

DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-185-130-139  
УДК 37.032+316.47

## Факторы формирования социального опыта дошкольников

**Илья Александрович ПАХОМОВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

## Factors of preschoolers social experience formation

**Ilya A. PAKHOMOV**

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**Аннотация.** Представлен развернутый анализ факторов формирования социального опыта дошкольников: внутренних и внешних. Анализ внутренних факторов содержит информацию о психофизических особенностях детей дошкольного возраста: дана характеристика внимания, памяти, воображения, мышления детей данного возраста, раскрыта роль речи как системообразующего инструмента, регулирующего психические процессы ребенка. Анализ внешних факторов базируется на модели, предполагающей разделение социального развития на четыре сферы: семья, взрослые, сверстники, образ Я. При этом образ Я рассматривается как результат пересекающегося воздействия трех других сфер. Каждая из этих сфер рассматривается в отдельности с учетом специфики современных общественных тенденций и с учетом характера организации современного дошкольного образовательного процесса. Дана характеристика особенностей семейных отношений, проанализирована роль мира взрослых как базового источника социальных эталонов для детей. При рассмотрении сверстников, как одной из сфер социального развития дошкольников, особое внимание уделено присутствию среди них детей с ограниченными возможностями здоровья. Указано на особую роль взаимоотношений детей со сверстниками, имеющими особые образовательные потребности, и охарактеризованы эти взаимоотношения как одна из смыслообразующих основ формирующего социального опыта дошкольников.

**Ключевые слова:** социальный опыт дошкольников; внешние и внутренние факторы; сферы социального развития; возрастные и психологические особенности

**Для цитирования:** Пахомов И.А. Факторы формирования социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 130-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-130-139

**Abstract.** We provide a detailed analysis of the factors of preschoolers social experience formation: internal and external. The analysis of internal factors contains information on the psychophysical characteristics of preschool children: a characteristic of attention, memory, imagination, thinking of a given age children is given, the role of speech as a system-forming tool regulating the child's mental processes is revealed. The analysis of external factors is based on a model that assumes the division of social development into four spheres: family, adults, peers, self-image. At the same time, self-image is considered as the result of the intersecting effect of three other spheres. Each of these areas is considered separately, taking into account the specifics of modern social trends and taking into account the nature of the organization of the modern preschool educational process. We give the characteristics of family relationships, the role of the adult world as a basic source of social standards for children is analyzed. When considering peers as one of the areas of social development of preschool children, special attention is given to the presence of children with disabilities among them. We point out the special role of relationships between children and peers with special educational needs, and these relationships are described as one of the meaning-forming foundations of preschool children's formative social experience.

**Keywords:** preschoolers social experience; external and internal factors; spheres of social development; age and psychological features

**For citation:** Pakhomov I.A. Faktory formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Factors of preschoolers social experience formation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 130-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-130-139 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Формирование социального опыта дошкольников зависит от ряда факторов, которые обуславливают уникальность развития данной группы учащихся. Эти факторы можно условно разделить на две группы: *внутренние* (специфика самого возрастного периода, о котором идет речь) и *внешние* (специфика социальной среды, в которой находятся дети именно в этом возрасте). При этом, если первое (внутренние факторы) – это фундаментальные универсальные качества дошкольников как детей, находящихся на определенном этапе онтогенеза, то второе (внешние факторы) – это то, что определяется устройством социума, а значит, постоянно меняется, то есть напрямую зависит от общественных тенденций, имеющих место вокруг.

Л.С. Выготский подразумевает под дошкольным возрастом от 3 до 6–7 лет [1]. Д.Б. Эльконин рассматривает этот период как в целом однородный этап, который следует за ранним детством и продолжается от 3 до 7 лет [2], М.И. Лисицына разделяет его на составные части: младший дошкольный возраст (3–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет) [3]. Кроме того, в современной педагогике дошкольный возраст может условно разделяться на три этапа: младший (3–4), средний (4–5), старший (5–7) [4]. При этом, согласно нормам действующего российского законодательства, дошкольным может признаваться возраст до 8 лет в том случае, если восьмилетний ребенок еще не ходит в школу<sup>1</sup>.

