положения системно-деятельностного (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.П. Сухов, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного (В.И. Байденко, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, И.Д. Рудинский, А.В. Хуторской и др.) и

поликультурного (А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, Л.Л. Супрунова, Н.В. Ткаченко и др.) подходов;

– труды отечественных ученых, посвященные проблемам профессиональной подготовки в вузе (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.Ю. Бугакова, А.О. Бударина, А.Г. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Николина, А.Б. Серых, В.А. Сластенин и др.);

– психолого-педагогические теории и концепции отношений и межличностного взаимодействия (В.В. Абраменкова, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Е.И. Казакова, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Т.А. Репина, С.Л. Рубинштейн, M. Blades, M. Voivin, K.C. Coolahan, M. Konner, K.N. Rubin, M. Semrud-Klickeman, C. Spencer, K. Winter и др.);

– положения о детской субкультуре и ее социализирующей функции (В.В. Абраменкова, Г.С. Абрамова, А.Г. Гогоберидзе, Н.В. Иванова, А.В. Мудрик).

Методы исследования: 1) теоретические методы (изучение научной литературы и нормативно-правовых документов, анализ, синтез, систематизация научного опыта); 2) эмпирические методы (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных).

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта». Общая численность испытуемых на разных этапах опытно-экспериментальной работы составила 312 человек, среди которых педагоги-практики, руководители ДОО, магистранты и бакалавры БФУ им. И. Канта (очная и заочная формы обучения направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное

образование. Логопедическая деятельность»)), студенты ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» г. Черняховска.

Положения, выносимые на защиту:

1. Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников представляет собой профессионально-личностную характеристику будущего педагога, которая структурируется компонентами: мотивационно-деятельностным (положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности), когнитивным (совокупность психолого-педагогических, методологических и методических знаний в области социальных отношений дошкольников), коммуникативным (умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника), отражающими готовность и способность проектировать социальное пространство отношений дошкольников как систему социально-ролевых и межличностных отношений детей и реализовывать индивидуальные стратегии их педагогического сопровождения. Выделенные уровни сформированности компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (минимальный, стабильный и максимальный) отражают характерные показатели по соответствующим компонентам: мотивационно-деятельностному, когнитивному и коммуникативному.

2. Структура и содержание модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников определяется методологической интеграцией системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов. Системное объединение целевого (отражает сущностные и методологические основания процесса формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников), содержательно-процессуального (представлен

поэтапным управляемым алгоритмом реализации форм, методов и средств, формирующих структурные компоненты компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников) и результативного (включает критерии диагностики уровней сформированности структурных компонентов компетенции) блоков обеспечивает целостность модели формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

3. Формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников требует внедрения комплекса педагогических условий: условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов (обеспечивает логику содержательно-функционального наполнения компонентов формируемой компетенции); рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования (обозначает необходимость построения гармоничных отношений как ценностного основания взаимодействия всех участников образовательных взаимоотношений); условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры (развивает способность студентов проектировать систему социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников в процессе академического обучения, первичных профессиональных проб и решения ситуативных профессиональных задач при прохождении педагогической практики); актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности (предполагает поэтапное формирование у будущих педагогов дошкольного образования профессионально-значимых качеств, свойств, первичного опыта); условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность (обеспечивает функционирование ресурсного центра как формы сетевой интеграции образовательной среды вуза и профессиональной среды);

использование в процессе вузовского обучения педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъектный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком (формирует готовность будущего специалиста к осуществлению индивидуальной стратегии педагогического сопровождения участников образовательных взаимоотношений). Ресурсные центры «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ д/с № 55 и МАДОУ д/с № 56 г. Калининграда как инновационная форма сетевого взаимодействия, обеспечивающая модернизацию педагогической практики будущих педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения, способствует формированию всех компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах их профессиональной подготовки.

Степень достоверности результатов и выводов обеспечивается методологической обоснованностью теоретических положений, адекватностью методов исследования его цели и задачам, сочетанием количественной обработки и качественного анализа полученных результатов, собственным опытом работы в качестве преподавателя и разработчика авторских учебных курсов.

Личный вклад автора заключается в теоретическом обосновании исходных научных позиций исследования, в личном участии в организации и проведении опытно-экспериментальной работы и последующей интерпретации полученных результатов, в разработке содержания учебных курсов, подготовке монографии и научных публикаций, в выступлениях на научных конференциях регионального, общероссийского и международного уровня.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования представлены, одобрены и обсуждены на научных и научно-практических конференциях, форумах и симпозиумах – всероссийского (г. Калининград, 2009–2012 гг., г. Чебоксары, 2024 г., 2025 г.) и международного уровня (г. Калининград, 2016–2018 гг., 2022–2025 гг., г. Чебоксары, 2013 г., г. Тамбов, 2016 г., 2024 г., г. Москва, 2021–2024 гг., г. Санкт-Петербург, 2022 г.).

По теме диссертации опубликовано 15 статей, в том числе 7 – в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ, а также опубликованы пособие и монография. Материалы исследования прошли апробацию и были внедрены в образовательный процесс ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта» в рамках психолого-педагогических дисциплин по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования в следующих пунктах: п. 3. «Понятийный аппарат профессионального образования и его развитие»; п. 4. «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции»; п. 5. «Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование»; п. 19. «Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования».

Структура диссертации отражает логику решения поставленных научных задач: введение, две главы, заключение, список использованной литературы (216 источников, из них 13 на иностранном языке), приложения. В тексте диссертации имеются таблицы и рисунки.

Введение обосновывает актуальность темы исследования, раскрывает методологические позиции, научную новизну и значимость работы, положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основания формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников» посредством изучения и анализа философской, психолого-

педагогической, социологической, научно-методической литературы, рассмотрения научных подходов, касающихся проблемы межличностного взаимодействия, представлено становление социальных отношений дошкольников в контексте детской субкультуры; рассмотрено построение социального пространства отношений дошкольников как педагогическая проблема; раскрыто содержание компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников.

Во **второй главе** «Опытно-экспериментальная работа по формированию компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов» представлен комплекс педагогических условий эффективного формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников и разработана модель ее формирования; определены цель и задачи исследования, методы опытно-экспериментальной работы, проведено исследование динамики формирования компетенции; разработаны критерии и уровни сформированности исследуемой компетенции; получены и интерпретированы результаты проведенного исследования.

В **заключении** обобщены результаты диссертационного исследования, а также сформулированы основные выводы и определены возможные направления дальнейшего исследования.

В **приложении** представлены таблицы, рисунки, иллюстрирующие результаты эмпирической проверки разработанной модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников; диагностический инструментарий; программы специальных курсов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ПОСТРОЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Становление социальных отношений дошкольников в контексте детской субкультуры

В современном мире происходят серьезные трансформации культурно-исторической среды (неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация нравственных ориентиров и т.п.) [137, с. 3], что влечет за собой целый ряд изменений, в частности, социально-психологической сферы. Существенные изменения претерпевает и область социальных отношений, в том числе социальных отношений детей дошкольного возраста. К ним относятся: снижение энергичности детей, их желания активно действовать, рост эмоционального дискомфорта, сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников. Изменяется само социальное пространство их отношений, проявляющееся в недостаточной социальной компетентности детей, их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособности разрешать простейшие разногласия, агрессивном характере самостоятельных решений, предложенных детьми, обеднении и ограничении общения детей со сверстниками, росте явлений одиночества, отвержения, низком уровне коммуникативной компетентности. В результате современные дошкольники объективно становятся другими, не такими как их на протяжении столетий описывали великие педагоги и психологи прошлого (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж. Пиаже (J. Piaget), К.Д. Ушинский, Я. Корчак и др.) [137, с. 5]. По мнению Д.И. Фельдштейна, современные дошкольники уже существенно отличаются даже от своих сверстников 90-х годов прошлого века.

Система отношений с окружающим миром выступает неотъемлемым фактором социально-личностного развития дошкольников, а ее изменение обуславливает качественные изменения в условиях их развития. Вследствие этого и возникает необходимость поиска и осмысления механизмов социального становления ребенка с учетом специфики трансформирующейся окружающей действительности.

Рассмотрение феномена социального пространства отношений дошкольников необходимо начинать с категории «отношение». Категория «отношение» часто становилась предметом исследования. Сущность и феномен возникновения «отношения» подробно рассмотрены в трудах А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна [12; 13; 14; 24; 64; 65; 80; 84; 99; 100; 105; 112; 113] и др. Среди современных исследователей мы отмечаем работы М.Н. Дарижаповой, С.В. Духновского, А.А. Неверовой [45; 169; 190] и др.

Обращение к истории исследуемого вопроса [5; 62; 77] показывает, что сущность категории «отношение» необходимо рассматривать комплексно, с позиций философии, социологии, психологии и, собственно, педагогики. Отсутствие единого подхода к пониманию сущности категории «отношение» привело к тому, что на сегодняшний день нет общепринятого определения исследуемого феномена, оно отличается многосторонностью понимания.

Анализ литературы по трактовке понятия «отношение» показал, что данное понятие является слишком общим и требует дальнейших пояснений.

С одной стороны, отношение может быть рассмотрено в значении «*отношение к...*», и в этом случае под ним будет пониматься «мнение, оценка» [3, с. 15]. В зависимости от объекта действительности отношение может формироваться, по мнению С.Л. Франка и А.Ф. Лазурского, к вещам, природе и животным, отдельным людям, социальной группе, труду, внешним нормам жизни, государству, семье, материальному обеспечению и собственности, знанию и науке, нравственности, искусству, миросозерцания и религии, самому себе и т.д. (цит. по: [45, с. 14]). С другой стороны, отношение рассматривается в значении

«отношение с...» [3, с. 15]. И тогда его сущность может быть раскрыта через общение и взаимоотношения между людьми. В нашем исследовании мы рассматриваем отношение во втором его значении – как отношения с людьми.

С точки зрения психологии, отношения представляют собой психологическое ядро личности, представление, о котором было сформулировано в теории отношений В.Н. Мясищева. В выдвинутой В.Н. Мясищевым теории были выделены виды отношений, которые характеризуются положительной или отрицательной активной реакцией человека: «потребности; отношения с недифференцированным характером на ранних стадиях развития; эмоциональное отношение; особые виды отношений (интересы, оценки и убеждения); этическое отношение; опосредованное отношение; непосредственное отношение; отношение как динамический стереотип (или установка)» [99, с. 18–23].

Сущность отношений раскрывается через такие понятия, как «межличностные отношения», «взаимоотношения», «межгрупповые отношения», «общественные отношения», «психологические отношения» и другие. Как правило, понятия «отношения», «взаимоотношения», «межличностные отношения» рассматриваются как синонимы. Тем не менее, существует мнение, что отношение отражает все стороны объективной действительности, в то время как взаимоотношения и межличностные отношения – лишь субъект-субъектные отношения [190, с. 2]. Именно это может стать основой для различения вышеназванных понятий.

Межличностные отношения объединяют в себе отношения между отдельными людьми, межгрупповые – отношения между социальными группами. А термин «взаимоотношения» описывает качество сложившихся отношений, их взаимность и степень симметричности [190, с. 2].

По мнению современных исследователей, взаимоотношения – это внутренняя личностная основа взаимодействия, а само взаимодействие, в свою очередь, есть реализация, следствие и выражение взаимоотношения [169, с. 47]. В нашем исследовании мы рассматриваем отношения в контексте установления межличностных отношений между дошкольниками.

В ходе установления межличностных отношений становится возможным проявление общественного лица человека и его психологических свойств. Благодаря многообразию устанавливаемых отношений (прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных, осознаваемых и неосознаваемых) происходит развитие человека [64, с. 41].

Взаимодействие людей происходит посредством представления человека друг о друге. Личностный компонент выступает доминирующим в межличностных отношениях [45, с. 11], а сами межличностные отношения развиваются у индивидов, находящихся в длительном контакте [143, с. 274].

Межличностные отношения возникают и формируются во взаимодействии, общении, совместной деятельности [105, с. 5–6]. Деятельность и ее виды (труд, общение, учение, игра и др.) Б.Г. Ананьев рассматривал как механизм развития отношений человека с миром (цит. по: [12, с. 22]). Другими словами, «хорошие отношения представляют собой любое взаимодействие одного человека с другим, удовлетворяющее обоим» [19, с. 202].

В современной психолого-педагогической науке для классификации отношений применяются разные основания. В трудах психологов рассмотрены: познавательные отношения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В.А. Лабунская, А.А. Реан); эмоциональные (В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Т. Рибо, К. Роджерс); практические (Б.С. Братусь, А.В. Петровский); развивающие (М. Бубер, К. Сартр, И. Ялом).

Существуют разные подходы к классификации межличностных отношений. Анализ научных трудов В.В. Абраменковой, Ю.М. Едихановой, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, В.В. Столина, И. Ялома [3; 4; 49; 99; 100; 105; 127; 147] и других на предмет систематизации существующих классификаций отношений, представлен нами в таблице 1.

Таблица 1

Классификация межличностных отношений

№ п/п	Критерий	Виды отношений
-------	----------	----------------

1.	Тип отношений	Психические; психологические; социально-психологические отношения; взаимоотношения; личные; самоотношение (В.Н. Куницына)
2.	Характер межличностного общения	степень аффилиации (притяжение, ненависть, любовь и отталкивание); включенность–отсутствие; доминирование–подчинение (В.А. Лабунская)
3.	Стиль межличностного взаимодействия	независимый–доминирующий; властный–лидирующий; недоверчивый–скептический; прямолинейный–агрессивный; зависимый–послушный; покорно-застенчивый; ответственный–великодушный; сотрудничающий–конвенциональный (Т. Лири)
4.	Ситуация межличностных отношений	эмоционально-нравственные; социально-статусные (авторитарные; свободно-либеральные; демократические) (В.М. Николаенко)
5.	Вовлеченность личности	приятельские; товарищеские; дружеские (Н.Н. Обозов)
6.	Двуполярность отношений	уважение–неуважение; близость–отдаленность; симпатия–антипатия (В.В. Столин)
7.	Ориентированность индивидов	подлинные, патологические (И. Ялом)
8.	Объектность отношений	внутренние, внешние (Гегель); временные, пространственные, логические, причинно-следственные (В.В. Абраменкова)

Из таблицы 1 видно, что существующие классификации отношений отличаются неоднозначностью, разнообразием критериев, в соответствии с которыми отношения дифференцируются по разным аспектам. С точки зрения рассматриваемой нами в исследовании проблемы, мы, сообразно возрастным возможностям дошкольников, придерживаемся классификаций по двум критериям. Во-первых, это критерий «двуполярность отношений», который предполагает, что отношения дошкольников рассматриваются через их симпатию друг к другу или, наоборот, антипатию. Во-вторых, это критерий «степень вовлеченности личности», который позволяет рассматривать отношения дошкольников как приятельские, товарищеские или дружеские.

С точки зрения педагогики, сущность межличностных отношений может быть раскрыта через понятия «взаимодействие» («педагогическое взаимодействие») и «общение» («педагогическое общение»). При этом, как

подчеркивал Н.Н. Обозов, общение и взаимодействие людей могут происходить без установления межличностных отношений, тем не менее, формирование самих межличностных отношений возможно только в результате общения, взаимного обмена знаниями, умениями, интересами, ценностными ориентациями.

Взаимодействие, по мнению Б.Г. Ананьева, «является обязательным компонентом разных видов деятельности детей: учения, игры и других. Оно становится необходимым условием познания действительности, формирования эмоционального отклика на нее и поведения, основанного на познании и эмоциональном отношении» (цит. по: [12, с. 24]).

Общение и совместная деятельность субъектов образовательного процесса являются основными формами педагогического взаимодействия. Формальные и неформальные отношения между субъектами образовательного процесса выступают важнейшей стороной их педагогического взаимодействия. Важным при организации педагогического взаимодействия является установление «обратной связи», которая должна иметь двусторонний характер.

Общение исследовалось в научных работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева [5; 12; 13; 14; 84; 99; 100]. Собственно понятие «педагогическое общение» было введено в педагогику и психологию А.А. Леонтьевым и В.А. Кан-Каликом. Общение является таким межличностным взаимодействием, которое, с одной стороны, определяется системой общественных отношений, а, с другой стороны, выступает «как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности» [13, с. 4]. С точки зрения В.Н. Мясищева, общение представляет собой «процесс взаимодействия конкретных личностей, которые определенным образом отражают друг друга, относятся друг к другу, а также воздействуют друг на друга» (цит. по: [12, с. 27]).

Как показывает анализ, потребность в общении со сверстниками возникает у дошкольников с 3 лет и характеризуется специфическими формами взаимодействия. По словам А.Г. Рузской «характер ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры определяет основное содержание их

коммуникативной потребности во взаимодействии со сверстником, которое выражается в потребности в сотрудничестве <...> Ребенку необходимо знание как своих деловых возможностей, так и сверстника (он очень внимателен к действиям сверстника и постоянно демонстрирует свои умения); не менее важно для него понимание преобразующих (творческих) возможностей своих и партнера и т.д.» [109, с. 98].

В 1970-е гг. широко обсуждался вопрос о соотношении двух ведущих основных категорий психологии – общения и деятельности. Следует отметить, что общение стало рассматриваться как особый вид деятельности, «был определен предмет коммуникативной деятельности – другой человек, выступающий партнером по общению в качестве субъекта, самостоятельной личности» [124, с. 117]. Следовательно, объектом познания и отношения другого в процессе общения становится каждый субъект общения, благодаря чему он может посмотреть на себя «другими глазами», а также познать себя и оценить. Таким образом, общение – это двусторонний процесс взаимодействия [124, с. 117–118].

Из вышесказанного следует, что общение представляет собой сложный социально-психологический процесс, который включает возникновение и развитие межличностных отношений.

Дошкольный возраст – это важный этап в развитии и становлении личности ребенка. Именно в этом возрасте формируются все важные качества индивида, многие структуры психики, закладываются предпосылки характера, которые остаются постоянными на протяжении всей жизни. Опыт по исследованию отношений дошкольников, накопленный до настоящего времени, требует обобщения и систематизации. Отношения дошкольников необходимо рассматривать через общение, так как отношение к ровеснику у детей выражается, прежде всего, в действиях, направленных на него, т.е. в ходе общения. Отношения могут быть рассмотрены как внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия, поскольку отношение, в отличие от общения,

не имеет внешних средств выражения и представляет собой характеристику сознания, аспект внутренней жизни [123, с. 6].

Ретроспективный анализ показывает, что в зарубежной психологии в 1930-е годы исследования в области отношений были посвящены детям, находившимся в специальных учреждениях (У. Бриджес (W. Bridges), 1933; К. Бюлер (K. Buhler), 1930; М. Модри (M. Maudry) и М. Некула (M. Nekula), 1939). Одновременно с данными исследованиями в СССР проводились социально-психологические исследования групп детей детского сада в 30-х гг. прошлого столетия проводили Е.А. Аркин и А.С. Заслужный.

Большое количество исследований по проблеме детских отношений появляется, начиная с 1950-х годов. Отметим психолого-педагогические исследования В.В. Абраменковой, В.Н. Белкиной, Л.И. Божович, А.Г. Гогоберидзе, А.В. Запорожца, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина и др. Отношения дошкольников стали предметом исследования в работах зарубежных ученых, таких как: М. Блейдс (M. Blades), К. Брайс (C. Bryce), К. Винтер (K. Winter), П. Гобл (P. Goble), Д. Дилэй (D. Delay), Ю.М. Зена (Y.M. Zena), Т. Кинан (T. Keenan), М. Коул (M. Cole), С.Р. Коул (S.R. Cole), Р. Кук (R. Cook), К. Кроули (K. Crowley), К. Лайтфуд (C. Lightfoot), Б. Лечиль (B. Lecheile), К.Л. Мартин (C.L. Martin), С. Паско (S. Pascoe), К.С. Свит (C.S. Swit), К. Спенсер (C. Spencer), Р.А. Фейбс (R.A. Fabes), С.К. Харти (S.C. Harty), Л.Д. Хэниш (L.D. Hanish), С. Эванс (S. Evans) и др.

Ю.М. Зена (Y.M. Zena) и П.Ж.Х. Хиралал (P.J.H. Heeralal) выявили взаимосвязь между стилем воспитания и социально-эмоциональным развитием детей дошкольного возраста. Важно отметить, что в трудах современных зарубежных ученых «раннее детство – это значимый период, характеризующийся быстрыми изменениями в физическом, когнитивном, речевом и социально-эмоциональном развитии. Это период, который определяет развитие всей жизни человека. Период от двух до шести лет важен для достижения успеха в формировании здорового представления о себе, создании и поддержании

социальных отношений и закладке основ для успеха в учебе на пути к дальнейшему развитию» [216, с. 1581–1582].

Важно подчеркнуть, что «отношения с учителями, родителями, братьями и сестрами и сверстниками в раннем детстве являются основополагающими факторами для последующего социального функционирования» [215].

Зарубежные практические исследования детей одного возраста (сверстников) в середине 1970-х гг. имели исследовательский и описательный характер. В этот период изучение социального развития детей было сконцентрировано на отношениях детей с их матерями – материнско-детской привязанности (М. Блехар (M. Blehar), И. Уотерс (E. Waters) и С. Уолл (S. Wall), 1977; Д. Боулби (J. Bowlby), 1969; С. Эйнсворт (S. Ainsworth)) и деталях постепенного взаимодействия между матерями и их детьми (Т.Б. Бразелтон (T.V. Brazelton), Б. Козловски (B. Koslowski) и М. Мэйн (M. Main), 1974; Д.Н. Стерн (D.N. Stern), 1974).

Научное обсуждение социального опыта у детей (взаимоотношения со сверстниками) датируется ранними работами У. Джеймс (W. James), К.К. Кули (C.K. Cooley), Г. Стэнли Холл (G. Stanley Hall), Л. Терман (L. Terman), в конце 1800-х и начале 1900-х годов и появлением самой психологии развития. Большинство ранних авторов отмечали, что изменчивость во взаимодействиях и отношениях детей со сверстниками обусловлена более широкими достижениями или недостатками внутри-индивидуального конституционного развития. Более того, в ранних трудах опыт взаимодействия со сверстниками, взаимоотношений групп не считался существенным адаптационным последствием. Таким образом, ранняя зарубежная литература о взаимодействии и взаимоотношениях детей со сверстниками была в основном нормативной и описательной, подчеркивая лишь вехи развития.

Ранние работы можно сравнить с обширной современной зарубежной литературой, которая игнорирует различия в развитии в пользу описания и понимания индивидуальных различий. Эта точка зрения на индивидуальные различия привела современных исследователей к выводу, что опыт общения со

сверстниками напрямую способствует, расширяет, препятствует или искажает внутриличностный и межличностный рост и адаптацию детей. Способность инициировать и поддерживать позитивные групповые отношения со сверстниками в настоящее время рассматривается как важное достижение в области развития, и большинство современных зарубежных и отечественных ученых интересуется, в какой степени отдельные дети преуспевают в выполнении этой задачи [214].

Для нашего исследования также необходимо проанализировать современные научные работы по проблеме детских отношений.

В современных диссертационных работах систематизированы основные исследования по проблеме разработки технологии педагогической поддержки старших дошкольников в развитии их коммуникативной культуры в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения [2], обоснованы педагогические условия, которые способствуют развитию социальной активности старших дошкольников в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения [104], представлены взаимосвязи психических состояний и межличностных отношений дошкольников в социальном окружении и выявлены психологические условия их оптимизации [73], смоделирован процесс поэтапного становления успешности старших дошкольников в деятельности и общении в условиях дошкольного образования [85], определены педагогические условия развития коммуникативных умений старших дошкольников в группах общеразвивающей и комбинированной направленности [22], определены средства и педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников [117].

В ходе исследований было доказано, что именно в дошкольном детстве происходит первичное установление связей и отношений [79, с. 11]. Отечественными учеными изучены проблемы позитивной социализации детей дошкольного возраста (А.Н. Атарова, Т.И. Бабаева, В.Н. Белкина,

А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, Л.С. Римашевская, О.В. Солнцева) [28; 32; 33; 40; 111; 128; 129; 161; 186; 187].

Изначально существующая симпатия к другим детям, которая появляется в раннем детстве, постепенно переходит у дошкольника в потребность общения со сверстниками [95, с. 146]. Современные ученые едины во мнении, что с четырехлетнего возраста у детей сверстник выступает неотъемлемой частью формирования его самосознания [140, с. 105]. Становление потребности в общении со сверстниками у дошкольников изучали такие известные ученые, как В.Н. Белкина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др. Обращение к данному понятию обусловлено тем, что в данном возрасте именно потребность в общении со сверстниками побуждает к установлению контактов, к взаимодействию. Появление потребности в общении обусловлено тем, что дошкольники пребывают в обществе детей своего возраста.

Исследования М.И. Лисиной продемонстрировали, что на протяжении первых семи лет жизнедеятельности ребенка его коммуникативные контакты со сверстниками качественно видоизменяются. Такие изменения, по словам ученых, протекают постепенно и в них наблюдаются качественные «переломы». Переломные моменты рассматриваются как временные рамки трех этапов развития общения дошкольников. Эти качественные ступени М.И. Лисина назвала формами общения дошкольников со сверстниками.

Формы общения характеризуются такими параметрами, как содержание коммуникативных потребностей, ведущие мотивы, средства общения [109, с. 145]. В отечественной психологии М.И. Лисина выделяет эмоционально-практическую; ситуативно-деловую; внеситуативно-деловую формы общения детей–дошкольников со сверстниками. Так, первая характерна для детей в возрасте от 2-х до 4-х лет, вторая – для детей 4–6 лет, а третья, в свою очередь – для детей 6–7 лет (цит. по: [109, с. 156–163]).

Для дошкольников 4–7 лет наиболее типичны такие формы общения, как ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая. Основной формой общения детей в возрасте 4 лет является ситуативно-деловая форма [109, с. 161]. Проанализировав

труды ученых, можно констатировать, что каждой форме присущи свои особенности, которые подробно рассмотрены в научных исследованиях [27; 81; 82; 109; 121; 122; 123; 124; 125; 126].

Проблема особенностей общения и отношений дошкольников, их динамики, получила освещение в работах отечественных (Л.Н. Галигузовой, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, А.Г. Ружской, Е.О. Смирновой [27; 41; 64; 65; 81; 82; 94; 95; 109; 110; 121; 122; 123; 124; 125; 126]) и зарубежных (М. Коннер (M. Konner), К.Л. Мартин (C.L. Martin), М. Семруд-Кликмэн (M. Semrud-Clikeman), К.С. Свит (C.S. Swit), К. Спенсер (C. Spencer), Л.Д. Хэниш (L.D. Hanish),) [151; 152; 153; 212; 215] исследователей.

Описание форм общения дошкольников, согласно А.Г. Ружской [109], дано в таблице 2.

Таблица 2

Развитие форм общения со сверстниками у дошкольников в возрасте 4–7 лет

Формы общения	Параметры				
	Место в системе жизнедеятельности	Потребность в общении	Ведущий мотив	Средства общения	Роль в развитии психики
Ситуативно-деловая (4 года)	Сверстник – более предпочитаемый партнер по сравнению со взрослым	<i>Сотрудничество</i> сверстников <i>Признание</i> ровесниками успехов ребенка Поиск доброжелательного внимания	<i>Деловой</i> <i>Личностный</i> Познавательный	<i>Ситуативная речь</i> – 85% контактов Экспрессивно-мимические средства	Развитие самосознания (возникновение относительной самооценки, представления о своих возможностях) Развитие

					инициативы Развитие любознательности Развитие творческого начала
Внеситуативно-деловая (6–7 лет)	Сверстник – более предпочитаемый партнер по сравнению со взрослым	<i>Сотрудничество</i> во сверстников Поиск доброжелательного внимания <i>Уважение, взаимопонимание, сопереживание</i>	<i>Деловой Личностный Познавательный</i>	Речь	Развитие самосознания Овладение правилами и нормами взаимоотношений Формирование готовности к школе Формирование избирательных взаимоотношений

Следует сказать, что каждой форме общения детей дошкольного возраста характерны определенные параметры: место в системе их жизнедеятельности, ведущий мотив, содержание потребности в общении и основные средства общения. Анализ научных источников [21, с. 190–214; 109, с. 124–126; 123, с. 6] свидетельствует о том, что общение дошкольников имеет ряд особенностей, представленных в таблице 3.

Таблица 3

Специфика общения детей дошкольного возраста со сверстниками

Черта	Описание
Разнообразие коммуникативных	Множество действий и обращений. Проявления: спор между детьми, навязывание своей воли, стремление

действий	успокоить, приказы, обман, требование, жалость. Формы поведения: притворство, стремление выразить обиду, сделать вид, нарочито не отвечать партнеру, фантазирование, кокетство.
Яркая эмоциональная насыщенность	Наличие множества экспрессивно-мимических проявлений, отражающих многообразие эмоциональных состояний (нежность – драка, яростное негодование – бурная радость). Действия, которые апеллируют к сверстнику, характеризуются большой аффективной направленностью, т.е. дети в три раза чаще одобряют ровесников. Бурные эмоциональные проявления во время контактов у детей дошкольного возраста.
Нестандартность, нерегламентированность, оригинальность контактов детей	Использование дошкольниками при взаимодействии друг с другом неожиданных и оригинальных действий и движений, которым свойственна особая ненормированность, раскованность, незаданность какими бы то ни было образцами.
Преобладание инициативных действий над ответными	Невозможность продолжать, а также развивать диалог, который не складывается в связи с отсутствием ответной активности со стороны партнера. При этом для ребенка важным является его собственное действие либо высказывание, в то время как инициатива ровесника, как правило, им не поддерживается.

Таким образом, есть возможность констатировать, что общению дошкольников присущи специфические особенности, отражающие характер детских контактов.

В детском саду становится возможным наблюдать изменения в характере игровой деятельности дошкольников. Общение детей в игровой деятельности имеет два вида: это общение персонажей (разыгрываемые отношения) и общение исполнителей (отношения разыгрывающих) (А.Г. Рузская). Важно отметить, что «игра занимает центральное место в жизни ребёнка, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В игре закладываются основы личности ребёнка, развиваются психические процессы, формируется ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Играя вместе, дети строят свои взаимоотношения, учатся общению, проявляют активность и

инициативу и др. Детство без игры и вне игры не представляется возможным» [196]. По Я.Л. Коломинскому «в игре проявляются и развиваются несколько типов взаимоотношений, различных по своему происхождению и функциям. Прежде всего, это относительно стабильные межличностные отношения, возникшие до начала игры. На их фоне возникают и развертываются сюжетно-ролевые отношения, обусловленные сюжетом и содержанием игры. <...> В результате такого взаимодействия появляется и третий план отношений – организационные отношения по поводу игры...» [65, с. 81–82].

В дошкольной педагогике и психологии отмечено, что игра является ведущим видом деятельности детей. Тезис о том, что игра – одно из самых эффективных средств воспитания, подтверждается известными учеными (А.Н. Леонтьев, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.). Существуют разные виды игр дошкольников: творческие (сюжетно-ролевая, театрализованная, режиссерская, строительно-конструктивная), дидактические (с игрушками и предметами, с природным материалом, настольно-печатные, словесные, музыкальные), подвижные, спортивные. Вопросы игры рассмотрены в работах О.В. Гавриченко [25; 26].

Значение игры – формирование опыта положительных, гуманных отношений, в рамках которой происходит общение и взаимодействие детей. Как отмечает В.В. Давыдов, «в возрасте от трех до семи лет ребенок как бы «вырывается» из мира непосредственно обиходных отношений. И делает он это с помощью игры. В сюжетно-ролевой игре ребенок обнаруживает, что окружающие его люди выполняют определенные социальные функции, вступают в сложные отношения. Ребенок начинает осознавать то обстоятельство, что в своих действиях он должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Благодаря игре у ребенка возникают два основных психологических новообразования: ориентация на окружающих людей, умение оценивать свои действия и поступки с точки зрения их требований и воображение, позволяющее человеку оторваться от непосредственно житейских, сиюминутных забот и помыслов» [168, с. 77].

Интерес представляют взгляды зарубежных исследователей, согласно которым игра сверстников представляет собой основной контекст, в котором дошкольники приобретают и выражают социальные компетенции (Т.М. Галлахер (Т.М. Gallagher), 1993). Повторяющиеся межличностные взаимодействия, которые происходят в играх сверстников, особенно те, которые связаны с просоциальным поведением или агрессивными столкновениями, являются важным опытом, влияющим на социальное развитие детей (Г.У. Лэдд (G.W. Ladd), Дж.М. Прайс (J.M. Price) и К.Х. Харт (С.Н. Hart), 1988; Э.П. Фишер (E.P. Fisher), 1992). Знакомство во время игры с мнениями, идеями, чувствами и отзывами сверстников позволяет детям выйти за рамки эгоцентрического мышления и рассмотреть точку зрения других (цит. по: [149]).

Как отмечает В.В. Абраменкова «детское сообщество является носителем детской субкультуры – смыслового пространства ценностей, способов деятельности, форм общения и пр., осуществляемых в детских группах» [4, с. 11].

Без детского общества невозможно гармоничное развитие дошкольника, так как именно в ходе общения ребенок получает возможность применить на практике осваиваемые нормы поведения [95, с. 146].

В контексте заявленной нами проблемы стоит рассмотреть феномен детской субкультуры.

Детская субкультура – сложная система, основные исследования которой были проведены Г.С. Виноградовым, О.И. Капицей, Е.А. Покровским и др. Сегодня существуют исследования в педагогике и психологии по изучению детской субкультуры (И.А. Бурлакова, М.А. Виноградова, О.В. Гавриченко, Н.В. Иванова, И.С. Кон, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко и др.).

Понятие «детской субкультуры» базируется на трудах В.В. Абраменковой, Г.С. Абрамовой, И.С. Кона, В.Т. Кудрявцева, А.В. Мудрика, Д.И. Фельдштейна, в понимании которых оно представляет собой «совокупность форм общения детей, особенностей их поведения, деятельности, а также систему представлений о мире и ценностях, закрепленных в детском языке, мышлении, игровых действиях» (цит. по: [177, с. 104]). По словам В.В. Абраменковой «детская субкультура (от

лат. *sub* – под и *cultura* – возделывание, воспитание, развитие) – в широком смысле – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития» [3, с. 324]. Следовательно, детская субкультура является важным фактором социализации дошкольников, который регулирует социальное взаимодействие детей в группе.

К старшему дошкольному возрасту в детских объединениях складывается статусная структура межличностных отношений, включающая категории популярных, непопулярных детей и детей средней популярности [47, с. 15; 64, с. 188–192; 95, с. 148]. Выделение детей, пользующихся большой популярностью среди сверстников, проявляется в том, что «с ними хотят дружить и играть другие дошкольники» [47, с. 15]. Наряду с популярными детьми выделяется категория непопулярных, которые либо остаются незамеченными, либо отвергаются. Остальная часть детей относится к категории детей средней популярности.

В сфере контактов со сверстниками выделяются и описываются характеризующие параметры коммуникативной деятельности: «1) дата появления в онтогенезе; 2) содержание потребности ребенка в общении со сверстниками; 3) ведущие мотивы общения; 4) основные средства общения; 5) уровень ситуативности общения; 6) выделенность общения в самостоятельные эпизоды; 7) отношение ребенка к другим детям и себе (эффект «невидимого зеркала»); 8) чувствительность к воздействиям партнера; 9) способность к разным контактам; 10) значимость общения для ребенка; 11) гибкость отношения к партнеру» [109, с. 145–152].

Отличия общения дошкольников со сверстниками и со взрослыми представлены в таблице 4.

Функции общения со сверстниками и со взрослыми

Со сверстниками:	Со взрослыми:
<ul style="list-style-type: none"> - управление действиями партнёра; - контроль действий другого; - навязывание собственных образцов; - объект для сравнения. 	<ul style="list-style-type: none"> - оценка действий ребёнка; - передача новой информации.

Методы воздействия педагога на воспитанника находятся в прямой зависимости от общения, которое можно отнести к одному из трех типов, представленных в таблице 5.

Типы общения и их возрастные особенности

№ п/п	Тип общения	Характеристика
1.	Эгоистический	Безразличие к окружающим, грубость, агрессивность, высокомерная позиция по отношению к окружающим
2.	Конкурентный	Стремление привлечь внимание, стремление к превосходству во всём, обидчивость, завистливость
3.	Гуманный	Восприятие другого как Человека, чувствительность к желаниям, интересам других, желание оказывать помощь

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО – одно из основных средств, формирующих личность ребенка, источник получения знаний и социального опыта. Созданная в детском саду предметно-пространственная среда является показателем качества взаимоотношений между детьми и формирует культуру взаимоотношений ребенка со сверстниками.

