

НОРМАТИВНОЕ И ИНТЕРПРЕТАТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Людмила Воронцовская

Минск

У статті представлена модель формування соціальних компетентностей дітей дошкільного віку, на підставі якої можливо найефективніше впливати на досліджуваний процес.

Ключові слова: соціалізація, соціальна компетентність, соціальний конструктивізм, інтрацептивний досвід, соціальна ідентичність, методологічне мислення педагога, соціальна адаптація, процесу формування соціальних компетентностей дошкільнят, механізм актуалізації компонентів соціальної ідентичності, інтеріоризація, тріступінчата модель формування соціальних компетентностей дітей дошкільного віку.

Термины «социализация», «социальная компетентность» активно используются как учеными-исследователями, так и практиками. Понимание сущности указанных терминов вызывает интерес специалистов в области дошкольного образования. Проблема социальной компетентности детей дошкольного возраста относится к сравнительно новой, но бурно развивающейся области педагогического знания, интерес к которой проявляют представители различных научных областей и исследовательских направлений: влияние социальной среды на развитие личности ребенка (Т.И.Алишева, Л.Г.Костина, Л.Е.Никитина и др.), социальное становление личности (О.Л.Князева, С.А.Козлова, М.В. Корепанова, О.Н.Лазарева, С.Л.Новоселова, С.Е. Шукшина и др.), воспитание социальной компетентности у детей дошкольного возраста (Н.И.Белоцерковец, М.А.Иваненко, Л.М.Иванов, Е.П.Попова, Л.В.Свирская и др.) и др.

А.В.Мудрик подчеркивает, что анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух

подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [8, 8]. В зависимости от подхода к восприятию процесса социализации строится теория социально-педагогического осмысления ее реализации на практике.

Первый подход исходит из понимания пассивной позиции человека в процессе социализации, а ее саму рассматривает как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж.Х. Баллантайн, Э. Мак Нейл и др.). Такой подход Мудрик А.В. называет субъект-объектным (общество – субъект воздействия, человек – его объект). Он рассматривает социализацию как адаптацию человека при его пассивной роли к социальной среде и ее влияние на его приобщение к культуре.

Второй подход исходит из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого (У.И. Томас, Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули, Дж. Мид и др.). Данный подход Мудрик А.В. определяет как субъект-субъектный.

Источником норм и правил являются сложившиеся в обществе отношения между большими социальными группами, которые преломляются в реальных практиках взаимодействия людей в процессах социальной стереотипизации [7]. В зарубежной и в отечественной психологии к исследованиям социальной компетентности широкое распространение получил социально-конструктивистский подход. Социальный конструктивизм - это относительно новая объяснительная парадигма социальных феноменов и процессов, берущая свое начало в философии постмодернизма [7].

Метатеоретические положения парадигмы социального конструктивизма К. Гергена, социального психолога, прослеживаются в стратегии формирования социальной компетентности детей:

1. Знание о социальной жизни следует рассматривать не как «отражение» внешней реальности, а как «преобразование», трансформацию опыта в реальность языковую, «лингвистическую онтологию».

2. Поведение человека следует рассматривать не как следствие неких неизменных законов, программ, а как результат принимаемых им произвольных, свободных, автономных решений.

3. Знание о социальном поведении (нормах, правилах и т.п.) и знание об этом знании следует рассматривать не как процесс накопления, а как процесс бесконечного исторического пересмотра, реинтерпретации в зависимости от меняющегося социокультурного контекста.

4. Теория, в том числе в социальной психологии, есть не просто систематизация знаний, а средство преобразования действительности.

5. Знание не может быть ценностно свободным. Проблемы этики должны играть все большую роль в исследовании человеческого поведения [11; 9, 360-361].

Эти теоретические положения позволяют говорить, что «образ Я – это не частная собственность, а нечто, принадлежащее отношениям как продукт социального обмена» [10, 41]. Создавая свой собственный образ, человек применяет набор языковых конструкторов, существующих в его культуре, которые и определяют его действия в контексте социальных отношений с другими людьми. Генезис систем интрацептивных значений в значительной степени может определять формирование личности ребенка и его субъективную картину мира. В развитии субъективной семантики интрацепции в дошкольном возрасте выделяются две тенденции: первая связана с усвоением культурного языкового опыта, вторая – с приобретением собственного интрацептивного опыта. Влияние на личность ребенка оказывают две группы ценностей, опосредующих когнитивно-эмоциональные отношения. Одни из них определены обществом и представляют собой некритичное принятие закрепленных в культуре идей, вторые – имеют суждения, провоцирующиеся потребностями "Я". При этом элементы Я-образа, в том числе и содержания

