

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103  
УДК 273.2

## Сущность и структура социального опыта дошкольников

**Людмила Николаевна МАКАРОВА, Илья Александрович ПАХОМОВ**  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: [mako20@inbox.ru](mailto:mako20@inbox.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

## Essence and structure of the social experience of preschoolers

**Lyudmila N. MAKAROVA, Ilya A. PAKHOMOV**  
Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: [mako20@inbox.ru](mailto:mako20@inbox.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: [andatram@yandex.ru](mailto:andatram@yandex.ru)

**Аннотация.** Представлено обоснование сущности и структуры социального опыта дошкольников. Приведен краткий обзор имеющихся в научных источниках подходов к выделению компонентов социального опыта детей. Проанализирована структура социального опыта, состоящая только из трех компонентов, которые присутствуют в качестве составляющих у всех ученых: мотивационного, когнитивного, поведенческого. Сделан вывод, что такая структура имеет существенные недостатки: она не является синергетичной и не учитывает эмоциональную составляющую опыта дошкольников. Недостаток трехкомпонентной структуры ликвидируется посредством введения эмоционального компонента, поскольку деятельность ребенка дошкольного возраста преимущественно произвольна и детерминирована в основном его эмоциональным состоянием в конкретный момент времени. Обоснована состоятельность предложенной четырехкомпонентной структуры социального опыта дошкольников, проанализированы взаимосвязи между выделенными компонентами и подробно раскрыты значение и содержание каждого из них. На основе разработанной структуры сформулировано определение социального опыта дошкольников.

**Ключевые слова:** социальный опыт дошкольников; структура социального опыта дошкольников; когнитивный компонент; мотивационный компонент; поведенческий компонент; эмоциональный компонент социального опыта

**Для цитирования:** Макарова Л.Н., Пахомов И.А. Сущность и структура социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 94-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103

**Abstract.** The substantiation of the essence and structure of the social experience of preschoolers is presented. A brief review of the approaches available in scientific sources to highlight the components of children's social experience is given. We analyze the structure of social experience, consisting of only three components that all scientists present as components: motivational, cognitive, behavioral. It is concluded that such a structure has significant shortcomings: it is not synergistic and does not take into account the emotional component of the preschoolers' experience. The shortcoming of a three-component structure is eliminated through the introduction of an emotional component, since the activities of preschoolers are predominantly involuntary and are mainly determined by their emotional state at a particular point in time. We substantiate the validity of the proposed four-component structure of the social experience of preschoolers, analyze the relationships between the identified components, describe in detail the meaning and content of each of them. Based on the developed structure, the definition of the social experience of preschoolers is formulated.

**Keywords:** social experience of preschoolers; structure of social experience of preschoolers; cognitive component; motivational component; behavioral component; emotional component of social experience

**For citation:** Makarova L.N., Pakhomov I.A. Sushchnost' i struktura sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Essence and structure of the social experience of preschoolers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 94-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Обоснование сущности и структуры социального опыта дошкольников базируется на аналитическом осмыслении существующих исследований, связанных с данной проблематикой. Проведенный подробный анализ работ (Н.Ф. Голованова [1], Е.В. Рылеева [2], С.В. Онощенко [3], В.В. Шуклин [4], Е.П. Попова [5], И.В. Недрышкин [6], А.В. Никитина [7], А.В. Мудрик [8], И.В. Протасова [9], Т.В. Громакова [10]) позволяет констатировать, что все авторы акцентируют внимание на трех важных составляющих социального опыта: *когнитивном, мотивационном и поведенческом компонентах* (в том числе коммуникативном). Мы согласны с тем, что три перечисленных компонента имеют критически важное место в структуре социального опыта.

На данный момент мы рассматриваем перечисленные компоненты с точки зрения их места в социальном опыте дошкольника, а значит, нам достаточно кратких обобщенных описаний сущности каждого из них. Под *когнитивным компонентом* мы понимаем багаж знаний о социальной действительности, накопленный ребенком в процессе социализации, под *мотивационным компонентом* – набор мотивов, побуждающих ребенка к социальным отношениям и организации уже усвоенного социального опыта, под *поведенческим компонентом* – весь спектр форм доступной для ребенка деятельности, в том числе коммуникативной, и деятельности, направленной на налаживание коммуникации.