При организации продуктивного взаимодействия между дошкольниками необходимо следовать двум способам (см. Рис. 1):

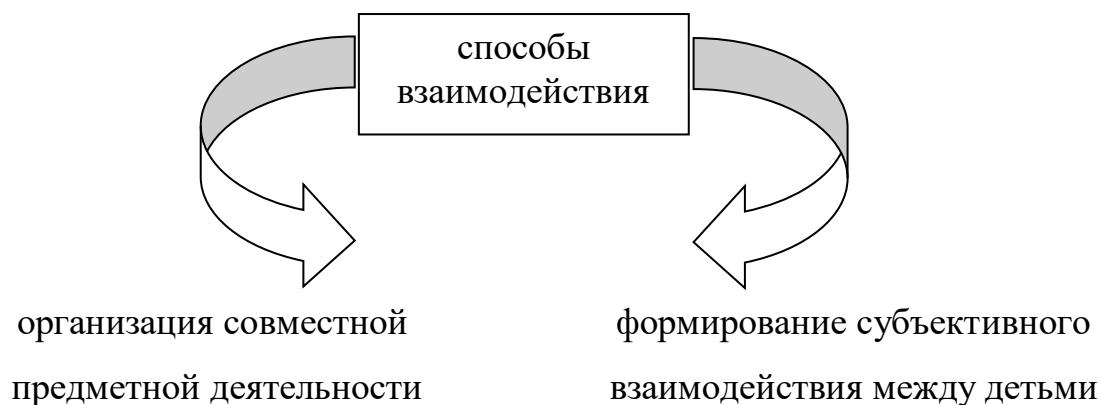


Рис. 1. Пути успешного взаимодействия

Наряду с вышесказанным, психолого-педагогические исследования (В.Н. Белкина, Я.Л. Коломинский, Е.О. Смирнова и др.) убеждают в том, что стихийно складывающиеся в детских коллективах отношения не всегда вырабатывают у ребенка гуманные чувства, а иногда ведут к появлению отрицательных черт характера.

В становлении гуманных отношений дошкольников немаловажное значение имеют стиль общения и взаимодействие воспитателей с детьми. Т.А. Репина отмечает: «общение детей со взрослыми не только выполняет регулирующую, руководящую и планирующую функцию по отношению к детям, но и служит источником формирования способов и содержания воздействий детей друг на друга на ранних этапах онтогенеза» [106, с. 143].

Воспитание правильных взаимоотношений между детьми, основанных на принципах гуманизма, – особая задача педагога. Отношения между детьми строятся на основе взаимных симпатий детей, их привязанности к детскому саду, умения оценить собственное поведение и поведение сверстников.

Таким образом, «роль социально-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как фактора социально-коммуникативного развития ребенка состоит в создании педагогических условий, взаимодействия ребенка с детьми, организации деятельности в процессе общения, в которой вырабатываются и закрепляются социально одобряемые модели коммуникативного поведения» [164, с. 100]. Социальная среда характеризуется

особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех ее членов, она является частью пространства [59, с. 51]. Именно социальное пространство может выступать наиболее целостной характеристикой бытия ребенка (Н.В. Иванова) [56; 59].

Таким образом, детская субкультура, передающая способы организации детской деятельности, взаимоотношений со сверстниками, выступает одним из эффективных механизмов, обеспечивающих гармонизацию процессов социализации и индивидуализации ребенка. В ходе приобщения к детской субкультуре создаются условия, обеспечивающие процесс социальной адаптации, тогда как познание мира сверстников обеспечивает процесс индивидуализации.

Важно подчеркнуть, что становление социальных отношений дошкольников реализуется посредством общения и взаимодействия со сверстниками в процессе игры как ведущей деятельности детей, в результате чего происходит приобретение социального опыта.

1.2. Построение социального пространства отношений дошкольников как педагогическая проблема

Важнейшим этапом социализации личности выступает дошкольное детство, где закладывается фундамент ценностного отношения ребенка к окружающему миру, формируется основа качеств его личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, А.В. Запорожец и др.).

В дошкольном возрасте формируются «отношения к другим людям, к самим себе, к различным видам деятельности, к вещам, которые их окружают, к явлениям природы, к событиям в обществе и ко многому другому, что составляет ту действительность, в которую человек оказывается включенным» [57, с. 85].

Рассмотрим сущность одного из основных понятий исследования.

Пространство – одна из категорий, разработкой которой занимаются разные области знания. Сам термин «пространство» пришел в социальную жизнь из математики и физики. В психологии и педагогике термин «пространство» появился недавно в связи с реализацией идей личностно-ориентированного образования.

Современные представления о пространстве базируются на взглядах таких философов и социологов, как Э. Дюркгейм (E. Durkheim), И. Кант (I. Kant), Ю. Хабермас (Yu. Habermas), М. Хайдеггер (M. Heidegger) и др. На понятии «пространство», как фундаментальном понятии, основаны представления о множествах как о целом качественном единстве [185, с. 2055]. Основная всеобщая форма существования и движения материи, а также как форма пространственно-временного существования и развития человека и как условие его бытия и есть пространство (Б.М. Бим-Бад, В.И. Вернадский, Г.М. Коджаспирова).

Нами были рассмотрены определения основных единиц, составляющих объем понятия «пространство». Понятия были систематизированы следующим образом: пространство, социальное пространство, образовательное пространство, единое образовательное пространство, единое информационно-образовательное пространство, информационное пространство, информационно-образовательное пространство, интегративное пространство, педагогическое пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство, пространство детства, социально-педагогическое пространство, социокультурное пространство. Таким образом, мы можем говорить о видовом разнообразии существующих пространств, представленных в таблице 6.

Таблица 6

Виды «пространств»

№ п/п	Понятие	Характеристика
1.	Пространство	«место, территория, схема сосуществования» [139, с. 261]; «нелинейная взаимосвязь и взаимозависимость элементов, которые событийны и обладают темпоральными связями, процессуальными характеристиками, логикой

		взаимодействия» [178]; «некие границы образовательного учреждения» [61, с. 219].
2.	Культурное пространство	«системная целостность четырех уровней: культурное пространство окружающей среды, культурное пространство социума, культурное пространство коммуникации и культурное пространство интеллекта» [18, с. 9].
	Социокультурное пространство	«значения, ценности и нормы» [199, с. 161]; «социальный, культурный и личностный аспекты» (П. Сорокин) (цит. по: [199, с. 161]).
	Культурно-образовательное пространство	«принцип политики» [179, с. 195]; «область интеллектуальной деятельности» [179, с. 196].
3.	Информационное пространство	«существование систем в информационном плане» [44, с. 33].
	Информационно-образовательное пространство (единое информационно-образовательное пространство)	«совокупность информационных ресурсов, инфраструктуры, средств и технологий» [44, с. 35].
4.	Социальное пространство	«порядок социальных позиций (статусов); любое пространство; физическое пространство» [139, с. 262]; «абстрактное пространство» [199, с. 160]; «социальная дистанция» [199, с. 160]; «поле связей элементов социального взаимодействия» [165, с. 42–43].
	Пространство детства	«социальные особенности; совокупность объектов с временными рамками и информационными связями; территория развития личности ребенка» [170, с. 47–48]; «среда развития ребенка» [170, с. 46]; «пространство поиска смысла жизни» [170, с. 47]; «виртуальный образ» [170, с. 47].
5.	Образовательное пространство	«часть пространства» [104, с. 185]; «значимая территория» [104, с. 185]; «область функционирования ФГОС» [104, с. 185]; «место воспитания человека культуры» [104, с. 185]; «педагогическая среда» [160, с. 133]; «образовательная среда; уровень образования; метафора» [172, с. 10–11]; «часть социокультурного пространства» [172, с. 11]; «интегративная нелинейная целостность, обнаруживающая взаимосвязь, взаимовлияние

	и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общей интенцией ее субъектов к образовательному результату» [178]; «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [108, с. 45].
Единое образовательное пространство (интегративное образовательное пространство)	«целостная преемственная система» [179, с. 194–195]; «целостность» [179, с. 195].
Педагогическое пространство	«форма территориально-процессуального единства педагогического взаимодействия» [185, с. 2057].
Воспитательное пространство	«часть образовательного пространства, целенаправленно формируемая развивающаяся совокупность взаимосвязей в непрерывной и нелинейной деятельности его субъектов, направленная на достижение воспитательных результатов – формирование системы ценностных ориентаций, моделей социально и лично значимого поведения обучающихся и педагогов» [178].
Социально-педагогическое пространство	«открытая динамическая система, в которой взаимодействуют субъекты образовательного и воспитательного процессов, отвечающая педагогическим условиям формирования личности, и как результат взаимодействия этих субъектов, которое понимается как продуцирование социальных новаций, которые гармонично встраиваются в систему в качестве новых элементов и связей между ними» [206].

Все понятия были объединены нами в несколько блоков: пространство, культурное пространство, информационное пространство, социальное пространство, образовательное пространство.

Дефиниции, составляющие блок «образовательное пространство», близки по своему содержанию. Во многих исследованиях понятие «образовательное

пространство» определяется через понятие «образовательная среда». Смысловое различие перечисленных понятий имеет внешний характер, так как их объединяет единая характеристика – педагогическое взаимодействие [185, с. 2055–2056].

Современными авторами социальное пространство рассматривается как значимое условие социального развития человека, его социализации, важным фактором приобщения к культурному опыту поколений [130, с. 12–13]. Рассматривая понятие социального пространства, П. Сорокин отмечал, что «оно не возникает там, где нет людей совсем или же живет один человек» (цит. по: [130, с. 13]). Связь между социальными отношениями и социальным пространством является двусторонней: социальное пространство создает социальные отношения, и, наоборот, социальные отношения создают социальное пространство [165, с. 42]. В процессе освоения социального пространства индивид осваивает некие символы, нормы, составляющие смысловое содержание социального пространства [165, с. 49–50].

Для изучения социального пространства нужно различать, в каких значениях оно может использоваться, выделить подходы к его толкованию. К анализу понятия «социальное пространство» можно применить несколько подходов. Объектный подход предполагает, что пространство представляет собой определенную картину мира, понимаемую в совокупности внешних объектов. Субъектный подход к понятию «пространство» требует отражения чувств и мыслей. Наконец, деятельностный подход позволяет говорить о том, что пространство образуется не только вещами, но и смыслами [180, с. 240].

С приходом ребенка в детский сад происходит изменение социальной ситуации его развития. Понятие «социальная ситуация развития» – одно из основных понятий федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [195]. Социальная ситуация развития включает в себя необходимость соблюдения пространственно-временных требований, социальных требований (т.е. к системе взаимоотношений дошкольников со сверстниками и взрослыми), требований к основным видам деятельности, в которые должны включаться дошкольники. Совокупность этих условий обеспечивает достижение

главной цели реализации ФГОС ДО – самоценность и разнообразие дошкольного детства.

В концепции «Информационной безопасности детей», утвержденной в 2023 году [182; 191], поднимается проблема особенностей социальной ситуации развития детей в современных условиях. Известно, что новая социальная ситуация развития детства сложилась ко второй половине XX века (В.В. Абраменкова). Тем не менее в последнее десятилетие наметились существенные изменения в уже устоявшихся представлениях о том, что собой должна представлять социальная ситуация развития ребенка. Современные дошкольники испытывают на себе позитивные влияния и негативные риски такого института социализации в современном обществе как средства массовой информации [182; 191].

В исследовании В.В. Абраменковой социальная ситуация развития обуславливает формирование у ребенка картины мира, которая «включает совокупность представлений – смысловых отношений в системе следующих пространств: физическое пространство отношений к окружающей среде; социальное пространство отношений к другим людям (взрослым и сверстникам); моральное пространство норм и ценностей, личностное пространство отношения к себе, к своему будущему и пр.» [3, с. 48].

Социальное пространство отношений имеет решающее значение в процессе социализации ребенка [58, с. 13–14], выступает средством его социализации [59, с. 72], а также средством реализации педагогических стратегий социализации ребенка [59, с. 72]. Это объясняется тем, что детская картина мира складывается в процессе «построения пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему» [3, с. 48]. Данный феномен есть физическое пространство, где располагается социальное пространство людей, с которыми себя идентифицирует ребенок. Границы социального пространства отношений дошкольников определяются особенностями среды, возрастными особенностями психического развития и

общения детей со сверстниками и индивидуальными особенностями ребенка [140, с. 105].

Социальное пространство влияет как позитивно, так и негативно на личность ребенка и его социальное развитие. Именно поэтому так важен вопрос конструирования социального пространства для ребенка. В нашем исследовании мы обращаемся к проблеме конструирования социального пространства отношений дошкольников в условиях детского сада.

Разработка проблемы социального пространства отношений дошкольников базируется на исследованиях В.В. Абраменковой, И.Д. Демаковой, Н.В. Ивановой, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна. В педагогике выделены два основных направления конструирования социального пространства: 1) мироконструирование картины мира (В.В. Абраменкова); 2) разработка проблемы детства и пространства детства (И.Д. Демакова, Д.И. Фельдштейн) [58, с. 14].

Подходы разных исследователей к понятию «социальное пространство отношений» представлены в таблице 7.

Таблица 7

Трактовка понятия «социальное пространство отношений»

Ф.И.О. исследователя	Сущность понятия
Иванова Н.В. [58, с. 9].	«Социальное пространство отношений как педагогический компонент социализации ребенка–дошкольника. Главный педагогический смысл построения социального пространства отношений – содействие становлению и развитию социального здоровья ребенка» [58, с. 9]. Механизм – развитие межличностных и социально-ролевых отношений между детьми. Интеграция воспитательных возможностей социальных институтов в условиях ДОО – важное условие в данном процессе.

Абраменкова В.В. [3].	Социальное пространство отношений как центральная часть детской картины мира, одно из составляющих ее пространств. Включает отношения к другим людям: в горизонтальной плоскости – со сверстниками, в наклонной плоскости – со взрослыми [3].
Кузнецова Г.Н. [183, с. 537].	Пространство отношений есть результат взаимодействия мира детей и взрослых [183, с. 537].
Демакова И.Д. [170, с. 46–48].	Пространство детства как социокультурный феномен, отражающий социальные особенности времени, страны, государственного и общественного устройства, ментальности и культуры; психолого-педагогическое явление, имеющее инвариантные характеристики, мало зависящие от социума; совокупность множества объектов, связанных между собой временными рамками и информационными связями; территория, на которой происходит процесс развития личности ребенка [170, с. 46–48].
Фельдштейн Д.И. (цит. по: [170, с. 46–47]).	Среда, влияющая на процесс реального развития ребенка. Детство предстает как процесс «вызревания» подрастающего поколения, подготовка к воспроизводству будущего общества (цит. по: [170, с. 46–47]).

Нами конкретизировано понятие «социальное пространство отношений дошкольников» в аспекте рассматриваемой проблемы. Мы отталкиваемся от понятия, данного Н.В. Ивановой: под социальным пространством отношений дошкольников мы понимаем систему социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующуюся в результате субъективного восприятия объективных связей, взаимодействий со сверстниками, возникающих в

подсистеме «ребенок – детская общность» и реализующихся с учетом специфики функционирования разных социальных институтов и групп.

Рассмотрев феномен детской субкультуры в предыдущем разделе, перейдем к специфике современного детства и детской субкультуры. Ученые, изучающие проблему детской субкультуры (В.В. Абраменкова, Т.И. Алиева, Н.В. Иванова, М.В. Осорина, Е.О. Смирнова и др.), отмечают изменения в содержании и структуре субкультуры современных дошкольников. В исследованиях, посвященных данному вопросу, отмечается появление негативных тенденций в социальной сфере. Современным детям присуща пассивность, нежелание занимать себя, неспособность выстраивать взаимоотношения друг с другом, неподчинение внешним правилам, вследствие чего их гиперэгоцентризм приводит к определенным трудностям в следовании общим правилам.

Таким образом, возрастающие негативные тенденции в развитии детской социальной сферы делают необходимым разработку (проектирование) педагогических инструментов, которые принимают во внимание особенности (специфику) развития социального положения детей и их окружающей среды и помогут создать условия для гармонизации отношений детей с микросоциумом и их социальной адаптации к изменяющимся потребностям общества.

Мы согласны с определением детской субкультуры, данным Н.В. Ивановой, которая определяет ее как «универсальный механизм социализации ребенка, так как именно она максимально способствует естественному включению ребенка в систему социальных связей и отношений, где он познает мир сверстников, взрослых и имеет возможность транслировать окружающим свой собственный внутренний мир, а также удовлетворять потребность в самостоятельности и активности» [53, с. 180].

По мнению Н.В. Ивановой, существуют «следующие функции дошкольной субкультуры в процессе конструирования пространства детства:

- обеспечение гармонизации процессов социализации, индивидуализации;
- формирование ценностного отношения к миру» [54, с. 94].

Н.В. Иванова считает «обеспечение гармонизации процессов социализации, индивидуализации одной из основных социализирующих функций детской субкультуры. Важнейшая проблема социального становления человека с точки зрения общества – проблема обеспечения успешной социализации подрастающего поколения» [177, с. 104].

Как отмечает Н.В. Иванова, «для современной системы образования гармонизация процессов социализации и индивидуализации ребенка является одной из приоритетных задач, которую в полной мере может решать детская субкультура. С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие умений действовать совместно с другими (т.е. активно осуществляется процесс социальной адаптации). <...> С другой стороны, познание мира сверстников, взрослых дает возможность приобщаться к ценностям других людей, осознавать свои отличия, предпочтения, интересы, корректировать и формировать собственную систему ценностей (т.е. обеспечивается процесс индивидуализации) [53, с. 181].

По словам Н.В. Ивановой, формирование ценностного отношения к миру является также одной из основных функций детской субкультуры. «Изменение приоритетов в системе образования связано с переносом акцентов с социального опыта на индивидуальный, с нормативного «Я» на реальное «Я» ребенка, с внешних требований на внутренние мотивы и потребности детей <...> Особую роль детская субкультура может играть в формировании ценностно-смысловой сферы ребенка с трудностями в социализации, так как предоставляет возможность выбора и ненасильственного приобщения к миру человеческих ценностей» (цит. по: [53, с. 183]).

Детская субкультура рассматривается как эффективное средство социального развития детей дошкольного возраста. «С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со

сверстниками, развитие умений ребенка войти в детское общество, действовать совместно с другими, т.е. активно осуществляется процесс социальной адаптации» [55, с. 69]. «С другой – познание мира сверстников дает возможность приобщаться к ценностям других людей, осознавать свои предпочтения, интересы, корректировать и формировать собственную систему ценностей, тем самым происходит процесс индивидуализации» [55, с. 69].

В настоящее время компонентами дошкольной субкультуры являются: детский правовой кодекс; детский фольклор; детское собирательство и коллекционирование; способы и формы свободного времяпровождения; детская мода; субкультурные формы, которые играют решающую роль при овладении ребенком содержанием общечеловеческих ценностей; детская картина мира [54, с. 94].

Также «одной из социально-психологических подсистем, входящих в сложную систему реальных связей и отношений ребенка в социальной среде, является подсистема «ребенок – детская общность». Педагогически главным аспектом изучения социального пространства отношений дошкольников является его содержание, т.е. подсистема «ребенок – детская общность» включает в себя два вида отношений: социально-ролевые и межличностные, которые могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне в совместной деятельности, в общении, в поведении. Содержание социального пространства отношений дошкольников должно быть направлено, с одной стороны, на трансляцию, освоение и присвоение воспитанником социокультурных норм отношений (т.е. на социализацию), а с другой стороны, на развитие самой способности к отношению (т.е. на индивидуализацию)» [57, с. 86].

Развитие современного общества обеспечило гетерогенность состава воспитанников ДОО, которые посещают дети, принадлежащие к разным национальным, культурным, религиозным и социальным общностям, а также с различными особенностями в развитии. Так, в отличие от действующей раньше в России традиционной системы дошкольного образования дети с особыми образовательными потребностями обучались в специализированных учебных

заведениях. Инклюзия в образовании – это новый подход для российского образования, предоставляющий возможность активного включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общественную жизнь и формирующий в них навыки межличностного взаимодействия. Процесс введения инклюзивного образования – признанный способ реализации права каждого ребенка на успешную социализацию.

Важно обозначить социализацию детей-мигрантов как процесс включения таких детей в общество сверстников.

Проблема социализации ребенка-мигранта в дошкольной организации в настоящее время является важной в педагогической науке. Психолого-педагогический портрет ребенка-мигранта сводится к следующим характеристикам: «стремительное и многоплановое развитие мыслительных операций, гипертрофированное стремление к самореализации, раннее проявление ненаправленной активности, требование повышенного внимания, преобладание «рефлекса свободы» – самостоятельное выстраивание стратегии своего поведения» [135, с. 14].

В настоящее время теории и технологии мультикультурного образования представлены в работе В.Г. Закировой и Л.А. Камаловой [51], условия успешной социализации детей мигрантов в детском саду изучены Г.Р. Хамитовой [207], процессы адаптации к детскому саду – в работе О.В. Мусатовой [188].

Дети-мигранты оказываются в изоляции, могут испытывать тревожность, чувство одиночества, сложности в общении со сверстниками, когда они покидают свой привычный круг общения. Особенно трудно приходится тем, кто не может справиться с нервным перенапряжением, стрессом. Очевидно, что «социальные связи, которые в нормальных условиях помогают человеку интегрироваться в общество, у детей-мигрантов отсутствуют, что осложняет процесс адаптации и может привести к возникновению защитных реакций, мешающих полноценному развитию» [207, с. 2]. В то же время «дети мигрантов испытывают трудности вживания в новую для ребенка среду общения, и как следствие – нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и

психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности (цит. по: [51, с. 45–46]). Важно подчеркнуть, что дети-мигранты подразделяются на детей-билингвов и детей-инофонов, более того «работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в организациях, реализующих программы ДО в Российской Федерации, рекомендуется организовывать с учетом особенностей социальной ситуации каждого ребенка персонально» [196].

В своем диссертационном исследовании М.Е. Ушакова выделяет критерии социокультурной адаптации детей-мигрантов в детском саду. Одним из них выступает характер взаимоотношений между детьми, показателем которого является «включенность» в группу сверстников, характер взаимоотношений в группе [135, с. 18; 136].

Следовательно, на основе вышеизложенного, можно констатировать, что дети, принадлежащие к разным национальным, культурным, религиозным и социальным общностям, а также с различными особенностями в развитии сталкиваются с трудностями психологического характера, межкультурной коммуникации и др. в процессе взаимодействия со сверстниками в детском саду.

Зарубежные исследователи также рассматривали систему отношений дошкольников, поэтому представим их опыт по изучению данного вопроса. Теоретическая основа современных исследований взаимоотношений детей со сверстниками заложена до первых десятилетий двадцатого века. В своих ранних работах Ж. Пиаже (Zh. Piaget) (1932) утверждал, что отношения детей со сверстниками можно четко отличить от их отношений с родителями. Отношения между взрослыми и детьми рассматривались как падение по вертикальной плоскости доминирования и утверждения власти. Предполагалось, чтобы дети принимали правила взрослых не обязательно потому, что они их понимают, а скорее потому, что требуется послушание. В то время как отношения детей со сверстниками были изображены как уравновешенные, эгалитарные и находящиеся в более или менее горизонтальной плоскости утверждения власти и доминирования.

Как и Ж. Пиаже (Zh. Piaget), Х.С. Салливан (H.S. Sullivan) (1953) полагал, что концепции взаимного уважения, равенства и взаимности развились из опыта сверстников. Но вместо того, чтобы сосредоточиться на значении взаимодействия между сверстниками, Х.С. Салливан (H.S. Sullivan) подчеркивал важность близких отношений – особенно дружеских [214]. К сожалению, отношения со сверстниками не всегда полезны для ребенка: от 5% до 10% детей испытывают хронические трудности в отношениях со сверстниками, такие как отвержение и преследование.

За последние 20 лет были проведены значительные исследования, направленные на понимание природы, значения и влияния проблем в отношениях со сверстниками на психосоциальную адаптацию. Все большее число детей в раннем возрасте взаимодействуют со сверстниками в детском саду. Таким образом, ранние отношения со сверстниками в значительной степени имеют отношение к вопросам социальной политики и должны быть объектом постоянного внимания [211].

Ориентиры развития ранних взаимодействий и отношений со сверстниками:

- к концу первого года жизни большинство младенцев будут делиться предметами в процессе игровой деятельности со сверстниками;
- к концу второго года жизни, с улучшением двигательной активности и появлением языка, дети развивают способность к координации поведения в играх с партнерами по игре, они могут подражать друг другу и начать чередовать роли;
- в возрасте 3 – 5 лет идет планомерное увеличение просоциального поведения и сюжетно-ролевой игры, а также снижение агрессивного поведения, отражающего возросшую способность ребенка принимать точку зрения партнера по игре [211].

По мнению зарубежных исследователей, эти формирующиеся навыки социального взаимодействия являются основой ранних взаимоотношений со сверстниками, которые впервые проявляются в поведенческих предпочтениях конкретных сверстников. Эти ранние предпочтения постепенно приведут к дружбе дошкольников, которая в основном основана на совместных игровых

мероприятиях. В условиях пребывания в ДОО эти дружеские отношения постепенно становятся разделенными по половому признаку и включаются в партнерские отношения [211].

Правомерен вопрос, в каком возрасте дети начинают испытывать трудности в отношениях со сверстниками? Дошкольники постепенно формируют свое представление о своих друзьях, по крайней мере, к четырем годам они будут уверенно определять лучших друзей, которые им нравятся, и детей, которые им не нравятся. Совокупность этих представлений показывает согласованную и последовательную структуру статуса сверстников в большей группе, при этом конкретные дети негативно воспринимаются группой сверстников [211]. Эта форма отвержения сверстников может привести к различным формам негативного поведения по отношению к ребенку, таким как контроль и доминирование над ребенком, чрезмерное поддразнивание и общее преследование со стороны сверстников или виктимизация.

Еще один вопрос, на который обращают внимание зарубежные исследователи: какие факторы влияют на ранние трудности в отношениях со сверстниками? Физические отклонения, такие как, проблемы с речью, физическая неуклюжесть или инвалидность, могут привести к трудностям в отношениях со сверстниками. Однако в качестве основных источников этих трудностей более систематически выявляются особенности поведения детей. Дети, которые испытывают трудности в отношениях со сверстниками, как правило, более агрессивны и гиперактивны, а также более социально замкнуты и менее общительны [211].

Однако некоторые агрессивные дети на самом деле могут иметь довольно высокий социальный статус, особенно если групповые нормы поддерживают или нейтральны в отношении агрессивного поведения. Это более вероятно среди детей дошкольного возраста, потому что инструментальные и активные формы агрессивного поведения могут быть связаны с популярностью. Действительно, дети этого возраста, особенно мальчики, часто используют агрессивные средства для достижения высокого статуса в социальной структуре. Связанное с этим

явление заключается в том, что агрессивные дошкольники также склонны активно общаться или дружить друг с другом – тенденция, которая может усилить агрессивное поведение как средство достижения социальных целей. Наконец, застенчивые и замкнутые дети также могут испытывать трудности в отношениях со сверстниками. Однако в этом последнем случае проблемы в отношениях с большей вероятностью возникнут в более позднем возрасте, потому что эти формы социальной сдержанности менее заметны и очевидны для дошкольников [211]. С. Паско (S. Pascoe), К.С. Свит (C.S. Swit), С.К. Харти (S.C. Harty) выявили связь между агрессией в отношениях и физической агрессией у дошкольников [215].

Интересными представляются и зарубежные исследования структуры детского коллектива в детском саду. Индивидуальные различия в адаптации к сверстникам могут быть замечены в только что сформированных группах сверстников [211]. К.С. Кулахан (K.C. Coolahan), Дж. Мендес (J. Mendez), Дж. Фантуццо (J. Fantuzzo) изучали вопросы взаимодействия сверстников в дошкольном возрасте и готовность к учебе, показав взаимосвязь между игрой детей и учебным поведением [149]. Построение взаимоотношений в группе описывает процесс установления эмоциональных связей с другими, основанных на доверии. Посредством взаимоотношений дети познают себя и учатся понимать других. Формирование положительных здоровых взаимоотношений зависит от способности выражать чувства правильно и понимать чувства других.

В условиях детского сада создается среда, которая позволяет научиться делиться, взаимодействовать, общаться и чувствовать радость дружбы. Совместная игра дает детям все это, а также дает возможность родителям общаться с другими взрослыми. В этом возрасте педагогу важно присутствовать в игровых действиях, так как детям часто нужна помощь в обучении и отработке своих новых навыков дружбы. Для детей постарше педагог может использовать их время для игр со сверстниками, чтобы развивать навыки построения отношений:

- предлагая детям, когда необходимо, обратиться к сверстникам за помощью или получить ответы на их вопросы;
- попросив детей представить, как их поведение может повлиять на других;
- поощряя детей к работе в группах или в командах, когда это необходимо;
- помогая детям считаться с мнением других, что, в свою очередь, вызывает соперничество.

Сложное с точки зрения социально-психологической и педагогической характеристики исследование провели зарубежные ученые. Основная цель состояла в том, чтобы расширить понимание исследователями многомерной конструкции игровых взаимодействий сверстников путем изучения возрастной и гендерной изменчивости детей. Основываясь на теории (Ж. Пиаже (Zh. Piaget), 1962) и эмпирических данных (М.Э. Барнс (M.E. Barnes), 1971; П.К. Смит (P.K. Smith), 1978), указывая на то, что взаимодействие со сверстниками становится более социальным и просоциальным в дошкольном возрасте по мере развития социально-когнитивных навыков детей, ученые предположили, что дети старшего возраста будут демонстрировать более высокий уровень позитивного взаимодействия со сверстниками в игре, чем дети младшего возраста. Что касается гендерных различий, ученые предположили, что мальчики будут демонстрировать более высокий уровень разрушительной игры, чем девочки, и будет обнаружено, что девочки участвуют в более высоких уровнях позитивного взаимодействия в игре. Эти гипотезы основаны на литературе, предполагающей, что мальчики из-за биологических и социальных влияний более агрессивны, чем девочки, в своих взаимодействиях со сверстниками (Э. Маккоби (E. Maccoby) и С. Жаклин (C. Jacqueline), 1980; Р.Д. Парк (R.D. Park), Р.Г. Слэби (R.G. Slaby), 1983), в то время как девочки, как правило, более просоциальны, чем мальчики (Н. Айзенберг (N. Eisenberg) и П. Мюссен (P. Mussen), 1989) (цит. по: [149]).

В контексте нашего исследования интерес представляет вопрос, который также представлен в зарубежной научной литературе – возможности социального пространства в подготовке дошкольников к обучению в школе. Поощрение

готовности детей дошкольного возраста к обучению является национальным приоритетом (цит. по: [149]).

К.Л. Мартин (C.L. Martin), Л.Д. Хэниш (L.D. Hanish) и др. рассмотрели потенциал дошкольной группы сверстников в процессе формирования интегрированных отношений между детьми [212].

Зарубежные исследования показывают, что социально-эмоциональным компетенциям дошкольников можно обучать с использованием различных обучающих программ. Эти программы должны быть нацелены на социально-эмоциональные навыки, которые являются "коррелятами компетентности" – навыками, которые связаны с принятием сверстниками и защитой от отвержения сверстниками. В дошкольном возрасте эти навыки включают: 1) навыки совместной игры (по очереди, совместное использование игрушек, сотрудничество в игре и позитивное реагирование на сверстников); 2) языковые и коммуникативные навыки (общение со сверстниками, предложение и разработка совместных игровых тем, вопросы, приглашение к игре); 3) эмоциональное понимание и регулирование (определение чувств себя и других и др.); и 4) управление агрессией и социальные навыки решения проблем (подавление агрессии, управление конфликтами в устной форме, создание альтернативных решений социальных проблем между сверстниками). Особой целью в этом возрасте является укрепление навыков саморегуляции, которые могут помочь детям эффективно адаптироваться к поведенческим и социальным требованиям школьных условий [213].

Зарубежный опыт позволяет нам обозначить важность специальной подготовки педагогов к управлению социальным поведением дошкольников. Наличие методического сопровождения такой подготовки, например, программы дошкольного социально-эмоционального обучения, позволяют педагогам приобрести умения по развитию социально-эмоциональных навыков у детей.

Очевидно, что такая практико-ориентированная подготовка должна включаться в процесс профессионального становления российских студентов –

будущих педагогов дошкольного образования, поскольку позволяет расширить диапазон ключевых компетенций.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что построение социального пространства отношений дошкольников является неотъемлемой частью успешного процесса социализации-индивидуализации.

Проанализировав труды отечественных ученых, мы пришли к выводу, что в работах, затрагивающих вопрос построения социального пространства отношений дошкольников, описываются, в том числе, негативные тенденции социального развития дошкольников (влияние Интернета и компьютерных технологий, дефицит социального взаимодействия, ограничение общения и т.п.). Важно подчеркнуть, что отечественные ученые акцентируют внимание на том, что такие тенденции определяют необходимость разработки способов и инструментов с учетом специфики положения ребенка в группе сверстников и социальной среды, что позволяет создать условия, способствующие установлению гармоничных отношений с референтной группой сверстников. Детская субкультура рассматривается отечественными учеными как эффективное средство социального развития дошкольников.

Что касается исследований зарубежных ученых, то они отмечают, что дети испытывают постоянные трудности в отношениях со сверстниками, в основном, такие как отвержение и преследование. К источникам, влияющим на ранние трудности в отношениях со сверстниками, по их мнению, относятся особенности поведения детей. К формам негативного поведения по отношению к ребенку относятся: контроль и доминирование, чрезмерное поддразнивание и общее преследование со стороны сверстников или виктимизация.

Как показал анализ, зарубежные исследования описывают формирование социально-эмоциональных компетенций дошкольников с использованием обучающих программ. Такие программы направлены на социально-эмоциональные навыки, которые включают навыки совместной игры, языковые и коммуникативные навыки, эмоциональное понимание и регулирование, управление агрессией и социальные навыки решения проблем.

Общим во взглядах как отечественных, так и зарубежных ученых является изучение структуры детского коллектива и структуры отношений детей среди сверстников, их статуса в группе. Также учеными признается важная роль совместной игровой деятельности на данном возрастном этапе. Опыт складывающихся отношений выступает фундаментом развития и становления ребенка и определяет дальнейшие особенности самосознания человека, его отношение к окружающим. Ключевую роль в этом процессе играет педагог. При этом важно, что будущие педагоги готовятся к осуществлению деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников не стихийно, а в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что построение социального пространства отношений дошкольников в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – одно из направлений деятельности педагогов системы дошкольного образования.

1.3. Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников как предмет педагогического исследования

В настоящее время современные условия поставили перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентных специалистов, которые обладают способностью эффективно решать профессиональные задачи, готовностью к самообразованию, саморазвитию, повышению квалификации. Процессы обновления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, способных эффективно осуществлять педагогическую деятельность в сфере дошкольного образования, направлены на достижение высокого уровня теоретической и практической готовности.

На сегодняшний день общепризнанной является точка зрения, согласно которой «в современных условиях подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разностороннего личностного развития, способных к непрерывному самосовершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра собственных знаний, умений и навыков, является одной из центральных задач вузов» [11, с. 60].

Период обучения в вузе – один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Полная подготовка студента к профессиональной деятельности в условиях изменившегося социального заказа и новых требований общества должна стать результатом педагогической работы вуза [138, с. 65]. Подготовка образованных специалистов, способных приспосабливаться к меняющимся условиям рынка, является первостепенной задачей вузов [52, с. 89].

Еще одной доминантой является вопрос о качестве профессиональной подготовки специалиста в современных условиях. «Качество подготовки выпускников вузов было и остается приоритетной задачей для всех высших учебных заведений России. Качество обучения является интегральной характеристикой образовательной деятельности и ее результатом» [74, с. 144], поэтому важной задачей педагогического вуза является формирование у студентов педагогических способностей, а также высокий уровень их профессионального и личностного развития.

Мы обратили внимание, что в отечественной науке проводятся исследования в области профессиональной подготовки студентов в вузе с акцентом на формирование у них ключевых компетенций в педагогической деятельности, а также ведутся разработки по внедрению методической и научно-методической базы такого рода подготовки [30; 31; 67; 69; 70; 71; 72; 97; 98; 162; 166; 174; 176; 181; 189; 205]. Особая роль отводится поиску методических инструментов, обеспечивающих качество профессиональной подготовки. В современное профессиональное обучение будущих педагогов активно внедряются практико-ориентированные технологии [189].