социальных идентификаций, открыты изменениям вслед за изменением социального взаимодействия людей. Они могут отвечать или не отвечать распространенным в культуре представлениям и, в соответствии с этим, считаться адекватными или отклоняющимися от нормы [7]. Латышева М.А. определяет интрацептивное восприятие как прижизненно формирующийся сложный психический процесс, результатом которого является отражение интрацептивных ощущений, обеспечивающих субъекту ориентацию во внутреннем и внешнем мире; основными характеристиками этого процесса являются: активность, предметность, обобщенность и мотивированность [3].

Социальная идентичность - это феномен, возникающий на основании осознания личностью своей принадлежности к разнообразным социальным группам, в которые человек включается в ходе своей жизнедеятельности.

Как показали исследования А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, вполне обоснованными выглядят теории социальной идентичности, разрабатываемые в рамках когнитивистской ориентации в парадигме социального конструктивизма. В контексте проблемы регуляции личности в широком диапазоне ситуаций социального взаимодействия актуальным является изучение структуры социальной идентичности (определение ее центральных и периферических компонентов). Полученные результаты свидетельствуют о том, что гендерная, возрастная, этническая, профессиональная и социально-экономическая идентичность представляют собой центральные компоненты социальной идентичности и могут регулировать социальное поведение в широком диапазоне ситуаций. Городская, национальная и религиозная идентичность являются периферическими компонентами социальной идентичности, актуализация которых зачастую заложена в саму структуру специфичной для них ситуации социального взаимодействия, требующей «предъявления» соответствующих им социальных ролей. Авторы идеи допускают, что существует два различных механизма актуализации компонентов социальной идентичности: социально-психологический и формально-ситуационный. Социально-психологический механизм свойствен

центральным компонентам социальной идентичности, тогда как формально-ситуационный – периферическим [6, 44].

Анализ представленных подходов свидетельствует о том, что в их основе лежит характеристика своеобразия приобщения личности к социокультурной среде в зависимости от роли в процессе самореализации. Так, Борисова О.Ф. отмечает, что в результате разнопланового общения и взаимодействия детей 3—6 лет формируются такие значимые социальные качества, как: умение предложить помощь и попросить о помощи; эмоциональная отзывчивость, сопереживание другому, забота о тех, кто в ней нуждается; учет и принятие особенностей другого человека, а, следовательно, — терпимость и толерантность; адекватная самооценка; уверенность в своих силах, осознание своей значимости; коммуникативные навыки разных уровней и видов и др. [1, 122].

В процессе адаптации ребенок приспособляется, в том числе и к социокультурной среде, то как он чувствует себя в этой среде еще не характеризует его как представителя этой социальной среды. Социализация и адаптация – процессы взаимообусловленные, но не идентичные. Исследователь Мардахаев Л.В. рассматривает социализацию как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности.

Как *процесс* она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека с социокультурной средой обитания, адаптации к ней и самореализации в ней с учетом индивидуальных возможностей. Сущность социализации состоит в том, что человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Как *условие* это свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития, становления как личности.

Как *проявление* это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. Через

проявление судят об уровне социального развития, социализированности человека.

Как *результат* она является основополагающей социально-педагогической характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом отношении социализация как результат характеризует своеобразие социального развития ребенка по отношению к его сверстникам [5, 23].

Социальная адаптация рассматривается нами как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. Соответственно, создание развивающей среды способствует формированию социальной компетентности. В такой среде дошкольники имеют возможность овладеть знаниями поло-возрастного характера, приобрести опыт практического мышления в предметном и образном плане, развивать произвольное социально-нравственное поведение, к шести годам прочно закрепить социальную позицию «Я и общество». Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде. В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптации дошкольника к изменившимся условиям его жизни и деятельности при поступлении в учреждения дошкольного образования, при вхождении в новый коллектив.

Умение моделировать образовательную среду связано с формированием методологического мышления педагогов. Методология определяется нами как метод познания и преобразования действительности. Под методологическим мышлением педагога мы понимаем профессиональный психолого-педагогический опыт в совокупности с личностными качествами, направленный на создание собственной педагогической стратегии образования детей дошкольного возраста. В основу методологического мышления заложены

следующие компоненты методологической компетентности педагога, разработанные Д.Г. Левитес:

1. Знания о социально-философских проблемах и концепциях, определяющих развитие современного образования, и умение использовать их, обосновывая собственную деятельность.