Для того, чтобы сделать вывод о том, является ли приемлемым для нашего исследования трехкомпонентный вариант структуры социального опыта дошкольников, проанализируем связи между тремя составляющими.

*Когнитивный компонент*, будучи основным накопительным продуктом социализации, оказывает влияние на *поведенческий компонент* как багаж знаний о социальной действительности, на который ребенок опирается при выборе и при модификации тех

или иных форм социально значимого поведения, направленного на наиболее эффективное достижение уже поставленной (осознанно или неосознанно) цели.

*Поведенческий компонент*, в свою очередь, влияет на *когнитивный компонент* в процессе деятельности, которая приводит к различным более или менее предпочитаемым ребенком последствиям. Это особенно ярко проявляется в мышлении младших школьников, которое, будучи практически полностью наглядно-действенным, опирается как на источник знаний именно на деятельность.

*Мотивационный компонент*, являясь системообразующим в структуре социального опыта, представляет собой источник целей, которые ребенок достигает в процессе внутренней *организации* уже усвоенного социального опыта, выражением которого является *когнитивный компонент*. Данная взаимосвязь начинает особенно ярко проявляться с того момента, когда для ребенка становятся доступны умственные действия, то есть начиная со среднего дошкольного возраста.

Влияние *когнитивного компонента* на *мотивационный компонент* по своей природе сходно с влиянием когнитивного компонента на поведенческий: несмотря на то, что багаж знаний, сам по себе, не включает ценностные установки, формирование ценностей, будучи динамичным процессом, в любом случае находится в прямой зависимости от накопленных представлений о социальной действительности, то есть опирается именно на когнитивную составляющую социального опыта ребенка.

Влияние *мотивационного компонента* на *поведенческий* раскрывается через побуждающую силу мотивации, как причины, по которой ребенок предпринимает то или иное действие (коммуникативного или не коммуникативного характера).

Что касается влияния *поведенческого компонента* на *мотивационный компонент*,

мы не можем выявить наличие прямой связи, так как последствия тех или иных видов деятельности не могут напрямую формировать мотивационные установки дошкольников по той причине, что для подобной трансформации последствия в мотив необходимо осознание причинно-следственных связей, которое не всегда возможно при произвольной деятельности. Для дошкольников же характерна именно преимущественно произвольная деятельность.

Взаимосвязи внутри трехкомпонентной модели структуры социального опыта визуализированы в рис. 1.

Как видно на приведенной схеме рис. 1, поведенческий компонент оказывает влияние на мотивационную сферу только через когнитивный компонент, то есть как первоисточник знаний, на основе которых, в свою очередь, формируется мотивация. Мы рассматриваем данную ситуацию как *недостаток* трехкомпонентной модели по двум причинам. Во-первых, именно деятельность представляет собой первоисточник социального опыта как явления. При этом деятельность, по описанной нами выше причине, не может выступать для дошкольника исчерпывающим источником мотивационных установок. Во-вторых, мы стремимся к разработке структуры социального опыта дошкольников, которая будет не только целостна, но и синергетична. Трехкомпонентная модель не может быть охарактеризована как таковая по той причине, что основной «скрепляющий» социальный опыт воедино компонент (мотивационная сфера) в рамках этой модели имеет только один источник формирования.

Необходимость разрешения сложившейся ситуации (в которой рабочая структура не учитывает системообразующее влияние деятельности на мотивационную сферу ребенка) наталкивает нас на поиск механизма, которым деятельность преобразовывает мотивационную сферу дошкольников. Как мы указывали ранее, основная характеристика деятельности дошкольника – это произвольность, то есть опора в основном на актуальное эмоциональное состояние и перспективное эмоциональное состояние, о возможности которого сигнализируют внешние стимулы (предметы, люди, ситуации и т. д.). Тот факт, что деятельность ребенка дошкольного

возраста преимущественно произвольна и детерминирована в основном его эмоциональным состоянием в конкретный момент времени, позволяет нам утверждать, что *эмоциональный* компонент социального опыта (как опыт воздействия пережитых ситуаций на эмоциональное состояние ребенка) может быть рассмотрен именно в качестве связующего звена между *поведенческим* и *мотивационным* компонентами.