Ключевым понятием нашего исследования выступает «компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников». Приступая к теоретическому анализу научных источников по нашей проблеме, мы посчитали необходимым обратиться к трактовке базового понятия – «компетенция».

Несмотря на то, что в педагогике достаточно часто встречается понятие «компетенция» (А.Н. Дахин, А.В. Хуторской [37; 141; 208] и др.), в настоящее время однозначная трактовка данного конструкта отсутствует.

Термин «компетенция» в педагогике трактуется как «1) круг вопросов, в котором данное должностное лицо обладает познаниями, опытом; возможность установления субъектом деятельности связи между знанием или ситуацией; 2) возможность установления субъектом деятельности связи между знанием или ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации» [155, с. 151–152]. Согласно А.В. Хуторскому «компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [208, с. 10].

В нашем исследовании компетенция не рассматривается обособленным конструктом, мы применяем ее к процессу обучения студентов в вузе, другими словами, речь идет о профессиональной компетенции и ее формировании. Работа в этой области является одним из основных направлений при подготовке как в области непосредственно практической психолого-педагогической деятельности, так и в педагогике, психологии и социологии.

Профессиональная компетентность педагога трактуется «как характеристика личности специалиста, выраженная в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности» [102, с. 125]. К тому же «в структуру профессиональной компетентности многие включают, помимо знаний и умений, профессионально значимые качества личности, опыт деятельности» [102, с. 125].

Следовательно, обществу нужны компетентные педагоги, готовые решать профессиональные задачи.

Степень готовности к профессиональной деятельности определяется профессиональной компетентностью специалиста. Педагог выступает ключевой фигурой системы образования, уровень развития профессионализма и нравственной культуры которого детерминирует любые успехи, как в педагогической науке в частности, так и в развитии общества в целом. Современные авторы отмечают, что «динамично изменяющееся общество требует изменений в целях, содержании, технологиях образования. <...> Происходящие социальные трансформации обозначили контуры новой образовательной парадигмы, именуемой по-разному: «лично-ориентированная», «исследовательская», «проективная». Суть ее состоит в смещении основного акцента в деятельности педагога с позиции функционального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на развитие его деятельности» [76, с. 51].

При определении понятия «формирование компетенции» мы делаем акцент на позиции отечественных ученых, описывающих данное явление как целенаправленный и непрерывный процесс, обеспечивающий появление этого интегративного сложного образования посредством влияния совокупности различных внутренних и внешних факторов. Они могут оказаться как стихийными или целенаправленными, так и позитивными или негативными. Более того, формирование выступает как процесс, при осуществлении которого создается что-то новое, однако на базе качеств личности врожденного и приобретенного характера.

Формирование профессиональной компетентности исследовано в диссертациях Л.Р. Вотяковой, Е.Ю. Елизаровой, Н.Н. Максютовой, Ю.Н. Сальниковой [23; 50; 86; 116], становление и формирование компетенции (социальной, психолого-педагогической и др.) – в работах Ю.А. Евсеевой, Н.Ф. Логиновой [48; 83]. Развитие профессиональных компетенций проанализировано в трудах значительного количества учёных (В.В. Абашина,

В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской [1; 9; 75; 141; 208] и др.).

Диссертационные исследования Ж.С. Афанасьевой, Т.Е. Ивановой, А.П. Каитова, Л.В. Лежниной, Н.А. Моревой, Н.А. Моториной, О.Д. Сальниковой [8; 60; 63; 78; 92; 93; 115] предлагают изучать процесс формирования компетентности в контексте готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Проведенный нами анализ источниковой базы позволил сделать вывод о том, что в качестве неперемного условия повышения качества процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов указано на соответствие уровня их подготовки требованиям профессиональных стандартов. Современные реалии таковы, что к результатам освоения основных образовательных программ и к уровню профессиональной подготовки выпускников вуза предъявляются принципиально новые требования. Появление новых ФГОС ВО 3++ и последующее их внедрение в вузе предполагает осуществление подготовки педагогов для сферы дошкольного образования в соответствии с Профессиональным стандартом педагога.

Но, как показывают опыт и специальные исследования, большинство выпускников вузов и педагогов вне зависимости от их специальности, трудового стажа работы и возраста, не всегда готовы к выполнению такого вида деятельности [46]. Чаще всего причины кроются в сложившейся практике профессиональной подготовки студентов в вузе, не обеспечивающей формирование у них комплекса необходимых компетенций.

Исследования развития детей в переходный к школе период свидетельствуют о целесообразности пересмотра системы подготовки педагогов ДО, так как до настоящего времени она осуществлялась чаще всего на уровне среднего профессионального образования (далее – СПО). Важность дошкольного детства и решение образовательных задач в этот период делает необходимым подготовку высокопрофессиональных воспитателей в системе высшего образования [17, с. 48].

Начавшийся несколько лет назад процесс модернизации образования в РФ привел к изменению методологических основ подготовки педагогов для системы дошкольного образования. Как отмечает Л.М. Волобуева, «модернизация системы образования невозможна без участия педагогов, обладающих профессиональной компетентностью, конкурентоспособностью, способных работать в динамично меняющихся условиях, самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи» [107, с. 107].

Основная цель проекта модернизации педагогического образования видится в разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов, соответствующих требованиям стандарта педагога [192] и ФГОС дошкольного образования [195]. Стандарт педагога задает новые координаты деятельности в сфере дошкольного образования. Первостепенной задачей подпрограммы модернизации педагогического образования является обеспечение процесса подготовки кадров в сфере педагогики.

Решение задач, определенных в Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы, обеспечивалось путем реализации «Модернизации системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ и моделей вузов в соответствии с задачами социально-экономического развития РФ и субъектов РФ»; «Разработки и распространения в системе высшего образования новых образовательных технологий, форм организации образовательного процесса». В рамках этих мероприятий формировалась сеть опорных региональных университетов (поддержка разработок программ развития университетов в регионах, имеющих ключевое значение для промышленного и социально-экономического развития субъектов РФ) и модернизация педагогического образования (реализация проектов по внедрению практико-ориентированного педагогического образования на уровне бакалавриата) (согласно Постановлению Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 гг.») [197].

Современная федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) актуализировала задачи в области социально-коммуникативного развития ребенка, что нашло свое отражение в содержании образовательной деятельности, в том числе в сфере социальных отношений дошкольников от 3 до 7 лет. Этот целевой ориентир представлен следующим образом: «педагог обеспечивает включенность детей в детское сообщество, умение согласовывать взаимоотношения со сверстниками; <...> обеспечивает развитие личностного отношения ребёнка к соблюдению или нарушению моральных норм при взаимодействии со сверстником; <...> педагог поддерживает стремление ребёнка быть членом детского коллектива: иметь ближайшее окружение и предпочтения в общении; стремиться к деловому сотрудничеству; в совместной деятельности ориентироваться на свои возможности и сверстника; <...> способствует овладению детьми умений совместной деятельности: принимать общую цель, договариваться о способах деятельности и материалах, в процессе общего дела быть внимательными друг к другу, проявлять заинтересованность в достижении результата, выражать свое отношение к результату и взаимоотношениям; <...> обогащает представления о нравственных качествах людей, их проявлении в поступках и взаимоотношениях» [196]. Также «Проект Концепции развития дошкольного образования на период до 2030 г. базируется на идее <...> о содержании образования детей дошкольного возраста <...>, обеспечивающем единство социализации и индивидуализации ребенка» [29, с. 25]. Поэтому профессиональная подготовка педагогических кадров для системы дошкольного образования, компетентных в сфере социальных отношений современных дошкольников, становится особо актуальной.

Мы рассматриваем компетенцию социального взаимодействия в двух аспектах:

– основная составляющая профессиональной компетентности в сфере «Человек-Человек»;

– составная часть комплекса парциальных социальных компетентностей, требующих конкретных знаний, умений, навыков и опыта в конкретном виде профессиональной практико-ориентированной деятельности.

Знание современных требований к личности выпускника детского сада, конкретизированными в стандарте дошкольного образования, где ведущим выступает социально-коммуникативное направление развития дошкольника, привело нас к необходимости проанализировать содержание подготовки будущих педагогов к выполнению системно организуемой деятельности, неотъемлемая часть которой – построение социального пространства отношений дошкольников.

Проведенный анализ целей и содержания учебных планов, программ показал:

– требования, предъявляемые к подготовке выпускников вузов, которые содержатся в государственных стандартах, лишь частично отражают специфику и особенности данной деятельности;

– направленность на подготовку будущих педагогов, способных осуществлять деятельность по накоплению социального опыта дошкольником, не реализуется в целях, в содержании высшего педагогического образования, а также в формах и методах обучения;

– в учебных планах и программах образования будущих педагогов не обозначена необходимость формирования конкретной компетенции, обеспечивающей развитие ребенка как субъекта социальных отношений.

Таким образом, появляется необходимость конкретизации содержания и компонентов компетенции студентов – будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

При работе над базовым понятием нашего исследования мы соглашались с точкой зрения Н.В. Ивановой, которая считает, что целью построения социального пространства отношений ребенка дошкольного возраста является «педагогическое сопровождение и поддержка социального взросления ребенка – дошкольника через гармонизацию процессов социализации-индивидуализации в группе сверстников и создание условий для развития ребенка

как субъекта социальных отношений» [58, с. 26]. В итоге мы получили важный научный результат: компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников представляет собой профессионально-личностную характеристику будущего педагога, включающую в себя готовность и способность к проектированию социального пространства отношений дошкольников как системы социально-ролевых и межличностных отношений детей и последующей реализации индивидуальных стратегий их педагогического сопровождения.

При определении структурных компонентов изучаемой компетенции мы отталкивались от нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в сфере дошкольного образования (Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и Федеральную образовательную программу дошкольного образования) [192; 196]. Соотношение структурных компонентов и требований нормативно-правовых представлено в таблице 8 (см. Табл. 8).

Таблица 8

Соотношение компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников и требований нормативно-правовых документов

№ п/п	Компоненты компетенции	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»	Федеральная образовательная программа дошкольного образования
1.	Мотивационно-деятельностный	1. Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО. 2. Разработка (освоение) и применение современных	1. Педагог поддерживает стремление ребёнка быть членом детского коллектива: иметь ближайшее окружение и предпочтения в общении;

		<p>психолого-педагогических технологий.</p> <p>3. Использование и апробация специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>4. Организация игровой деятельности с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.</p> <p>5. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.). Формирование навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.</p> <p>6. Построение воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных</p>	<p>стремиться к деловому сотрудничеству; в совместной деятельности ориентироваться на свои возможности и сверстника. Способствует овладению детьми умений совместной деятельности: принимать общую цель, договариваться о способах деятельности и материалах, в процессе общего дела быть внимательными друг к другу, проявлять заинтересованность в достижении результата, выражать свое отношение к результату и взаимоотношениям.</p> <p>2. Педагог в совместной деятельности с детьми поощряет обсуждение и установление правил взаимодействия в группе, способствует пониманию детьми последствий несоблюдения принятых правил.</p> <p>3. Педагог использует различные формы в соответствии с видом детской деятельности и возрастными особенностями детей: в дошкольном возрасте (3 года – 8 лет): 1) игровая деятельность (сюжетно-ролевая, режиссерская,</p>
--	--	--	--

	<p>особенностей.</p> <p>7. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с детьми-мигрантами, с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>8. Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации.</p> <p>9. Планирование и реализация образовательной работы в группе детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и основными образовательными программами.</p> <p>10. Организация видов деятельности, осуществляемых в дошкольном возрасте: предметная, познавательно-исследовательская, игра (ролевая, режиссерская, с правилом), продуктивная; конструирование, создание широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового</p>	<p>строительно-конструктивная, дидактическая, подвижная и другие);</p> <p>2) общение со сверстниками (ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое).</p> <p>4. Педагог организует образовательную деятельность как совместную деятельность:</p> <p>1) совместная деятельность группы детей под руководством педагога;</p> <p>2) совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию;</p> <p>3) самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога.</p>
--	--	---

		<p>времени и пространства.</p> <p>11. Владение всеми видами развивающих деятельности дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской).</p>	
2.	Когнитивный	<p>1. Знание основных закономерностей возрастного развития, социализации личности.</p> <p>2. Знание основ психодиагностики, поликультурного образования.</p> <p>3. Владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик.</p> <p>4. Знание закономерностей развития детских сообществ.</p> <p>5. Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.</p> <p>6. Организация видов деятельности, осуществляемых в дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создание широких возможностей для</p>	<p>1. Педагог осуществляет воспитание уважительного отношения к детям вне зависимости от их этнической и национальной принадлежности.</p> <p>2. Педагог осуществляет воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.</p>

		<p>развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства.</p> <p>7. Знание особенностей становления и развития детских деятельностей в дошкольном возрасте.</p>	
3.	Коммуникативный	<p>1. Построение воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.</p> <p>2. Сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.</p> <p>3. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.</p> <p>4. Формирование образцов и ценностей социального поведения, формирование позитивных образцов поликультурного общения.</p> <p>5. Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей</p>	<p>1. Осуществление коррекционно-развивающей работы с билингвальными обучающимися, детьми мигрантов, испытывающими трудности с пониманием государственного языка РФ на дошкольном уровне образования: создание атмосферы доброжелательности, заботы и уважения по отношению к ребёнку.</p> <p>2. Работа по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в организациях, реализующих программы ДО в РФ, с учётом особенностей социальной ситуации каждого ребёнка персонально.</p>

		<p>обучающихся.</p> <p>6. Реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями.</p> <p>7. Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.</p> <p>8. Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов.</p> <p>9. Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности.</p>	
--	--	---	--

Мотивационно-деятельностный компонент структуры компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников, как системообразующий компонент, с помощью которого обеспечивается практическая готовность и способность студентов осуществлять данную

деятельность; характеризуется положительным отношением и осознанием значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, а также наличием установки на конструирование различных видов детской деятельности.

Мы отмечаем, что готовность к какому-либо виду деятельности имеет неоднозначную интерпретацию, обусловленную существованием различных подходов к трактовке феномена, на основе которых может быть раскрыта сущность готовности:

- как временное состояние и как профессионально важное личностное качество;

- как состояние личности перед началом деятельности;

- как наличие определенных способностей.

В исследованиях Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, и других представлены структуры готовности специалистов к профессиональной деятельности как совокупности специальных структурных компонентов. В научных работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича предложена следующая структура профессиональной готовности студентов: идейная, нравственная, психологическая, деловая и физическая готовность [46]. В целом, профессиональная готовность студентов является совокупностью устойчивых и ситуативных установок на активные и целесообразные действия, как в ходе учебного процесса, так и с началом трудовой деятельности после окончания вуза [46].

Поскольку мотивационно-деятельностный компонент обеспечивает способность будущих педагогов решать задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности, то эти способности можно отнести к собственно педагогическим. Согласно исследованиям Б.М. Теплова, педагогические способности определяются как «совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью» [132, с. 9–20]. Важно, что Н.В. Кузьмина выделяет организаторские,

коммуникативные, гностические, проектировочные, конструктивные педагогические способности [75].

Готовность и способность будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников определили комплекс показателей сформированности мотивационно-деятельностного компонента.

В качестве показателей сформированности мотивационно-деятельностного компонента выделены следующие: высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников; умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде; умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей; умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.

Когнитивный компонент формируется в ходе теоретической подготовки студентов, объединяет в себе совокупность психолого-педагогических, методологических и методических знаний в области социальных отношений дошкольников, которой должны овладеть студенты – будущие педагоги.

Интегрирующим психолого-педагогические, методологические и методические знания можно рассматривать феномен «детская картина мира». В социально-психологических исследованиях «детская картина мира – особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому, формирующаяся в детской субкультуре. <...> Она представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство, в котором располагается социальное пространство – людей (реальных или воображаемых), с которыми ребенок себя в той или иной степени идентифицирует. Посредством системы значений в сознании ребенка предстает модель мира, включающая окружающий мир вещей и предметов, людей (взрослых и сверстников), самого себя» [3, с. 324]. В.В. Абраменкова считает, что

«детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», но как активно конструирующее начало – построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему» [3, с. 324].

Погружение в сущность феномена «детская картина мира» позволило выделить показатели сформированности когнитивного компонента: знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; знание специфических особенностей отношений дошкольников; знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников.

Коммуникативный компонент включает в себя умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника.

Нормативно от педагога требуются умения по созданию позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.

Умения устанавливать конструктивное взаимодействие с дошкольниками при создании условий для свободного выбора детьми деятельности, участников этой деятельности, игровых средств, по праву считаются сложным видом профессиональной деятельности, требующим комплекса личностных характеристик: 1) мотивационных – потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности и др.; 2) познавательных – понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности; 3) эмоциональных – чувство

профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе;
4) волевых – управление собой, преодоление сомнений [19, с. 53].

Поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности предполагает наличие у педагогов умения реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на ребенка в качестве активной недирективной помощи. В свою очередь, для предоставления такой помощи важно сформировать у студента – будущего педагога психологическую готовность, поскольку часто это работа с детьми, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.

В таком контексте важно заметить, что психологическая готовность будет являться профессионально важным личностным качеством, предполагающим наличие следующих компонентов:

- мотивационного (интерес к профессии, положительное отношение к ней и пр.);
- ориентационного (знания и представления о профессиональной деятельности, требованиях к личности);
- операционного (владение знаниями, умениями, навыками, анализом, синтезом, сравнением, обобщением, приемами, способами профессиональной деятельности);
- волевого (управление действиями, обеспечивающими выполнение трудовых обязанностей, самоконтроль);
- оценочного (самооценка своей профессиональной подготовленности, процесс решения профессиональных задач в соответствии с трудовыми образцами);
- мобилизационно-настрочного (оценка трудностей, предстоящих действий, самомобилизация сил) [46].

Обращение к нормативным документам по вопросу организации конструктивного взаимодействия с субъектами воспитательных отношений позволило нам выделить показатели сформированности коммуникативного

компонента: умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников; умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

Представленное структурное наполнение компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников позволяет нам ее рассматривать как составляющую теоретической и практической готовности к осуществлению специфической педагогической деятельности по взаимодействию с детской общностью.

В настоящее время, как подчеркивают ученые, исследования профессиональных компетенций педагогов требуют обращения к «творческому и интегративному характеру, практико-ориентированной направленности образования, формированию мотивации к самосовершенствованию, высокой эффективности результата, академической и трудовой мобильности, соотносению критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности» (цит. по: [142, с. 55]). Знаковую роль играют требования нормативных документов, учитывающих специфику системы дошкольного образования.

В нашем исследовании формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников коррелирует с требованиями Профессионального стандарта педагога и стандарта дошкольного образования, что, в свою очередь, ставит вопрос о необходимости организовать целенаправленную подготовку студентов – будущих педагогов, обеспечивающую достижение высоких личностных и профессиональных результатов в деятельности по включению в коммуникативный процесс всех дошкольников с учетом их культурных различий, половозрастных и индивидуальных особенностей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы по первой главе

Таким образом, в результате исследования теоретических подходов к изучению компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников нами были сформулированы следующие выводы.

В соответствии с современными требованиями к личности выпускника детского сада, конкретизированными в стандарте дошкольного образования, ведущим выступает социально-коммуникативное направление развития дошкольника. Дошкольный возраст является важным этапом в развитии и становлении личности ребенка, его социализации, решающее значение в процессе которой имеет система социальных отношений с окружающим миром. Система социальных отношений выступает неотъемлемым фактором социально-личностного развития дошкольника, а ее изменение обуславливает качественные изменения в условиях его развития.

Современные исследования представляют процесс становления социальных отношений дошкольников в контексте детской субкультуры. Рассмотренное в работе понятие детской субкультуры представляет собой смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах. Специфика детской субкультуры передает способы организации детской деятельности, взаимоотношений со сверстниками.

Процессы социализации и индивидуализации дошкольника с учетом специфики положения ребенка в группе сверстников требуют создания условий, способствующих установлению гармоничных отношений в подсистеме «ребенок – детская общность». Неотъемлемой частью этого процесса является построение социального пространства отношений дошкольников.

Обращение к смысловому наполнению понятия «социальное пространство отношений» привело к необходимости изучить дефиниции «пространство», «культурное пространство», «информационное пространство», «социальное

пространство», «образовательное пространство». Смысловое различие перечисленных понятий имеет внешний характер, поскольку все они имеют отношение к целенаправленному воздействию на субъект.

При характеристике социального пространства отношений дошкольников нами был сделан акцент на субъектную позицию. В нашем исследовании социальное пространство отношений дошкольников представляет собой систему социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующуюся в результате субъективного восприятия объективных связей, взаимодействий со сверстниками, возникающих в подсистеме «ребенок – детская общность» и реализующихся с учетом специфики функционирования разных социальных институтов и групп.

Анализ психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых позволил заключить, что построение социального пространства отношений дошкольников, обеспечивающее накопление социального опыта взаимодействия ребенка со сверстниками, развитие умений ребенка войти в детское общество, действовать совместно с другими, определяется профессиональной компетентностью педагога. Проанализировав категории «компетентность» и «компетенция», отмечаем, что компетенция – это комплексная цель, требование к образовательной подготовке будущих педагогов, в то время как компетентность определяется как состоявшееся личностное качество, а также результат обучения. Применительно к нашему исследованию следует использовать категорию «компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников».

Формируемая компетенция представляет собой профессионально-личностную характеристику будущего педагога, включающую в себя готовность и способность к проектированию социального пространства отношений дошкольников как системы социально-ролевых и межличностных отношений детей и реализации индивидуальных стратегий их педагогического сопровождения. Обращение только к подсистеме «ребенок – детская общность» связано с основной задачей дошкольного образовательного учреждения –

осуществление процесса социальной адаптации ребенка. Социальная адаптация дошкольника в детском саду формирует социальный опыт взаимодействий ребенка со сверстниками. Детская общность позволяет дошкольнику познавать интересы каждого ребенка, осознавать собственные предпочтения и формировать собственную систему ценностей.

Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников структурно характеризуется сложностью входящих в нее элементов, требует от будущих педагогов соответствующего качественного уровня сформированности составляющих ее компонентов. Содержание структурных компонентов формируемой компетенции (мотивационно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный) определено требованиями Профессионального стандарта педагога и стандарта дошкольного образования, что актуализирует необходимость изменения содержания подготовки студентов – будущих педагогов.

В настоящий момент система профессиональной подготовки будущих педагогов не обеспечивает на высоком уровне формирование компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников, о чем свидетельствует проведенный нами анализ содержания учебных планов, программ, организации психолого-педагогического образования в вузе.

Специфика работы современных педагогов дошкольных организаций (новые трудовые действия), процессы социализации дошкольников ставят вопрос о необходимости организовать целенаправленную подготовку студентов – будущих педагогов к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников. Решение данной задачи представлено во второй, опытно-экспериментальной, главе.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ПОСТРОЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В соответствии с новой парадигмой образования, основой которой является создание условий с целью осуществления личностных и профессиональных обязанностей субъектов – участников педагогического процесса, важнейшим требованием, предъявляемым к качеству подготовки обучающихся педагогического профиля, выступает сформированность у них компетенции к будущей профессиональной деятельности. Один из важных компонентов современной педагогической деятельности в дошкольном образовании связан с социализацией дошкольников. Решить эту проблему возможно эффективно посредством разработки модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

2.1. Разработка модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников

Модернизация отечественного педагогического образования ориентирована на профессиональную подготовку специалистов психолого-педагогического профиля, которая, в свою очередь, ориентирована на становление и формирование компетентности, представляющей собой совокупность определенных компетенций и являющейся важнейшей характеристикой теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Чтобы решить такую задачу, необходима качественная профессиональная подготовка специалистов, обладающих знаниями и прикладными умениями в процессе деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников, поэтому при подготовке будущих педагогов в практике высшего образования следует обеспечить и реализовать комплекс педагогических условий, способствующих повышению ее эффективности.

Для выявления комплекса педагогических условий, способствующих формированию компетенции, в данной работе учитывались потребности современного общества, учреждений дошкольного образования в специалистах, которые способны решать задачи, а также определялась специфика построения социального пространства отношений дошкольников в ДОО; выявлялись особенности, уровни процесса формирования исследуемого феномена.

В нашем исследовании под комплексом педагогических условий мы понимаем совокупность действий по реализации образовательного процесса, направленных на формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников и способствующих ее переходу на качественно новый уровень сформированности. Нами был определен следующий комплекс педагогических условий, способствующий формированию компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников:

1. Условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов (обеспечивает логику содержательно-функционального наполнения компонентов формируемой компетенции); рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования (обозначает необходимость построения гармоничных отношений как ценностного основания взаимодействия всех участников образовательных взаимоотношений).

2. Условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры (развивает способность студентов проектировать систему социально-ролевых и межличностных отношений

дошкольников в процессе академического обучения, первичных профессиональных проб и решения ситуативных профессиональных задач при прохождении педагогической практики); актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности (предполагает поэтапное формирование у будущих педагогов дошкольного образования профессионально-значимых качеств, свойств, первичного опыта).

3. Условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность (обеспечивает функционирование ресурсного центра как формы сетевой интеграции образовательной среды вуза и профессиональной среды); использование в процессе вузовского обучения педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъектный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком (формирует готовность будущего специалиста к осуществлению индивидуальной стратегии педагогического сопровождения участников образовательных взаимоотношений).

Ресурсные центры «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ д/с № 55 и МАДОУ д/с № 56 г. Калининграда как инновационная форма сетевого взаимодействия, обеспечивающая модернизацию педагогической практики будущих педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения, способствует формированию всех компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах их профессиональной подготовки.

Названные педагогические условия взаимосвязаны, взаимодополняемы и взаимообусловлены, связаны между собой на логическом уровне, соответствуют задачам высшего образования и компонентам целостного педагогического процесса в высшей школе.

Первое условие при формировании рассматриваемой компетенции требует опоры на системно-деятельностный, компетентностный и поликультурный

подходы. Данные подходы реализуются в принципах, определяющих функционирование модели:

– принципе со-трансформации, смысл которого заключается в совместном преобразовании участников педагогического процесса (педагогов и обучающихся) в ходе их взаимодействия;

– принципе контекстности обучения, способствующем «включению» студентов в ситуации будущей профессиональной деятельности посредством применения дидактических технологий, форм, методов и средств обучения;

– принципе поликультурного общения, который включает формирование образцов и ценностей социального поведения и позитивных образцов поликультурного общения [192], способности к деятельности в поликультурном обществе.

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. А.Г. Асмоловым и В.П. Суховым, и объединило в себе системный (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) подходы.

Системно-деятельностный подход рассматривался в трудах А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.П. Сухова, О.С. Тоистевой, А.В. Хуторского, Д.Б. Эльконина. Теоретические положения концепции Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина [24; 35; 80; 144; 145; 146] являются основой системно-деятельностного подхода.

Становление системно-деятельностного подхода основывается на исследованиях А.Г. Асмолова («образование как ведущая социальная деятельность общества и нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности» [7]); П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна («системообразующий результат»; «обратная ориентация»). А.Г. Асмолов отмечает, что «системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования» [7, с. 22].

Важно отметить, что основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, «что новые знания не даются в готовом виде: обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности (цит. по: [134, с. 201]). Также «основной задачей педагога при таком подходе является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала и способности к этому с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска. <...> При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации, а преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека <...> Функция педагога заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовке дидактического материала для работы, организации различных форм сотрудничества с учащимися, активном участии в обсуждении результатов их деятельности через наводящие вопросы, создании условий для самоконтроля и самооценки» [134, с. 201].

Следовательно, системно-деятельностный подход при формировании исследуемой компетенции предполагает такую организацию учебного процесса, в котором основное место отводится активной познавательной деятельности обучающихся, что способствует развитию обучающегося как личности и профессионала через формирование основных компонентов компетенции. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе формирования компетенции обеспечивает качественную подготовку будущих педагогов в соответствии с ФГОС ВО.

Компетентностный подход к обучению является ответом системы образования на изменения социального заказа общества. Компетентностный подход – основное средство оценки результатов образования, что позволит вести высокую профессиональную подготовку специалистов психолого-

педагогического направления в соответствии с целями и требованиями стандартов, а также требованиями, выдвигаемыми государством и обществом.

В последнее время теме компетентностного подхода уделяется большое внимание в статьях известных исследователей: оцениваются достоинства и риски данного подхода [118; 119], представлены классификации компетенций [10; 173; 175; 208] и др. Важно подчеркнуть, что «компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [173, с. 46]. Согласно И.Д. Рудинскому «в соответствии с компетентностным подходом результат образовательного процесса представляет собой профессиональную компетентность индивида, характеризующую его способность и готовность осуществлять определенную профессиональную деятельность в конкретной области» [202, с. 222].

Особенности компетентностного подхода представлены в научных работах А.С. Андриенко, В.И. Байденко, О.Л. Жук, И.А. Зимней, А.К. Марковой, И.Д. Рудинского, А.В. Хуторского [9; 10; 88; 114; 141; 157; 158; 171; 175; 202; 208] и др.

И.А. Зимняя выделяет этапы становления компетентностного подхода в образовании: «Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция/компетентность». Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории «компетенция/компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. <...> Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения» [175, с. 8–10].

Важно подчеркнуть, что «внедрение компетентного подхода в высшее образование было обусловлено проблемами повышения качества обучения, необходимостью проведения мониторинговых процедур в образовательном процессе и предполагало совершенствование всех его основных составляющих (целей, содержания, технологий, результатов)» [171, с. 79–80].

Компетентный подход в обучении ориентирован на достижение интегрированного результата – формирование компетентности. В плане заявленной нами проблемы акцент делается на формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе обучения в вузе.

Основная задача, которая стоит перед учеными – это разработка содержания образования, которое учитывает особенности и вызовы современного развития общества, трансформации процессов воспитания и образования, в связи с чем, актуализируется значение поликультурного образования. Идея поликультурного образования принадлежит А.Н. Джуринскому, В.В. Макаеву, Л.Л. Супруновой, Н.В. Ткаченко и др.

В современном понимании поликультурность представляет собой «качественную характеристику личности, которая свидетельствует о ее способности жить и успешно функционировать в поликультурной среде, уважать и принимать культурные различия при условии их гуманистического содержания» [167, с. 5]. Поликультурное образование – это «процесс формирования у учащихся представлений о многоликости мира и своей страны; привития положительного отношения к культурным различиям; развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур» [167, с. 6].

Поликультурный подход включает в себя одну из главных функций, такую как уважение к представителям различных этносов, религий и культур. Он является обязательным условием выживания и развития современного мира. Поликультурный подход нашел свое отражение в научных трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Многие

современные исследователи пытаются обобщить причины, послужившие детерминантами широкого включения поликультурного подхода в образование, среди них: Г.Д. Дмитриев, З.Ф. Мубинова и др. Анализ литературы, посвященной изучению феномена поликультурного образования, позволяет сделать вывод о том, что поликультурное образование имеет направленность на приобщение подрастающего поколения к национальной и мировой культуре, формирование готовности жить в многонациональном мире.

Компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников рассматривается как ключевая, необходимая для высокопрофессиональной педагогической деятельности. Высшее образование будущих педагогов – основа для самоопределения и самореализации личности по той причине, что оно выступает стандартом подготовки к деятельности. Процесс формирования компетенции в данном исследовании основан на понимании рассматриваемого явления в качестве упорядоченного процесса восприятия, дальнейшего освоения и последующего осознания специфики данного рода деятельности будущими педагогами, который способствует развитию их профессионализма, в связи с чем, подготовка педагогов в высшем учебном заведении должна быть ориентирована на достижение максимального уровня компетенции.

Второе условие выражается в том, что при формировании исследуемой компетенции необходимо целенаправленное включение будущих педагогов в данный вид деятельности в ходе педагогической практики, играющей важную роль в процессе их профессиональной подготовки. В процессе ее прохождения создаются благоприятные условия, среди которых необходимым условием является педагогическое общение будущих педагогов с воспитанниками, что становится возможным при включении студентов в практическую деятельность в дошкольных организациях. Данное условие позволяет студентам приобрести социальный опыт, актуализировать теоретические знания, формировать опыт взаимодействия с дошкольниками, способствует самореализации личности в сфере педагогической деятельности. Вместе с тем изучение системы отношений

дошкольников становится достаточно значимой проблемой современности [66; 68; 96].

Педагогическая практика дает будущим педагогам уникальную возможность приобрести новые знания и совершенствовать собственные профессиональные умения самостоятельно, поэтому практика ставит своей целью обобщение и систематизацию полученных в процессе обучения знаний в целостное образование в ходе практической деятельности. Педагогическая практика является важной составляющей в процессе формирования компетенции будущих педагогов.

Третье условие заключается в создании актуального образовательного пространства погружения обучающихся в профессиональную деятельность – Ресурсного центра.

Технологии прочно вошли в практику высшего образования при подготовке специалистов психолого-педагогического образования: обоснована технология подготовки преподавателей дошкольной педагогики и психологии [92], разработана совокупность психолого-педагогических технологий формирования готовности психолога образования к профессиональной деятельности [78], обосновано содержание и технологии подготовки студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве [44] и др.

В настоящее время в высшей школе учебный процесс характеризуется обновлением форм, методов, технологий, в связи с чем, в сложившейся ситуации процесс формирования исследуемой компетенции также необходимо осуществлять посредством обеспечения практико-ориентированного обучения в процессе изучения дисциплин профессионального цикла [69, с. 278]. В современных условиях новой формой функционирования системы образования различных образовательных организаций, является ресурсный центр.

Ресурсный центр в общем значении – это объединение, созданное на кооперативных условиях группой учреждений и заинтересованных деловых партнеров. Ресурсный центр является формой эффективного развития и

коммуникации ресурсно-взаимозависимых организаций на основе социального партнерства профессионального педагогического образования и его рынка труда с использованием инновационных механизмов и форм взаимодействия и сотрудничества. Главная цель Ресурсного центра – создание системы практико-ориентированного обучения будущих педагогов, соответствующего современным образовательным потребностям.

Исходя из цели, деятельность Ресурсного центра направлена на решение следующих задач:

- организация сетевого взаимодействия образовательных организаций;
- оказание поддержки в подготовке будущих педагогов с целью развития образовательных программ, проектной деятельности и повышения уровня профессиональной компетенции студентов педагогических направлений;
- развитие научно-образовательного кластера, повышающего эффективность использования преподавательских кадров путем совершенствования форм и методов обучения студентов в соответствии с потребностями работодателей в сфере образования;
- разработка и реализация совместных программ и проектов в области педагогического образования, проведение педагогических практик студентов;
- разработка и внедрение эффективных образовательных технологий;
- расширение вариативности форм предъявления, индивидуализация образовательной траектории, переход от ориентации на содержание образования к ориентации на результаты обучения;
- создание условий для самореализации студентов, обучение через действие, проектную деятельность, информационную поддержку;
- развитие форм координации деятельности между учреждением высшего педагогического образования и учреждениями дошкольного образования (как потенциальными работодателями);
- создание конкурентной среды развития образования в регионе.

Ресурсный центр является инновационной и автономной формой взаимодействия субъектов подготовки бакалавров, создающий условия для

проявления их инициативы в плане сохранения преемственности подготовки в соответствии с требованиями социальных партнеров за счет своего педагогического потенциала, реализуемого в условиях сетевого взаимодействия.

Стратегическое видение деятельности Ресурсного центра – практика, как ведущий инструмент формирования образовательных результатов, пространство профессионального и социального взаимодействия, способ осуществления целостной профессиональной деятельности.

Ресурсные центры «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ д/с № 55 и МАДОУ д/с № 56 г. Калининграда как инновационная форма сетевого взаимодействия, обеспечивающая модернизацию педагогической практики будущих педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения, способствует формированию всех компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах их профессиональной подготовки. Ведущим инструментом достижения студентами – будущими педагогами образовательных результатов является производственная практика в условиях Ресурсного центра. Ресурсный центр обеспечивает условия по формированию исследуемой компетенции будущих педагогов через существующее в нем пространство социального и профессионального взаимодействия.

Методологической основой деятельности ресурсного центра являются деятельностный, практико-ориентированный и компетентностный подходы, в соответствии с которыми:

- применяются активные и рефлексивно-деятельностные методы и формы обучения;
- постоянно осуществляется решение профессиональных задач в действительных современных образовательных условиях;
- обеспечены условия для развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов.

Таким образом, выявленный нами комплекс педагогических условий должен способствовать обеспечению достижения будущими педагогами

максимального уровня сформированности компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников.