Для современного общества характерно рассмотрение дошкольного возраста как безусловной самостоятельной ценности<sup>2</sup>. Но следует подчеркнуть, что не только самоценность дошкольного детства обуславливает необходимость углубленного изучения

структурных психофизических и эмоционально-волевых изменений, происходящих в это время с детьми и являющихся одновременно и базисом для формирования социального опыта и следствием его (социального опыта) проявлений. Утилитарные предпосылки такой работы заключаются в том, что именно в дошкольном возрасте эффективное накопление и формирование социального опыта особенно важно, так как сложности, возникающие в этом процессе, могут приводить к появлению серьезных комплексных трудностей в освоении ребенком умений и навыков, а также норм поведения в обществе в целом.

Основной причиной этого является тот факт, что именно в дошкольном возрасте ребенок переходит от изучения себя как физического существа к изучению себя как социальной единицы [5], у ребенка впервые происходит замещение усвоения информации осознаваемой социализацией [6]. Как результат, уже к старшему дошкольному возрасту эмоциональное пространство детей приобретает социальных характер [7]. Таким образом, можно заключить, что именно в это время формируется фундамент личности человека и проявляются его природные качества и предрасположенности, оказывающие системообразующее влияние на всю его последующую жизнь.

Анализ *внутренних* факторов, влияющих на формирование социального опыта дошкольников, начнем с рассмотрения особенностей, характерных для детей данной возрастной группы.

Одной из главных характеристик психики дошкольника является произвольность психоэмоциональных процессов. Так, *внимание* дошкольника в целом спонтанно и зависит, в первую очередь, от эмоционального состояния. Тем не менее именно в этом возрастном периоде дети впервые начинают управлять собственным вниманием, что, как отмечают Е.А. Бузарова и Т.Н. Четыз, отчетливо заметно в исследованиях, связанных с

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=doshk](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk) (дата обращения: 27.04.2019).

<sup>2</sup> Конвенция о правах ребенка. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959) (дата обращения: 27.04.2019).

формированием у дошкольников навыков описания и пересказа [8]. Необходимость решения задач, встающих перед дошкольниками в процессе игровой и посильной учебной деятельности, мотивирует детей к осмысленному использованию приемов анализа информации (такие как проговаривание увиденного про себя или вслух), заимствуя их у взрослых или продуцируя интуитивно. Это приводит к тому, что к окончанию периода дошкольного детства дети уже в достаточной степени владеют приемами *произвольного* внимания. Тем не менее следует учитывать, что речь идет именно о первых успехах дошкольников в этом. В основном внимание ребенка на данном этапе взросления остается *непроизвольным*.

Непроизвольность внимания напрямую обуславливает характер ведущей деятельности для ребенка дошкольного возраста, так как, будучи захваченным процессом игры, ребенок может достаточно продолжительное время заниматься функциональной деятельностью, при этом не нуждаясь в том, чтобы направлять внимание на конкретные действия осмысленно.

Процесс развития *памяти* дошкольника имеет крайне сходную структуру: от начала к концу дошкольного детства процесс запоминания приобретает все более и более осмысленный характер, но, тем не менее, даже к моменту окончания дошкольного детства запоминание все еще происходит в основном *непроизвольно*: в памяти остаются, в первую очередь, наиболее яркие впечатления, моменты, вызвавшие наибольший интерес. Как и в случае с навыками фиксации и удержания внимания, способность к запоминанию зависит, в первую очередь, от эмоционального состояния и в целом личной заинтересованности ребенка в подлежащем запоминанию. Тем не менее, как отмечает Е.И. Рогов, к 6–7 годам ребенок способен воспроизвести полученные впечатления через весьма продолжительное время [9].

Недостаток навыков *произвольного* запоминания (становящийся все меньше с возрастом, но так и не ликвидирующийся полностью к началу школьного возраста) на фоне широкой способности к запоминанию *непроизвольному* является одним из основных факторов развития *воображения*. Функциональность *воображения* для дошкольника

обусловлена, в том числе, тем, что именно оно сильно расширяет возможности ребенка в рамках игровой деятельности: позволяет заменять игрушки на доступные предметы со сходными характеристиками, а в последующем и при необходимости играть совсем без игрушек.

Важно отметить, что это обогащение *воображения* не предполагает под собой снижения потребности в игрушках и коммуникативных партнерах. Напротив, именно способность *фантазировать* многократно увеличивает количество возможных игровых активностей и игровых ситуаций с использованием доступных предметов и с участием (как активным, так и пассивным) людей, находящихся вокруг. Как следствие, мотивационность такого взаимодействия увеличивается, что создает у ребенка естественную внутреннюю потребность в накоплении и организации социального опыта.