2. Знание современных эффективных технологий обучения и воспитания и умение адекватно оценивать внешние и внутренние условия их применения.

3. Знания о составе знания, о его логико-понятийной структуре, средствах и методах добывания и выражения знания и умение использовать эти знания при отборе и конструировании учебного материала и прогнозирования эффектов обучения требований к результатам обучения.

4. Знание о структуре учебно-познавательной и педагогической деятельности.

5. Владение методами исследовательской деятельности.

6. Психологические, дидактические и предметные знания как основа методики обучения [4, 162].

Методологическое мышление педагогов направлено на решение ряда задач: 1) изучение потенциальных возможностей субъектов образовательного процесса; 2) психолого-педагогическое сопровождение дошкольников; 3) обобщение педагогического опыта: авторские разработки занятий; дидактические игры и методические разработки по теме; 4) организация совместных проектов с участниками педагогической деятельности (субъектами, социальными институтами и др.); 5) реализация преемственности ступеней образовательного процесса и взаимодействия субъектов образования; 6) включенность инновации в реальную действительность дошкольников.

Министром образования Республики Беларусь 1 июня 2011 года подписан приказ № 453 "Об утверждении перечня учреждений образования, на базе которых осуществляется экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования в 2011/2012 учебном году". Данные учреждения получают статус инновационных площадок Министерства образования. Инновационная

деятельность осуществляется по 14 основным направлениям, реализуемых в 25 учреждениях дошкольного образования. Например: "Внедрение модели нравственно-правового воспитания дошкольников в условиях социального партнерства дошкольного учреждения и семьи", "Укрепление модели воспитания детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики" и др. В инновационной деятельности представлен широкий спектр педагогических направлений, которые расширяют образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования: Внедрение модели оздоровления детей средствами физической культуры" (ГУО "Ясли-сад №36 г. Лиды" Гродненской области); Внедрение модели экологического воспитания детей и подростков в открытом пространстве с учетом региональной специфики (ГУО "Дубненский дошкольный центр развития ребенка" Гродненской области) и др. Работа педагогического коллектива характеризуется активным поиском и разработкой новых педагогических технологий, методик активизации познавательной деятельности воспитанников. Д.Г. Левитес отмечает: "И задача учителя состоит в том, чтобы, во-первых, создать это ощущение нужды, дискомфорта, во-вторых, показать ученику объект (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности; обозначить предмет его деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего" [4, 128].

Отмеченные основания процесса формирования социальных компетентностей дошкольников вытекают из гуманистических принципов построения образовательного процесса: признании самоценности личности каждого ребенка, субъектности всех членов сообщества, создании условий для самопостроения личности, свободы выбора и самостоятельности, учета особенностей каждого ребенка, доверия и поддержки, интегрированности всех процессов в учреждении дошкольного образования. Соответственно, дальнейшего изучения требует проблема разработки двух различных механизмов актуализации компонентов социальной идентичности детей дошкольного возраста – социально-конструктивного и социально-

адаптивного, которые структурируют процесс формирования социально значимых качеств личности дошкольника и, соответственно, процесс формирования социальных компетентностей ребенка.

Мы считаем, что социальная компетентность по отношению к детям дошкольного возраста может быть определена как интегративная характеристика личности, включающая систему знаний и представлений ребенка о социальной действительности, ценностное отношение к собственному здоровью, эмоционально-положительное отношение к культурным и духовным ценностям общества, а также социальные навыки и умения для эффективной деятельности в соответствии с социальными требованиями. С точки зрения педагогической науки можно определить социальную компетентность как способность личности бесконфликтно взаимодействовать в социальной среде. В отличие от социализации, которая представляет собой процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности, социальная компетентность отражает качественную характеристику социальной подготовленности ребенка к самостоятельной жизни.