Следуя всему вышесказанному, можно сделать вывод, что реализация выделенного комплекса педагогических условий способствует формированию исследуемой компетенции в единстве всех выделенных в ее структуре компонентов.

Процесс усвоения знаний, формирования умений, навыков и трудовых действий, индивидуальных психологических свойств личности будущих специалистов не может проходить стихийно. Опираясь на современные научные концепции, он должен быть смоделирован.

В педагогике понятие «моделирование» раскрывается «как метод исследования объектов на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих в природе и обществе предметов и явлений и конструируемых объектов» [155, с. 211]. Также моделирование – «один из методов познания и преобразования мира, получивший особо широкое распространение с развитием науки, обусловившим создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода, моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности» [156, с. 434–435].

С педагогической точки зрения модель «(от лат. *modulus* – мера, образец) – 1) схема, изображение/описание какого-либо явления/процесса в природе, обществе; 2) аналог определенного фрагмента природной/социальной реальности» [155, с. 212], «аналог, заместитель исследуемого объекта; система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе» [156, с. 434].

Осуществление педагогического моделирования предполагает следующие этапы [38, с. 26]:

- выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- постановка задач моделирования;

- конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- исследование валидности модели в решении поставленных задач; применение модели в педагогическом эксперименте;
- содержательная интерпретация результатов моделирования.

Следуя логике нашего исследования, нами были рассмотрены существующие подходы к разработке моделей специалиста. В настоящее время в педагогике представлены разные модели профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе и формирования у них различных видов компетенции:

- структурная модель развития профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста [116];
- модель становления психолого-педагогической компетентности молодого педагога [83];
- структурно-функциональная модель формирования информационно-педагогической компетентности преподавателя СПО [86] и др.

Г. Матушанский и А. Фролов [90, с. 95] на основе анализа литературы систематизировали основные категории и цели проектирования наиболее применяемых моделей специалиста: на основные категории создания модели подготовки специалиста и модели профессиональной деятельности. Всего учеными выделено шесть моделей: психограмма, профессиограмма, минимальная образовательная программа, государственный образовательный стандарт, квалификационная характеристика, модель деятельности, и соответствующие им основные категории и цели создания модели, представленные на рисунке 2.

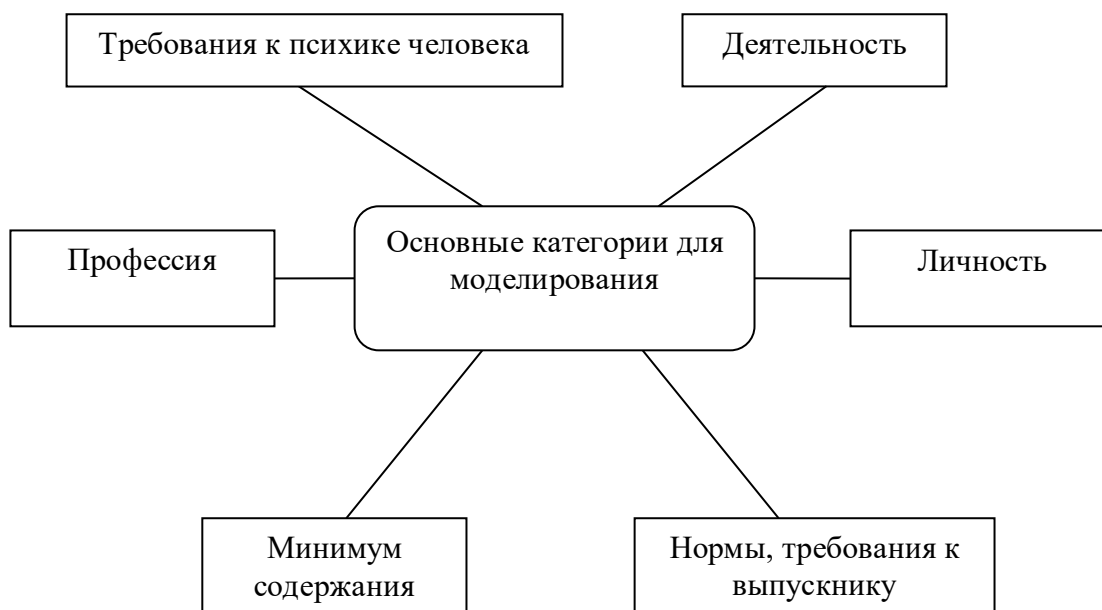


Рис. 2. Основные категории для проектирования модели специалиста

Из предложенных моделей [90, с. 93] в контексте нашего исследования интерес представляет минимальная образовательная программа, в рамках которой рассматриваются минимум содержания образовательной программы, максимальный объем учебной нагрузки. Основная цель создания модели – разработка с целью унификации образовательных программ, упорядочение процесса обучения. Также важным является государственный стандарт, в рамках которого рассматриваются нормы, требования к выпускнику и к образовательной системе. Основная цель создания модели – разработка с целью упорядочения требований, предъявляемых к специалисту, и совершенствование их подготовки в вузах страны [90, с. 93]. В целом исследователи выделяют в процессе подготовки к профессиональной деятельности последовательные этапы: профориентация, профотбор, профессиональное обучение, профессиональный подбор, профессиональная адаптация, профессиональная готовность, профессиональная деятельность и профессиональная мобильность [90, с. 94].

В настоящее время практически отсутствует целенаправленная система подготовки будущих педагогов к деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников, доказательством чего служит

проведенный анализ содержания учебных планов, программ, организации психолого-педагогического образования в вузе.

В результате изучения уже существующих моделей формирования компетенции будущих педагогов к педагогической деятельности, мы пришли к выводу, что такие модели являются недостаточными. Поиски способа формирования компетенции будущих педагогов по исследуемому направлению могут быть продолжены.

На основе вышесказанного можно утверждать, что в теории и практике высшего педагогического образования не представлена модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников [71, с. 92].

Поэтому целесообразно использовать моделирование, так как данный метод позволяет подготовить педагога, владеющего профессиональными компетенциями. Мы считаем, что именно методом моделирования будет обеспечен качественный, последовательный, целенаправленный и глубокий анализ исследуемого процесса, который внесет ясность в представление о преобразовании его содержания. Таким образом, существует необходимость разработки модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Главным положением исследования является ведущая идея о возможности формирования компетенции будущих педагогов с учетом комплекса педагогических условий. В процессе воспитания личности ребенка важная роль отводится воспитателям, педагогам, от которых зависит усвоение им нравственных и общественных правил, норм и принципов функционирования общества, вследствие чего особое значение в этом плане отведено системе профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического направления. Как указывает В. Сергеев, «именно будущая профессиональная деятельность задает содержание и формы соответствующей учебной деятельности» [120, с. 159].

Поэтому «модель специалиста» является одним из главных понятий в педагогике высшей школы. Данный термин можно обозначить сводом требований, которые практика предъявляет в отношении выпускников образовательного учреждения. Существующие модели задают представление о том, кого готовить и для чего готовить» [120, с. 159]. Более того, «современное вузовское образование призвано не только дать студентам знания, но и научить самостоятельно добывать их, анализировать, сопоставлять, корректировать, применять и обновлять на протяжении всего своего жизненного пути. Эти требования можно реализовать при условии изменения в учебном процессе роли преподавателя и способов взаимодействия со студентами. Для этого необходимо оптимизировать учебный процесс на основе лично ориентированной модели обучения, т.е. речь идет о совместной постановке целей и задач, определяющих стратегию и тактику, как совместной работы, так и самообразования студента. Такой подход к организации учебной деятельности может быть реализован при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля. Это лично ориентированные технологии обучения: потребностно-мотивационные, модульного обучения, проблемного обучения, учебного проектирования и др.» [36, с. 65–66].

В настоящее время в педагогике существуют модели формирования готовности (профессиональной, психологической и др.) будущих специалистов психолого-педагогического направления: модель формирования готовности психолога образования к профессиональной деятельности [78]; модель оценки качества становления профессионализма психолога в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [103]; модель формирования учебно-познавательной компетенции будущих педагогов в процессе самостоятельной работы [48]; концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов [50]; модель формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей

[117]; модель, которая отражает наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов [63] и др.

Таким образом, при разработке модели мы будем следовать следующему плану:

1. Рассмотрим методологическое основание разрабатываемой модели.
2. Поставим конкретную педагогическую цель, направленную на разработку модели и сформулируем задачи по ее достижению.
3. Определим блоки разрабатываемой модели, рассмотрим их взаимосвязь.
4. Проведем опытно-экспериментальную работу с целью проверки модели.
5. Обобщим и проанализируем полученные результаты.

Формирование компетенции будущих педагогов представляет собой сложный процесс, организация которого предполагает предварительное моделирование, что позволит более глубоко проникнуть в сущность объекта исследования. В результате изучения уже существующих моделей формирования компетенции будущих педагогов к педагогической деятельности, можно заключить, что такие модели являются недостаточными. Более того, в теории и практике психолого-педагогического образования не представлена модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников. Поэтому в соответствии с требованиями образовательных стандартов, ведущими идеями системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Хуторской [6; 7; 24; 209] и др.), отечественными теориями и концепциями (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн [24; 112; 113] и др.) и руководствуясь изученными и проанализированными моделями, нами разработана модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников [71, с. 92] (см. Рис. 3).

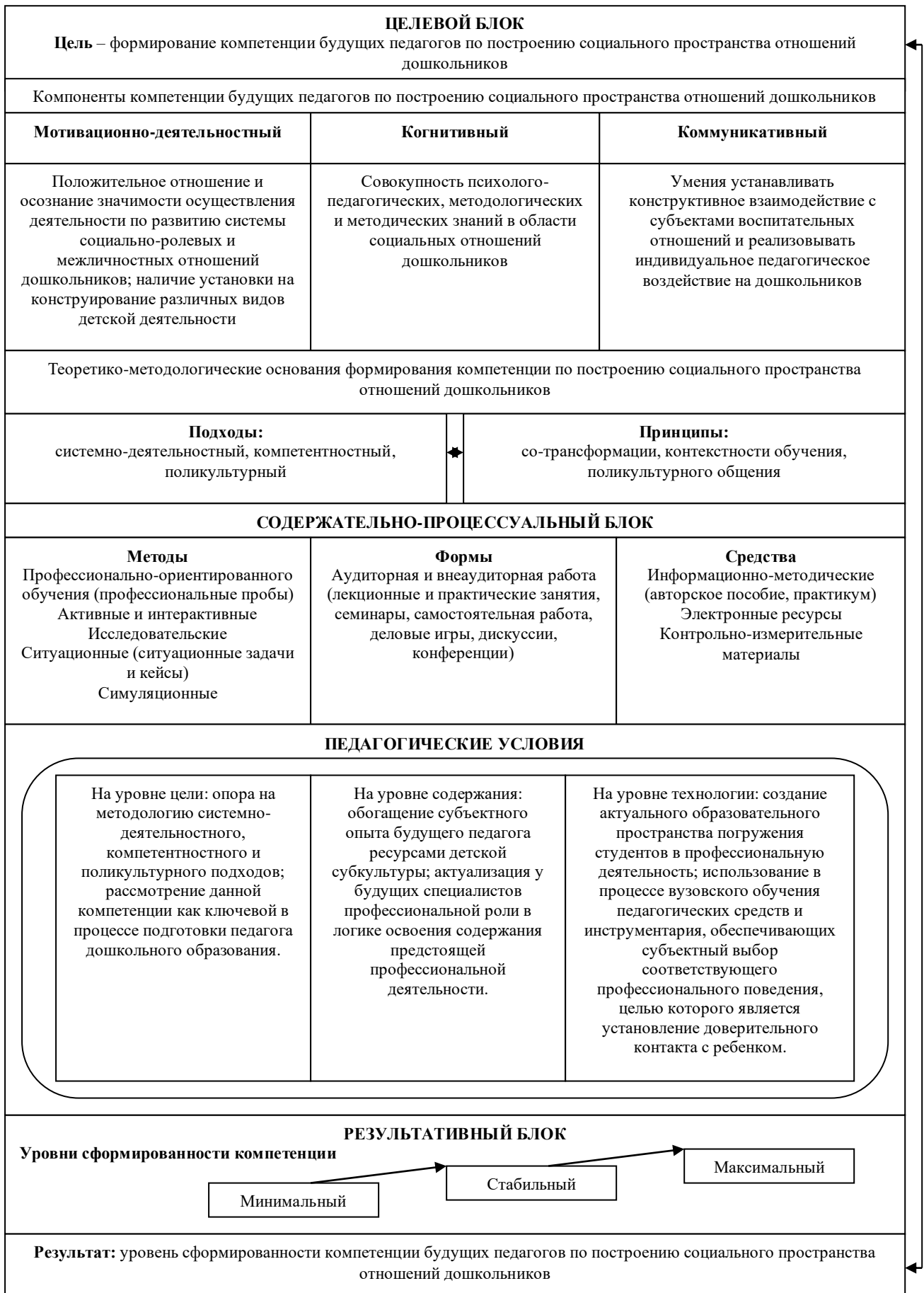


Рис. 3. Модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников

Предложенная нами модель формирования компетенции будущих педагогов включает три блока: целевой, содержательно-процессуальный и результативный.

Целевой блок ориентирует на получение требуемого образовательного результата – формирование компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и ее компонентов: мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного.

Целью формирования данной компетенции будущих педагогов является решение следующих задач: 1) формирование мотивации к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; 2) формирование умений, необходимых для осуществления деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; 3) усвоение совокупности психолого-педагогических, методологических и методических знаний о специфике деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; 4) формирование умений осуществления эффективной коммуникативной деятельности.

Содержательно-процессуальный блок предполагает применение технологий практико-ориентированного обучения (ресурсный центр) – технологии профессионально-ориентированного обучения (профессиональные пробы), методы обучения (активные и интерактивные, исследовательские, ситуационные (ситуационные задачи и кейсы), симуляционные)), формы (аудиторная и внеаудиторная работа (лекционные и практические занятия, семинары, самостоятельная работа, деловые игры, дискуссии, конференции)), средства (информационно-методические (авторское пособие, практикум), электронные ресурсы, контрольно-измерительные материалы). Принципы: со-трансформации, контекстности обучения, поликультурного общения. В процессе практики студенты осуществляют деятельность по построению социального пространства отношений дошкольников, используя знания, применяя и закрепляя умения в соответствии со спецификой данного вида деятельности.

Результативный блок модели позволяет выявить степень достигнутых результатов, оценить уровень сформированности изучаемого феномена, а также отражает результат – сформированность компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, проявляющуюся в трех уровнях – минимальном, стабильном, максимальном. Основой для обозначения данных уровней выступили исследования таких отечественных ученых, как В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и др., в трудах которых представлен уровневый подход к сформированности результата педагогической деятельности.

Сформированность данной компетенции будущих педагогов может быть оценена по компонентам:

1) мотивационно-деятельностный (студент мотивирован к деятельности; студент овладел умениями, необходимыми для ее осуществления);

2) когнитивный (студент овладел совокупностью психолого-педагогических, методологических и методических знаний о специфике рассматриваемой деятельности);

3) коммуникативный (студент овладел умениями эффективной коммуникативной деятельности).

Контроль и оценка сформированности компетенции проводились с использованием итоговой формы контроля с применением тестовых заданий. Необходимый материал для проведения тестирования был подобран с опорой на требования, выдвигаемые к заданиям такого типа. Уровень сформированности данной компетенции был выбран в качестве объекта для оценки эффективности выполнявшейся работы. В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы его необходимо было педагогически измерить и повысить (Приложение 1).

Исследуемая компетенция будущих педагогов может быть оценена на трех уровнях сформированности: минимальном, стабильном и максимальном. Сообразно с вышеизложенным, описание критериальных показателей уровней

компетенции, разработанных на основе требований, обозначенных в образовательных и профессиональных стандартах, представлено в Приложении 2.

Таким образом, модель включает в себя следующие блоки: целевой, содержательно-процессуальный и результативный, ставит своей целью формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников. Опытнo-экспериментальная работа по внедрению разработанной модели будет описана в следующем подразделе.

2.2. Результаты апробации модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников

Опытнo-экспериментальная работа проводилась в соответствии с требованиями современной научной методологии. Целью опытнo-экспериментальной работы была ориентация на выполнение поставленных задач, подтверждение выдвинутой гипотезы и доказательство эффективности разработанной модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Для апробации модели было проведено исследование, в котором приняли участие 62 студента бакалавриата очной и заочной форм обучения Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность».

Проведение экспериментальной работы в период с 2013 по 2018 гг. имело своей целью постановку целей и задач экспериментальной работы, формулировку гипотезы, описание экспериментальных материалов, методик, используемых при

проведении экспериментальной работы, переменных, которые способны оказывать влияние на все результаты, полученные в ходе эксперимента, и методик, применяемых для интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа включала следующие этапы: подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный, заключительный. Каждый этап предполагал постановку конкретных целей, определение задач и базы исследования.

На подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялись подбор, разработка и использование диагностического инструментария, который позволил определить уровень сформированности компонентов компетенции. На констатирующем этапе исследовался уровень компетенции, полученный до проведения формирующего этапа экспериментальной работы, а также разрабатывалась модель ее формирования. На формирующем этапе проводилась апробация разработанной модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников с учетом обоснованного комплекса педагогических условий на уровне цели, содержания и технологии. На контрольном этапе оценивалась результативность модели на основе выявления изменений в уровне сформированности исследуемой компетенции. Анализ и дальнейшее сравнение результатов, подведение итогов, так же как и прогнозирование перспектив дальнейшей деятельности являлись целью заключительного этапа экспериментальной работы.

В ходе организации опытно-экспериментальной работы была проверена гипотеза следующего содержания: формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников в процессе профессиональной подготовки в вузе будет результативным, если:

– дано теоретико-методологическое обоснование необходимости формирования компетенции будущих педагогов по построению социального

пространства отношений дошкольников в процессе профессиональной подготовки в вузе;

- определена сущность, содержание и структура компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников;

- выявлен и научно обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников;

- разработана и апробирована модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, содержащая целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки;

- обоснована эффективность деятельности ресурсного центра как новой формы производственной практики будущих педагогов, усиливающей в целом практико-ориентированность педагогического образования;

- определены критерии и показатели уровней сформированности компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Зависимыми переменными в опытно-экспериментальной работе выступили уровни сформированности исследуемой компетенции (минимальный, стабильный, максимальный), а в качестве независимой переменной выступила модель формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Важно отметить, что многомерное и сложное компонентное образование компетенции не поддается диагностике посредством какой-либо одной методики, могут быть исследованы и продиагностированы некоторые компоненты, например, знания, умения. Для исследования выделенных компонентов компетенции (мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного) нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности компонентов компетенции. В исследовании были использованы известные, надежные и валидные методики.

Диагностические методики соответствуют представленным компонентам формирования исследуемой компетенции.

В целях исследования мотивационно-деятельностного компонента на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы испытуемым был предложен тест «Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (в модификации А. Реана)», представленная в Приложении 3, где испытуемым предлагалось ознакомиться с мотивами профессиональной деятельности и оценить их значимость. Методика использовалась с целью диагностики мотивации профессионально-педагогической деятельности, основанной на концепции о внутренней и внешней мотивации. Опираясь на ключи, были подсчитаны показатели внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Опираясь на полученные результаты, был установлен мотивационный комплекс личности, являющийся типом соотношения внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. В соответствии с оптимальными (наилучшими) мотивационными комплексами, согласно которым внутренняя мотивация больше внешней положительной и больше внешней отрицательной мотивации ($ВМ > ВПМ > ВОМ$; $ВМ = ВПМ > ВОМ$), и неоптимальным (наихудшим), согласно которому внешняя отрицательная мотивация больше внешней положительной мотивации и больше внутренней мотивации ($ВОМ > ВПМ > ВМ$), а также существующими промежуточными типами мотивационных комплексов, осуществлялось распределение испытуемых по уровням сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции (по первому критерию). Также студентам была предложена разработанная анкета «Степень мотивации к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» (Приложение 4), в которой испытуемым нужно было определить степень мотивации в приведенных аспектах педагогической деятельности. Кроме того, испытуемым была предложена разработанная анкета «Определение затруднений будущих педагогов при осуществлении деятельности, направленной на построение социального

пространства отношений дошкольников» (Приложение 5) (по второму критерию), где испытуемые должны были определить степень своих затруднений, возникающих в ходе такого рода деятельности. Критериями диагностики мотивационно-деятельностного компонента выступили: положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности.

Диагностика когнитивного компонента компетенции будущих педагогов осуществлялась при помощи разработанных нами тестов. За основу были взяты научные работы Е.Е. Бочаровой, Н.В. Ивановой, Е.О. Смирновой, Т.А. Тереховой [15; 42; 58; 59; 123]. В целом, тесты были адаптированы нами с учетом особенностей формируемой компетенции. Тестовые задания представлены в Приложениях (констатирующий этап экспериментальной работы – Приложение 6; контрольный этап экспериментальной работы – Приложение 7), в которых студентам предлагалось ответить на вопросы. Вопросы касались знаний феномена межличностных отношений, критериев их дифференциации, а также критериев систематизации психодиагностического инструментария, истории вопроса межличностных отношений, социального развития дошкольников, психологии отношений детей, специфики построения социального пространства отношений между дошкольниками. Критерием диагностики когнитивного компонента выступила совокупность психолого-педагогических, методологических и методических знаний в области социальных отношений дошкольников.

Для диагностики коммуникативного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников студентам были предложены специально разработанные ситуационные задачи. Примеры ситуационных задач, предложенных на констатирующем этапе экспериментальной работы, представлены в Приложении 8, на контрольном – в Приложении 9. Структура профессиональной задачи включает содержательную, процессуальную и контекстуальную характеристики и «продукт» решения. Решение ситуационных задач проверяет сформированность умений, необходимых

для осуществления исследуемого вида деятельности в соответствии с Профессиональным стандартом педагога. Критериями диагностики коммуникативного компонента послужили: умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника.

Также для диагностики мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов применялся метод экспертных оценок [34; 200].

Специфика применяемого экспертного метода заключалась в оценке степени выраженности личностного или профессионального качества обучающихся в ходе опроса компетентных экспертов, в роли которых выступили преподаватели БФУ им. И. Канта, педагоги дошкольных образовательных организаций, заместители заведующих по воспитательно-методической работе. Всего в качестве экспертов приняли участие 28 человек. Экспертная оценка осуществлялась на этапе педагогической практики студентов и в ходе XXII Международной научно-практической конференции по педагогическому образованию «Устойчивое развитие образования: миссия, трансформации, ресурсы» и XXIII Международного педагогического конгресса «Устойчивое развитие образования. Миссия. Трансформации. Ресурсы» (апрель 2022 г., 2023 г.). Будущие педагоги моделировали ситуационные задачи, составляли методическую копилку на основе рефлексии собственного опыта, демонстрировали исследовательские проекты перед педагогами-экспертами. Эксперты смогли оценить умения студентов по проектированию социального пространства отношений дошкольников и составить прогноз успешности данного вида педагогической деятельности.

Экспертные листы для оценивания мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенции будущих педагогов (очная и заочная формы обучения) по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены в Приложениях 10, 11.

Важно отметить, что «применение метода экспертной оценки в вузе позволяет повысить интерес студентов к изучаемым дисциплинам, развивает их профессиональные и личностные компетентности, способствует развитию самостоятельности. Применение метода экспертной оценки на разных этапах освоения учебного курса способствует активизации взаимодействия студентов друг с другом» [200, с. 425]. Эффективность применяемого метода подтверждается разнообразием видов метода групповых экспертных оценок, таких как метод мозгового штурма, метод Дельфи, метод обобщенных независимых характеристик и др.

Отметим, что такой разнообразный диагностический инструментарий способствовал максимальной реализации системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса в вузе, а также комплексному и разностороннему подходу к процессу диагностики и формирования компетенции каждого испытуемого.

С целью оценки эффективности модели использовался χ^2 -критерий Пирсона. Полученные в опытно-экспериментальной работе результаты подверглись статистическому анализу, который, в свою очередь, был подразделен на следующие этапы: 1) анализ подлинности различий в компонентах компетенции испытуемых на констатирующем этапе; 2) анализ подлинности различий в компонентах компетенции испытуемых на контрольном этапе; 3) оценка динамики результатов изучения компонентов компетенции испытуемых до проведения формирующего этапа и после него.

Непараметрический χ^2 -критерий был использован в целях доказательства гипотезы о наличии позитивных изменений в формировании исследуемого явления, либо их отсутствии в процессе проведения опытно-экспериментальной работы. Исследование уровня сформированности всех компонентов компетенции выступает исходным пунктом ее формирования, позволяющим определить те знания и умения, которыми владеют будущие педагоги. Констатирующий этап экспериментального исследования, предполагающий изучение каждого из компонентов компетенции, был направлен на их выявление.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

1. Исследование мотивационно-деятельностного компонента компетенции.

Обобщенные данные сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения) показаны в Приложении 12.

В соответствии с полученными результатами можно установить, что в экспериментальной группе (ЭГ) по первому показателю большее количество испытуемых показали минимальный уровень (57,7 %). Стабильный уровень продемонстрировали 23,1 % студентов, в то время как 19,2 % обучающихся находятся на максимальном уровне. По второму показателю полученные данные существенно не отличаются: на минимальном уровне находится также большая часть респондентов – 42,3 %, на стабильном – 34,6 %. Максимальный уровень имеют 23,1 % испытуемых. По третьему показателю большинство студентов ЭГ продемонстрировали минимальный уровень (73,1 %). Максимальный уровень выявлен всего у 3,8 % студентов, стабильный уровень – у 23,1 % обучающихся. В целом, большая часть испытуемых находится на минимальном уровне. По четвертому показателю большая часть испытуемых показала минимальный уровень (57,7 %), тогда как максимальный уровень – 15,4 % респондентов. Остальная часть испытуемых находится на стабильном уровне (26,9 %).

Обобщенные данные сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения) показаны в Приложении 13.

Характеризуя полученные данные, можно констатировать, что по первому показателю процент испытуемых с минимальным и максимальным уровнями составляет 40 %. Стабильный уровень демонстрируют 20 % респондентов. По второму показателю 50 % испытуемых находятся на минимальном уровне, 20 % – на стабильном. На максимальном уровне находятся всего 30 % студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых отсутствует умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы. Исходя из

полученных данных, по третьему показателю большинство испытуемых показали минимальный уровень (50 %), 30 % – стабильный, в то время как максимальный уровень – всего 20 % студентов. Большая часть студентов находится на минимальном уровне сформированности данного компонента, что говорит о нехватке у испытуемых опыта организации различных видов деятельности с дошкольниками. По четвертому показателю 40 % испытуемых имеют минимальный и стабильный уровни. На максимальном уровне находится 20 % студентов. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном опыте студентов в умении обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей.

Таким образом, можно утверждать, что полученные результаты говорят о необходимости формирования мотивационно-деятельностного компонента компетенции.

2. Исследование когнитивного компонента компетенции.

Обобщенные данные сформированности когнитивного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения), представлены в Приложении 14.

В ЭГ по первому показателю большая часть испытуемых находится на минимальном уровне (57,7 %). Стабильный уровень имеют 26,9 % испытуемых, в то время как максимальный – 15,4 %. По второму показателю большинство обучающихся демонстрируют минимальный уровень (61,5 %). На стабильном уровне находятся 30,8 % испытуемых. В то же время по данному показателю максимальный уровень выявлен у 7,7 % студентов, что свидетельствует об отсутствии у них адекватных знаний о закономерностях и принципах построения социального пространства отношений дошкольников.

Обобщенные данные сформированности когнитивного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения), представлены в Приложении 15.

Обобщив полученные результаты, можно сделать вывод, что по первому показателю у большинства студентов выявлен минимальный уровень (50 %). На

стабильном уровне находятся 40 % студентов, в то время как на максимальном уровне всего 10 % испытуемых. По второму показателю большая часть испытуемых показала минимальный уровень (60 %), в то время как стабильный – 30 % испытуемых. По данному показателю 10 % испытуемых имеют максимальный уровень, что свидетельствует об отсутствии у них системно и последовательно сформированных знаний о закономерностях и принципах построения социального пространства отношений дошкольников. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости расширения, углубления и закрепления знаний в сфере построения социального пространства отношений дошкольников.

3. Исследование коммуникативного компонента компетенции.

Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения) представлены в Приложении 16.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что по первому показателю большинство студентов ЭГ показали минимальный уровень (76,9 %). На стабильном уровне находятся 23,1 % испытуемых, в то время как максимальный уровень не был зафиксирован. Полученные данные демонстрируют, что студенты – будущие педагоги не способны использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников. По второму показателю большинство студентов показали минимальный уровень (61,5 %). Стабильный уровень выявлен у 30,8 % студентов, в то время как всего у 7,7 % студентов – максимальный уровень. Полученные данные по этому показателю позволяют предположить, что студенты практически не способны совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками, не умеют обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

Обобщенные данные сформированности коммуникативного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения), представлены в Приложении 17.

Можно констатировать, что по первому показателю большая часть испытуемых показала минимальный уровень – 50 %, 40 % студентов – стабильный уровень. Максимальный уровень имеют всего 10 % респондентов. Следовательно, у основной части студентов отсутствуют умения по использованию активных методов привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников. По второму показателю 40 % испытуемых показали минимальный уровень. Стабильный и максимальный уровни выявлены у 30 % испытуемых. Полученные результаты демонстрируют, что обучающиеся практически не способны совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками, не умеют обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

Обобщив результаты исследования компонентов компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения, можно сделать вывод об общем уровне ее сформированности (Приложение 18). Таким образом, максимальный уровень компетенции выявлен всего у 10,2 % обучающихся, стабильный – у 27,6 %, минимальный – у 62,2 %.

Обобщив результаты исследования компонентов компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения, можно сделать вывод об общем уровне ее сформированности (Приложение 19). Таким образом, максимальный уровень компетенции имеют 19,2 % обучающихся, стабильный – 32,5 %, минимальный – 48,3 %.

Данные результаты обусловили необходимость формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Целью формирующего этапа являлось внедрение и реализация модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Процесс внедрения разработанной модели осуществлялся с учетом следующего комплекса педагогических условий:

1. Условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов (обеспечивает логику содержательно-функционального наполнения компонентов формируемой компетенции); рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования (обозначает необходимость построения гармоничных отношений как ценностного основания взаимодействия всех участников образовательных взаимоотношений).

2. Условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры (развивает способность студентов проектировать систему социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников в процессе академического обучения, первичных профессиональных проб и решения ситуативных профессиональных задач при прохождении педагогической практики); актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности (предполагает поэтапное формирование у будущих педагогов дошкольного образования профессионально-значимых качеств, свойств, первичного опыта).

3. Условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность (обеспечивает функционирование ресурсного центра как формы сетевой интеграции образовательной среды вуза и профессиональной среды); использование в процессе вузовского обучения педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъектный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком (формирует готовность будущего

специалиста к осуществлению индивидуальной стратегии педагогического сопровождения участников образовательных взаимоотношений).

Важным аспектом понимания специфики формирования исследуемой компетенции является анализ стандартов высшего образования по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность», а также учебных планов, программ, учебных методических комплексов дисциплин, учебной и методической литературы.

В стандарте высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) выпускникам программ бакалавриата присваивается квалификация «бакалавр». В соответствии со стандартами высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) будущие бакалавры могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: «педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения» [193, с. 3; 194, с. 3].

Областью и сферой профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, могут осуществлять профессиональную деятельность, выступает образование и наука [193, с. 3].

Областью и сферой профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), могут осуществлять профессиональную деятельность, выступает образование и наука [194, с. 3].

Следовательно, в соответствии с требованиями образовательных стандартов, общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК)

компетенции, формируемые в результате освоения дисциплин (модулей), относящихся к базовой и вариативной части программы, позволяют овладеть теоретическими и практическими основами деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников, и отражены на рисунках 4, 5, представленных в Приложениях 20, 21.

Теоретическая подготовка, включающая изучение обучающимися учебных дисциплин, профессиональных модулей, практико-ориентированных курсов и др., последовательность их освоения в процессе обучения, является важной частью обучения студентов в вузе. Система подготовки ориентирует студентов на усвоение достаточного объема знаний о содержании социального развития детей. Поэтому нами составлены матрицы по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность» (Приложения 20, 21, см. Рис. 4, 5). В ходе освоения дисциплин на лекционных занятиях студенты изучали педагогический опыт специалистов в рассматриваемой области. На практических занятиях были организованы встречи с педагогами ДОО, которые позволили обучающимся проанализировать особенности работы воспитателя с детьми, особенности организации видов деятельности и взаимодействия с детьми. В ходе таких занятий студенты приобрели знания о специфике социальных отношений дошкольников.

В учебно-воспитательный процесс направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность» внедрялся авторский педагогический инструментарий (учебная и внеучебная деятельность, педагогическая практика): пересмотрено содержательное наполнение вариативной части учебных планов (дисциплины «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников», «Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников»); включен факультатив «Психолого-педагогические основы построения социального

пространства отношений дошкольников». Составлен список дополнительных тем по проблемам построения детских взаимоотношений для семинарских занятий базовых психолого-педагогических дисциплин; проведены мастер-классы «Субкультура современного дошкольника», «Детская общность: основная характеристика»; в формате студенческой научной конференции представлено авторское пособие «Построение социального пространства отношений дошкольников».

Следовательно, формирование исследуемой компетенции предполагает разработку специальных курсов по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность» в соответствии с ФГОС ВО. Было разработано и внедрено организационно-методическое обеспечение процесса формирования исследуемой компетенции: программы специальных курсов (Приложения 22, 23, 24).

На этапе модернизации профессионального образования будущие педагоги на высоком уровне должны быть готовы к осуществлению деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников, в связи с чем овладение обучающимися двумя видами компетенций – общепрофессиональными и профессиональными обусловлено внедрением практико-ориентированного подхода в систему подготовки будущих педагогов.

Практико-ориентированное обучение способствует приобретению студентами опыта практической деятельности в сфере дошкольного образования. Также практико-ориентированный подход позволяет будущим педагогам приобрести начальные профессиональные умения и навыки, опыт педагогической деятельности, комплекс теоретических знаний, компетентность, что приходит в соответствие с требованиями образовательных стандартов. Кроме того, такой подход позволяет организовывать будущую профессиональную деятельность, согласно выработанным профессиональным педагогическим сообществом нормам и правилам Профессионального стандарта педагога, что дает возможность реализовать полноценную образовательную деятельность детей в целом и

деятельность по построению социального пространства отношений дошкольников в частности, в соответствии с ФГОС ДО.

Применение практико-ориентированного подхода в системе высшего образования позволяет повысить качество подготовки выпускников психолого-педагогического направления для работы в ДОО, что соответствует требованиям Профессионального стандарта педагога.

В результате освоения дисциплин знания студентов систематизируются и выстраиваются в комплекс необходимых психолого-педагогических знаний о специфике деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников. Систематизация содержания дисциплин ориентирована на построение целостного процесса обучения, способствующего поэтапному формированию исследуемой компетенции будущих педагогов к данному виду работы с воспитанниками. При этом система практико-ориентированного обучения направлена на закрепление полученных знаний.

Создание системы практико-ориентированного обучения в вузе, которое соответствует современным образовательным потребностям, обеспечивает эффективное овладение студентами – будущими педагогами опытом практической деятельности на основе имеющихся знаний.

Особую роль в реализации задачи формирования исследуемой компетенции играет практика студентов бакалавриата, которая осуществляется на базе новой формы функционирования системы образования, основанной на объединении, интеграции и концентрации ресурсов различных образовательных организаций – ресурсного центра, ориентированного на формирование компетенции обучающихся к освоению новых знаний, приобретение многофункциональных умений, профессиональной мобильности и конкурентоспособности в соответствии с запросами современного и перспективного рынка труда.

Практика является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов, поскольку позволяет перевести теоретические («пассивные») знания в практические («активные») знания. Именно при организации различных видов практик происходит количественное и

качественное развитие профессиональных умений и навыков, необходимых обучающимся. В ходе прохождения педагогической практики будущим педагогам необходимо владеть теми теоретическими знаниями и профессиональными умениями и навыками, которые им потребуются в процессе реализации исследуемого вида деятельности. В то же время здесь имеют место благоприятные условия для повсеместного использования формируемых умений, т.е. реализуется принцип взаимосвязи теории с практикой. Педагогическая практика обучающихся является органичной частью всей системы непрерывной комплексной практики, а также первым шагом приобщения их к будущей профессиональной деятельности.