Объединяющей перечисленные психические процессы субстанцией является *речь*. Именно она служит инструментом регуляции *внимания* учеников [8], именно ее ребенок может использовать для осуществления ассоциативного связывания материала, которое позволяет сильно повысить эффективность *запоминания* [10]. Кроме того, *речь* используется ребенком в качестве системообразующего инструмента для построения *воображаемых* конструкторов [11].

Одним из важнейших итогов гетерогенного развития речевых навыков является приобретение способности совершать *умственные действия*, которым ребенок обучается производить посредством *приватной речи* и *умственного оперирования* образами [12]. Эта способность позволяет более эффективно организовывать и использовать социальный опыт, который ученик продолжает стремительно приобретать.

Кроме того, способность совершать *умственные действия* оказывает фундаментальное преобразующее влияние на мотивационную сферу ребенка, который к моменту окончания дошкольного детства уже накапливает достаточное количество социального опыта, чтобы на определенном уровне оперировать собственными мотивами: выделять из них более и менее значимые, на их основе активно выбирать поведенческие паттерны. При этом в качестве инструмента регулиро-

вания собственного поведения выступает речь. Л.С. Выготский указывает на это преобразование (овладение способностью контролировать собственные действия при помощи речи) как на важнейший шаг на пути *волевого развития* [1; 13]. Кроме того, в дошкольном возрасте речевые умения и навыки достигают уровня, на котором ребенок уже способен не только выстраивать аналогии, но и производить индуктивные умозаключения, что является необходимой предпосылкой для формирования рефлексии, которая на определенном уровне уже доступна ребенку к моменту окончания дошкольного периода взросления [14].

Развитие мотивационной сферы вкупе с обретением ребенком способности анализировать собственные действия и мотивы, в свою очередь, обуславливают повышение значимости внешней нравственной оценки и со стороны окружающих. От младшего к старшему дошкольному возрасту дети все чаще начинают побуждаться к действию не только желанием получить прямое сиюминутное одобрение взрослого или прямые материальные и активностные поощрения, но и уже накапливают достаточные объемы социального опыта для того, чтобы самим все чаще становиться носителями социальных норм и правил.

Отдельно следует рассмотреть тип мышления, характерный для детей дошкольного возраста. Происходящие с детьми психофизические преобразования обуславливают изменение характера *мышления* ребенка. В младшем дошкольном возрасте мышление осуществляется в основном через непосредственное манипулирование предметами. Затем, по мере созревания когнитивных функций, дети начинают учитывать абстрактные параметры. Оперирование понятиями, по-прежнему, если и происходит, имеет ситуативный и неосознанный характер, но при этом для детей уже приобретают важность базовые характеристики предметов.

Ребенок уже может учитывать *функцию* (то есть способен определять назначение предмета не только в процессе деятельности). *Характеристики* тоже начинают учитываться детьми: несмотря на то, что дошкольник еще не всегда может обозначить характеристику вербально, она, будучи наблюдаемым параметром предмета, уже берется им во внима-

ние. Наиболее наглядно дети демонстрируют это, когда выполняют задачи, связанные с сортировкой. Помимо функций и характеристик, значимыми для детей становятся *категории* предметов. При этом данную составляющую можно охарактеризовать как прямой продукт именно социального опыта, так как, если группировка по наблюдаемым параметрам и определение функции могут быть освоены ребенком посредством самостоятельных наблюдений и манипуляций с предметами без внешнего участия, категория является чисто абстрактным параметром, который может обрести значимость только в том случае, если этому способствует социальное окружение. По времени вышеописанные преобразования происходят примерно в момент перехода ребенка из младшего дошкольного возраста в средний.

К старшему дошкольному возрасту когнитивное развитие становится достаточным для того, чтобы ребенок мог оперировать абстрактными конструктами не только неосознанно, но и сознательно. Это становится возможным благодаря развитию речи. Таким образом, можно сказать, что мышление ребенка, будучи преимущественно *наглядно-действенным* в младшем дошкольном возрасте, к среднему дошкольному возрасту становится в основном *наглядно-образным*, а затем, к старшему дошкольному возрасту, обретает *словесно-логическую* составляющую, которая, хотя и не становится преобладающей к моменту окончания дошкольного детства, уже начинает играть значительную роль [15].