Формирование социальных компетентностей осуществляется путем интериоризации. Для объяснения механизма формирования специфически человеческих высших психических функций Л.С.Выготский использовал термин интериоризация. Он считал, что каждая психическая функция, прежде чем стать собственным достоянием человека, сначала появляется в общении с другими людьми, носителями социального опыта. Согласно его культурно-исторической теории, наша душевная жизнь рождается из внешне-социальной формы общения между людьми, а общая структура мышления и внутреннего диалога в целом повторяет структуру обычной предметно-чувственной деятельности с вещами и людьми. Интерпсихические функции становятся интрапсихическими, т.е. внутренними, собственными психологическими функциями, которые актуализируются у ребенка без помощи носителя социального опыта. Процесс перехода интерпсихических функций в

интрапсихические и был назван интериоризацией. В дальнейшем в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина сам процесс интериоризации был исследован более подробно и получил более широкую интерпретацию [2]. Термин «интериоризация» в современной психологии является многозначным, причем не все его значения являются специфичными. Среди значений термина можно выделить понимание интериоризации как: 1) процесса приобретения опыта вообще; 2) процесса приобретения социального опыта; 3) перехода от разделенных (совместных, коллективных) форм поведения (деятельности) к индивидуальным; 4) перехода (превращения) внешних индивидуальных форм деятельности во внутренние.

В нашем исследовании выдвигается положение о формировании социальной компетентности дошкольников на качественно новом уровне – через поэтапный целенаправленный переход от внешнего осознания к внутреннему осмыслению. Данное положение предполагает разработку модели формирования социальной компетентности дошкольников, в контексте которой реализуется интериотивная методика, обеспечивающая целенаправленный и управляемый переход от внешней деятельности субъекта с объектом к внутренней установке деятельности с объектом. В основу исследования легли методологические положения культурно-исторической теории о развитии как системе формирования психических функций, о социальном характере развития человека, об интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.); методологические положения о взаимообусловленности внешнего и внутреннего (С.Л. Рубинштейн); положения теорий развития (Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин).

На наш взгляд, в результате интериоризации образ «Я» наполняется различными социальными идентичностями (социальными моделями, имеющими специфические ценности, нормы, социальные позиции, установки), которые дают точку отсчета, критерии и механизмы деятельности, которые закладываются в основу способности самосознания личности ребенка реалистично отражать собственные характеристики. В результате сложного

диалектического процесса совмещения многочисленных итогов состоявшихся социальных идентичностей формируется образ «внутреннего Я», представляющий собой некую социальную инстанцию в личности. Интериоризация понимается также как процесс преобразования внешней практической деятельности во внутренние психические процессы, в структуру сознания, но не как переход вовнутрь операционального состава деятельности (например, возникновение новых внутренних процессов из внешних движений). Любое психическое качество, психический процесс вначале проявляются как внешнее практическое действие. В дальнейшем с помощью интериоризации внешние, практические действия становятся внутренними, психическими. Внутренними условиями возникновения положительного образца деятельности выступает дифференциация образов восприятия и представления. Внешними условиями – взрослые как носители внутренней позиции, задающие образец (модель) поведения. Специально организованное взаимодействие позволяет ускорить процесс интериоризации функции осознания собственной деятельности.

Теория интериоризации позволяет исследовать особенности строения «внутренних», скрытых психических процессов на ранних стадиях их развития, когда эти процессы являются внешними, развернутыми. Такой подход в явном виде предлагал П.Я.Гальперин [2].

Согласно П.Я. Гальперину, психологическим механизмом действия служит его ориентировочная часть, а оптимальная регуляция действия осуществляется благодаря полной ориентировочной основе действия. Во внутреннем плане, который образуется с помощью речи, действие сокращается, автоматизируется и становится мыслью об этом действии [2]. Модель формирования социальных компетентностей на основе интериоризации может быть представлена в виде трехступенчатой модели, которая состоит из устойчивого сочетания механизмов (процессов) социальной идентичности детей дошкольного возраста – социально-конструктивного (умений) и социально-адаптивного

(представлений). Модель наглядно может быть представлена в виде нижеследующей таблицы:

Трехступенчатая модель формирования социальных компетентностей детей дошкольного возраста позволяет структурировать развитие дошкольника по основным направлениям развития: физическому, социально-нравственному и личностному, познавательному, речевому, художественному и эстетическому.

Рассмотрим как осуществляется процесс формирования социальных компетентностей в области "познание социума" воспитанников от 2-х до 6-ти лет.