При организации практики осуществляется опора на следующие основные принципы:

- взаимосвязь практики и жизни, соответствие ее форм проведения, целостного содержания требованиям, которые предъявляются к предстоящей профессиональной деятельности на нынешнем этапе;
- практика носит учебный характер;
- последовательность и систематичность практики;
- постепенное и поэтапное усложнение ее содержания, методов и форм организации;
- практика носит комплексный характер, предполагающий совокупность и единство учебно-воспитательной работы;
- взаимосвязь практики с изучением теоретического материала.

Практика в ходе формирования компетенции реализует представленные ниже функции:

- предупредительную, способствующую предостережению будущих педагогов от пробелов и ошибок, а если они уже совершены – быстрому и квалифицированному их исправлению;
- адаптационную, играющую важную роль в практике, при которой обучающийся в первый раз знакомится с реальной профессиональной деятельностью специалиста с позиций теоретических и практических знаний об

особенностях отношений дошкольников; соотносит собственные знания и умения с профессиональной деятельностью педагогов дошкольного образования. При выявлении возможных расхождений теории с практикой, будущие педагоги обязательно задумываются над способами их преодоления в предстоящей профессиональной деятельности. При этом практика позволяет применить приобретенные теоретические знания, умения к окружающей реальности;

– обучающую, которая заключается в объективной возможности отследить теоретические знания; низкий уровень общенаучных знаний будущих педагогов, выявленный во время прохождения практики, стимулирует студентов к саморазвитию, самообразованию;

– развивающую, реализующую способности студентов к анализу, эмпатии, лидерству, способствующие достижению успехов в деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников, в частности, способность быстрого принятия правильных решений, прогнозирования сложившихся ситуаций;

– воспитывающую, реализующуюся в базовых учреждениях и заключающуюся в возможности сопоставить теоретическое понимание профессиональной культуры будущих педагогов с реальной культурой педагогов-практиков, подходами, применяемыми ими для выбора принципов профессиональной деятельности;

– диагностическую – самую актуальную, потому как не что иное, как практика способствует мотивации студентов – будущих педагогов оценивать полученный запас знаний, умений, диагностировать их полноту, прочность и глубину.

Педагогическая практика студентов – будущих педагогов, которую они проходят в период обучения в вузе, отражает умения, необходимые им для осуществления исследуемой деятельности. Во время прохождения практики студенты овладевают необходимыми навыками и умениями. Для эффективной реализации данного вида деятельности обучающиеся должны иметь высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и

межличностных отношений дошкольников; уметь оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы. Кроме того, будущие педагоги должны уметь вести деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития; организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками (познавательно-исследовательской, продуктивной, игровой, предметной, конструирования и др.) и создать возможности для развития свободной игры детей; обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.

Также будущие педагоги должны знать основные закономерности возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; знать специфические особенности отношений дошкольников; знать психодиагностические методики, используемые для диагностики характера отношений дошкольников; знать цель (смысл), задачи, критерии, принципы, механизм, средства, педагогическую стратегию, направления построения социального пространства отношений дошкольников.

Будущие педагоги должны уметь использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников; совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

В период прохождения практики студенты познакомились и осваивали разные способы организации педагогического труда: взаимодействие с педагогами системы дошкольного образования, заместителем заведующего по воспитательно-методической работе, психологом и другими специалистами, родителями (законными представителями) для решения педагогических проблем и ситуаций,

знакомство с организацией методической и психолого-педагогической работы, изучение практического опыта, участие в проектировочных семинарах, посещение занятий, дискуссионных площадок, организационно-деятельностных игр, мастерских, планирование и анализ педагогических действий, реализация исследовательских проектов, осуществление деятельности в режимных моментах в рамках социального развития ребенка – дошкольника.

Практическая составляющая предполагала овладение единым комплексом профессионально важных навыков и практических умений о системе социальных отношений детей. Разработка программ, написание конспектов непосредственно образовательной деятельности по социализации детей; подборка и составление картотек подвижных, сюжетно-ролевых игр по социальному развитию дошкольников; проведение занятий, мероприятий (утренники, досуг, проекты и пр.); организация выставок (рисунков, поделок и пр.); выполнение индивидуальных заданий, имеющих своей целью процесс самообразования в сфере отношений; активная педагогическая деятельность; создание благоприятного психологического климата; формирование стиля деятельности – комплекс мероприятий, которыми заняты студенты – будущие педагоги в период прохождения практики. По результатам практики проводятся круглые столы с преподавателями и обучающимися, презентации тематических, аналитических, творческих работ, конференции.

С целью успешного прохождения педагогической практики всеми студентами им назначаются опытные и компетентные руководители практики из числа преподавательского состава, которые осуществляют процесс подготовки студентов к ее прохождению в детских садах, центрах развития ребенка (ЦРР). Перед прохождением практики со студентами проводятся установочные конференции, собрания, групповые и индивидуальные консультации. Руководителями практики оказывается помощь при возникновении трудностей в решении возникающих педагогических ситуаций, в подготовке, организации, проведении занятий с детьми, в свободное время пребывания ребенка в условиях ДОО и пр.

Во время прохождения педагогической практики студенты знакомятся и впоследствии осваивают разные способы организации педагогической деятельности в дошкольной организации. К ним относятся: использование различных форм, методов, приемов, средств, технологий для работы с дошкольниками. Индивидуальная, групповая и коллективная деятельность используются как в непосредственно образовательной деятельности, так и в режимных моментах. В качестве методов и средств эффективным является применение сюжетно-ролевых игр и игровых приемов. Применение игровых, коммуникативных и других технологий обеспечивает высокий результат прохождения студентами педагогической практики.

Для успешного прохождения педагогической практики студентами разрабатываются конспекты занятий для непосредственно образовательной деятельности по социально-коммуникативному развитию детей на основе углубленного изучения специальной и методической литературы, осуществляется подбор дидактического материала, методов и средств обучения, воспитания и развития; проводятся занятия и дальнейший самоанализ собственной педагогической деятельности, а также научно-методической работы; посещаются и анализируются занятия педагогов; выполняются индивидуальные и групповые задания.

Следовательно, теоретическая и практическая подготовка позволяет приобрести практико-ориентированные знания, навыки и опыт практической работы посредством погружения в профессиональную среду при соблюдении комплекса педагогических условий. Практика выступает в качестве своеобразного связующего звена, являясь тем самым предпосылкой эффективного формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников. Применение сетевого взаимодействия как формы реализации образовательных программ способствует повышению качества образования, расширению доступа обучающихся к современным средствам и технологиям обучения. Данная форма открывает новые возможности в процессе формирования компетенции: позволяет накапливать профессиональный опыт

образовательных организаций системы подготовки специалистов; приспособиться к новым условиям образовательной среды; проводить собственные исследования; обогащать представления студентов о существующих образовательных источниках социального пространства отношений детей и таким образом проектировать собственный образовательный маршрут.

Модернизация педагогической практики путем создания системы практико-ориентированного обучения в вузе способствует формированию выделенных компонентов компетенции: мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного. Отметим, что программа практики усиливает практическую направленность содержания материала на овладение студентами знаниями, умениями, способностями, необходимыми для формирования такого рода компетенции, четко определяет цели каждого вида заданий, максимально включает обучающихся в активную работу практического характера.

Следующим этапом экспериментальной работы стала проверка эффективности разработанной модели.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы.

1. Исследование мотивационно-деятельностного компонента компетенции.

Обобщенные данные сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения) показаны в Приложении 25.

Полученные данные свидетельствуют, что в ЭГ по первому показателю на 42,3 % увеличилось количество испытуемых с максимальным уровнем, на 42,3 % снизилось количество обучающихся, имеющих минимальный уровень. По второму показателю также произошли позитивные сдвиги: на 42,3 % снизилось количество испытуемых с минимальным уровнем, на 15,4 % и 26,9 % увеличилось количество испытуемых со стабильным и максимальным уровнями соответственно. По третьему показателю на 50 % снизился процент испытуемых с минимальным уровнем, на 34,6 % увеличилось количество студентов со стабильным уровнем, на 15,4 % – с максимальным уровнем. По четвертому показателю количество испытуемых с минимальным уровнем уменьшилось на

34,6 %, в то время как на 7,7 % и 26,9 % возросло количество студентов со стабильным и максимальным уровнями соответственно. Результаты свидетельствуют о преобладании числа студентов со стабильным и максимальным уровнями по всем показателям.

Полученные данные позволили предположить ведущие мотивы будущей профессиональной деятельности испытуемых в экспериментальной группе. Возможность полной самореализации в педагогической деятельности (признаки внутренней мотивации), потребность в достижении уважения со стороны других и социального престижа, а также стремление к продвижению по работе (признаки внешней положительной мотивации) выступают здесь определяющими факторами. Внешняя отрицательная мотивация характеризуется стремлением личности уклониться от критики со стороны руководителя или сотрудников, потенциальных наказаний или неприятностей, связанных с педагогической деятельностью. Проведенный анализ данных, полученных по внешней отрицательной мотивации студентов бакалавриата, свидетельствует о том, что данные характеристики являются далеко не решающим фактором в педагогической деятельности.

В целом, после формирующего этапа большая часть студентов бакалавриата показала наличие оптимальных мотивационных комплексов, где внутренняя мотивация больше внешней положительной и больше внешней отрицательной мотиваций, внутренняя мотивация равна внешней положительной мотивации и больше внешней отрицательной мотивации. Следовательно, уровень ВМ выше уровней ВПМ и ВОМ. Положительная динамика способностей и умений оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы, вести деятельность в поликультурной среде, организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей и др. свидетельствует о формировании мотивационно-деятельностного компонента в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Обобщенные данные сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения) показаны в Приложении 26.

По результатам видно, что в ЭГ студентов произошли позитивные изменения по мотивационно-деятельностному компоненту компетенции – по первому показателю на 30 % снизился процент испытуемых с минимальным уровнем; максимальный уровень показали 60 % студентов, что на 20 % выше, чем на констатирующем этапе. Стабильный уровень повысился на 10 %. По второму показателю также наблюдаются положительные сдвиги: на 50 % снизилось количество обучающихся с минимальным уровнем; на 20 % увеличилось количество испытуемых со стабильным уровнем; на 30 % возросло количество респондентов с максимальным уровнем. После проведения формирующего этапа произошли позитивные изменения в ЭГ студентов. По третьему показателю на 40 % снизился процент испытуемых с минимальным уровнем. Вместе с тем на 30 % увеличилось количество студентов со стабильным уровнем, в то время как 30 % испытуемых продемонстрировали максимальный уровень, что на 10 % больше, чем на констатирующем этапе. По четвертому показателю отсутствует процент испытуемых с минимальным уровнем. Также на 40 % возросло количество студентов с максимальным уровнем. Полученные результаты свидетельствуют о преобладании числа студентов со стабильным и максимальным уровнями по всем показателям.

Данные, полученные на контрольном этапе экспериментальной работы, позволили предположить ведущие мотивы будущей профессиональной деятельности студентов в экспериментальной группе. Получение удовлетворения непосредственно от процесса и результата деятельности и возможность абсолютной самореализации в педагогической деятельности (признаки внутренней мотивации), потребность в достижении социального авторитета и уважения извне, желание продвигаться по работе (признаки внешней положительной мотивации) являются для большинства определяющими факторами.

В то же время результаты изучения внешней отрицательной мотивации испытуемых свидетельствуют в пользу того, что присущие ей характеристики являются далеко не решающим фактором в педагогической деятельности.

В целом, на контрольном этапе большинство студентов бакалавриата заочной формы обучения продемонстрировали наличие оптимальных мотивационных комплексов, где внутренняя мотивация больше внешней положительной и больше внешней отрицательной мотивации, внутренняя мотивация равна внешней положительной мотивации и больше внешней отрицательной мотивации. Следовательно, уровень ВМ выше уровней ВПМ и ВОМ. Положительная динамика способностей и умений оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы, вести деятельность в поликультурной среде, организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей и др. свидетельствует о формировании мотивационно-деятельностного компонента в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Данные, полученные в экспериментальных группах, свидетельствуют о наличии положительного отношения, осознания значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, наличии установки на конструирование различных видов детской деятельности.

Организация деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников достаточно результативно осуществляется с учетом особенностей детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.

2. Исследование когнитивного компонента компетенции.

Обобщенные данные, характеризующие сформированность когнитивного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения), представлены в Приложении 27.

Из полученных данных следует, что наблюдаются положительные изменения в формировании когнитивного компонента компетенции. В ЭГ по первому показателю на 19,3 % и 19,2 % возросло количество испытуемых со стабильным и максимальным уровнями соответственно, на 38,5 % уменьшился процент студентов с минимальным уровнем. По второму показателю на 23 % и 15,4 % увеличилось количество респондентов со стабильным и максимальным уровнями соответственно. Кроме того, на 38,4 % уменьшился процент испытуемых с минимальным уровнем.

Обобщенные данные, характеризующие сформированность когнитивного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения), представлены в Приложении 28.

Таким образом, наблюдаются положительные изменения в формировании когнитивного компонента компетенции. В ЭГ по первому показателю на 10 % возросло количество испытуемых со стабильным и на 20 % с максимальным уровнями. В то же время на 30 % уменьшился процент студентов с минимальным уровнем. По первому показателю наблюдаются позитивные сдвиги, что свидетельствует о расширении и углублении знаний студентов об основных закономерностях возрастного социального развития дошкольников, о специфических особенностях отношений дошкольников. По второму показателю на 30 % и 10 % увеличилось количество респондентов со стабильным и максимальным уровнями соответственно. Кроме того, на 40 % уменьшился процент испытуемых с минимальным уровнем. Если на констатирующем этапе экспериментальной работы по второму показателю студенты показали в основном минимальный уровень осведомленности (60 %), а максимальный уровень – 10 %, то на контрольном этапе большая часть испытуемых продемонстрировала стабильный уровень (60 %). Также был выявлен максимальный уровень в части знаний таких категорий, как цели (смысл), задачи, критерии, принципы, механизмы, средства, педагогическая стратегия, направления построения социального пространства отношений детей на дошкольной ступени образования.

Проведя анализ результатов, можно сделать вывод о том, что профессиональная подготовка студентов – будущих педагогов к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников, эффективна: в качественном измерении теоретические знания испытуемых экспериментальных групп на контрольном этапе значительно превосходят уровень знаний на констатирующем этапе. Преобладающая часть студентов показала стабильный и максимальный уровни знаний, необходимых в данном виде деятельности. Исследование уровня сформированности когнитивного компонента компетенции студентов экспериментальных групп на контрольном этапе свидетельствуют о повышении уровня теоретических знаний.

3. Исследование коммуникативного компонента компетенции.

Обобщенные данные, характеризующие сформированность коммуникативного компонента компетенции (уровень бакалавриата очной формы обучения), представлены в Приложении 29.

Наблюдается позитивная динамика по первому показателю, где преобладающим является стабильный уровень. Во-первых, отмечается уменьшение количества студентов с минимальным уровнем на 42,3 %. Во-вторых, наблюдается увеличение числа студентов со стабильным и максимальным уровнями на 19,2 % и 23,1 % соответственно. По второму показателю на 26,9 % уменьшилось количество испытуемых с минимальным уровнем, в то время как на 3,8 % возросло количество обучающихся со стабильным уровнем. Также на 23,1 % увеличился процент респондентов, продемонстрировавших максимальный уровень.

Будущие педагоги продемонстрировали умения использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников.

Вместе с тем, у будущих педагогов в достаточной мере сформированы умения совместно со специалистами разрабатывать, оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей,

испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками и обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

Обобщенные данные, характеризующие сформированность коммуникативного компонента компетенции (уровень бакалавриата заочной формы обучения), представлены в Приложении 30.

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что наблюдается позитивная динамика по первому показателю, где преобладающим является стабильный уровень (60 %). Во-первых, отмечается уменьшение количества студентов с минимальным уровнем (с 50 % на констатирующем до 10 % на контрольном). Во-вторых, наблюдается увеличение количества студентов со стабильным (с 40 % на констатирующем до 60 % на контрольном) и максимальным (с 10 % на констатирующем до 30 % на контрольном) уровнями. По второму показателю отмечается уменьшение количества студентов с минимальным уровнем (с 40 % на констатирующем до 10 % на контрольном). Также на 30 % увеличилось количество студентов с максимальным уровнем.

Следовательно, у будущих педагогов сформированы умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника.

Вместе с тем, у будущих педагогов в достаточной мере сформированы умения использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников, обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников и др.

Полученные на контрольном этапе данные свидетельствуют о положительной динамике развития выделенных компонентов компетенции в экспериментальных группах будущих педагогов.

Обобщив результаты исследования компонентов компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения, можно сделать вывод об общем уровне ее сформированности (Приложение 31).

Таким образом, произошли существенные изменения в уровнях компетенции студентов – будущих педагогов: максимальный уровень

компетенции продемонстрировали 33,0 % испытуемых, стабильный – 43,3 %, минимальный – 23,7 %.

Обобщив результаты исследования компонентов компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения, можно сделать вывод об общем уровне ее сформированности (Приложение 32).

Итак, констатируем, что произошли существенные изменения в уровнях компетенции студентов – будущих педагогов: максимальный уровень компетенции показали 40,8 % испытуемых, стабильный – 47,5 %, минимальный – 11,7 %.

Далее нами будут представлены результаты исследования мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенции с применением метода экспертных оценок.

Оценки экспертов по исследованию мотивационно-деятельностного компонента компетенции будущих педагогов (очная форма обучения) на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены на Рис. 6.



Рис. 6. Результаты оценок экспертов по мотивационно-деятельностному компоненту компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Оценки экспертов по исследованию коммуникативного компонента компетенции будущих педагогов (очная форма обучения) на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены на Рис. 7.

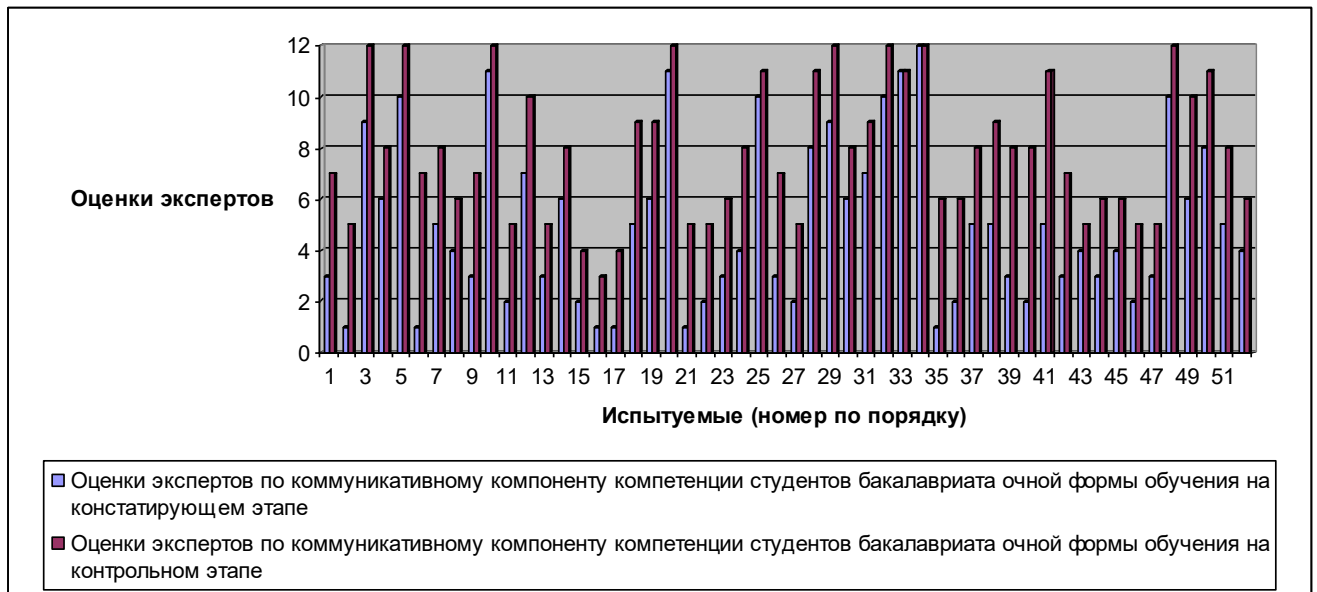


Рис. 7. Результаты оценок экспертов по коммуникативному компоненту компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Оценки экспертов по исследованию мотивационно-деятельностного компонента компетенции будущих педагогов (заочная форма обучения) на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены на Рис. 8.

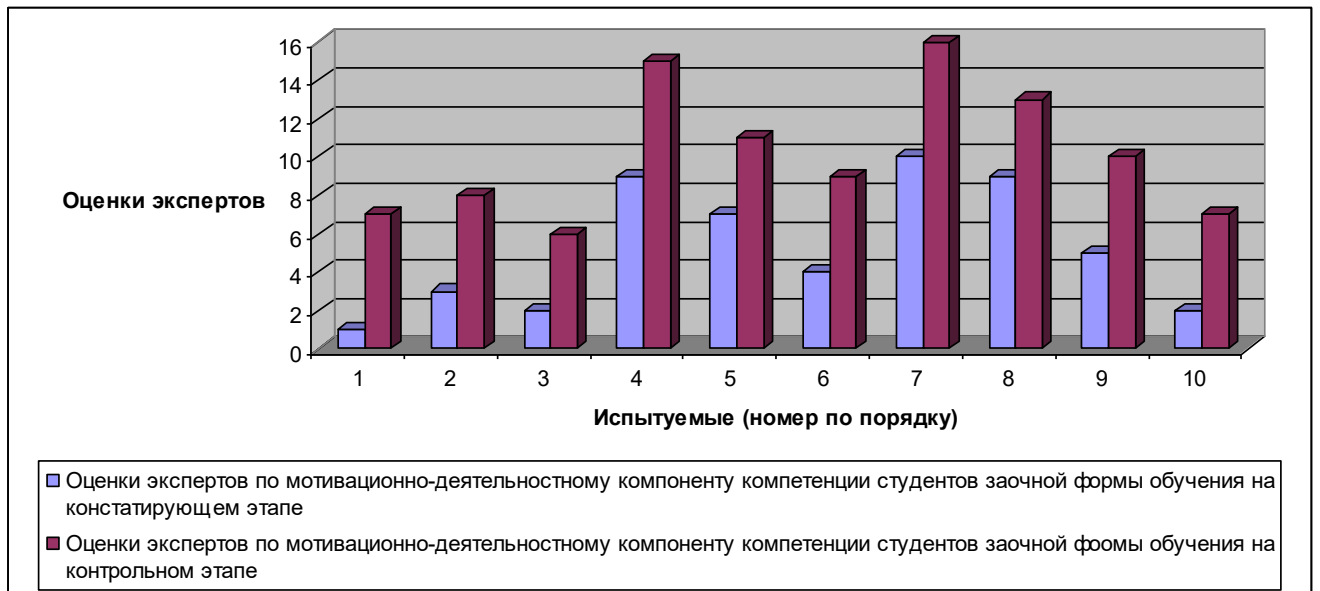


Рис. 8. Результаты оценок экспертов по мотивационно-деятельностному компоненту компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Оценки экспертов по исследованию коммуникативного компонента компетенции будущих педагогов (заочная форма обучения) на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены на Рис. 9.

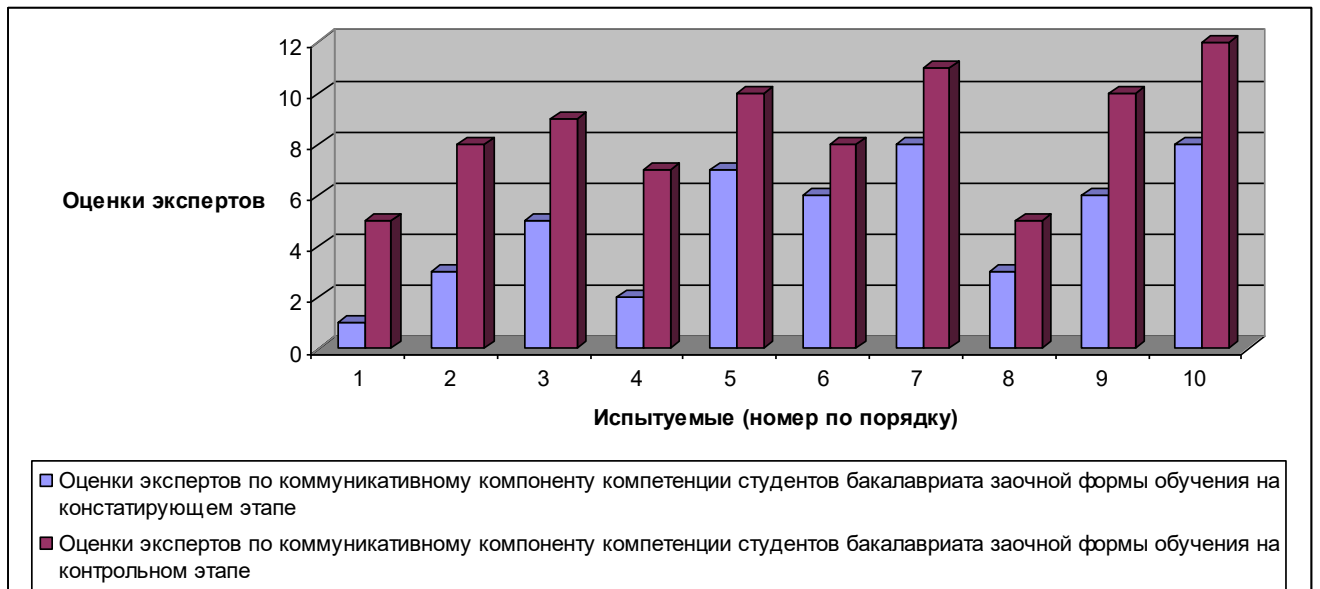


Рис. 9. Результаты оценок экспертов по коммуникативному компоненту компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Также оценки экспертов для исследования мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенции будущих педагогов (очная и

заочная формы обучения) на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлены в Приложении 33.

В нашем исследовании важным является применение методов математической обработки данных. Результаты, полученные в ЭГ студентов бакалавриата после проведения формирующего этапа экспериментальной работы, вызваны не какими-либо случайными обстоятельствами, а являются продуктом реализации разработанной модели.

Данные о сформированности компетенции будущих педагогов (студентов бакалавриата очной формы обучения) по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах отражены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительный анализ показателей сформированности компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения по построению социального пространства отношений дошкольников

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
Уровень сформированности компетенции на констатирующем этапе (%)	62,2	27,6	10,2
Уровень сформированности компетенции на контрольном этапе (%)	23,7	43,3	33,0
χ^2 -критерий Пирсона	17,3	3,5	12,0

Показатели итоговой таблицы свидетельствуют о том, что на контрольном этапе экспериментальной работы стабильный уровень компетенции продемонстрирован 43,3 % респондентов, что на 15,7 % больше, чем на констатирующем этапе. Положительные изменения произошли по максимальному уровню и составили 33,0 %, что на 22,8 % превышает показатели,

полученные на констатирующем этапе. Процент испытуемых с минимальным уровнем значительно понизился и составил 23,7 %, что на 38,5 % меньше, чем на констатирующем этапе.

Таким образом, можно заключить, что после проведения формирующего этапа прослеживаются качественные изменения в уровне компетенции студентов бакалавриата. Результаты исследования уровня компетенции студентов, полученные на констатирующем и контрольном этапах, продемонстрированы в наглядной форме (см. Рис. 10).

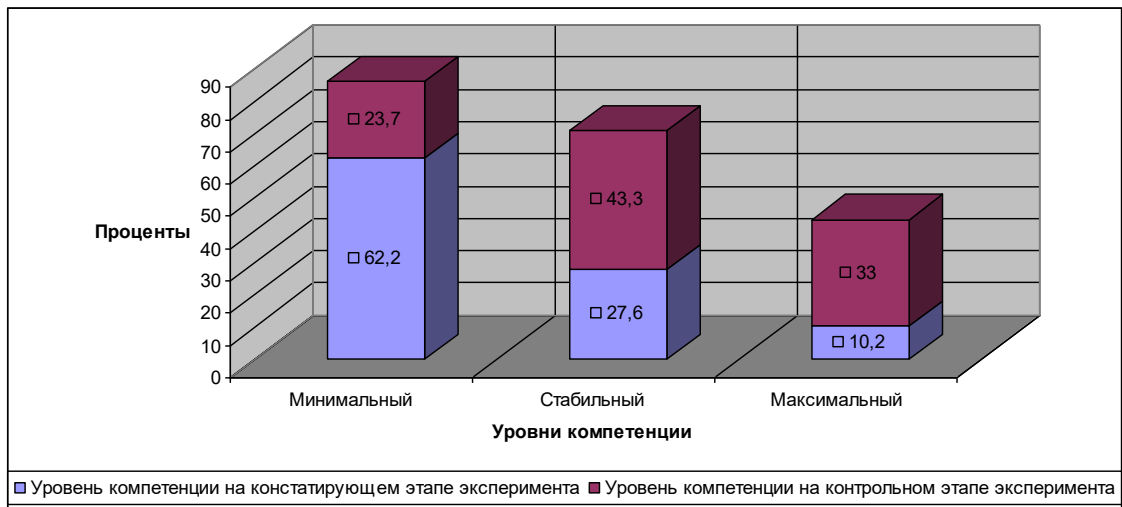


Рис. 10. Уровень компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Данные о сформированности компетенции будущих педагогов (студентов бакалавриата заочной формы обучения) по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы отражены в таблице 10.

Таблица 10

Сравнительный анализ показателей сформированности компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения по построению социального пространства отношений дошкольников

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный

Уровень сформированности компетенции на констатирующем этапе (%)	48,3	32,5	19,2
Уровень сформированности компетенции на контрольном этапе (%)	11,7	47,5	40,8
χ^2 -критерий Пирсона	22,3	2,8	7,8

Из итоговой таблицы следует, что на контрольном этапе минимальный уровень выявлен у 11,7 % испытуемых, что на 36,6 % меньше, чем на констатирующем. Стабильный уровень компетенции выявлен у 47,5 % студентов, что на 15 % больше, чем на констатирующем этапе. Максимальный уровень компетенции продемонстрировали 40,8 % респондентов, что на 21,6 % превышает показатели, полученные на констатирующем этапе.

Следовательно, можно отметить, что по результатам формирующего этапа можно сделать вывод о положительной динамике в уровне компетенции испытуемых. Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, отражены наглядно (см. Рис. 11).

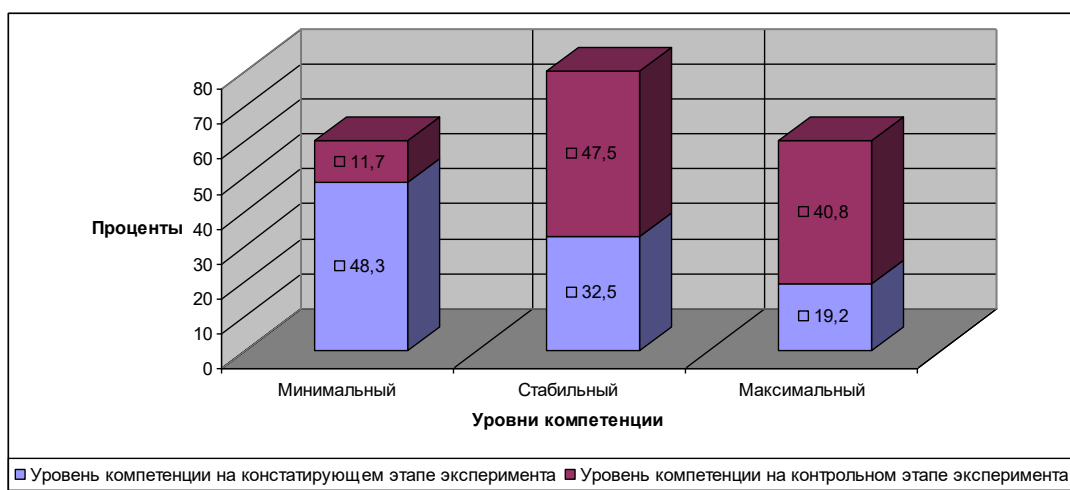


Рис. 11. Уровень компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

В целом, данные констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы заметно отличаются, что говорит о статистической значимости полученных результатов.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы.

В целях проверки эффективности формирующего этапа, направленного на формирование компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, был применен метод математической статистики χ^2 -критерий Пирсона, который позволил сравнить эмпирические показатели в экспериментальных группах студентов бакалавриата до и после проведения экспериментальной работы. Для коэффициента вероятности $\alpha = 0,05$ или достоверности 95 %, общепринятой в педагогических исследованиях, для количества уровней $c = 3$ и числа степеней свободы $\nu = 2$, критическое значение критерия $\chi^2_{\text{таб}} = 5,99$. Данные констатирующего и контрольного этапов представлены в процентном соотношении. Формула χ^2 -критерия в данном случае выглядит следующим образом:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (1)$$

где O_{1i} – количество студентов бакалавриата очной / заочной формы обучения ЭГ i -го уровня сформированности компетенции в начале экспериментальной работы;

O_{2i} – количество студентов бакалавриата очной / заочной формы обучения ЭГ i -го уровня сформированности компетенции в конце экспериментальной работы;

n_1 – общее количество студентов бакалавриата очной / заочной формы обучения ЭГ на констатирующем этапе экспериментальной работы;

n_2 – общее количество студентов бакалавриата очной / заочной формы обучения ЭГ на контрольном этапе экспериментальной работы.

В нашем исследовании при $n_1 = n_2$ формула (1) упрощается и принимает следующий вид:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (2)$$

Подставив в формулу (2) полученные данные, были подсчитаны значения χ^2 -критерия по компонентам компетенции по всем уровням каждого компонента отдельно. Согласно критерию χ^2 , произошедшие изменения в уровнях сформированности компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников выступают следствием реализации разработанной модели.

Посредством статистического анализа были получены значения непараметрического χ^2 -критерия в ходе опытно-экспериментальной работы.

Представим результаты исследования сформированности компонентов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия.

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительные результаты исследования сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата очной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Мотивационно-деятельностный компонент (%)	Констатирующий	15,4	26,9	57,7
	Контрольный	43,25	41,35	15,4
χ^2 -критерий Пирсона		13,2	3,1	24,5

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 12.

Таблица 12

Сравнительные результаты исследования сформированности когнитивного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата очной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Когнитивный компонент (%)	Констатирующий	11,55	28,85	59,6
	Контрольный	28,85	50	21,15
χ^2 -критерий Пирсона		7,4	5,7	18,3

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные результаты исследования сформированности коммуникативного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата очной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Коммуникативный компонент (%)	Констатирующий	3,85	26,95	69,2
	Контрольный	26,95	38,45	34,6
χ^2 -критерий Пирсона		17,3	2,0	11,5

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 14.

Таблица 14

Сравнительные результаты исследования сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата заочной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.

Мотивационно-деятельностный компонент (%)	Констатирующий	27,5	27,5	45
	Контрольный	52,5	42,5	5
χ^2 -критерий Пирсона		7,8	3,2	32

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 15.

Таблица 15

Сравнительные результаты исследования сформированности когнитивного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата заочной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Когнитивный компонент (%)	Констатирующий	10	35	55
	Контрольный	25	55	20
χ^2 -критерий Пирсона		6,4	4,4	16,3

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 16.

Таблица 16

Сравнительные результаты исследования сформированности коммуникативного компонента компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата заочной формы обучения ЭГ)

Компонент компетенции	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Коммуникативный компонент (%)	Констатирующий	20	35	45
	Контрольный	45	45	10
χ^2 -критерий Пирсона		9,6	1,3	22,3

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 17.

Таблица 17

Сравнительные результаты исследования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата очной формы обучения ЭГ)

	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Уровень сформированности компетенции (%)	Констатирующий	10,2	27,6	62,2
	Контрольный	33,0	43,3	23,7
χ^2 -критерий Пирсона		12,0	3,5	17,3

Результаты апробации модели по итогам математической обработки с применением непараметрического χ^2 -критерия наглядно представлены в таблице 18.

Таблица 18

Сравнительные результаты исследования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников (студенты бакалавриата заочной формы обучения ЭГ)

	Этап опытно-экспериментальной работы	Уровни сформированности компетенции		
		Макс.	Стаб.	Мин.
Уровень сформированности компетенции (%)	Констатирующий	19,2	32,5	48,3
	Контрольный	40,8	47,5	11,7
χ^2 -критерий Пирсона		7,8	2,8	22,3

Посредством статистического анализа были получены следующие значения χ^2 -критерия: уровень компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения ЭГ – 32,8, уровень компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения ЭГ – 32,9.