Следует отдельно отметить то, что три перечисленные типа мышления не исключают друг друга: речь идет именно о преобладании одних типов над другими. В целом же все эти типы мышления присущи человеку в той или иной степени не только в детстве, но и на протяжении всей жизни.

Все вышеперечисленные фундаментальные преобразования, происходящие в процессе взросления дошкольника, хотя и имеют смыслообразующий, а значит диффузный эффект, могут быть отнесены к *внутренним* факторам формирования социального опыта, так как они являются характеристиками рассматриваемого возраста в целом. *Внешним* же источником социального опыта является социальная среда, специфика которой, как отмечал Л.С. Выготский, находится в прямой

зависимости от общественно-исторических тенденций [16]. По этой причине, анализируя внешние источники формирования социального опыта дошкольника, мы будем опираться именно на характерные для современности общественно-политические тенденции.

Основным нормативным документом, в котором закреплены общественно-политические ориентиры восприятия дошкольного детства, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который рассматривает дошкольный период как самоценный, особенно значимый и неповторимый<sup>3</sup>. Это непосредственно согласуется с характерным для современного общества рассмотрением детства как безусловной ценности, что закреплено в международных документах, таких как Конвенция ООН о правах ребенка<sup>4</sup>. Эту аксиологическую тенденцию мы учитывали, анализируя внешние составляющие социального опыта дошкольника.

В качестве основы при анализе внешних источников социального опыта дошкольников нами была взята предложенная М.В. Бышевой и Т.Г. Хановой трехфакторная модель, в которой выделяются четыре сферы социального развития: образ Я, семья, сверстники и мир взрослых [17]. При этом как первичная основа социального опыта рассматривается именно образ Я, источником которого являются остальные выделенные сферы. Сущность данной концепции условно изображена на рис. 1.

Взаимодействие с *семьей* не является для дошкольника принципиально новым фактором формирования социального опыта, так как переход из раннего детства в дошкольный период не предполагает качественного изменения формы взаимоотношений с близкими родственниками. Тем не менее, в связи с тем, что по мере взросления меняется характер психоэмоционального функционирования ребенка и спектр доступной для него деятельности, на наш взгляд, данный источник социального опыта должен быть рассмотрен отдельно.

Специфика семейных отношений находится в прямой зависимости от актуальных общественных тенденций. Дать единую уни-

версальную характеристику современным семейным отношениям как таковым невозможно, так как каждая семья имеет ряд индивидуальных особенностей: менталитет, личностные качества членов семьи, социальное окружение, экономическое положение, характер трудовой занятости членов семьи, распределение бытовых обязанностей и т. д.

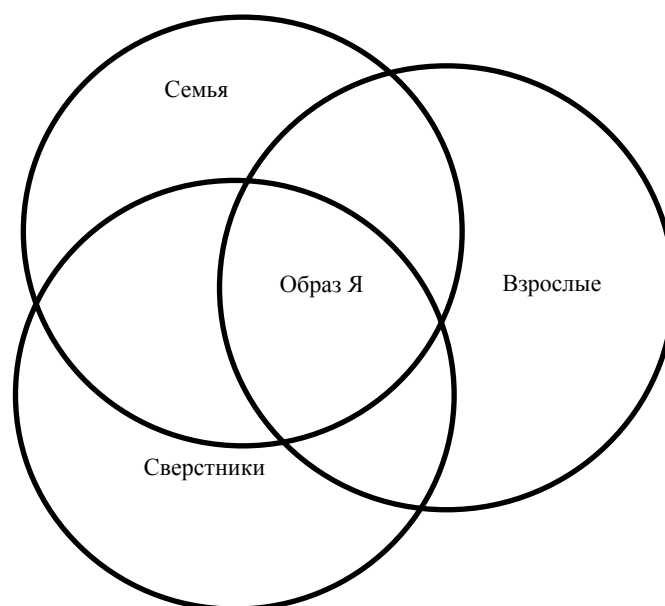
Э. Арутюнянц, типологизируя семейные отношения по характеру организации, выделяет три вида семьи: традиционная, детоцентричная и супружеская. Основной характеристикой традиционной семьи является вертикальный характер семейных отношений «сверху-вниз». Детоцентричная семья, будучи противоположностью традиционной, напротив, предполагает отношения «снизу-вверх», при которых интересы всей семьи определяются интересами ребенка. Супружеская (или демократическая) семья принципиально отличается от предыдущих двух типов и предполагает горизонтальный характер взаимоотношений и условную автономность ее членов.