При этом как связь *поведенческий-эмоциональный*, так и связь *эмоциональный-мотивационный* являются двусторонними. Поведение влияет на эмоциональный компонент социального опыта как основной источник его наполнения. Эмоциональный же компонент, конкурируя в этом с мотивационным, детерминирует поведение как прогностический инструмент, используемый (не всегда осознанно) дошкольником для прогнозирования эмоциональной окрашенности предстоящей ситуации.

Четырехкомпонентная модель структуры социального опыта дошкольников с учетом описанных выше внутренних взаимосвязей условно изображена на рис. 2.

Данная структура удовлетворяет поставленным нами требованиям: является не только целостной, но и синергетической, так как все компоненты внутри нее имеют, как минимум, два источника формирования. При этом данная структура учитывает роль деятельности как первичного источника социального опыта, что ликвидирует основной недостаток рассмотренной нами выше трехкомпонентной модели. Скрепляющая роль мотивационной сферы социального опыта также отражена в данной схеме через то, что мотивационный компонент – единственный из четырех выделенных компонентов, который оказывает формирующее воздействие на все остальные.

Дадим более подробную характеристику каждому из четырех выделенных нами компонентов социального опыта дошкольников.

**Мотивационный компонент** социального опыта дошкольников мы рассматриваем, в первую очередь, в предлагаемой нами структуре. Это обусловлено тем, что именно мотивация выступает в качестве действующей силы, побуждающей ребенка к наполнению и переработке социального опыта.



Рис. 1. Взаимосвязи в рамках трехкомпонентной структуры социального опыта дошкольников

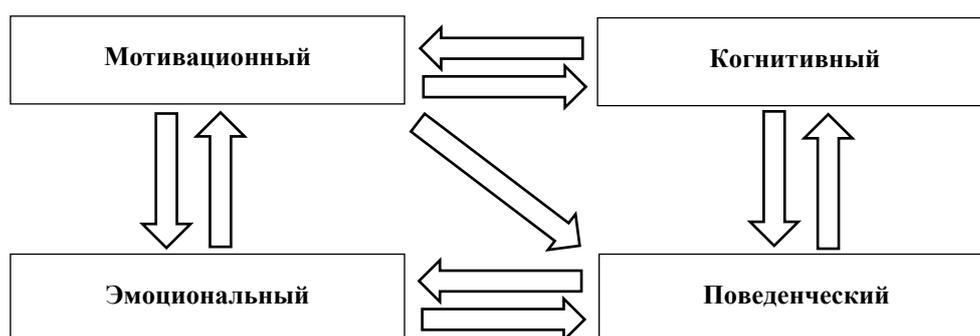


Рис. 2. Четырехкомпонентная модель структуры социального опыта дошкольников с учетом взаимосвязей между компонентами

Л.И. Божович характеризует мотив как особый вид психической саморегуляции человека, детерминирующей поведение, при этом обеспечивая ему (поведению) направленность, порядок и устойчивость [11]. Учитывая то, что именно в трехлетнем возрасте впервые в психике ребенка начинает происходить иерархизация и соподчинение мотивационной сферы [12], мы можем рассматривать мотивационный компонент социального опыта как краеугольный камень социального развития личности дошкольника.

А.Н. Леонтьев кратко характеризует мотив как «опредмеченную потребность» в том смысле, что рассматривает в качестве мотива непосредственно стимул в окружающей среде, который побуждает человека к действию. В рамках такого упрощенного понимания ученый проводит линии демаркации между мотивом, целью и потребностью, рассматривая в качестве потребности стремление человека к устранению дискомфорта, а в качестве цели только сознательное целеполагание. Однако, приводя в качестве примера поведение «попить воды», в котором *потребность* – это необходимость иметь в организме определенное количество воды, а *цель* – это жела-

ние утолить жажду, он же указывает на то, что в качестве *мотива* может рассматриваться не только непосредственно резервуар с водой, но и само стремление получить его. Расширяя определение, А.Н. Леонтьев утверждает, что мотив представляет собой осознаваемое на доступном уровне побуждение к деятельности, которое выражает потребности личности и реализуется в основном под воздействием социальных требований [12].