Таким образом, анализируя результаты итоговой диагностики уровня сформированности компетенции по построению социального пространства

отношений дошкольников у студентов экспериментальных групп, можно сделать вывод о положительных изменениях во всех компонентах исследуемой компетенции.

Результаты диагностики на контрольном этапе свидетельствуют о статистически значимых, достоверных изменениях в уровне сформированности компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников в ходе реализации модели и комплекса педагогических условий.

Исходя из того, что во всех случаях $\chi^2_{\text{таб}} < \chi^2$, то распределение испытуемых (студентов бакалавриата очной и заочной форм обучения) по уровням формирования компетенции в начале и в конце экспериментальной работы значительно отличается при достоверности 95 %, что свидетельствует о статистической значимости результатов, полученных после проведения экспериментальной работы.

Испытуемые после проведения формирующего этапа продемонстрировали стабильный и максимальный уровни. Число студентов, продемонстрировавших минимальный уровень, уменьшилось.

Полученные данные свидетельствуют о том, что после реализации модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников у значительной части студентов расширились и углубились знания об основных особенностях возрастного социального развития отношений дошкольников, психодиагностических методиках, используемых для диагностики характера отношений дошкольников, смысле, критериях, принципах, механизме, средствах, направлениях построения социального пространства отношений дошкольников и др. Кроме того, обучающиеся продемонстрировали умения использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников, совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со

сверстниками, обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников, а также повысилась мотивация к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников и т.п.

Результаты педагогической практики студентов бакалавриата очной и заочной форм обучения свидетельствуют о положительной динамике сформированности компетенции. Доказательством тому служат характеристики с оценкой (отзывы) от работников системы дошкольного образования, подписанные заведующими дошкольных образовательных организаций или заместителями заведующих по воспитательно-методической работе, предоставляемые студентами после окончания практики. Следует отметить, что педагогами дошкольных образовательных организаций высоко оцениваются умения и навыки студентов. Вместе с тем в ходе прохождения педагогической практики такая деятельность студентов является частью образовательного процесса ДОО и влияет на повышение качества дошкольного образования.

Все вышеизложенное свидетельствует в пользу того, что изменения, произошедшие в показателях по уровням сформированности компетенции являются следствием реализации модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, вследствие чего результаты, полученные после проведенной экспериментальной работы, являются доказательством ее эффективности.

Выводы по второй главе

В целях оптимизации процесса формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников разработана модель формирования вышеназванного феномена. Модель включает целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки. Эталонная цель образовательного процесса в разработанной модели – сформированность компетенции будущих педагогов по данному виду деятельности.

Целевой блок ориентирует на получение требуемого образовательного результата – формирование компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и ее компонентов: мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного.

Содержательно-процессуальный блок предполагает применение технологий практико-ориентированного обучения (ресурсный центр) – технологии профессионально-ориентированного обучения (профессиональные пробы), методы обучения (активные и интерактивные, исследовательские, ситуационные (ситуационные задачи и кейсы), симуляционные)), формы (аудиторная и внеаудиторная работа (лекционные и практические занятия, семинары, самостоятельная работа, деловые игры, дискуссии, конференции)), средства (информационно-методические (авторское пособие, практикум), электронные ресурсы, контрольно-измерительные материалы). Принципы: со-трансформации, контекстности обучения, поликультурного общения. В процессе практики студенты осуществляют деятельность по построению социального пространства отношений дошкольников, используя знания, применяя и закрепляя умения в соответствии со спецификой данного вида деятельности.

Результативный блок модели позволяет выявить степень достигнутых результатов, оценить уровень сформированности изучаемого феномена, а также отражает результат – сформированность компетенции будущих педагогов по

построению социального пространства отношений дошкольников, проявляющуюся в трех уровнях – минимальном, стабильном, максимальном.

По результатам проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был сделан вывод о недостаточном уровне сформированности мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного компонентов рассматриваемой компетенции у большинства студентов.

В ходе научного исследования определен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование исследуемого феномена, к которому относятся:

1. Условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов; рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования.

2. Условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры; актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности.

3. Условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность; использование в процессе вузовского обучения педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъектный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком. Ресурсные центры «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ д/с № 55 и МАДОУ д/с № 56 г. Калининграда как инновационная форма сетевого взаимодействия, обеспечивающая модернизацию педагогической практики будущих педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения, способствует формированию всех компонентов компетенции будущих педагогов по

построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах их профессиональной подготовки.

В рамках данного исследования разработаны критерии, показатели и уровни сформированности компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников.

Формирование исследуемой компетенции испытуемых осуществлялось в рамках опытно-экспериментальной работы. Данная работа предполагала реализацию следующих этапов: подготовительного, констатирующего, формирующего, контрольного и заключительного. Полученные результаты свидетельствуют о том, что после реализации разработанной модели подавляющее большинство студентов экспериментальных групп, обучающихся по программам бакалавриата, продемонстрировали стабильный и максимальный уровни компетенции, количество испытуемых с минимальным уровнем уменьшилось.

Полученные после формирующего этапа результаты, говорят о том, что выявленные изменения вызваны не случайными факторами, а являются следствием реализации модели формирования исследуемой компетенции, что, в свою очередь, свидетельствует о ее эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приступая к нашему исследованию, мы исходили из того, что актуальность нашей работы обусловлена не только нормативными ориентирами, зафиксированными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, но и продиктована требованиями современного общества. Значимыми субъектами, осуществляющими деятельность по построению социального пространства отношений дошкольников, являются высококвалифицированные педагоги, в связи с чем на педагогические вузы возложена миссия по качественной подготовке будущих педагогов для системы дошкольного образования.

Понимание важности достижения этой цели позволило сформулировать научные задачи, которые нами были последовательно решены. Результаты решения каждой научной задачи подтвердили научное наполнение соответствующего положения, выносимого на защиту.

Результатом решения первой задачи явился глубокий теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы, на основании которого мы раскрыли сущность базового понятия нашего исследования «компетенция по построению социального пространства отношений дошкольников».

На данном этапе научного поиска важно было конкретизировать сущность понятия «социальное пространство отношений дошкольников». Исследования В.В. Абраменковой, И.Д. Демаковой, Н.В. Ивановой, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна позволили трактовать данный феномен как систему социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующуюся в результате субъективного восприятия объективных связей, взаимодействий со сверстниками, возникающих в подсистеме «ребенок – детская общность» и реализующихся с учетом специфики функционирования разных социальных институтов и групп. Подсистема «ребенок – детская общность» охарактеризована в контексте детской субкультуры как смыслового пространства ценностей, установок, способов

деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах; которое передает способы организации детской деятельности, взаимоотношений со сверстниками.

Такая логика исследования определила понимание компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников как профессионально-личностную характеристику будущего педагога, включающую в себя готовность и способность к проектированию социального пространства отношений дошкольников, как системы социально-ролевых и межличностных отношений детей, и реализации индивидуальных стратегий их педагогического сопровождения.

При решении второй задачи важно было представить структурное построение данной компетенции, что привело к обоснованию и описанию мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного структурных компонентов. В нашем исследовании содержание структурных компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников детерминировано требованиями Профессионального стандарта педагога и стандарта дошкольного образования.

Мотивационно-деятельностный компонент компетенции характеризуется положительным отношением и осознанием значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников, наличием установки на конструирование различных видов детской деятельности, а также определяет практическую готовность будущих педагогов к данному виду деятельности и включает умения, необходимые для ее эффективной реализации; когнитивный компонент – совокупностью психолого-педагогических, методологических и методических знаний о социальных отношениях дошкольников, их глубиной, объемом и системностью; коммуникативный компонент включает в себя умения устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений и реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника.

Сформированность мотивационно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного компонентов была представлена показателями, соответствующими минимальному, стабильному и максимальному уровням сформированности компетенции.

Решение третьей задачи, ориентированной на обоснование структуры и содержания модели формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, привело нас к методологической интеграции системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов. Целостность разработанной модели обеспечена системным объединением целевого (отражает сущностные и методологические основания процесса формирования компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников), содержательно-процессуального (представлен поэтапным управляемым алгоритмом реализации форм, методов и средств, формирующих структурные компоненты компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников) и результативного (включает критерии диагностики уровней сформированности структурных компонентов компетенции) блоков.

На этапе решения данной задачи мы также выявили комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников. Внедрение разработанной модели в процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования осуществлялся посредством реализации данного комплекса условий:

– условия на уровне цели: опора на методологию системно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов (обеспечивает логику содержательно-функционального наполнения компонентов формируемой компетенции); рассмотрение данной компетенции как ключевой в процессе подготовки педагога дошкольного образования (обозначает необходимость построения гармоничных отношений как ценностного основания взаимодействия всех участников образовательных взаимоотношений);

– условия на уровне содержания: обогащение субъектного опыта будущего педагога ресурсами детской субкультуры (развивает способность студентов проектировать систему социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников в процессе академического обучения, первичных профессиональных проб и решения ситуативных профессиональных задач при прохождении педагогической практики); актуализация у будущих специалистов профессиональной роли в логике освоения содержания предстоящей профессиональной деятельности (предполагает поэтапное формирование у будущих педагогов дошкольного образования профессионально-значимых качеств, свойств, первичного опыта);

– условия на уровне технологии: создание актуального образовательного пространства погружения студентов в профессиональную деятельность (обеспечивает функционирование ресурсного центра как формы сетевой интеграции образовательной среды вуза и профессиональной среды); использование в процессе вузовского обучения педагогических средств и инструментария, обеспечивающих субъектный выбор соответствующего профессионального поведения, целью которого является установление доверительного контакта с ребенком (формирует готовность будущего специалиста к осуществлению индивидуальной стратегии педагогического сопровождения участников образовательных взаимоотношений).

Ресурсные центры «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ д/с № 55 и МАДОУ д/с № 56 г. Калининграда как инновационная форма сетевого взаимодействия, обеспечивающая модернизацию педагогической практики будущих педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения, способствует формированию всех компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на всех этапах их профессиональной подготовки.

Проверка эффективности выделенного комплекса условий осуществлялась на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

На этапе проведения опытно-экспериментальной работы была решена четвертая задача исследования. Содержательно-процессуальный блок разработанной модели отражает логику и наполнение данного этапа. Подробно представлена реализация технологии практико-ориентированного обучения (ресурсный центр) – технологии профессиональных проб, методов обучения (словесные, наглядные, ситуационные задачи (кейсы), исследовательские проекты), формы (аудиторная и внеаудиторная работа (лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная работа, деловые игры, дискуссии)), средства (информационные, мультимедийные, контрольно-измерительные материалы).

Формирующий этап регулировался нормативными требованиями, согласно которым на этапе завершения дошкольной ступени образования ребенок должен иметь установку положительного отношения к миру, окружающим людям, самому себе; иметь чувство собственного достоинства; уметь активно взаимодействовать со сверстниками; принимать участие в совместных играх; соблюдать социальные нормы поведения и правила в различных видах деятельности, а также в отношениях со сверстниками.

Совокупность перечисленных процессов на современном этапе определяет результативность социально-коммуникативного развития, в связи с чем, формирование у студентов – будущих педагогов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников обеспечивает гармонизацию процессов социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста.

Особая роль в процессе целенаправленной профессионально-ориентированной подготовки студентов отводилась изучению разработанных автором специальных курсов («Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников», «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников», «Психолого-педагогические основы построения социального пространства отношений дошкольников», «Построение социального пространства отношений дошкольников: практикум»), что обеспечивает освоение будущими педагогами

теоретических и практических основ деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников.

Подведение итогов проведенной опытно-экспериментальной работы и анализ результатов, полученных в ходе проведения контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, свидетельствует о наличии позитивных изменений в показателях по уровням сформированности компонентов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников в экспериментальных группах студентов бакалавриата очной и заочной форм обучения.

Динамика сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции свидетельствует о качественном повышении уровня мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников. После формирующего этапа обучающиеся умеют оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы, способны вести деятельность в поликультурной среде. Кроме того, будущие педагоги продемонстрировали умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками: предметную, познавательно-исследовательскую, игровую, продуктивную, конструирование и т.д. и создать возможности для развития свободной игры детей, умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.

Динамика сформированности когнитивного компонента компетенции говорит о расширении, углублении, систематизации знаний студентов об основных закономерностях возрастного социального развития дошкольников и их учете в процессе деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников, о специфических особенностях отношений детей, о психодиагностических методиках, применяемых в ходе диагностики характера отношений детей, а также цели (смысле), задачах, критериях, принципах, механизме, средствах, педагогической стратегии, направлениях построения социального пространства отношений дошкольников.

Динамика сформированности коммуникативного компонента подтверждает наличие у студентов умения использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников, умения совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками. Также будущие педагоги показали умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

Данные экспериментальной работы доказывают эффективность разработанной модели и результативность выделенного комплекса педагогических условий. Все это позволяет получить ответ на вопрос о достижении главной цели, поставленной во главу угла диссертации.

Достижение цели и решение задач научного исследования, подтверждение гипотезы позволяют сделать вывод о его результативности.

Новизна выполненного исследования раскрывается через реализацию ведущей идеей о том, что пространство отношений современных детей определяется как «среда для благополучия и развития» (ЮНИСЕФ), что позволяет рассматривать компетенцию по построению социального пространства отношений дошкольников как профессионально-значимую и личностно-необходимую для педагогов в области дошкольного образования.

Выполненное научное исследование обладает несомненной теоретической значимостью, заключающейся в расширении традиционных представлений о профессиональных компетенциях педагогов дошкольного образования, обогащении педагогической теории в части определения методологических подходов и принципов формирования компетенции построения социального пространства отношений дошкольников в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Выявленный комплекс педагогических условий, реализация которых обеспечивает результативность процесса формирования обозначенной выше компетенции, вносит вклад в развитие теории профессионального педагогического образования.

Определяя практическую значимость выполненного исследования, можно обозначить направленность его результатов на обновление содержания и методов профессиональной подготовки студентов в аспекте профессиональных компетенций и трудовых функций педагогов дошкольного образования. Разработанные автором практические материалы могут обеспечить научно-методическое сопровождение преподавателей, осуществляющих подготовку специалистов в области дошкольного образования.

Выполненное научное исследование процесса формирования компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников вносит определенный вклад в решение научной проблемы, имеющей высокую социально-педагогическую значимость.

Вместе с тем, осуществленная в рамках исследования теоретическая и экспериментальная работа, не исчерпывает всего круга проблем, связанных с формированием компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников, она скорее обозначает проблемы, требующие дальнейшего теоретического анализа и научно-методического обеспечения. Поэтому перспективы исследования заключаются в возможности применения его результатов для дальнейшего развития исследуемой компетенции у обучающихся среднего профессионального образования. Также интересным исследование будет для преподавателей, совершенствующих свою методическую грамотность на курсах повышения квалификации.

Список использованной литературы

1. Абашина В.В. К вопросу о профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в современных условиях/В.В. Абашина//Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 1–7.
2. Абашина Н.Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/Абашина Наталья Николаевна. – Ростов н/Д, 2009. – 27 с.
3. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре/В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
4. Абраменкова В.В. Ценность детства в современном мире и образовании: монография/В.В. Абраменкова. – М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2019. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/Б.Г. Ананьев. – М.: Питер, 2010. – 282 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
7. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения/А.Г. Асмолов//Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
8. Афанасьева Ж.С. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в образовательном процессе вуза в условиях цифровой среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7/Афанасьева Жанна Сергеевна. – Хабаровск, 2024. – 24 с.
9. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования. Современный этап/В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт; Европейский фонд образования. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 673 с.

10. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода)/В. Байденко//Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
11. Белошицкий А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза/А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная//Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
12. Бодалев А.А. Личность и общение/А.А. Бодалев. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
13. Бодалев А.А. Постановка проблемы общения в работах Б.Г. Ананьева/А.А. Бодалев//Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: межвузовский сборник статей. – Краснодар, 1981. – С. 3–9.
14. Бодалев А.А. Психология о личности и общении: избранные труды/А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2025. – 686 [1] с.
15. Бочарова Е.Е. Психодиагностика межличностных отношений: практикум/Е.Е. Бочарова. – 2015. – 60 с.
16. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: монография/С.И. Брызгалова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2004. – 344 с.
17. Бурлакова И.А. Примерная основная образовательная программа подготовки бакалавров по психологии и педагогике дошкольного образования/И.А. Бурлакова//Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию/Гл. ред. В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2012. – № 1 (2). – С. 48–55.
18. Быстрова А.Н. Структура культурного пространства: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13/Быстрова Анна Натановна. – Томск, 2004. – 38 с.
19. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс/Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 412 с.
20. Веретенникова В.Б. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации как фактор развития базовых компетенций педагогов и родителей: монография/В.Б. Веретенникова, О.Ф. Шихова, Ю.А.

Шихов; Казанский федеральный университет. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2019. – 300 с.

21. Волков Б.С. Психология общения в детском возрасте/Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

22. Воронич Е.А. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников в группах различной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Воронич Екатерина Аркадьевна. – СПб., 2017. – 24 с.

23. Вотякова Л.Р. Развитие профессионально-информационной компетентности студентов – будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Вотякова Лилия Радисовна. – Казань, 2010. – 22 с.

24. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский/под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

25. Гавриченко О.В. Игра как фактор формирования идентичности в изменяющемся мире/О.В. Гавриченко//Вестник РГГУ. – 2019. – № 2. – С. 135 – 143.

26. Гавриченко О.В. Сюжетно-ролевая игра в субкультуре детей старшего дошкольного возраста/О.В. Гавриченко//Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы Международной научной конференции. – М., 2019. – С. 185–190.

27. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет/Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

28. Гогоберидзе А.Г. Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта/А.Г. Гогоберидзе, А.Н. Атарова, М.С. Новиков [и др.]//Современное дошкольное образование. – 2018. – №5(87). – С. 16–23.

29. Гогоберидзе А.Г. Концепция развития дошкольного образования до 2030 года: задачи и инструменты реализации в условиях единого образовательного пространства/А.Г. Гогоберидзе, Е.И. Изотова, С.А. Езопова [и др.]//Современное дошкольное образование. – 2023. – №4(118). – С. 22–34.

30. Гогоберидзе А.Г. Модель и модули подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования/А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина//Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 99–107.
31. Гогоберидзе А.Г. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ/А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина//Психологическая наука и образование, 2018. – Т. 23. – №1. – С. 38–45.
32. Гогоберидзе А.Г. Научная школа педагогического института дошкольного образования. Методология гуманитарного исследования современного детства/А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева//Современное дошкольное образование. – 2018. – №7(89). – С. 50–60.
33. Гогоберидзе А.Г. Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира/А.Г. Гогоберидзе, Е.И. Николаева, Л.Ю. Савинова//Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 5. – С.5–12.
34. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика/С.В. Гуцыкова; Российская академия наук, Институт психологии РАН.: «Когито-Центр», 2011. – 140 с.
35. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
36. Даринская Л.А. Технологии модульного обучения как средство развития индивидуальной самостоятельной работы студентов/Л.А. Даринская//Технологии индивидуализации обучения в вузе: материалы Всероссийской междисциплинарной научной конференции. Москва, 27 декабря 2007 г./Отв. ред. И.В. Усольцева. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – С. 65–68.
37. Дахин А.Н. Модели компетентности участников образования: монография/А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 257 с.
38. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и...неопределенность/А.Н. Дахин//Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

39. Деркач А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монография/А.А. Деркач; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 239 с.
40. Деркунская В.А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду/В.А. Деркунская//Современное дошкольное образование. – 2019. – №1(91). – С. 34–45.
41. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/под ред. Т.А. Репиной; научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
42. Диагностический инструментарий в консультативной практике психолога: практикум/Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», составитель Т.А. Терехова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. – 361 с.
43. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик: монография/И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин [и др.]: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – М.: Институт стратегии развития образования, 2019. – 226 с.
44. Диких Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Диких Элина Радиковна. – Омск, 2014. – 216 с.
45. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум/С.В. Духновский. – СПб.: Речь, 2010. – 141 с.
46. Дьяченко М.И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза): монография/М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
47. Дьяченко О.М. Как развивается дошкольник?: о чем нужно помнить психологам, педагогам и родителям/О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

48. Евсеева Ю.А. Формирование учебно-познавательной компетенции будущих педагогов в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Евсеева Юлия Алексеевна. – Саранск, 2020. – 26 с.
49. Едиханова Ю.М. Межличностные отношения: механизмы, факторы и условия развития: монография/Ю.М. Едиханова, Е.Н. Просекова, О.А. Спицына; под общ. ред. О.А. Спицына; Шадринский государственный педагогический университет. – Шадринск, 2016. – 155 с.
50. Елизарова Е.Ю. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7/Елизарова Екатерина Юрьевна. – Нижний Новгород, 2023. – 24 с.
51. Закирова В.Г. Теории и технологии мультикультурного образования: монография/В.Г. Закирова, Л.А. Камалова. В 2 ч. Часть 1. – Казань: Отечество, 2016. – 132 с.
52. Зверева Н. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности/Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова//Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89–93.
53. Иванова Н.В. Детская субкультура как педагогический инструмент позитивной социализации дошкольников/Н.В. Иванова, М.А. Виноградова//Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей/Научный редактор О.А. Денисова. – Череповец: ЧГУ. – 2022. – С. 177–188.
54. Иванова Н.В. Педагогические основы конструирования пространства детства в условиях дошкольной образовательной организации/Н.В. Иванова, М.А. Виноградова//Комплексные исследования детства. – 2023. – Т. 5. – № 2. – С. 91–99.
55. Иванова Н.В. Современные педагогические средства социального развития дошкольников/Н.В. Иванова//Череповецкие научные чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции/Отв. ред. Н.П. Павлова. – Часть 2. Педагогика, Психология, Методика преподавания. – 2012. – С. 69–71.

56. Иванова Н.В. Социализация старших дошкольников посредством детской субкультуры/Н.В. Иванова, Е.Ю. Якупова, О.Е. Серова//Источник. – 2022. – № 2 (114). – С. 40–42.
57. Иванова Н.В. Социальное пространство отношений: педагогические аспекты изучения/Н.В. Иванова//Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 84–89.
58. Иванова Н.В. Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.07/Иванова Наталия Витальевна. – Киров, 2004. – 36 с.
59. Иванова Н.В. Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.07/Иванова Наталия Витальевна. – Киров, 2004. – 390 с.
60. Иванова Т.Е. Формирование профессиональной готовности педагога к социализации детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Иванова Татьяна Евгеньевна. – М., 2009. – 192 с.
61. Илалтдинова Е.Ю. Пространственный подход к воспитанию в образовательной организации/Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова//Народное образование. – № 4-5. – 2016. – С. 219–224.
62. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений/Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
63. Каитов А.П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7/Каитов Александр Пилялович. – М., 2024. – 42 с.
64. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности)/Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
65. Коломинский Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: учебное пособие/Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн.: «Універсітэцкае», 1999. – 316 с.

66. Краковская М.С. Вызовы времени и современное состояние проблемы социального пространства отношений дошкольников/М.С. Краковская//Перспективы науки. – 2020. – № 12 (135). – С. 149–151.
67. Краковская М.С. Динамика формирования готовности будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников/М.С. Краковская//Перспективы науки. – 2017. – № 2 (89). – С. 59–62.
68. Краковская М.С. К вопросу системы отношений детей дошкольного возраста/М.С. Краковская//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2021. – № 3 (57). – С. 192–194.
69. Краковская М.С. К вопросу формирования у будущих педагогов компетенции построения социального пространства отношений дошкольников/М.С. Краковская//Самарский научный вестник. – Самара, 2022. – Т. 11, № 3. – С. 278–282.
70. Краковская М.С. Компетенция построения социального пространства отношений дошкольников в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе/М.С. Краковская//Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – Вып. 10. – С. 986–992.
71. Краковская М.С. Модель формирования готовности будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников/М.С. Краковская//Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2016. – № 4. – С. 88–95.
72. Краковская М.С. Реализация сетевого взаимодействия образовательных организаций при формировании компетенции построения социального пространства отношений дошкольников/М.С. Краковская, Е.И. Мычко//Глобальный научный потенциал. – СПб. – 2024. – № 8 (161). – С. 174–177.
73. Краснова С.Г. Взаимосвязь психических состояний и межличностных отношений дошкольников в социальном окружении: автореф. дис. ... канд.

- психол. наук: 19.00.07/Краснова Светлана Гурьевна. – Нижний Новгород, 2011. – 25 с.
74. Крюков Д.Н. О некоторых вопросах обеспечения качества подготовки (из опыта вуза)/Д.Н. Крюков//Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 144–146.
75. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография/Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. [и др.]: Изд-во Рязанского обл. ин-та развития образования, 2008. – 375 с.
76. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности/В.В. Лазарев, Н.Н. Ставринова//Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51–59.
77. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений/Е.В. Левченко/Отв. ред. А.А. Крылов. – СПб.: Алетейя, 2003. – 312 с.
78. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/Лежнина Лариса Викторовна. – М., 2010. – 47 с.
79. Леонтьев А.А. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте/А.А. Леонтьев//Дошкольное воспитание. – 2009. – № 1. – С. 11–17.
80. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики/Под ред. Д.А. Леонтьева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл; 2024. – 527 с.
81. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка/под ред. А.Г. Рузской. – 2-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 384 с.
82. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении/М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
83. Логинова Н.Ф. Становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога с использованием потенциала региональной системы образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Логинова Наталья Федоровна. – Красноярск, 2019. – 24 с.

84. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/Б.Ф. Ломов; РАН. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
85. Максютлова Г.Ю. Становление успешности старших дошкольников в деятельности и общении в условиях дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Максютлова Галина Юрьевна. – Чита, 2015. – 23 с.
86. Максютлова Н.Н. Формирование информационно-педагогической компетентности преподавателей СПО: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Максютлова Надежда Николаевна. – Армавир, 2020. – 26 с.
87. Мануйлов В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности/В. Мануйлов, И. Федоров//Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 56–64.
88. Маркова А.К. Психология профессионализма/А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Междунар. гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.
89. Материалы к расширенному оперативному совещанию Правительства Калининградской области 28.08.2025 г. URL: <https://gov39.ru/upload/iblock/7b2/4cewbmo5kyaaj38fk378a43kqvpumft5/Materialy-k-rasshirennomu-operativnomu-soveshchaniyu-28.08.2025.pdf>
90. Матушанский В. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов/В. Матушанский, А. Фролов//Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92–95.
91. Молчанова Г.В. Междисциплинарный комплекс диагностики освоения детьми старшего дошкольного возраста образовательной программы (ФОП ДО)/Г.В. Молчанова, А.Г. Гогоберидзе, Р.И. Яфизова//Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16. – № 3. – С. 52–68.
92. Морева Н.А. Конструирование содержания и технология подготовки преподавателей дошкольной педагогики и психологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Морева Наталья Александровна. – М., 2009. – 40 с.
93. Моторина Н.А. Становление готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности в полиэтнических детских садах:

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Моторина Надежда Александровна. – Чита, 2013. – 211 с.
94. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/В.С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2000. – 456 с.
95. Мухина В.С. Психология дошкольника/В.С. Мухина/под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
96. Мычко Е.И. Построение социального пространства отношений дошкольников: теория и практика: монография/Е.И. Мычко, М.С. Краковская; Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта. – Калининград: Изд-во Балтийского федерального ун-та им. Иммануила Канта, 2019. – 143 с.
97. Мычко Е.И. Практико-ориентированные технологии в контексте новой образовательной парадигмы/Е.И. Мычко, А.Б. Серых//Непрерывное педагогическое образование: сборник научных статей. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. – С. 46–50.
98. Мычко Е.И. Практико-ориентированные технологии как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки/Е.И. Мычко//Проблемы педагогического образования: сборник научных статей/составитель В.М. Никандрова. – М.: МПГУ, 2001. – Вып. 8. – С. 32–35.
99. Мясищев В.Н. Психология отношений/В.Н. Мясищев/под ред. А.А. Бодалева. – М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
100. Мясищев В.Н. Психотерапия отношений/В.Н. Мясищев, Е.К. Яковлева/под ред. В.Ю. Слабинского; Петербургская школа психотерапии и психологии отношений. – СПб.: Невский Архетип, 2018. – 351 с.
101. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: монография/С.К. Нартова-Бочавер. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2016. – 288 с.
102. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности/Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов//Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 125–127.

103. Никитина Н.Б. Становление профессионализма педагога-психолога в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Никитина Наталья Борисовна. – Чита, 2012. – 26 с.
104. Николаева А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Николаева Арина Геннадиевна. – СПб., 2011. – 241 с.
105. Обозов Н.Н. Межличностные отношения/Н.Н. Обозов. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 151 с.
106. Общение детей в детском саду и семье/под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.
107. Подготовка воспитателя в условиях сетевого взаимодействия организаций высшего и дошкольного образования/Л.М. Волобуева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова [и др.]//Дошкольное воспитание. – 2015. – № 2. – С. 101–109.
108. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография/Р.Е. Пономарев; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 98 с.
109. Развитие общения дошкольников со сверстниками/под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
110. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей/Т.А. Репина. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.
111. Римашевская Л.С. Изучение субъектных проявлений ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и развития детской самостоятельности в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета/Л.С. Римашевская, А.Н. Атарова//Современное дошкольное образование. – 2019. – №1(91). – С. 58–69.
112. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир/С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
113. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии/С.Л. Рубинштейн; Рос. акад. Наук, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1997. – 462 [1] с.

114. Рудинский И.Д. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход: монография/Рудинский И.Д., Н.А. Давыдова, С.В. Петров/под ред. д-ра пед. наук, проф. И.Д. Рудинского. – М.: Телеком, 2019. – 240 с.
115. Сальникова О.Д. Программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7/Сальникова Олеся Дмитриевна. – Грозный, 2021. – 23 с.
116. Сальникова Ю.Н. Развитие профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Сальникова Юлия Николаевна. – Елец, 2017. – 246 с.
117. Сафарова Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7/Сафарова Евгения Васильевна. – Ярославль, 2023. – 24 с.
118. Сенашенко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании/В.С. Сенашенко//Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18–24.
119. Сенашенко В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности/В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецова, В.С. Кузнецов//Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 18–23.
120. Сергеев В. О моделях деятельности и подготовки специалиста/В. Сергеев, Д. Исхакова, Х. Ярошевская [и др.]//Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 159–161.
121. Смирнова Е.О. Дети с трудностями в общении: монография/Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Русское слово, 2018. – 151 [1] с.
122. Смирнова Е.О. Конференция, посвященная 80-летию М.И. Лисиной/Е.О. Смирнова//Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 165–168.
123. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция/Е.О. Смирнова, В.И. Холмогорова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

124. Смирнова Е.О. Общение, деятельность и межличностные отношения в концепции М.И. Лисиной/Е.О. Смирнова//Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 116–124.
125. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура и ее последствия/Е.О. Смирнова//Современное дошкольное образование. – 2022. – №6(114). – С. 35–41.
126. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства/Е.О. Смирнова//Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 33–40.
127. Столин В.В. Самосознание личности: монография/В.В. Столин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. – 285 [1].
128. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей/О.В. Солнцева. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 176 с.
129. Солнцева О.В. Практики социального конструирования как условие социального развития дошкольников/О.В. Солнцева, С.А. Езопова, А.А. Ежова//Дошкольник. Methodика и практика воспитания и обучения. – 2024. – № 3. – С. 3–10.
130. Суртаева Н.Н. Социальное взаимодействие в контексте инновационных преобразований социального пространства/Н.Н. Суртаева//Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Международной научно-практической конференции/отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2013. – С. 11–15.
131. Сухов В.П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников: монография/В.П. Сухов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 155 с.
132. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий/Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
133. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки социально-педагогических кадров в вузе/О.С. Тоистева//Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 6(43). – С. 144–149.

134. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации/О.С. Тоистева//Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198–202.
135. Ушакова М.Е. Педагогические условия социокультурной адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Ушакова Марина Евгеньевна. – М., 2019. – 27 с.
136. Ушакова М.Е. Социокультурная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста на основе принципов гуманистической педагогики/М.Е. Ушакова//Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 2(48). – С. 92–102.
137. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития/Д.И. Фельдштейн//Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
138. Федорова С.Н. Профессиональная культура педагога/С.Н. Федорова//Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 65–70.
139. Филиппов А.Ф. Социология пространства/А.В. Филиппов. – СПб.: «Владимир Даль», 2008. – 285 с.
140. Хузеева Г.Р. Границы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками/Г.Р. Хузеева//Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 104–110.
141. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/А.В. Хуторской//Народное образование. – 2003. – № 2(1325). – С. 58–64.
142. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов/М.М. Шалашова//Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54–59.
143. Шибутани Т. Социальная психология: научное издание/Т. Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
144. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей/Д.Б. Эльконин//Дошкольное воспитание. – 2018. – № 3. – С. 17–24.

145. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды/Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
146. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах/Д.Б. Эльконин/Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
147. Ялом Ирвин Д. Экзистенциальная психотерапия/Д. Ялом Ирвин. – М.: Независимая фирма «Класс», 2014. – 576 с.
148. Cole M., Cole S.R., Lightfoot C. The Development of Children. Sixth Edition. – Worth Publishers, 2008. – 667 p.
149. Coolahan K.C., Fantuzzo J., Mendez J., & McDermott P. Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. – Journal of Educational Psychology, 2000. – Pp. 458–465.
150. Keenan T., Evans S., Crowley K. An Introduction to Child Development. – SAGE Publications Ltd, 2016. – 456 p.
151. Konner M. The Evolution of Childhood. Relationships, Emotion, Mind. – Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press, 2011. – 960 p.
152. Semrud-Clikeman M. Social Competence in Children. – Springer, 2010. – 312 p.
153. Spencer C., Blades M. Children and Their Environments. Learning, Using and Designing Spaces. – Cambridge University Press, 2006. – 279 p.
154. Winter K. Building relationships and communicating with young children: a practical guide for social workers. – London: Routledge, 2011. – 165 p.

Список словарей

155. Словарь-справочник по педагогике/автор-составитель В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

156. Современный словарь по педагогике/составитель Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

Список источников

157. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография/А.С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с. // [Электронный ресурс]. URL: <https://phsreda.com/e-publications/e-publication-48.pdf> (дата обращения: 18.09.2025).

158. Андриенко А.С. Компетентностный подход: исторические этапы становления и особенности развития современного периода/А.С. Андриенко//Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. // [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (дата обращения: 05.10.2025).

159. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А.Г. Асмолов//Психологические исследования. – 2015. – №8(40). – С. 1–11. // [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 02.07.2025).

160. Беккер И.Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория/И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик//Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Серия Общественные науки. – 2009. – № 12 (16). – С. 132–140. // [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sotsialnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 07.02.2016).

161. Белкина В.Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию/В.Н. Белкина//Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. –

Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 291–294. // [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2012_1pp/60.pdf (дата обращения: 02.08.2024).

162. Бударина А.О. Модель профессионализации студентов педагогических направлений подготовки в условиях современных вызовов/А.О. Бударина, К.А. Дегтяренко, О.В. Парахина//Самарский научный вестник. – Самара, 2024. – Т. 13, № 3. – С. 159–165. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_80065580_79007546.pdf (дата обращения: 05.08.2025).

163. Бурлакова И.А. Парадоксы современной детской субкультуры/И.А. Бурлакова, Е.Е. Клопотова, Е.К. Ягловская//Дошкольное воспитание. – 2021. – № 2. – С. 2–7. // [Электронный ресурс]. URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2021/02/burlakova_dv_02_2021.pdf (дата обращения: 07.07.2025).

164. Бурмистрова Е.В. Социально-образовательная среда детского сада как фактор социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста/Е.В. Бурмистрова, О.В. Кульчейко, Е.А. Хохлова//Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – №2 (28). – С. 99–106. // [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30485341_49900643.pdf (дата обращения: 28.07.2025).

165. Виноградова Н.Л. Социальное пространство и социальное взаимодействие/Н.Л. Виноградова//Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2005. – № 2. – С. 39–54. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/human/2005/02/vinogradova.pdf> (дата обращения: 31.01.2016).

166. Гогоберидзе А.Г. Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования/А.Г. Гогоберидзе//Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 29–34. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25085223_46549813.pdf (дата обращения: 06.04.2016).