Каждый из этих вариантов построения семейных взаимоотношений имеет свои достоинства. Так, дети, выросшие в традиционных семьях, легко усваивают социальные нормы, традиционную культуру, дети из детоцентричных семей имеют высокую самооценку и, в целом, могут иметь сравнительно более высокий уровень умений и навыков за счет больших инвестиций в их когнитивное и физическое развитие, а детям из супружеских (демократических семей), как правило, проще реализовать свой творческий потенциал за счет восприятия собственной уникальности в качестве самоценности.

Следует также учитывать, что каждый из этих типов семей предполагает и свои риски для ребенка. Детям, выросшим в традиционных семьях, с большим трудом дается построение собственных семейных отношений, дети из детоцентричных семей часто имеют конфликты при взаимодействии с внешним окружением, а дети из демократических семей испытывают трудности с усвоением иерархических норм, по которым функционируют социальные институты [18]. Последнее особенно актуально в рамках нашего исследования в связи с тем, что дошкольное образовательное учреждение – это первый значимый социальный институт, в который попадает человек в процессе своего взросления.

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

<sup>4</sup> Конвенция о правах ребенка.



**Рис. 1.** Структура внешних факторов формирования социального опыта дошкольников

Помимо различий в организации семейных отношений в современном обществе, можно выделить и общие тенденции. Одной из таковых можно назвать нуклеарный характер современных семей [19]. Переход от расширенной семьи к нуклеарной обусловил определенный разрыв между представителями различных поколений, которые в современном обществе куда больше ресурсов уделяют своим интересам. Это в определенной степени сместило в сторону демократического характера взаимоотношений даже семьи, которые опираются на традиционную культурную парадигму.

Данную тенденцию невозможно охарактеризовать как однозначно положительную или отрицательную, если рассматривать сложившуюся ситуацию в качестве фактора становления социального опыта дошкольника, потому что, как нами уже было указано выше, демократичный и при этом относительно автономный характер отношений в семье предполагает как свои достоинства, так и свои недостатки. В любом случае последствия данной тенденции необходимо учитывать. Основным таким последствием можно назвать снижение влияния семьи в качестве источника формирования социального опыта ребенка. Следствием этого, в свою очередь, является повышение значимости других

внешних источников социального опыта, к рассмотрению которых мы переходим.

Не являющиеся членами семьи *взрослые* становятся неотъемлемой частью социальной действительности ребенка именно в дошкольном возрасте. Если в раннем детстве ребенок контактирует с «внешними» взрослыми только ситуативно время от времени, то после поступления в дошкольное образовательное учреждение такие контакты начинают носить регулярный и обязательный характер.

Под миром взрослых в общем смысле понимается имеющая для дошкольников особую значимость система взаимоотношений между взрослыми, для ребенка представляющая собой, прежде всего, источник представлений о его возможном будущем [20]. Мир взрослых раскрывается в глазах дошкольника как комплекс взаимосвязей, различных форм деятельности, социальных ролей и функций, а также в целом взаимоотношений между людьми. При этом следует учесть, что основным видам деятельности дошкольника присущ моделирующий характер [21]. Благодаря этому, взаимодействуя с взрослыми в рамках сюжетно-ролевой игры, дети моделируют реальные межличностные взаимоотношения. Причем тот же процесс наблюдается и при сюжетно-ролевом игровом взаимодействии между самими детьми,

так как именно мир взрослых выступает в качестве источника эталонов.

Именно так мир взрослых оказывает непосредственное влияние на еще один из основных источников социального опыта дошкольника – сверстников. Изменения, которые происходят в жизненном укладе ребенка, вступающего в период дошкольного детства, предполагают не только появление в социальной действительности новых, не являющихся членами семьи, взрослых, но и попадание ребенка в коллектив сверстников. Одним из переломных моментов в формировании образа Я, происходящим под воздействием трех внешних составляющих социального опыта (семья, взрослые, сверстники), является обретение умения выделения себя как носителя определенной роли, в качестве источника деятельности [22].