Беря за основу последнее определение и учитывая структурные взаимосвязи, которые мы установили в конструкции социального опыта дошкольника, под **мотивационным компонентом социального опыта дошкольников** будем понимать спектр сформировавшихся у ребенка мотивов, то есть осознаваемых на доступном для дошкольника уровне побуждений к деятельности, которые обуславливают возникающее в определенных социальных ситуациях социально значимое поведение, формируют структурные взаимосвязи между знаниями дошкольника об окружающей социальной действительности, и выступают для ребенка в качестве инструмента, которым он может частично

управлять собственным эмоциональным состоянием в знакомых для него ситуациях.

Первые проявления развития мотивационной сферы выражаются в том, что ребенок может ставить себе промежуточные цели (предпринимать усилия для достижения какой-либо цели, не имеющей для него внутренней ценности) ради того, чтобы достичь или избежать чего-то другого в будущем. А.Н. Леонтьев условно называет вышеописанное «первым рождением личности». При этом «вторым рождением личности» ученый называет происходящий уже в подростковом возрасте процесс обретения мотивационной сферой самодостаточности и сверхценности, позволяющие смысловой регуляции перейти в рамки логики свободного выбора [12]. То есть в дошкольном возрасте закладывается фундамент длительного процесса созревания личности.

М.С. Мышкина, систематизируя подходы различных ученых к пониманию процесса становления мотивационной сферы ребенка, выделяет следующие направления развития личности:

1. Увеличение количества потребностей, качественное изменение характера этих потребностей, постепенное осознание наличия у себя этих потребностей.

2. Усложнение структуры мотива как продвижение от побуждения непосредственно предметами и ситуациями к побуждению через психические образования. Данное усложнение обуславливает постепенную смену доминирующих потребностей и формирование ценностей и идеалов.

3. Процесс осознания смысла собственных мотивов, то есть становление рефлексии и субъектности, что постепенно приводит к обретению усвоенными социальными ценностями определяющей роли в формировании мотива.

4. Направленность на достижение целей в будущем, вытесняющая мотивы, относящиеся к удовлетворению целей непосредственно в данный момент времени.

5. Иерархизация и в целом организация смысловых ориентаций [13].

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок начинает планировать свою деятельность, сопоставляя усилия и результат, а также на доступном уровне оценивая возможность неудачи. В этом же время впервые

можно говорить об относительной устойчивости интересов как об одном из базисных личностных качеств [14]. Как следствие, складывается индивидуальная мотивационная сфера ребенка, что выражается, в первую очередь, в том, что мотивы-намерения постепенно вытесняют чисто аффективные эмоционально обусловленные стремления. Процесс этого вытеснения происходит на протяжении всего дошкольного детства и не завершается полностью даже к моменту перехода ребенка в период младшего школьного возраста. Тем не менее старшие дошкольники уже в значительной мере способны основывать мотивационную сферу на мотивах, связанных с самоконтролем и саморегуляцией. К старшему дошкольному возрасту ребенок способен ставить себя на место другого человека, а значит, брать в расчет и желания этого человека, что, как указывает М.И. Лисина, является основной предпосылкой для появления у ребенка чувства долга [15]. Это имеет особую важность в рамках нашего исследования, так как зачастую взаимодействие со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает необходимость приложения некоторых особых дополнительных усилий со стороны дошкольника.

**Когнитивный компонент** социального опыта дошкольников мы рассматриваем в связи с тем, что накопленные ребенком знания являются основным конечным продуктом социализации.

В качестве **когнитивного компонента социального опыта дошкольников** мы рассматриваем комплекс полученных ребенком посредством активного и пассивного взаимодействия с окружающими знаний о социальной действительности, который дошкольник использует в качестве материала для осознанного построения собственной мотивационной сферы, и на основе которых он выбирает из усвоенных поведенческих эталонов те, что подходят под актуальную социальную ситуацию.