Трехступенчатая модель формирования социальных компетентностей детей дошкольного возраста

Ступень	Механизм актуализации социальной идентичности	
	Социально-конструктивные компоненты	Социально-адаптивная компоненты
Ориентированно-побудительная (доминирует имитация с элементом анализа). Образец (75%) с элементами содержания (25 %)	<p><i>2-3 года</i></p> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • осознавать себя членом семьи и родственные связи (мои мама и папа, братья и сестры, бабушки и дедушки, дяди и тети); • различать других детей и взрослых по внешним признакам (одежде, причёске), имени, предпочтению игрушек; чужих и незнакомых людей. <p><i>3-4 года</i></p> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать: отдельные ярко выраженные эмоциональные состояния людей по мимике и жестам; особенности внешнего вида детей (аккуратный, неряшливый); • узнавать членов своей семьи, называть их имена; • позитивно относиться к близкому окружению и событиям, в которых принимает участие; • различать взрослых по половому признаку; 	<p><i>Представления о:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • родителях, близких взрослых; • доступных воспитаннику культурных ценностях: город (деревня), национальные праздники и развлечения; • родном крае (растениях и животных). <p><i>Представления о:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • том, как в семье заботятся друг о друге; • близком окружении (помещениях группы, дошкольного учреждения, участках учреждения дошкольного образования; труде работников детского сада и др.); • некоторых особенностях внешности взрослых; • труде взрослого с разными материалами, из которых он создает для воспитанников различные

	<ul style="list-style-type: none"> • узнавать людей в жизни и на картинке (фотографии). • проявлять доброжелательное отношение к людям. 	<p>предметы, игрушки.</p> <ul style="list-style-type: none"> • малой Родине, в которой живешь – название поселка, города; • народных и государственных праздниках.
<p>Установочно-аналитическая (наличие имитации в сочетании с анализом) Образец (50 %) и содержание (50 %)</p>	<p><i>4-5 лет</i> <i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • видеть и понимать, когда человек спокоен, сердится, волнуется, радуется, грустит; • понимать других людей; • приобщаться к празднованию основных праздничных дат государства. 	<p><i>Представления:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • об именах родителей, других членов семьи; • о видах деятельности взрослых (в детском саду, на почте, в ателье, в магазине); • о разных эмоциональных состояниях человека; • о том, что в Республике Беларусь живут белорусы, они говорят на белорусском и русском языках, столица Беларуси – Минск; • о своем поселке, улице, городе; • о национальном флаге, гербе, гимне, о народных героях, белорусских праздниках.
<p>Системно-реализующая (контрольная). Рефлексия. Образец доведен до автоматизма 100 % личностного смысла.</p>	<p><i>5-6 лет</i> <i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • рассказать о своей семье (значение семьи в жизни человека; зачем нужна фамилия, откуда отчество; родословная – старинная белорусская традиция; герб семьи; будни и праздники в семье, совместный отдых); о детском саде; • проявлять чувство гордости и любви к родному краю; • определять и называть разные эмоциональные состояния людей по мимике, жестам. 	<p><i>Представления о:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • явлениях социальной действительности; • культурных ценностях; • своей семье (значение семьи в жизни человека; зачем нужна фамилия, откуда отчество; родословная – старинная белорусская традиция; герб семьи; будни и праздники в семье, традиции, совместный отдых); • близких родственников, их занятиях; • своем детском саде как о втором доме; • том, как живут люди в Республике Беларусь, как помогают друг другу; какие трудности возникают в жизни инвалидов, пожилых

		людей; <ul style="list-style-type: none"> • географическом расположении Республики Беларусь, с какими государствами граничит; • символах белорусского государства (флаг, герб), Беларуси (сосна, зубр, аист, цветок льна, клевера, василька); • государственных и народных праздниках; декоративно–прикладном искусстве; народном кукольном театре; • достопримечательностях родного города, села, столицы республики, своей Родины; • об эмоциональных и физических состояниях людей и социальных нормах их взаимоотношений.
--	--	---

Данная экспериментальная модель формирования социальной компетентности представляет собой движение от узнавания (1 ступень) до осмысленного действия (3 ступень). На первой ступени модели мы использовали ориентированно-побудительные (доминирует имитация с элементом анализа) задания, имеющие целью формирование ориентировочной основы, понимания явления (события, действия). Показатели сформированности социальной компетентности на данной ступени – уровень выполнения действия; мера дифференцировки действия (разграничение постоянного и переменчивого); временные и силовые его характеристики.

На второй ступени нами использовались установочно-аналитические (наличие имитации в сочетании с анализом) задания, имеющие целью навыков деятельности по образцу. Имитация здесь присутствует с элементами анализа, а образец приравнивается в своем соотношении с содержанием – 50 % к 50 %; причем около 25 % занимает «личностный смысл». Показатели сформированности социальной компетентности на данной ступени – мера освоения, разумность, сознательность, произвольность, критичность.