Как указывают А.Н. Егорова и Т.Г. Ханова, по мере взросления дети прикладывают все больше и больше усилий для того, чтобы сравнивать себя не только со взрослыми, но и со сверстниками [23]. Дошкольники начинают обращать внимание на внешность окружающих, на их привычки, черты характера, положение в социальной иерархии и т. д. Именно в этот момент дети впервые отмечают характерные уникальные отличия окружающих их сверстников, и психофизические особенности развития некоторых из них никак не могут уйти от внимания дошкольника. При этом, если в младшем дошкольном возрасте такие особенности часто не рассматриваются детьми как значимые, то по мере взросления отличия детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), становятся все очевиднее для сверстников. Это связано, во-первых, с тем, что разрыв в уровне сформированности умений и навыков между детьми с ОВЗ (в особенности, если речь идет об особенностях развития, имеющих первичный ментальный характер) и без оных все увеличивается, а во-вторых, с тем, что по мере взросления дети накапливают достаточное количество социального опыта для формирования субъектности, которая, в свою очередь, дает им возможность оценивать не только собственные действия и возможности, но и сравнивать их с возможностями окружающих [24].

Процесс взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ является *внешним* фактором

формирования социального опыта. При этом его можно охарактеризовать именно как *современную* тенденцию по той причине, что только с 2014 г. инклюзивное образование стало неотъемлемым правом каждого ребенка с ОВЗ в Российской Федерации<sup>5</sup>. Как следствие, все больше семей, воспитывающих детей с различными особенностями развития, делают выбор в пользу именно такого формата участия в образовательно-воспитательном процессе, выбирая между инклюзивной, сегрегационной и интегративной моделями, каждая из которых сохраняется в нашей стране в том или ином виде по сей день [25].

Данная тенденция имеет большое значение для нас по той причине, что именно в сфере дошкольного образования инклюзивный формат обучения наиболее доступен для организации [26]. Причиной этого является то, что необходимую дошкольнику с ОВЗ поддержку организовать значительно проще, чем ему же уже в школьном возрасте. Это обусловлено спецификой организации дошкольного образовательного процесса. Так, на данный момент конкретные примеры адаптированных основных образовательных программ (АООП) составлены специалистами РАО только для школьников, начиная с этапа начального образования, а АООП для дошкольников с особыми образовательными потребностями разрабатываются непосредственно учреждениями исходя только из общих рекомендаций и особенностей конкретных детей.

Подобная гибкость требований делает возможной их адаптацию под абсолютно любого ребенка вне зависимости от его уровня когнитивного и физиологического развития. Кроме того, относительно невысокими можно назвать минимальные требования к сопровождающему персоналу (тьюторам и ассистентам детей с ОВЗ): не имеющих двигательных нарушений взрослый человек вполне может эффективно содействовать перемещению маломобильного дошкольника и его посильному участию в моторных активностях даже без постоянного использования специальных средств механизированной ходьбы. Основные базисные техники психоэмоциональной и поведенческой

<sup>5</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

поддержки дошкольников с ментальными ОВЗ тоже могут быть освоены педагогами и поддерживающим персоналом значительно быстрее, чем аналогичные практики в сфере школьного образования.

Основная причина последнего заключается в том, что в рамках современной образовательной парадигмы переход ребенка в школьный формат обучения представляет собой резкий скачок требований, предъявляемых к нему. В плане пространственной организации процесса изменения не слишком значительны, так как младшие школьники, подобно дошкольникам, основное время проводят в одном помещении, но в сфере коммуникации с педагогом и организации самого образовательного процесса изменения фундаментальны. В первую очередь это касается того, что основной формат обучения в школе – это фронтальная, часто односторонняя коммуникация в группе сверстников с одним педагогом.

Влияние присутствия сверстников с ОВЗ в окружающей, не имеющего особенностей

развития дошкольника социальной среде, будучи относительно новым внешним фактором формирования социального опыта, нуждается в отдельном теоретическом и практическом изучении. Эффективность инклюзивного и интегративного образовательного формата в качестве коррекционно-педагогического инструмента воздействия на самих детей с особенностями развития исследуется в рамках специальной психологии и коррекционной педагогики. Мы же подходим к изучению влияния этого процесса именно как одного из источников социального опыта для не имеющих особых образовательных потребностей сверстников. То есть, не отрицая самоценность взаимодействия с особенными детьми и людьми в целом, мы рассматриваем это взаимодействие главным образом в качестве одной из смыслообразующих основ формирующейся личности дошкольников, которые сами не имеют особых образовательных потребностей.

#### Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
3. *Лисицына М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2011. 194 с.
4. *Туревская Е.И.* Возрастная психология. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. 132 с.
5. *Козлова С.А.* Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру. М., 1996. 22 с.
6. *Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М.* Психология. М.: Академия, 2003. 464 с.
7. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
8. *Бузарова Е.А., Четыз Т.Н.* Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. 2007. № 3. С. 327-338.
9. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога. М.: СИНТЕГ, 2016. 384 с.
10. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2003. 456 с.
11. *Волков Б.С.* Психология детей младшего школьного возраста. М.: КноРус, 2018. 140 с.
12. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. М.: Пед. общество России, 2000. 141 с.
13. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. 322 с.
14. *Рослякова Н.И.* Возрастные предпосылки развития рефлексии у старшего дошкольника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 66. С. 314-320.
15. *Касаткин В.В.* Мир взрослых глазами ребенка – дошкольника. URL: <https://school-science.ru/2/12/30064> (дата обращения: 27.10.2019).
16. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
17. *Бышева М.В., Ханова Т.Г.* Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 22.
18. *Зубова Л.В.* Роль семейной педагогики в становлении личности ребенка // Вестник ОГУ. 2002. № 7. С. 54-65.



19. Нуриев И.А. Нуклеарная семья в глобальном мире // Научное обозрение: теория и практика. 2012. № 4. С. 126-130.
20. Шингаркина Д.А. Особенности восприятия и осмысления мира взрослых детьми старшего дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 60. С. 510-515.
21. Виноградова И.А. Образ ребенка дошкольника в сознании родителей и воспитателей. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/07/26/obraz-rebenka-doshkolnika-v-soznanii-roditeley-i-vospitateley> (дата обращения: 27.10.2019).
22. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
23. Ханова Т.Г., Егорова А.Н. Специфика процесса социализации в дошкольном возрасте // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6). С. 120-123.
24. Копытина О.С. О развитии субъектности в дошкольном возрасте // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы 7 Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В.А. Сластенина. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2016. С. 148-151.
25. Симарина И.Н., Бударина А.О., Сундх С. Состояние и привлекательность инклюзивного и специального образования в России и странах Балтии // Балтийский регион. 2019. Т. 11. № 1. С. 76-91.
26. Кутепова Е.Н., Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.

### References

1. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Child Development Psychology]. Moscow, Eksmo Publ., 2004, 512 p. (In Russian).
2. Elkonin D.B. *Psikhologiya igry* [Game Psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 1999, 360 p. (In Russian).
3. Lisitsyna M.I. *Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the Child's Personality in Communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011, 194 p. (In Russian).
4. Turevskaya E.I. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-Related Psychology]. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2002, 132 p. (In Russian).
5. Kozlova S.A. *Ya – chelovek: programma priobshcheniya rebenka k sotsial'nomu miru* [I – Person: a Program for Introducing the Child to the Social World]. Moscow, 1996, 22 p. (In Russian).
6. Dubrovina I.V., Danilova E.E., Prikhozhan A.M. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 464 p. (In Russian).
7. Feldsheyn D.I. *Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze* [Psychology of Personality Development in Ontogenesis]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 208 p. (In Russian).
8. Buzarova E.A., Chetyz T.N. *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey starshego doshkol'nogo i mladshhego shkol'nogo vozrasta* [Psychological and pedagogical characteristics of children of preschool and primary school age]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bulletin of Adyghe State University*, 2007, no. 3, pp. 327-338. (In Russian).
9. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa* [Handbook of the Practical Psychologist]. Moscow, SINTEG Publ., 2016, 384 p. (In Russian).
10. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age Psychology: Developmental Phenomenology, Childhood, Adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 456 p. (In Russian).
11. Volkov B.S. *Psikhologiya detey mladshhego shkol'nogo vozrasta* [Psychology of Primary School Children]. Moscow, KnoRus Publ., 2018, 140 p. (In Russian).
12. Volkov B.S., Volkova N.V. *Detskaya psikhologiya. Psikhicheskoye razvitiye rebenka do postupleniya v shkolu* [Child Psychology. Mental Development of a Child Before Entering School]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2000, 141 p. (In Russian).
13. Bauer T. *Psikhicheskoye razvitiye mladentsa* [Mental Development of the Baby]. Moscow, Progress Publ., 1979, 322 p. (In Russian).
14. Roslyakova N.I. *Vozrastnyye predposylki razvitiya refleksii u starshego doshkol'nika* [Age-related prerequisites for the development of reflection in a senior preschooler]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2008, no. 66, pp. 314-320. (In Russian).
15. Kasatkin V.V. *Mir vzroslykh glazami rebenka – doshkol'nika* [The World of Adults Through the Eyes of a Child – Preschooler]. (In Russian). Available at: <https://school-science.ru/2/12/30064> (accessed 27.10.2019).
16. Vygotskiy L.S. *Problema vozrasta* [The problem of age]. In: Vygotskiy L.S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 4, 432 p. (In Russian).