Социальная действительность представляет собой события, факты и взаимоотношения, характеризующие актуальный этап развития общества в текущий временной период [16]. Исходя из данного определения в контексте изучения детей дошкольного возраста, можно заключить, что основой знаний ре-

бенка о социальной действительности можно назвать знания о социальном окружении и взаимоотношениях внутри него. Несмотря на то, что знания представляют собой, в первую очередь, комплекс дискриптивных суждений, информация о характере взаимоотношений в обществе предполагает также и нормативную составляющую. Именно нормативная составляющая знаний ребенка и представляет собой источник воздействия когнитивного компонента социального опыта на мотивационный и наоборот, мотивационного на когнитивный.

Л.В. Леонтьева условно разделяет социальное окружение дошкольника на широкое (мир, страна, культурное пространство) и узкое (семья, учебное заведение, друзья и знакомые) [17]. То есть к когнитивному компоненту социального опыта дошкольника можно отнести, во-первых, усвоенные им знания о стране, регионах и других крупных общественных образованиях, которые не являются конкретными акторами социальных отношений, в которых непосредственно участвует ребенок. Это, прежде всего, знания о культурных особенностях и нормах, существующих на макроуровне. Второй основной составляющей социальной осведомленности ребенка являются знания о сущности социальных процессов, в которых он напрямую участвует. Последнее является основным источником поведенческих эталонов для деятельности. Этот процесс выбора может быть охарактеризован как механизм воздействия когнитивного компонента социального опыта на поведенческий.

И.А. Кудяева указывает на то, что основной предметно-содержательных и функциональных социальных знаний дошкольника являются его знания о социальных ролях [18]. При этом основные социальные роли, выделенные С.Э. Крапивенским, – это труженик, собственник, потребитель, гражданин, семьянин [19]. Знания об этих ролях, безусловно, важны для дошкольника, но из-за возрастной специфики ребенок способен примерять их на себя только в процессе игры, а значит, знания о них можно охарактеризовать как скорее предметно-содержательные. Функциональная же осведомленность ребенка о социальных ролях выражается, в первую очередь, в понимании роли «Я – ученик», усвоение которой является необходи-

мой предпосылкой успешного перехода ребенка из дошкольного возраста к младшему школьному.

Помимо вышеописанного, следует учесть также то, что когнитивный компонент социального опыта дошкольника представляет собой не просто усвоенный набор суждений, установок и фактов, но и структурные взаимосвязи между ними. На важность этого указывает Н.Ф. Голованова, говоря о том, что когнитивный компонент социального опыта ребенка – это не только система знаний о социуме, но система смыслов [1].

**Поведенческий компонент** социального опыта дошкольников мы ставим на третье место в рамках нашей структуры по той причине, что поведение, хотя и является, исходя из сущности опыта как явления, основным источником социального опыта, находится в прямой зависимости от двух предыдущих компонентов, то есть не может существовать в чистом виде в отрыве от когнитивной и мотивационной составляющих социального опыта в то время как обратная ситуация (существование мотивационной и когнитивной составляющих социального опыта дошкольников без поведенческих реакций) при определенных условиях возможна.

**Под поведенческим компонентом социального опыта дошкольников мы рассматриваем** весь спектр усвоенных ребенком социально значимых поведений, включая не имеющую коммуникативных функций социально значимую деятельность, непосредственно коммуникативные реакции (устные и альтернативные), а также умения и навыки установления коммуникативного взаимодействия. Данная деятельность представляет собой источник опытного знания, а также формирует эмоциональный опыт дошкольника, чем опосредованно воздействует на мотивационную сферу.

Поведенческую сферу можно условно разделить на две составляющие:

1) устные и альтернативные коммуникативные реакции, а также навыки и умения установления коммуникации;

2) социально значимая деятельность, не направленная на непосредственную коммуникацию.

Коммуникативные реакции рассматриваются как составная часть поведенческого компонента не всеми учеными. Так, А.В. Ни-

китина рассматривает их в качестве отдельной составляющей в структуре социального опыта [7], а Т.В. Громакова [10], Е.П. Попова [5] и И.В. Протасова [9], напротив, относят их к деятельностному компоненту, который можно условно рассматривать в качестве аналога выделенного нами поведенческого. Мы рассматриваем вербальное и альтернативное коммуникативное поведение как составную часть поведенческого компонента социального опыта по той причине, что основные механизмы закрепления и ослабления поведения справедливы для любой социально значимой деятельности, вне зависимости, направлена эта деятельность непосредственно на передачу информации от одного человека другому, или нет [20].