167. Гукаленко О.В. Поликультурное образование и вызовы современности/О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков//Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 3–11. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-i-vyzovy-sovremennosti/viewer> (дата обращения: 28.09.25).
168. Давыдов В.В. Как ребенок становится личностью/В.В. Давыдов//Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т.9. – №4. – С. 76–77. // [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Davydov (дата обращения: 15.09.2025).
169. Дарижапова М.Н. К вопросу об отношении и самоотношении/М.Н. Дарижапова//Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 6. – С. 44–48. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-otnoshenii-i-samoотношении> (дата обращения: 31.01.2016).
170. Демакова И.Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства»/И.Д. Демакова//Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – №1 (13). – С. 42–49. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-i-psihologiya-o-fenomene-prostranstvo-detstva-1> (дата обращения: 07.02.2016).
171. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход: монография/О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с. // [Электронный ресурс]. URL: http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/4981/4/Жук_педподготовка.pdf (дата обращения: 19.03.2016).
172. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория/О.А. Заблоцкая//Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2 (4). – С. 3–14. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19112670_65182626.pdf (дата обращения: 16.07.2025).
173. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход/Э.Ф. Зеер//Образование и наука. – 2004. – № 3(27). – С.

- 42–53. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-kompetentnostnyu-podhod/viewer> (дата обращения: 15.09.2005).
174. Зеер Э.Ф. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования/Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова, В.И. Мирошниченко//Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 6. – С. 93–121. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-orientiry-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-sistemy-nepnreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 15.09.2025).
175. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/И.А. Зимняя//Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 05.10.2025).
176. Зырянова Н.И. Социально-педагогический аспект подготовки педагогов профессионального обучения в современных условиях: монография/Н.И. Зырянова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2021. – 125 с. // [Электронный ресурс]. URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/37183/1/978-5-8050-0714-0_2021.pdf (дата обращения: 12.09.2023).
177. Иванова Н.В. Социализирующие функции и педагогические аспекты приобщения дошкольников к детской субкультуре/Н.В. Иванова//Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8-3. – С. 104–106. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22023030_10852486.pdf (дата обращения: 16.07.2025).
178. Илалтдинова Е.Ю. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации/Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова//Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. // [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25552> (дата обращения: 15.07.2025).

179. Ильинская Н.И. Культурно-образовательное пространство музеев как педагогический феномен/Н.И. Ильинская//Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 4. – С. 194–199. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-muzeev-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 07.02.2016).
180. Касторнова В.А. Анализ подходов к определению образовательного пространства/В.А. Касторнова//Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (19). – С. 239–244. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17733587_72385537.pdf (дата обращения: 16.07.2025).
181. Климов Е.А. О нелинейности процесса профессионального становления/Е.А. Климов//Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 102–108. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nelineynosti-protssessa-professionalnogo-stanovleniya/viewer> (дата обращения: 15.09.2025).
182. Концепция информационной безопасности детей. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.prishvinka.ru/kolegi/inform/inform.htm> (дата обращения: 01.08.2024).
183. Кузнецова Г.Н. К проблеме социального развития ребенка дошкольного возраста в условиях группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении/Г.Н. Кузнецова//Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2(3). – С. 536–539. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sotsialnogo-razvitiya-rebyonka-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-gruppy-kratkovremennogo-prebuvaniya-v-doshkolnom> (дата обращения: 05.12.2015).
184. Кузьмина Н.В. Определение предмета фундаментальной акмеологии/Н.В. Кузьмина//Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28. – № 4. – С. 60–64. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-predmeta-fundamentalnoy-akmeologii/viewer>(дата обращения: 09.09.2025).

185. Лескова И.А. Педагогическое пространство как пространство возможностей реализации субъектной активности студента в процессе обучения в вузе/И.А. Лескова//Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – С. 2055–2060. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895> (дата обращения: 19.12.2015).
186. Логачева Л.Р. Особенности реализации социального развития дошкольников/Л.Р. Логачева, Т.А. Черникова//Современное дошкольное образование. – 2021. – №3(105). – С. 34–45. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-sotsialnogo-razvitiya-doshkolnikov/viewer> (дата обращения: 28.07.25).
187. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность/А.В. Мудрик, Е.А. Никитская//Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-kontekste-sotsializatsii-cheloveka-retrospektiva-i-pedagogicheskaya-realnost/viewer> (дата обращения: 27.09.2025).
188. Мусатова О.В. Психолого-педагогические условия адаптации детей мигрантов к дошкольному и начальному образованию: теоретический аспект/О.В. Мусатова, И.В. Храпченкова//ЦИТИСЭ. – 2023. – № 4 (38). – С. 63–77. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_59765204_59925668.pdf (дата обращения: 27.09.2025).
189. Мычко Е.И. Практико-ориентированные технологии в современном профессиональном обучении/Е.И. Мычко//Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 61–64. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26134869_82946145.pdf (дата обращения: 24.07.2016).
190. Неверова А.А. Проблема отношения к другому в психолого-педагогической литературе/А.А. Неверова//Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 12. – С. 1–6. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/problema->

otnosheniya-k-drugomu-v-psihologo-pedagogicheskoy-literature (дата обращения: 31.01.2016).

191. Об утверждении Концепции информационной безопасности детей: распоряжение Правительства РФ от 28 апреля 2023 г. №1105-р. // [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/147360/> (дата обращения: 04.10.2025 г.).

192. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 01.08.2024).

193. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями): редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. // [Электронный ресурс]. URL: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 01.08.2024).

194. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями): редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125. // [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 01.08.2014).

195. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: с изменениями и дополнениями от: 21

января 2019 г., 8 ноября 2022 г.: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. // [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 01.08.2024).

196. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 01.08.2024).

197. Об утверждении Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. // [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18268/> (дата обращения: 01.08.2024).

198. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 01.08.2024).

199. Ремизова М.Н. Интерпретация понятия «социокультурное пространство» в классической социологии/М.Н. Ремизова//Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 10(24): в 2-х ч. Ч. I. – С. 158–162. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17892810_82151009.pdf (дата обращения: 30.01.2016).

200. Родионова В.А. Использование метода экспертной оценки в ходе изучения основ управления проектами в вузе/В.А. Ремизова//Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 1А. – С. 421–427. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2022-1/c22-rodionova.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).

201. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012

года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. // [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 01.08.2024).

202. Рудинский И.Д. Педагогическая диагностика в условиях компетентного подхода к профессиональному образованию/И.Д. Рудинский//Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. О.А. Кочергина. – Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2021. – С. 222–225. // [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48366830_94669930.pdf (дата обращения: 04.10.2025).

203. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования/В.С. Сенашенко//Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 31–36. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-professionalnyh-standartov-i-fgos-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 27.01.2016).

204. Слостенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности/В.А. Слостенин, Л.С. Подымова//Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49. // [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11687141_80063607.pdf (дата обращения: 20.07.2025).

205. Соломин В.П. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта/В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе//Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145–151. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/novaya-model-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-pedagogov-s-uchetom-trebovaniy-professionalnogo-i-obrazovatel'nogo-standarta> (дата обращения: 06.04.2016).

206. Стенина Т.Л. Социально-педагогическое пространство вуза как предиктор становления проектной культуры студентов/Т.Л. Стенина//Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 4. // [Электронный ресурс]. URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16985712_11258981.pdf (дата обращения: 05.10.25).

207. Хамитова Г.Р. Дети мигрантов в детском саду: условия успешной социализации/Г.Р. Хамитова, Р.И. Латыпова, С.Н. Башинова//Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2025. – № 1 (24). // [Электронный ресурс]. URL: http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2025/03/2025_1_khamitova.pdf (дата обращения: 29.06.2025).

208. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования/А.В. Хуторской//Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 06.09.2025).

209. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся/А.В. Хуторской//Вестник Института образования человека. – 2012. – №1. // [Электронный ресурс]. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-113-Khutorskoj.pdf> (дата обращения: 16.07.2025).

210. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография/В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с. // [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/286824743> (дата обращения: 09.09.2025).

211. Boivin M. The Origin of Peer Relationship Difficulties in Early Childhood and their Impact on Children's Psychosocial Adjustment and Development. – Encyclopedia on Early Childhood Development. Peer Relations. 2014. // [Электронный ресурс]. URL:

https://www.researchgate.net/publication/253428868_The_Origin_of_Peer_Relationship_Difficulties_in_Early_Childhood_and_their_Impact_on_Children's_Psychosocial_Adjustment_and_Development (дата обращения: 16.07.2025).

212. Hanish L.D., Martin C.L., Cook R., Delay D., Lecheile B., Fabes R.A., Goble P., Bryce C. Building Integrated peer relationships in preschool classrooms : The potential

of buddies. *Journal of Applied Development Psychology*. Volume 73, 2021. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321000204> (дата обращения: 03.07.2025).

213. Kalvin C., Bierman K.L., Erath S.A. Prevention and Intervention Programs Promoting Positive Peer Relations in Early Childhood. – *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Peer Relations. 2023. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/peer-relations/according-experts/prevention-and-intervention-programs-promoting-positive-peer> (дата обращения: 29.01.2022).

214. Rubin K.H., Bowker J.C., McDonald K.L., Menzer M. Peer Relationships in Childhood. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2 Self and Other*. – Oxford University Press, 2013. – Pp. 242–275. // [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/235695164_Peer_Relationships_in_Childhood (дата обращения: 01.07.2025).

215. Swit C.S., Harty S.C., Pascoe S. Relational and physical aggression in preschool-age children: Associations with teacher, parent, sibling, and peer relationship quality // *Aggressive Behavior*. – Vol. 50, Issue 1. – 2024. // [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ab.22115> (дата обращения: 03.07.2025).

216. Zena Y.M., Heeralal PJH. The Relationship between Parenting Style and Preschool Children's Social-Emotional Development // *Universal Journal of Educational Research*. – 9(8). – 2021. – Pp. 1581–1588. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hrpub.org/download/20210730/UJER10-19522907.pdf> (дата обращения 30.05.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

		Стр.
Приложение 1	Критерии компонентов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и средства диагностики их сформированности.....	183
Приложение 2	Критериальные показатели уровней компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников.....	186
Приложение 3	Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир для исследования мотивационно-деятельностного компонента компетенции на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.....	189
Приложение 4	Анкета «Степень мотивации к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.....	193
Приложение 5	Анкета «Определение затруднений будущих педагогов при осуществлении деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.....	195
Приложение 6	Тестовые задания для исследования когнитивного компонента компетенции на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (Автор М.С. Краковская).....	198
Приложение 7	Тестовые задания для исследования когнитивного компонента компетенции на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы (Автор М.С. Краковская).....	205
Приложение 8	Ситуационные задачи для исследования коммуникативного компонента компетенции на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.....	211
Приложение 9	Ситуационные задачи для исследования коммуникативного компонента компетенции на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы...	215
Приложение 10	Экспертный лист для оценивания мотивационно-деятельностного компонента компетенции.....	219
Приложение 11	Экспертный лист для оценивания коммуникативного	

	компонента компетенции.....	221
Приложение 12	Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%).	222
Приложение 13	Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%).	223
Приложение 14	Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%).	224
Приложение 15	Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%).	225
Приложение 16	Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%).	226
Приложение 17	Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%).	227
Приложение 18	Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%).	228
Приложение 19	Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе.	229
Приложение 20	Матрица компетенций по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность».	230
Приложение 21	Матрица компетенций по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование».	231
Приложение 22	РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников».	232
Приложение 23	РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников».	244
Приложение 24	РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «Психолого-педагогические основы построения социального пространства отношений дошкольников».	256
Приложение 25	Показатели сформированности мотивационно-	

	деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе.....	269
Приложение 26	Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе.....	270
Приложение 27	Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе.....	271
Приложение 28	Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе.....	272
Приложение 29	Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе.....	273
Приложение 30	Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе.....	274
Приложение 31	Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе.....	275
Приложение 32	Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе.....	276
Приложение 33	Оценки экспертов для исследования мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенции	277

Критерии компонентов компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников и средства диагностики их сформированности

Компоненты компетенции	Критерии компонентов компетенции	Показатели критериев компонентов компетенции	Методики диагностики критериев компонентов компетенции
Мотивационно-деятельностный	1. Положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	– высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реана). Анкета «Степень мотивации к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» Метод экспертных оценок
	2. Наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности	– умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; – умение вести деятельность в поликультурной среде; – умение организовывать	Анкета «Определение затруднений будущих педагогов при осуществлении деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» Метод

		<p>различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей;</p> <p>– умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности</p>	экспертных оценок
Когнитивный	1. Совокупность психолого-педагогических, методологических и методических знаний в области социальных отношений дошкольников	<p>– знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников;</p> <p>– знание специфических особенностей отношений дошкольников;</p> <p>– знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников;</p> <p>– знание цели (смысла), задач, критериев, принципов,</p>	Тестовые задания

		механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников	
Коммуникативны й	1. Умение устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений	– умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников	Ситуационные задачи Метод экспертных оценок
	2. Умение реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника	– умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; – умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников	Ситуационные задачи Метод экспертных оценок

Критериальные показатели уровней компетенции по построению социального пространства отношений дошкольников

Мотивационно-деятельностный компонент компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников	
Максимальный	<ul style="list-style-type: none"> – высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников; – умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; – умение вести деятельность в поликультурной среде; – умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей; – умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.
Стабильный	<ul style="list-style-type: none"> – недостаточный уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников; – недостаточная способность оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; – недостаточная способность вести деятельность в поликультурной среде; – наличие недостаточного опыта организации различных видов совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создания возможностей для развития свободной игры детей; – недостаточная способность обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.
Минимальный	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников; – отсутствие опыта оценки динамического поля отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; – неумение вести деятельность в поликультурной среде; – отсутствие опыта организации различных видов совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создания возможностей для развития свободной игры детей;

	– отсутствие опыта обеспечения соответствующего возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности.
Когнитивный компонент компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников	
Максимальный	– знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; – знание специфических особенностей отношений дошкольников; – знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; – знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников.
Стабильный	– наличие общего представления об основных закономерностях возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; – наличие общего представления об особенностях отношений дошкольников; – наличие представления о психодиагностических методиках, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; – недостаточное знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников.
Минимальный	– недостаточное представление (отсутствие представлений) об основных закономерностях возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников; – недостаточное представление (отсутствие представлений) об особенностях отношений дошкольников; – недостаточное представление (отсутствие представлений) о психодиагностических методиках, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; – недостаточное представление (отсутствие представлений) о цели (смысле), задачах, критериях, принципах, механизмах, средствах, педагогической стратегии, направлениях построения социального пространства отношений дошкольников.

Коммуникативный компонент компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников	
Максимальный	<ul style="list-style-type: none"> – умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников; – умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; – умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.
Стабильный	<ul style="list-style-type: none"> – недостаточная способность владения современными активными методами привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников; – недостаточная способность совместно со специалистами оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; – недостаточная способность к обеспечению соблюдения педагогических условий общения дошкольников.
Минимальный	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие опыта использования активных методов привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников; – отсутствие опыта совместно со специалистами оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; – неумение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика изучения мотивации профессиональной деятельности
 К. Замфир для исследования мотивационно-деятельностного компонента
 компетенции на констатирующем и контрольном этапах опытно-
 экспериментальной работы

Инструкция. Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

№ п/ п	Мотивы профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
		В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и в немаленькой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1	Денежный заработок					
2	Стремление к продвижению по работе					
3	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение

6	Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7	Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Мотивация профессиональной деятельности
(методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Обработка

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка пункта 1} + \text{оценка пункта 2} + \text{оценка пункта 5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка пункта 3} + \text{оценка пункта 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация

На основе полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми.

	ВМ	ВПМ	ВОМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

Удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Окончание

Кроме того, установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета «Степень мотивации к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Инструкция. Определите степень мотивации в приведенных ниже аспектах педагогической деятельности.

Аспект педагогической деятельности	Степень мотивации		
	Сильная	Средняя	Слабая или отсутствует
Планирование деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников			
Постановка целей и задач деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников			
Применение знаний в области особенностей развития отношений дошкольников			
Применение знаний о закономерностях и принципах построения социального пространства отношений дошкольников			
Создание позитивного психологического климата в группе			
Организация конструктивного взаимодействия дошкольников в разных видах деятельности			
Использование современных воспитательных технологий в работе с дошкольниками			
Введение инновационных форм воспитательной работы с дошкольниками			
Психолого-педагогическое сопровождение в процессе построения социального пространства отношений дошкольников (специалисты, педагогические работники, родители (законные представители))			

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Окончание

Разработка проектов проведения занятий, мероприятий по социально-коммуникативному развитию детей			
Проведение родительских собраний в дошкольной образовательной организации			
Организация индивидуальной работы с дошкольниками			
Организация групповой работы с дошкольниками			
Работа с детьми, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья			
Использование эффективных форм работы с дошкольниками			
Организация детей для участия в общественной жизни дошкольной образовательной организации			
Подбор методик для оценки уровня развития детских отношений			
Оказание психологической поддержки обучающимся, испытывающим трудности в отношениях со сверстниками			
Составление программы по социально-коммуникативному развитию дошкольников			
Организация и проведение дополнительных мероприятий, направленных на реализацию коммуникативной деятельности детей			

Обработка результатов производится путем анализа ответов и выделения проблемных зон.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Анкета «Определение затруднений будущих педагогов при осуществлении деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников» на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Инструкция. Определите степень своих затруднений, возникающих в деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников, по баллам:

Слабая или отсутствует – 1 балл

Средняя – 2 балла

Сильная – 3 балла

Аспект педагогической деятельности	Степень затруднения		
	Сильная	Средняя	Слабая или отсутствует
Умение разрабатывать стратегию работы с дошкольниками			
Умение оценивать динамическое поле отношений в группе			
Умение владеть стандартизированными психодиагностическими методиками, используемыми в процессе диагностики характера отношений в группе			
Умение использовать и разрабатывать методы диагностики отношений дошкольников			
Умение подбирать и модифицировать методы диагностики отношений в группе для детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья			
Умение устанавливать контакт с детьми и между детьми			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Умение владеть способами педагогического влияния на социально-психологический климат группы с учетом его характеристик			
Умение вести деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития			
Умение осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной деятельности и взаимодействии со сверстниками			
Умение проектировать стратегию индивидуальной и групповой работы с дошкольниками, в том числе принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья на основе результатов диагностики характера отношений в группе			
Умение создавать благоприятный социально-психологический климат в группе			
Умение определять цели и задачи совместной деятельности дошкольников			
Умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности, осуществляемые в дошкольном возрасте			
Умение использовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие дошкольников, обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Окончание

Дополните список затруднениями, не вошедшими в данный перечень:

№ п/п	Затруднения возникали при:
1	
2	
3	

Оцените, пожалуйста, значимость деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников.

№ п/п	Считаю, что	Да	Нет
1	В дошкольной образовательной организации необходимо организовывать деятельность, направленную на построение социального пространства отношений дошкольников		
2	Важную роль в построении социального пространства отношений дошкольников играют педагоги дошкольной образовательной организации		
3	Эффективность деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников зависит от уровня подготовленности педагогов к данному виду деятельности		
4	Педагоги должны знать специфику данного вида деятельности		
5	Педагогам необходимо знать и уметь применять в работе с дошкольниками современные технологии, используемые в деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников		
6	Педагоги должны знать и уметь применять психодиагностические методики для оценки социального пространства отношений дошкольников		

Обработка результатов производится путем анализа ответов и выделения проблемных зон.

Тестовые задания для исследования когнитивного компонента компетенции на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

(Автор М.С. Краковская)

Инструкция. Выберите правильный вариант ответа / установите соответствие / впишите недостающее слово.

1. Межличностные отношения – это:

- а) субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе деятельности и общения;
- б) значимые отношения, связанные с удовлетворением потребности человека в определенном наборе духовно близких людей;
- в) система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и пр. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией деятельности совместной и выступают основой формирования климата социально-психологического в коллективе;
- г) верного ответа нет;
- д) все ответы верны.

2. Существенный вклад в разработку проблем межличностных отношений внесены исследователями:

- а) Т. Уайдер;
- б) К. Роджерс;
- в) Т. Лири;
- г) Б.Г. Ананьев;
- д) В.Н. Мясищев;
- е) Б.Ф. Ломов;
- ж) верного ответа нет;
- з) все ответы верны.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Продолжение

3. Механизмом развития межличностных отношений является:

- а) эмпатия;
- б) социальные представления;
- в) аттракция;
- г) система ценностей;
- д) межличностная идентификация;
- е) верного ответа нет.

4. К основным функциям межличностных отношений относят:

- а) потребность личности в установлении конгруэнтности (соответствия) между когнициями по отношению к одному объекту;
- б) удовлетворение межличностных потребностей;
- в) фиксация позитивной самооценки;
- г) расширение социального пространства;
- д) верного ответа нет;
- е) все ответы верны.

5. Определите круг задач прикладной психологии межличностных отношений:

- а) продолжение углубления исследования проблем, относящихся к предмету психологии межличностных отношений;
- б) содержательный пересмотр социально-психологических проблем, в связи с изменившимися социальными условиями в нашей стране;
- в) исследование в контексте новых социально-психологических явлений: экономических, этнических, классовых, политических, идеологических и др.;
- г) анализ возрастания роли социальной психологии в современном обществе;
- д) взаимодействие психологии межличностных отношений с практической психологией;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

6. Основные направления прикладных исследований в области межличностных отношений:

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Продолжение

- а) межличностные отношения в профессиональной деятельности;
- б) межличностные отношения как информационное и предметное взаимодействие;
- в) социально-возрастные особенности межличностных отношений;
- г) гендерные особенности межличностных отношений;
- д) этнопсихологические особенности межличностных отношений;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

7. К критериальным основаниям дифференциации межличностных отношений относятся:

- а) объект исследования;
- б) задачи, решаемые исследованием;
- в) точка отсчета диагностики межличностных отношений;
- г) методическая реализация определенных теоретических воззрений;
- д) верного ответа нет;
- е) все ответы верны.

8. К факторам развития межличностных отношений относятся:

- а) социокультурные нормы общества;
- б) этнопсихологические;
- в) социальный статус личности;
- г) половозрастной статус;
- д) верного ответа нет;
- е) все ответы верны.

9. Игра, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме (в специально создаваемых игровых условиях) воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними, называется:

- а) дидактической;
- б) режиссерской;
- в) сюжетно-ролевой;

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Продолжение

г) подвижной.

10. Основным методом исследования отношений дошкольников является:

- а) эксперимент;
- б) наблюдение;
- в) опрос;
- г) анкетирование;
- д) социометрия.

11. Диагностика межличностных отношений реализуется посредством методик:

- а) изучения межличностных отношений на основе субъективных представлений;
- б) оценки индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения;
- в) косвенной оценки межличностных отношений;
- г) наблюдения и экспертной оценки интерпретации;
- д) исследования субъективного отражения межличностных отношений;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

12. Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию:

- а) самого себя;
- б) других людей;
- в) качеств личности;
- г) сфер индивидуальности.

13. Познавательные мотивы возникают у детей в процессе удовлетворения потребности:

- а) в активной деятельности;
- б) новых впечатлений;
- в) признания и поддержки;
- г) оценки и самооценки.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Продолжение

14. В классификации М.И. Лисиной выделяются три основные категории средств общения. Выберите среди них лишнюю:

- а) предметно-действенные;
- б) экспрессивно-мимические;
- в) мыслительные;
- г) речевые.

15. Ситуативно-личностная форма общения появляется у ребенка в возрасте:

- а) от рождения до года;
- б) от рождения до 2 лет;
- в) от 2 до 6 месяцев;
- г) от рождения до 3 месяцев.

16. Внеситуативно-познавательная форма общения появляется у ребенка в возрасте:

- а) от 3 до 5 лет;
- б) от 1 года до 2 лет;
- в) от 2 до 5 лет;
- г) от рождения до 1 года.

17. Установите последовательность появления различных форм общения у ребенка:

Формы общения	Последовательность появления различных форм общения
1. внеситуативно-личностная	
2. внеситуативно-познавательная	
3. ситуативно-личностная	
4. ситуативно-деловая	

18. Для общения дошкольников характерно:

- а) стремление привлечь внимание сверстника;
- б) непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- в) преобладание инициативных действий над ответными;
- г) зеркальное отражение действий партнера.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Продолжение

19. Форма общения, для которой характерно развитие самосознания (возникновение относительной самооценки, представления о своих возможностях), развитие инициативы, любознательности, творческого начала, называется:

- а) эмоционально-практическая;
- б) ситуативно-деловая;
- в) внеситуативно-деловая.

20. На начальном этапе дошкольного возраста (3–5 лет), согласно М.И. Лисиной, реализуется следующая форма общения:

- а) ситуативно-личностная;
- б) ситуативно-деловая;
- в) внеситуативно-личностная;
- г) внеситуативно-познавательная.

21. Как в психологии называют копирование детьми действий друг друга?

_____.

22. Какой вид деятельности детей дошкольного возраста является основным?

_____.

23. Критериями успешного построения социального пространства отношений дошкольников являются:

- а) соответствие ребенка возрастным показателям социального развития и социальной компетентности;
- б) социальный статус в детской группе;
- в) отношение к себе и адекватность самооценки;
- г) эмоциональное самочувствие;
- д) все варианты верны.

24. Педагогическая стратегия построения социального пространства отношений включает:

- а) механизмы;
- б) цель;

в) результаты;

г) содержание;

д) все варианты верны.

25. *Средствами построения социального пространства отношений дошкольников являются:*

а) детская субкультура;

б) активное социально-психологическое обучение педагогов;

в) педагогическое образование родителей;

г) все варианты верны.

Тестовые задания для исследования когнитивного компонента компетенции на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

(Автор М.С. Краковская)

Инструкция. Выберите правильный вариант ответа / установите соответствие / впишите недостающее слово.

1. Психология межличностных отношений как наука возникла на стыке:

- а) социальной психологии и педагогики;
- б) философии и психологии;
- в) физиологии и психологии;
- г) верного ответа нет;
- д) все ответы верны.

2. Авторами признанных научных работ по психологии межличностных отношений являются:

- а) А.А. Бодалев;
- б) Д. Карнеги;
- в) Д. Майерс;
- г) Н.Н. Обозов;
- д) Т. Шибутани;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

3. Основными формами межличностных отношений являются:

- а) общение;
- б) совместная деятельность;
- в) групповая динамика;
- г) поведенческие акты или поступки;
- д) верного ответа нет;
- е) все ответы верны.

4. В структуре межличностных отношений выделяют:

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Продолжение

- а) коммуникативную сторону;
- б) интерактивную сторону;
- в) перцептивную сторону;
- г) субъектную сторону;
- д) верного ответа нет;
- е) все ответы верны.

5. Основными проблемами психологии межличностных отношений являются:

- а) изучение закономерностей и механизмов общения, совместной деятельности;
- б) реализация властно-подчиненных отношений в разных сферах социальных практик;
- в) реализация функционально-ролевых отношений в разных сферах социальных практик;
- г) социально-психологические качества личности;
- д) реализация созависимых отношений;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

6. Выявление закономерностей становления и развития межличностных отношений человека в группе – это:

- а) задача социальной психологии;
- б) объект социальной психологии;
- в) предмет социальной психологии;
- г) принцип социальной психологии;
- д) проблема социальной психологии;
- е) верного ответа нет;
- ж) все ответы верны.

7. Основанием дифференциации межличностных отношений является:

- а) система привязанности личности;
- б) неприязнь между субъектами отношений;
- в) степень контактности личности внутри группы;

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Продолжение

г) социально-психологическая конгруэнтность субъектов межличностных отношений;

д) верного ответа нет;

е) все ответы верны.

8. К параметрам межличностных отношений относятся:

а) направленность;

б) модальность;

в) валентность;

г) интенсивность;

д) осознанность;

е) дифференцированность;

ж) верного ответа нет;

з) все ответы верны.

9. Игра служит средством передачи культурных приобретений, подготавливает детей к жизни в обществе. В этом заключается ее ... назначение:

а) биологическое;

б) социальное;

в) эстетическое;

г) нравственное.

10. Основными методами сбора информации о характере отношений дошкольников являются:

а) систематическое, структурированное наблюдение;

б) получение от детей ответов;

в) сохранение продуктов детской деятельности;

г) беседа с родителями;

д) все ответы верны.

11. Психологический спектр применения методики социометрии:

а) исследования представления личности о семье и других;

б) точность межличностного восприятия;

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Продолжение

- в) социальное поведение личности;
- г) взаимоотношения в малых группах;
- д) стиль руководства.

12. Наиболее эффективной формой субъектного взаимодействия детей в условиях детского сада является совместная:

- а) работа;
- б) деятельность;
- в) игра;
- г) игрушка.

13. Деловые мотивы возникают у детей в процессе удовлетворения потребности:

- а) в активной деятельности;
- б) новых впечатлений;
- в) признания и поддержки;
- г) оценки и самооценки.

14. Формы общения в концепции М.И. Лисиной характеризуются пятью параметрами. Выберите среди них лишний:

- а) основное средство общения;
- б) ведущие мотивы;
- в) время возникновения;
- г) содержание потребности;
- д) место возникновения данной формы общения;
- е) предмет общения.

15. Ситуативно-деловая форма общения появляется у ребенка в возрасте:

- а) от рождения до года;
- б) от рождения до 2 лет;
- в) от 6 месяцев до 2 лет;
- г) от рождения до 3 месяцев.

16. Внеситуативно-личностная форма общения появляется у ребенка в возрасте:

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Продолжение

- а) от 3 до 5 лет;
- б) от 1 года до 2 лет;
- в) от 2 до 5 лет;
- г) от 6 до 7 лет.

17. Установите соответствие между возрастом ребенка и формой общения:

Возраст ребенка	Форма общения
1. 2–6 месяцев	а) внеситуативно-познавательная
2. 6 месяцев–2 года	б) внеситуативно-личностная
3. 3 года–5 лет	в) ситуативно-личностная
4. 6–7 лет	г) ситуативно-деловая

18. Какие существенные особенности, качественно отличающиеся от общения со взрослыми, имеет общение дошкольников со сверстниками?

- а) разнообразие коммуникативных действий;
- б) яркая эмоциональная насыщенность;
- в) нестандартность и нерегламентированность;
- г) преобладание инициативных действий над ответными;
- д) все ответы верны.

19. Форма общения, для которой характерно развитие самосознания, овладение правилами и нормами взаимоотношений, формирование избирательных взаимоотношений, называется:

- а) эмоционально-практическая;
- б) ситуативно-деловая;
- в) внеситуативно-деловая.

20. На втором этапе дошкольного возраста (6–7 лет), согласно М.И. Лисиной, реализуется следующая форма общения:

- а) ситуативно-личностная;
- б) ситуативно-деловая;
- в) внеситуативно-личностная;
- г) внеситуативно-познавательная.

21. Как называется группа, в которой ребенок чувствует себя уверенно?

_____.

22. Как называется метод изучения взаимоотношений между детьми?

_____.

23. Принципами построения социального пространства отношений дошкольников являются:

а) принцип гармонизации процессов социализации-индивидуализации ребенка в ДОО;

б) принцип принятия своеобразия личности ребенка;

в) принцип гуманистической направленности в построении отношений между субъектами социального пространства ДОО;

г) принцип совместного творческого конструирования детьми и взрослыми мира детства;

д) принцип психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного развития педагогов;

е) принцип согласованности воспитательных задач ДОО и семьи;

ж) все ответы верны.

24. Направлениями построения социального пространства отношений являются:

а) дети;

б) родители;

в) педагоги;

г) все варианты верны.

25. Цель построения социального пространства отношений на этапе дошкольного возраста:

а) создание педагогической среды, способствующей гуманизации социальной адаптации ребенка к условиям ДОО;

б) педагогическое обеспечение социального взросления ребенка через гармонизацию процессов социализации-индивидуализации в основных подсистемах социального пространства и создание условий для развития ребенка как субъекта социальных отношений.

Ситуационные задачи для исследования коммуникативного компонента компетенции на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Ситуационная задача 1

I. Проблема социализации-индивидуализации детей, принадлежащих к разным национально-культурным и религиозным общностям, в условиях ДОО.

II. Ключевое задание: разработайте план действий педагогов, который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком из семьи мигрантов.

Старшую группу ДОО посещает воспитанница из Центральной Азии, которая не владеет русским языком, у которой не установлены благоприятные межличностные контакты и общение со сверстниками. Ее семья приехала из Центральной Азии. Девочка не соответствует возрастным показателям социального развития и социальной компетентности. Социальный статус – категория «отверженные». Самооценка ребенка заниженная. Эмоциональное самочувствие неудовлетворительное. Дети не проявляют желания взаимодействовать, играть и общаться с девочкой, игнорируют, проявляют агрессию. Сложившаяся ситуация негативно влияет на социальное развитие ребенка. Педагоги испытывают трудности в работе по организации успешного процесса социализации-индивидуализации ребенка в ДОО.

III. Вопросы и задания:

1. Как можно решить эту задачу исходя из концепции поликультурного образования?

2. Какие педагогические принципы в данной ситуации были нарушены педагогами?

3. Каким образом можно организовать межличностные контакты, общение и совместную деятельность детей с целью изменения характера социально-ролевых и межличностных отношений ребенка в группе?

4. Подумайте, какие могут быть варианты развития этой ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8. Продолжение

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Ситуационная задача 2

I. Проблема социализации-индивидуализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях ДОО.

II. Ключевое задание: разработайте план действий педагогов, который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком.

В старшую группу детского сада принят ребенок с задержкой речевого развития. Мальчик имеет индивидуальные особенности как психического, так и возрастного социального развития. Ребенок нуждается в реализации успешного процесса интеграции в общество сверстников, полноценном общении, взаимодействии, отношениях с детьми. Педагоги психологически не готовы к работе с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, испытывают трудности в работе по развитию благоприятных отношений в детской субкультуре в условиях детского сада: обеспечить хорошее эмоциональное самочувствие, сформировать адекватную самооценку, определить социальный статус в детской группе, а также создать условия для соответствующего социального развития.

III. Вопросы и задания:

1. Какие педагогические принципы в такой ситуации должны соблюдать педагоги?

2. Каким образом должны быть организованы межличностные контакты, общение и совместная деятельность ребенка с учетом особенностей развития?

3. Подумайте над вариантами развития данной ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Ситуационная задача 3

I. Проблема социализации-индивидуализации детей, принадлежащих к разным национально-культурным и религиозным общностям, в условиях ДОО.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8. Продолжение

II. Ключевое задание: разработайте план действий педагогов и родителей (законных представителей), который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком.

Подготовительную к школе группу детского сада посещает воспитанник, который является инофоном. Семья мальчика недавно мигрировала из Центральной Азии. Для семьи русский язык не является родным. В ходе общения со сверстниками мальчик не понимает значения слов, потому что дома родители общаются на своем родном языке. Мальчик не соответствует возрастным показателям социального развития и социальной компетентности, эмоциональное самочувствие неудовлетворительное. Дети не проявляют желания взаимодействовать, играть и общаться с мальчиком, проявляют отсутствие интереса к совместной деятельности. Сложившаяся ситуация негативно влияет на социальное развитие ребенка. Педагоги сталкиваются с трудностями в работе по организации успешного процесса социализации-индивидуализации ребенка в детском саду.

III. Вопросы и задания:

1. Как можно решить эту задачу исходя из концепции поликультурного образования?

2. Какие педагогические принципы в данной ситуации были нарушены педагогами?

3. Каким образом можно организовать межличностные контакты, общение и совместную деятельность детей с целью изменения характера социально-ролевых и межличностных отношений ребенка в группе?

4. Подумайте, какие могут быть варианты развития этой ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Ситуационная задача 4

I. Проблема социализации-индивидуализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях ДОО.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8. Окончание

II. Ключевое задание: разработайте план действий педагогов и родителей (законных представителей), который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком.

Старшую группу ДОО посещает девочка с нарушением слуха. Воспитанница имеет индивидуальные особенности как психического, так и возрастного социального развития. Ребенок нуждается в реализации успешного процесса интеграции в общество сверстников, полноценном общении, взаимодействии, отношениях с детьми. Ребенок испытывает сложности в освоении устной речи, формировании навыков коммуникации, взаимодействии с детьми, социальной адаптации. Социальное взаимодействие с данным ребенком имеет трудности, которые возникают в совместной деятельности, общении, отношениях.

III. Вопросы и задания:

1. Какие педагогические принципы в такой ситуации должны соблюдать педагоги?

2. Предложите индивидуальную стратегию педагогического воздействия на обучающегося с ОВЗ, испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками.

3. Подумайте над вариантами развития данной ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Ситуационные задачи для исследования коммуникативного компонента компетенции на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Ситуационная задача 1

I. Проблема социализации-индивидуализации детей, принадлежащих к разным национально-культурным и религиозным общностям, в условиях ДОО.