Третья высшая ступень включает системно-реализующие задания которые помогают сформировать "идеальную" модель социальной компетентности.. Постепенно и личностный смысл доведен до 100 %, форма доведена до автоматизма; и мы от ступени «понимания» перешли к наивысшей ступени – «осознания». Показатели сформированности социальной компетентности на данной ступени – формы суждения и рассуждения ребенка, анализ объектов, самостоятельность в установке системы ориентиров, позволяющей правильно выполнять любые задания в изучаемой области.

Выбор возраста детей в нашем исследовании обусловлен реальным расширением детских возможностей, характеризующихся существенными изменениями в мотивационном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом аспектах, в общении с окружающими, в развитии нравственной, умственной и физической сфер. Поскольку ребенок по мере взросления все более углубляется в построение связей и закономерностей, взаимоотношений и взаимодействий между отдельными сторонами социальной жизни, он начинает ориентироваться в пространственно-временных отношениях, понимать причинно-следственные связи событий, происходящих вокруг, уметь налаживать эмоциональные и познавательные контакты с людьми из ближайшего социального окружения. При этом пути социального познания, освоения окружающего мира и самого себя расширяются и субъективно осмысливаются в соответствии с системой жизненных отношений и потребностей. Возникает реальная возможность наиболее эффективно влиять на процесс формирования социальной компетентности личности дошкольного возраста. Это позволяет утверждать, что социальная компетентность не может быть сформирована на каком-то конкретном этапе образования, так как процесс формирования личности непрерывен и начинается задолго до её вступления в школьную жизнь. Более того, социальные компетентности не могут быть приобретены только в рамках программы дошкольного образования и, соответственно, гомогенного детского сообщества. В равной степени они формируются в образовании неформальном. Наиболее распространенными взаимодействиями ребенка в социуме являются

взаимодействия с разнообразными по возрастным характеристикам социальными группами – семья, семейное окружение, дворовые детские сообщества, в которые включены сверстники, дети младшего и старшего возраста.

Литература:

1. Борисова, О.Ф. Разновозрастность групп как условие формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста// Педагогические науки, 2009. – № 1. – С. 119-123.
2. Гальперин, П.Я. К учению об интериоризации / П.Я. Гальперин // Введение в психологию: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Книжный дом «Университет»; Р - н / Д.: «Феникс», 1999. - С. 239-252.
3. Латишева М.О. Психологічні особливості розвитку інтрацептивного сприйняття у дітей молодшого шкільного віку: автореф. ...канд.психол.нук: 19.00.07. – К., 2008. – 20с.
4. Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения/ Д.Г. Левитес.–М: Изд-во Моск-ого психол.-соц. ин-та, 2003.–320 с.
5. Мардахаев, Л.В. Социализация человека как социально-педагогический процесс// Педагогическое образование и наука, 2009. – № 4. – С. 20-25.
6. Микляева, А.В.,Румянцева, П.В. Соотношение центральных и периферических компонентов в структуре социальной идентичности личности//Психологический журнал, 2011. – т.32, № 5. – С.36-45.
7. Микляева, А.В.,Румянцева, П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования/ А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.- 118 с.
8. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ.пед.вузов/ Под ред В.А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.- 200 с.
9. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология/П.Н.Шихирев. – М., 1999. – 448 с.

10. Якимова, Е.В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы : Науч.-аналит. обзор / Е. В. Якимова ; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам, Центр соц. науч.-информ. исслед., Отд. социологии и соц. психологии. - М.: ИНИОН, 1999. - 115 с.

11. Gergen K. Toward transformation in social knowledge. –N. Y.: Spring. VerL, 1982. – p. 201-205.

В статье представлена модель формирования социальных компетентностей детей дошкольного возраста, на основании которой возможно наиболее эффективно влиять на исследуемый процесс.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, социальный конструктивизм, интрацептивный опыт, социальная идентичность, методологическое мышление педагога, социальная адаптация, процесса формирования социальных компетентностей дошкольников, механизм актуализации компонентов социальной идентичности, интериоризация, трехступенчатая модель формирования социальных компетентностей детей дошкольного возраста.

The article presents a model of social competencies of children of pre-school age, which perhaps most effectively influence the research process.

Keywords: socialization, social competence, social competence, intraceptivnyj experience, social identity, methodological thinking teacher, social adaptation, the process of formation of social competence of preschool children, the mechanism of updating the components of social identity, an, three-tier model of formation of social competencies of preschool children.