17. Byvsheva M.V., Khanova T.G. Osobennosti sotsial'noy situatsii razvitiya v doshkol'nom detstve [Features social situation of development in the preschool child]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2016, no. 3 (16), p. 22. (In Russian).
18. Zubova L.V. Rol' semeynoy pedagogiki v stanovlenii lichnosti rebenka [The role of family pedagogy in the formation of the personality of the child]. *Vestnik OGU – Vestnik of the Orenburg State University*, 2002, no. 7, pp. 54-65. (In Russian).
19. Nuriyev I.A. Nuklearnaya sem'ya v global'nom mire [Nuclear family in a global world]. *Nauchnoye obzreniye: teoriya i praktika – Science Review: Theory and Practice*, 2012, no. 4, pp. 126-130. (In Russian).
20. Shingarkina D.A. Osobennosti vospriyatiya i osmysleniya mira vzroslykh det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of the perception and understanding of the world of adults by children of preschool age]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2008, no. 60, pp. 510-515. (In Russian).
21. Vinogradova I.A. *Obraz rebenka doshkol'nika v soznanii roditeley i vospitateley* [The image of a Preschool Child in the Minds of Parents and Upbringers]. (In Russian). Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/07/26/obraz-rebenka-doshkolnika-v-soznanii-roditeley-i-vospitateley> (accessed 27.10.2019).
22. Nepomnyashchaya N.I. *Stanovleniye lichnosti rebenka 6–7 let* [Formation of the Child's Personality of 6–7 Years Old]. Moscow, Pedagogika Publ., 1992, 160 p. (In Russian).
23. Khanova T.G., Egorova A.N. Spetsifika protsessa sotsializatsii v doshkol'nom vozraste [The specifics of the process of socialization in preschool age]. *Pedagogika i psikhologiya: aktual'nyye voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy and Psychology: Current Issues of Theory and Practice], 2016, no. 1 (6), pp. 120-123. (In Russian).
24. Kopytina O.S. O razvitiy sub'yektnosti v doshkol'nom vozraste [On the development of subjectivity in preschool age]. *Materialy 7 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati akademika V.A. Slastenina «Pedagogicheskoye obrazovaniye: vyzovy XXI veka»* [Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference, Dedicated to the Memory of Academician V.A. Slastenin "Pedagogical Education: 21st Century Challenges"]. Voronez, Publisher of the Voronezh State University, 2016, pp. 148-151. (In Russian).
25. Simarina I.N., Budarina A.O., Sundkh S. Sostoyaniye i privlekatel'nost' inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii i stranakh Baltii [Inclusive education in Russia and the Baltic countries: a comparative analysis]. *Baltiyskiy region – Baltic Region*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 76-91. (In Russian).
26. Kutepova E.N., Volosovets T.V. *Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii* [Inclusive Practice in Preschool Education]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2011, 144 p. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Пахомов Илья Александрович**, аспирант, кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Поступила в редакцию 14.11.2019 г.  
Поступила после рецензирования 05.12.2019 г.  
Принята к публикации 20.12.2019 г.

#### Information about the author

**Ilya A. Pakhomov**, Post-Graduate Student, Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Received 14 November 2019  
Reviewed 5 December 2019  
Accepted for press 20 December 2019