II. Ключевое задание: разработайте план действий совместной работы педагогов, специалистов и родителей (законных представителей), который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком из семьи мигрантов.

В подготовительную к школе группу пришел новый мальчик, не владеющий русским языком, так как в семье говорят на родном языке. Его семья недавно приехала из Центральной Азии. Мальчик не соответствует возрастным показателям социального развития и социальной компетентности. Сверстники практически не взаимодействуют с ребенком в непосредственно образовательной деятельности, в режимные моменты, не общаются с ним, не проявляют инициативу в игре. В игровой деятельности мальчик предпочитает оставаться один. Дети также сторонятся его. Педагоги сталкиваются с трудностями по оказанию помощи и поддержки в процессах социализации-индивидуализации в новых условиях ДОО.

III. Вопросы и задания:

1. Как можно решить данную задачу исходя из концепции поликультурного образования?

2. Какие педагогические принципы были нарушены педагогами?

3. Предложите индивидуальную стратегию педагогического воздействия на обучающегося, принадлежащего к другой национально-культурной и религиозной общности и испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками.

4. Подумайте, какие могут быть варианты развития ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9. Продолжение**Ситуационная задача 2**

I. Проблема социализации-индивидуализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях ДОО.

II. Ключевое задание: разработайте план действий совместной работы педагогов, специалистов и родителей (законных представителей), который позволит организовать эффективное взаимодействие ребенка с ОВЗ и его общения со сверстниками в группе.

Подготовительную к школе группу посещает девочка с задержкой психического развития. Социальное взаимодействие нормально развивающихся детей с данным ребенком имеет трудности, которые возникают в совместной деятельности, общении, отношениях. В игровой и других видах деятельности девочка не идет на контакт со сверстниками, что оказывает влияние на взаимодействие с детьми, которые также не проявляют желания играть и общаться с воспитанницей, игнорируют ее, держатся настороженно. Педагоги психологически не готовы к работе с ребенком, имеющим особые образовательные потребности и испытывают трудности в работе по развитию благоприятных отношений в детской субкультуре в условиях ДОО.

III. Вопросы и задания:

1. Какие педагогические принципы в данной ситуации должны соблюдать педагоги?

2. Предложите индивидуальную стратегию педагогического воздействия на обучающегося с ОВЗ, испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками.

3. Подумайте над вариантами развития данной ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Ситуационная задача 3

I. Проблема социализации-индивидуализации детей, принадлежащих к разным национально-культурным и религиозным общностям, в условиях ДОО.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9. Продолжение

II. Ключевое задание: разработайте план действий совместной работы педагогов, специалистов и родителей (законных представителей), который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком из семьи мигрантов.

В старшей группе детского сада воспитывается мальчик – билингвал. Семья мальчика недавно мигрировала из Центральной Азии. В ходе общения и взаимодействия со сверстниками мальчик использует два языка – русский и родной. В процессе игровой деятельности, общения, в ходе непосредственно образовательной деятельности ребенок также использует оба языка, что вызывает сложности при взаимодействии со сверстниками. В ходе общения с детьми мальчик понимает значения слов, потому что дома родители общаются на обоих языках. В свою очередь, возникают сложности у детей, которые не понимают речь мальчика. Как следствие, эмоциональное самочувствие неудовлетворительное. Дети теряют желание играть и общаться с мальчиком, проявляют отсутствие интереса. Сложившаяся ситуация негативно влияет на социальное развитие ребенка. Педагоги сталкиваются с трудностями в работе по организации успешного процесса социализации-индивидуализации ребенка в детском саду.

III. Вопросы и задания:

1. Как можно решить данную задачу исходя из концепции поликультурного образования?
2. Какие педагогические принципы были нарушены педагогами?
3. Предложите индивидуальную стратегию педагогического воздействия на обучающегося, принадлежащего к другой национально-культурной и религиозной общности и испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками.
4. Подумайте, какие могут быть варианты развития ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9. Окончание

I. Проблема социализации-индивидуализации детей в условиях ДОО с ограниченными возможностями здоровья.

II. Ключевое задание: разработайте план действий педагогов и родителей (законных представителей), который позволит установить гармоничные отношения группы с ребенком.

В детском саду воспитывается мальчик с нарушением интеллектуального развития. Воспитанник имеет индивидуальные особенности как психического, так и возрастного социального развития. Ребенок нуждается в реализации успешного процесса интеграции в общество сверстников, полноценном общении, взаимодействии, отношениях с детьми. Ребенок испытывает сложности в социальном взаимодействии, общении, социальной адаптации. Социальное взаимодействие с данным ребенком имеет трудности, которые возникают в совместной деятельности, общении, отношениях.

III. Вопросы и задания:

1. Какие педагогические принципы в такой ситуации должны соблюдать педагоги?

2. Предложите индивидуальную стратегию педагогического воздействия на обучающегося с ОВЗ, испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками.

3. Подумайте над вариантами развития данной ситуации исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

IV. Прокомментируйте подобные случаи из реальной жизни.

Экспертный лист для оценивания мотивационно-деятельностного компонента компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Ф.И.О. педагога _____

Дисциплина (предмет), должность _____

Эксперты _____

№ п/п	Критерии	Показатели	Шкала оценки
1. Мотивационно-деятельностный компонент			
1.	Положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	– высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	0 2 4
Значение по критерию 1.: (рассчитывается как значение показателя 1)			
2.	Наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности	– умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде	0 2 4
		– умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей	0 2 4
		– умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности	0 2 4
Значение по критерию 2.: (рассчитывается как сумма значений показателей 2, 3, 4)			
Итоговое значение		Рассчитывается как сумма значений по критериям 1, 2	

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Экспертный лист для оценивания коммуникативного компонента компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Ф.И.О. педагога _____

Дисциплина (предмет), должность _____

Эксперты _____

2. Коммуникативный компонент			
1.	Умение устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных отношений	– умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников	0 2 4
Значение по критерию 1.: (рассчитывается как значение показателя 1)			
2.	Умение реализовывать индивидуальное педагогическое воздействие на дошкольника	– умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками	0 2 4
		– умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников	0 2 4
Значение по критерию 2.: (рассчитывается как сумма значений показателей 2, 3)			
Итоговое значение		Рассчитывается как сумма значений по критериям 1, 2	

Система оценки: Максимальный балл – 12 баллов

От 9 до 12 – компонент имеет максимальный уровень

От 5 до 8 – компонент имеет стабильный уровень

От 0 до 4 – компонент имеет минимальный уровень

Эксперты _____ (_____)

Подпись _____ расшифровка подписи _____

_____ (_____)

Подпись _____ расшифровка подписи _____

_____ (_____)

Подпись _____ расшифровка подписи _____

Дата составления экспертного заключения « _____ » _____ 20 ____ г.

Ознакомлен(а) _____ (_____)

дата, подпись

расшифровка подписи

М.П.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%)

Показатели критериев мотивационно-деятельностного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	57,7	23,1	19,2
2. Умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде	42,3	34,6	23,1
3. Умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей	73,1	23,1	3,8
4. Умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности	57,7	26,9	15,4
Среднее значение	57,7	26,9	15,4

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%)

Показатели критериев мотивационно-деятельностного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	40	20	40
2. Умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде	50	20	30
3. Умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей	50	30	20
4. Умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности	40	40	20
Среднее значение	45	27,5	27,5

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Показатели сформированности когнитивного компонента
компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем
этапе (%)

Показатели критерия когнитивного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников	57,7	26,9	15,4
2. Знание специфических особенностей отношений дошкольников; знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников	61,5	30,8	7,7
Среднее значение	59,6	28,85	11,55

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Показатели сформированности когнитивного компонента
компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на
констатирующем этапе (%)

Показатели критерия когнитивного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников	50	40	10
2. Знание специфических особенностей отношений дошкольников; знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников	60	30	10
Среднее значение	55	35	10

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%)

Показатели критериев коммуникативного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников	76,9	23,1	0
2. Умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников	61,5	30,8	7,7
Среднее значение	69,2	26,95	3,85

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%)

Показатели критериев коммуникативного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников	50	40	10
2. Умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников	40	30	30
Среднее значение	45	35	20

Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на констатирующем этапе (%)

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
Уровень сформированности компетенции	62,2	27,6	10,2

Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на констатирующем этапе (%)

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
Уровень сформированности компетенции	48,3	32,5	19,2

ПРИЛОЖЕНИЕ 20

Индекс	Наименование	Формируемые компетенции															
		ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	УК-1	УК-2	УК-3	УК-10	ПКС-1	ПКС-2	ПКС-3	ПКС-4
Б1.О.02	Модуль: Психология и педагогика образования																
Б1.О.02.01	Общая педагогика с практикумом		X			X	X		X								
Б1.О.02.02	Общая психология с практикумом			X				X									
Б1.О.02.03	Психология развития и возрастная психология						X										
Б1.О.02.04	Специальная педагогика и психология			X			X										
Б1.О.05	Модуль: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса																
Б1.О.05.02	Педагогическая психология			X			X										
Б1.О.05.03	Инклюзивное образование							X			X						
	Практика																
Б2.О.01(У)	Учебная ознакомительная практика	X						X				X	X				
Б2.О.02(У)	Учебная ознакомительная практика	X		X	X			X				X	X				
Б2.О.03(П)	Производственная педагогическая практика			X	X	X	X	X				X		X			
Б2.О.04(П)	Производственная педагогическая практика	X			X			X	X			X					X
Б2.О.05(Пд)	Производственная преддипломная практика		X	X		X	X		X	X	X	X			X		

Рис. 4. Матрица компетенций по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность»

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

Индекс	Наименование	Формируемые компетенции														
		ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-8	ОПК-9	ОПК-12	ПКПП-1	ПКПП-2	ПКПП-3	ПКПП-5	ПКПП-6	ПКПП-7
Б1.Б.4	5 Модуль: Педагогика и психология развития школьников															
Б1.Б.4.1	Дошкольная педагогика с практикумом					X		X					X			
Б1.Б.4.2	Общая психология с практикумом		X	X								X		X	X	X
Б1.Б.6	4 Модуль: Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса															
Б1.Б.6.1	Инклюзивное образование детей дошкольного возраста	X									X					
Б1.Б.6.2	Специальная педагогика и психология		X	X				X								
Б1.В.ОД.6	11 Модуль: Психологическая готовность ребенка к школьному обучению															
Б1.В.ОД.6.1	Психологическая готовность ребенка к школьному обучению										X					
Б1.В.ДВ.9.1	9 Модуль: Психолого-педагогические практикумы: Практикум по взаимодействию участников воспитательно-образовательного процесса														X	
Б1.В.ДВ.9.2	Коррекция межличностных отношений дошкольников												X			
Б1.В.ДВ.12.1	7 Модуль: Теории и технологии развития детей дошкольного возраста: Образовательные программы для детей дошкольного возраста													X		X
Б1.В.ДВ.12.2	Проектирование образовательного маршрута дошкольника															X
Б2	Практики															
Б2.У.1	Учебная практика (ознакомительная)											X	X	X	X	X
Б2.У.2	Учебная практика (ознакомительная)											X	X	X	X	X
Б2.У.3	Учебная практика (летняя оздоровительная)										X	X	X	X	X	X
Б2.П.1	Производственная (педагогическая)										X	X	X	X	X	X
Б2.П.2	(выездная оздоровительная)										X	X	X	X	X	X
Б2.П.3	Производственная (педагогическая)										X	X	X	X	X	X
Б2.П.4	Производственная (педагогическая)										X	X	X	X	X	X
Б2.П.5	Преддипломная		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Рис. 5. Матрица компетенций по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование»

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«Научные основы построения социального пространства отношений
дошкольников»**

Уровень основной образовательной программы: бакалавриат

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность»

Форма обучения: очная

Калининград

2025

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. *Продолжение*

Разработчик: преподаватель I кв. категории кафедры педагогики и методики начального образования ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж»; соискатель Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» Краковская Марина Сергеевна

Рабочая программа специального курса «Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников» разработана в соответствии с ФГОС ВО: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 – ред. от 08.02.2021)

СОДЕРЖАНИЕ

СТР.

1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение**1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****1.1. Область применения программы специального курса:**

Программа специального курса «Научные основы построения социального пространства отношений дошкольников» является частью основной профессиональной образовательной программы высшего образования в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность».

Рабочая программа специального курса может быть использована в дополнительном профессиональном образовании, повышении квалификации и профессиональной переподготовке.

1.2. Цели и задачи специального курса – требования к результатам освоения специального курса:

Приобретение обучающимися практического опыта, умений и знаний в сфере построения социального пространства отношений дошкольников.

1.3. Результаты освоения специального курса:

Результатом освоения специального курса является овладение обучающимися научными основами построения социального пространства отношений дошкольников, в том числе универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

1. Универсальными компетенциями:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.

УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности.

УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

Общепрофессиональными компетенциями:

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение

ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение

**2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

Таблица

Вид учебной работы	Объем часов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	72
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	36
в том числе:	
лекции	18
практические занятия	18
контрольные работы	—
Самостоятельная работа обучающегося (всего)	36
Форма аттестации: зачет	

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение**2.1. ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА**

Тема	Содержание	Трудоемкость (кол-во часов)
1.1. Детство как социокультурный феномен	1. Возрастные психологические особенности дошкольников. 2. Развитие отношений дошкольников со сверстниками.	4
1.2. Социально-коммуникативное развитие как образовательная область	1. Цели и задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». 2. Принципы реализации и основное содержание.	4
1.3. Социализация дошкольников	1. Современные технологии социализации дошкольников. 2. Психолого-педагогические условия социализации дошкольников.	4
1.4. Отношения дошкольников в игре	1. Игра как ведущий вид деятельности дошкольников. 2. Дифференциация детей в детском коллективе. 3. Методические рекомендации по проведению игр с дошкольниками. 4. Развитие отношений дошкольников в игре. 5. Формирование доброжелательных отношений дошкольников в игре.	6
1.5. Общение дошкольников со сверстниками	1. Общение как психолого-педагогическая категория. 2. Формирование потребности в общении со сверстниками у дошкольников. 3. Мотивы, средства общения дошкольников со сверстниками. 4. Динамика особенностей общения дошкольников со сверстниками. 5. Формы общения дошкольников со сверстниками. 6. Ценностные ориентации и оценочные отношения к сверстникам в дошкольном возрасте. Представления дошкольников о правилах поведения и их влияние на	6

	<p>взаимоотношения со сверстниками.</p> <p>7. Психологические причины трудностей в общении дошкольников со сверстниками в игре.</p> <p>8. Психологические особенности дошкольников, имеющих трудности в общении.</p>	
1.6. Психолого-педагогическая диагностика отношений дошкольников со сверстниками	<p>1. Особенности диагностики умений и навыков общения дошкольников.</p> <p>2. Методы: наблюдение, беседа, метод одномоментных срезов и др.</p> <p>3. Методы и методики изучения особенностей отношений дошкольников со сверстниками в группе детского сада (наблюдение отношений детей в разных видах деятельности, проведение социометрического эксперимента, беседы с дошкольниками и др.).</p> <p>4. Диагностика уровня развития коммуникативных способностей дошкольников.</p> <p>5. Общение и индивидуальные различия детей.</p>	6
1.7. Социальное пространство отношений дошкольников	<p>1. Понятие социального пространства отношений дошкольников.</p> <p>2. Пути повышения социометрического статуса детей в группе сверстников в игровой деятельности.</p> <p>3. Психолого-педагогические принципы формирования межличностных отношений.</p> <p>4. Средства, условия, компоненты построения социального пространства отношений дошкольников.</p>	6
Самостоятельная работа		36
Всего:		72

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение**3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****3.1. Информационное обеспечение обучения****Основная литература**

1. Краковская М.С. Построение социального пространства отношений дошкольников: пособие/Е.И. Мычко, М.С. Краковская. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2017. – 16 с.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 "Педагогическое образование"/П.И. Пидкасистый В.А. Мижериков Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2014. – 619, [1] с.
3. Развитие общения дошкольников со сверстниками/М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др.; Под ред. А.Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник/Е.О. Смирнова. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2019. – 280 с. – (Бакалавриат).
5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция/Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 158 с.: ил.
6. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки (специальности) "Психология", 030301 "Психология" и направлению подготовки 030300 "Психология" ФГОС ВПО/Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 191 с.
7. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения/А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2022. – 608 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 22. Продолжение

8. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов/А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2021. – 406 с.

Дополнительная литература

1. Бабаева Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: игровые ситуации, игры, этюды: учебно-методическое пособие/Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская. – СПб: Детство-Пресс, 2012. – 217, [1] с.
2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для академического бакалавриата/В.Н. Белкина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 170 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).
3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/Т.А. Репина, Т.В. Антонова, О.М. Гостюхина и др.; Под ред. Т.А. Репиной; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 189,[3] с.
4. Диагностические методики по проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников: учебное пособие/под ред. Н.И. Левшиной, Т.М. Бабуновой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 161 с.
5. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошк. образовательных учреждений и родителей/Р.С. Буре [и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 140 с.: ил.
6. Лосева И.И. Проектирование и методическое сопровождение социально-коммуникативного развития детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/И.И. Лосева. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 67 с.
7. Лосева И.И. Теории и технологии социально-коммуникативного и речевого развития детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/И.И. Лосева. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 119 с.
8. Педагогическая психология: учебник/под ред. Е.И. Рогова. – М.: КНОРУС, 2023. – 364 с. – (Бакалавриат).

Интернет-ресурсы

1. Федеральный институт развития образования <https://firo.ranepa.ru/>
2. Министерство просвещения РФ <https://edu.gov.ru/>
3. Российский портал открытого образования www.openet.ru.
4. Сайт «Наука и образование» <http://edu.rin.ru/preschool/>
5. Журнал «Педагогика» <http://pedagogika-rao.ru/>
6. Журнал «Вопросы психологии» <http://www.voppsy.ru/>

**4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

Контроль и оценка результатов освоения специального курса осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий и самостоятельных работ, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектов, исследований. При реализации специального курса обеспечивается организация и проведение текущего и итогового контроля индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«Теория и методика построения социального пространства отношений
дошкольников»**

Уровень основной образовательной программы: бакалавриат
Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование

Форма обучения: заочная

Калининград

2025

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. *Продолжение*

Разработчик: преподаватель I кв. категории кафедры педагогики и методики начального образования ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж»; соискатель Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
Краковская Марина Сергеевна

Рабочая программа специального курса «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников» разработана в соответствии с ФГОС ВО: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 – ред. от 08.02.2021)

СОДЕРЖАНИЕ

СТР.

1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. Продолжение**1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****1.1. Область применения программы специального курса:**

Программа специального курса «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников» является частью основной профессиональной образовательной программы высшего образования в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Рабочая программа специального курса может быть использована в дополнительном профессиональном образовании, повышении квалификации и профессиональной переподготовке.

1.2. Цели и задачи специального курса – требования к результатам освоения специального курса:

Приобретение обучающимися практического опыта, умений и знаний в сфере построения социального пространства отношений дошкольников.

1.3. Результаты освоения специального курса:

Результатом освоения специального курса является овладение обучающимися теорией и методикой построения социального пространства отношений дошкольников, в том числе универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

1. Универсальными компетенциями:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. Продолжение

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.

УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности.

УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

2. Общепрофессиональными компетенциями:

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. *Продолжение*

ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. *Продолжение*

**2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

Таблица

Вид учебной работы	Объем часов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	72
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	36
в том числе:	
лекции	18
практические занятия	18
контрольные работы	—
Самостоятельная работа обучающегося (всего)	36
Форма аттестации: зачет	

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. *Продолжение***2.1. ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА**

Тема	Содержание	Трудоемкость (кол-во часов)
1.1. Детство как социокультурный феномен	1. Возрастные психологические особенности дошкольников. 2. Развитие отношений дошкольников со сверстниками.	4
1.2. Социально-коммуникативное развитие как образовательная область	1. Цели и задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». 2. Принципы реализации и основное содержание.	4
1.3. Социализация дошкольников	1. Современные технологии социализации дошкольников. 2. Психолого-педагогические условия социализации дошкольников.	4
1.4. Отношения дошкольников в игре	1. Игра как ведущий вид деятельности дошкольников. 2. Дифференциация детей в детском коллективе. 3. Методические рекомендации по проведению игр с дошкольниками. 4. Развитие отношений дошкольников в игре. 5. Формирование доброжелательных отношений дошкольников в игре.	6
1.5. Общение дошкольников со сверстниками	1. Общение как психолого-педагогическая категория. 2. Формирование потребности в общении со сверстниками у дошкольников. 3. Мотивы, средства общения дошкольников со сверстниками. 4. Динамика особенностей общения дошкольников со сверстниками. 5. Формы общения дошкольников со сверстниками. 6. Ценностные ориентации и оценочные отношения к сверстникам в дошкольном возрасте. Представления дошкольников о правилах поведения и их влияние на	6

	<p>взаимоотношения со сверстниками.</p> <p>7. Психологические причины трудностей в общении дошкольников со сверстниками в игре.</p> <p>8. Психологические особенности дошкольников, имеющих трудности в общении.</p>	
1.6. Психолого-педагогическая диагностика отношений дошкольников со сверстниками	<p>1. Особенности диагностики умений и навыков общения дошкольников.</p> <p>2. Методы: наблюдение, беседа, метод одномоментных срезов и др.</p> <p>3. Методы и методики изучения особенностей отношений дошкольников со сверстниками в группе детского сада (наблюдение отношений детей в разных видах деятельности, проведение социометрического эксперимента, беседы с дошкольниками и др.).</p> <p>4. Диагностика уровня развития коммуникативных способностей дошкольников.</p> <p>5. Общение и индивидуальные различия детей.</p>	6
1.7. Социальное пространство отношений дошкольников	<p>1. Понятие социального пространства отношений дошкольников.</p> <p>2. Пути повышения социометрического статуса детей в группе сверстников в игровой деятельности.</p> <p>3. Психолого-педагогические принципы формирования межличностных отношений.</p> <p>4. Средства, условия, компоненты построения социального пространства отношений дошкольников.</p>	6
Самостоятельная работа		36
Всего:		72

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. Продолжение**3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****3.1. Информационное обеспечение обучения****Основная литература**

1. Краковская М.С. Построение социального пространства отношений дошкольников: пособие/Е.И. Мычко, М.С. Краковская. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2017. – 16 с.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 "Педагогическое образование"/П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2014. – 619, [1] с.
3. Развитие общения дошкольников со сверстниками/М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др.; Под ред. А.Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник/Е.О. Смирнова. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2019. – 280 с. – (Бакалавриат).
5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция/Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 158 с.: ил.
6. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки (специальности) "Психология", 030301 "Психология" и направлению подготовки 030300 "Психология" ФГОС ВПО/Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 191 с.
7. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения/А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2022. – 608 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 23. Продолжение

8. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов/А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2021. – 406 с.

Дополнительная литература

1. Бабаева Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: игровые ситуации, игры, этюды: учебно-методическое пособие/Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская. – СПб: Детство-Пресс, 2012. – 217, [1] с.
2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для академического бакалавриата/В.Н. Белкина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 170 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).
3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/Т.А. Репина, Т.В. Антонова, О.М. Гостюхина и др.; Под ред. Т.А. Репиной; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 189,[3] с.
4. Диагностические методики по проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников: учебное пособие/под ред. Н.И. Левшиной, Т.М. Бабуновой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 161 с.
5. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошк. образовательных учреждений и родителей/Р.С. Буре [и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 140 с.: ил.
6. Педагогическая психология: учебник/под ред. Е.И. Рогова. – М.: КНОРУС, 2023. – 364 с. – (Бакалавриат).

Интернет-ресурсы

1. Федеральный институт развития образования <https://firo.ranepa.ru/>
2. Министерство просвещения РФ <https://edu.gov.ru/>
3. Российский портал открытого образования www.openet.ru.
4. Сайт «Наука и образование» <http://edu.rin.ru/preschool/>
5. Журнал «Педагогика» <http://pedagogika-rao.ru/>

6. Журнал «Вопросы психологии» <http://www.voppsy.ru/>

4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Контроль и оценка результатов освоения специального курса осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий и самостоятельных работ, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектов, исследований. При реализации специального курса обеспечивается организация и проведение текущего и итогового контроля индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«Психолого-педагогические основы построения социального пространства
отношений дошкольников»**

Специальность: 44.03.01 Педагогическое образование

Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование

Форма обучения: заочная

Калининград

2025

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. *Продолжение*

Разработчик: преподаватель I кв. категории кафедры педагогики и методики начального образования ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж»; соискатель Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
Краковская Марина Сергеевна

Рабочая программа специального курса «Теория и методика построения социального пространства отношений дошкольников» разработана в соответствии с ФГОС ВО: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 – ред. от 08.02.2021)

СОДЕРЖАНИЕ

СТР.

1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение**1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****1.1. Область применения программы специального курса:**

Программа специального курса «Психолого-педагогические основы построения социального пространства отношений дошкольников» является частью основной профессиональной образовательной программы высшего образования в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Рабочая программа специального курса может быть использована в дополнительном профессиональном образовании, повышении квалификации и профессиональной переподготовке.

1.2. Цели и задачи специального курса – требования к результатам освоения специального курса:

Приобретение обучающимися практического опыта, умений и знаний в сфере построения социального пространства отношений дошкольников.

1.3. Результаты освоения специального курса:

Результатом освоения специального курса является овладение обучающимися теорией и методикой построения социального пространства отношений дошкольников, в том числе универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

1. Универсальными компетенциями:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.

УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности.

УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

2. Общепрофессиональными компетенциями:

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. *Продолжение*

ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение

2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Таблица

Вид учебной работы	Объем часов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	72
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	36
в том числе:	
лекции	18
практические занятия	18
контрольные работы	—
Самостоятельная работа обучающегося (всего)	36
Форма аттестации: зачет	

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. *Продолжение***2.1. ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА**

Тема	Содержание	Трудоемкость (кол-во часов)
1.1. Детство как социокультурный феномен	1. Возрастные психологические особенности дошкольников. 2. Развитие отношений дошкольников со сверстниками.	4
1.2. Социально-коммуникативное развитие как образовательная область	1. Цели и задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». 2. Принципы реализации и основное содержание.	4
1.3. Основы социализации дошкольников	1. Современные технологии социализации дошкольников. 2. Психолого-педагогические условия социализации дошкольников.	4
1.4. Отношения дошкольников в игре	1. Игра как ведущий вид деятельности дошкольников. 2. Дифференциация детей в детском коллективе. 3. Методические рекомендации по проведению игр с дошкольниками. 4. Развитие отношений дошкольников в игре. 5. Формирование доброжелательных отношений дошкольников в игре.	6
1.5. Общение дошкольников со сверстниками	1. Общение как психолого-педагогическая категория. 2. Формирование потребности в общении со сверстниками у дошкольников. 3. Мотивы, средства общения дошкольников со сверстниками. 4. Динамика особенностей общения дошкольников со сверстниками. 5. Формы общения дошкольников со сверстниками. 6. Ценностные ориентации и оценочные отношения к сверстникам в дошкольном возрасте. Представления дошкольников о правилах поведения и их влияние на	6

	<p>взаимоотношения со сверстниками.</p> <p>7. Психологические причины трудностей в общении дошкольников со сверстниками в игре.</p> <p>8. Психологические особенности дошкольников, имеющих трудности в общении.</p>	
1.6. Методы диагностики отношений дошкольников со сверстниками	<p>1. Особенности диагностики умений и навыков общения дошкольников.</p> <p>2. Методы: наблюдение, беседа, метод одномоментных срезов и др.</p> <p>3. Методы и методики изучения особенностей отношений дошкольников со сверстниками в группе детского сада (наблюдение отношений детей в разных видах деятельности, проведение социометрического эксперимента, беседы с дошкольниками и др.).</p> <p>4. Диагностика уровня развития коммуникативных способностей дошкольников.</p> <p>5. Общение и индивидуальные различия детей.</p>	6
1.7. Занятия, направленные на построение социального пространства отношений дошкольников	<p>1. Понятие социального пространства отношений дошкольников.</p> <p>2. Пути повышения социометрического статуса детей в группе сверстников в игровой деятельности.</p> <p>3. Психолого-педагогические принципы формирования межличностных отношений.</p> <p>4. Средства, условия, компоненты построения социального пространства отношений дошкольников.</p>	6
Самостоятельная работа		36
Всего:		72

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение**3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»****3.1. Информационное обеспечение специального курса****Основная литература**

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения/Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.: ил.
2. Краковская М.С. Построение социального пространства отношений дошкольников: пособие/Е.И. Мычко, М.С. Краковская. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2017. – 16 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования/Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2021. – 719 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие/Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие для студ. спец. «Педагогика и психология дошкольная», «Педагогика и методика начального обучения» вузов/Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн.: «Універсітэцкае», 1999. – 316 с.
6. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник/Е.О. Смирнова. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2019. – 280 с. – (Бакалавриат).
7. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки (специальности) "Психология", 030301 "Психология" и

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение

направлению подготовки 030300 "Психология" ФГОС ВПО/Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 191 с.

8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.И. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция/Е.О. Смирнова, В.И. Холмогорова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

9. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник/Г.А. Урунтаева. – 11-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2025. – 372 с. – (Среднее профессиональное образование).

10. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения/А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2022. – 608 с.

Дополнительная литература

1. Бабаева Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: игровые ситуации, игры, этюды: учебно-методическое пособие/Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская. – СПб: Детство-Пресс, 2012. – 217, [1] с.

2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для академического бакалавриата/В.Н. Белкина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 170 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).

3. Диагностические методики по проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников: учебное пособие/под ред. Н.И. Левшиной, Т.М. Бабуновой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 161 с.

4. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум/С.В. Духновский. – СПб.: Речь, 2010. – 141 с.

5. Золотова В.А. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста: учебник/В.А. Золотова, Е.И. Позднякова, С.Н. Савинков. – М.: КНОРУС, 2022. – 188 с.

6. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды/В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева; Российская акад. образования,

ПРИЛОЖЕНИЕ 24. Продолжение

Московский психолого-социальный ин-т. – 4-е изд. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398, [1] с.

7. Развитие общения дошкольников со сверстниками/Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.

8. Смирнова Е.О. Психология и педагогика игры: учебное пособие для среднего профессионального образования/Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова. – М.: Изд-во Юрайт, 2020. – 223 с.

9. Смирнова Е.О. Психология ребенка: От рождения до семи лет: учеб. для пед. вузов и училищ/Е.О. Смирнова. – М.: Школа-пресс, 1997. – 383 с.

10. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3–5 лет в игре/Е.И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1984. – 80 с., ил.

Интернет-ресурсы

1. Министерство просвещения РФ <https://edu.gov.ru/>
2. Издательский дом «Первое сентября» www.gain.ru
3. Российский портал открытого образования www.openet.ru
4. Сайт «Все для детского сада» www.ivalex.vistcom.ru
5. Сайт с публикациями по проблемам дошкольного образования <http://doshkolnik.ru>
6. Сайт с публикациями по проблемам дошкольного образования <http://best-ru.net/cache/9988/>
7. Сайт «Наука и образование» <http://edu.rin.ru/preschool/>
8. Издательский дом «Воспитание дошкольника» <http://www.sdo-journal.ru/>
9. Сайт для воспитателей детских садов <http://dohcolonoc.ru/>
10. Федеральный портал российского образования <http://www.edu.ru>

4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Контроль и оценка результатов освоения специального курса осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий и самостоятельных работ, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектов, исследований. При реализации специального курса обеспечивается организация и проведение текущего и итогового контроля индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ 25

Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критериев мотивационно-деятельностного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников (%)	15,4	23,1	61,5
2. Умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде (%)	0	50	50
3. Умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей (%)	23,1	57,7	19,2
4. Умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности (%)	23,1	34,6	42,3
Среднее значение (%)	15,4	41,35	43,25
χ^2 -критерий Пирсона	24,5	3,1	13,2

Показатели сформированности мотивационно-деятельностного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критериев мотивационно-деятельностного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников (%)	10	30	60
2. Умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде (%)	0	40	60
3. Умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей (%)	10	60	30
4. Умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности (%)	0	40	60
Среднее значение (%)	5	42,5	52,5
χ^2 -критерий Пирсона	32	3,2	7,8

Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов
бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критерия когнитивного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников (%)	19,2	46,2	34,6
2. Знание специфических особенностей отношений дошкольников; знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников (%)	23,1	53,8	23,1
Среднее значение (%)	21,15	50	28,85
χ^2 -критерий Пирсона	18,3	5,7	7,4

Показатели сформированности когнитивного компонента компетенции студентов
бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критерия когнитивного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Знание основных закономерностей возрастного социального развития дошкольников и их учет в процессе деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников (%)	20	50	30
2. Знание специфических особенностей отношений дошкольников; знание психодиагностических методик, используемых для диагностики характера отношений дошкольников; знание цели (смысла), задач, критериев, принципов, механизма, средств, педагогической стратегии, направлений построения социального пространства отношений дошкольников (%)	20	60	20
Среднее значение (%)	20	55	25
χ^2 -критерий Пирсона	16,3	4,4	6,4

ПРИЛОЖЕНИЕ 29

Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критериев коммуникативного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников (%)	34,6	42,3	23,1
2. Умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников (%)	34,6	34,6	30,8
Среднее значение (%)	34,6	38,45	26,95
χ^2 -критерий Пирсона	11,5	2,0	17,3

ПРИЛОЖЕНИЕ 30

Показатели сформированности коммуникативного компонента компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе

Показатели критериев коммуникативного компонента	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
1. Умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального пространства отношений дошкольников (%)	10	60	30
2. Умение совместно со специалистами разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками; умение обеспечивать соблюдение педагогических условий общения дошкольников (%)	10	30	60
Среднее значение (%)	10	45	45
χ^2 -критерий Пирсона	22,3	1,3	9,6

Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата очной формы обучения на контрольном этапе

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
Уровень сформированности компетенции (%)	23,7	43,3	33,0
χ^2 -критерий Пирсона	17,3	3,5	12,0

Показатели сформированности компетенции студентов бакалавриата заочной формы обучения на контрольном этапе

	Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Минимальный	Стабильный	Максимальный
Уровень сформированности компетенции (%)	11,7	47,5	40,8
χ^2 -критерий Пирсона	22,3	2,8	7,8

Оценки экспертов для исследования мотивационно-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенции будущих педагогов по построению социального пространства отношений дошкольников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

1. Мотивационно-деятельностный компонент											
№ п/п	Критерии	Показатели	1 эксперт			2 эксперт			3 эксперт		
			мин	станб	макс	мин	станб	макс	мин	станб	макс
1.	Положительное отношение и осознание значимости осуществления деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	– высокий уровень мотивации к деятельности по развитию системы социально-ролевых и межличностных отношений дошкольников	4	7	12	3	8	13	2	7	15
Значение по критерию 1.: (рассчитывается как значение показателя 1)											
2.	Наличие установки на конструирование различных видов детской деятельности	– умение оценивать динамическое поле отношений дошкольников в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы; умение вести деятельность в поликультурной среде	1	7	14	4	9	15	2	8	12

		– умение организовывать различные виды совместной и индивидуальной детской деятельности с дошкольниками и создать возможности для развития свободной игры детей	3	6	11	2	7	12	2	6	13
		– умение обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие детей в соответствующих видах деятельности	3	7	12	4	6	13	2	8	11
Значение по критерию 2.: (рассчитывается как сумма значений показателей 2, 3, 4)											
Итоговое значение		Рассчитывается как сумма значений по критериям 1, 2									
2. Коммуникативный компонент											
№ п/п	Критерии	Показатели	1 эксперт			2 эксперт			3 эксперт		
			мин	станб	макс	мин	станб	макс	мин	станб	макс
1.	Умение устанавливать конструктивное взаимодействие с субъектами воспитательных	– умение использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем в построении социального	3	6	8	2	7	9	1	6	10

	отношений	пространства отношений дошкольнико в									
Значение по критерию 1.: (рассчитывается как значение показателя 1)											
2.	Умение реализовыват ь индивидуаль ное педагогическ ое воздействие на дошкольника	– умение совместно со специалистам и разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальн ых стратегий педагогическо го воздействия на детей, испытывающ их трудности во взаимодейств ии со сверстниками	3	6	11	4	5	12	3	7	10
		– умение обеспечивать соблюдение педагогически х условий общения дошкольнико в	3	6	11	2	5	11	2	7	12
Значение по критерию 2.: (рассчитывается как сумма значений показателей 2, 3)											
Итоговое значение		Рассчитывается как сумма значений по критериям 1, 2									