При этом коммуникативные реакции включают в себя не только приемы передачи информации, но и умения и навыки, позволяющие вступить в вербальное взаимодействие. В качестве примеров таких навыков Е.В. Рылеева приводит умение начинать разговор, вступать в уже идущий диалог и полилог, а также умение назначать встречу [2].

Второй важнейшей составляющей поведенческого компонента являются некомуникативные социально значимые поведения. В контексте изучения дошкольников речь идет, в первую очередь, о ведущей для детей этого возраста деятельности: игре. С.В. Онощенко указывает на то, что именно в процессе игры ребенок приобретает и учится использовать социально значимые навыки. Причем речь идет не только о приобретении коммуникативных и игровых навыков, но и о том, что в процессе игры ребенок учится выбирать социальные роли, учитывать желания ближних, договариваться, исправляться, разрешать конфликты и т. д. [3]. Именно так реализуется механизм формирующего влияния поведенческого компонента социального опыта ребенка на когнитивный компонент.

Помимо навыков игры к некомуникативной составляющей поведенческого компонента социального опыта дошкольников можно отнести навыки поведения в группе, продуктивные умения и навыки, творчество, а также сильное с учетом возрастных особенностей учебное поведение.

При рассмотрении поведенческого компонента социального опыта дошкольников следует учитывать то, что, как пишет

Е.В. Рылеева, обогащение поведенческого репертуара происходит в основном посредством имитации, причем речь идет не только об имитации действий людей из ближайшего окружения, но также об имитации действий телегероев и вымышленных персонажей.

**Эмоциональный компонент** социального опыта дошкольников мы ставим на четвертое место по значимости в рамках предлагаемой нами структуры из-за вторичности данной составляющей как «посредника», обуславливающего формирующее влияние деятельности на мотивацию. При этом, учитывая возрастные особенности изучаемой нами категории детей, данный компонент нельзя охарактеризовать как нечто, не имеющее определяющего значения в структуре социального опыта ребенка. Вторичность не следует рассматривать как указание на то, что эмоциональная составляющая социального опыта является продуктом какого-то одного из прочих компонентов. Напротив, эмоциональный компонент представляет собой самостоятельную единицу, находящуюся в двухсторонних взаимоотношениях с мотивационным и поведенческим компонентом.

С.В. Онощенко не выделяет данный компонент как отдельный, предлагая свою структуру социального опыта дошкольников, но указывает на то, что эмоциональная сторона есть в каждом из выделенных ей компонентов (которые были нами перечислены в обзоре выше) и указывает на то, что основное наблюдаемое выражение эмоционального опыта – это тяга к новым знаниям, процессу их приобретения и оперирования ими, интерес к социальной действительности, знакомству с различными сферами жизнедеятельности взрослых людей и желание принимать участие в этой жизнедеятельности [3]. Мы разделяем мнение о том, что эмоциональная составляющая имеет определяющую роль в структуре социального опыта, однако рассматриваем ее в качестве самостоятельного элемента.

По этой причине для нас более подходящим является определение Н.Ф. Головановой, которая понимает эмоциональный компонент социального опыта как эмоциональное отношение к объектам социальной действительности и к себе как к члену социума [20]. Расширяя данное определение, мы рассматриваем **эмоциональный компонент**

**социального опыта дошкольников** как опыт воздействия различных социальных ситуаций (эпизодов коммуникативного и некоммуникативного взаимодействия с различными людьми, опыт совместной с другими людьми социально значимой деятельности, опыт пребывания в одном пространстве с другими людьми, опыт пребывания в различных социальных институтах, опыт игрового принятия на себя различных социальных ролей и т. п.) на эмоциональное состояние ребенка.

Непроизвольность психических процессов, будучи одной из базовых характеристик детей дошкольного возраста, обуславливает детерминирующую роль эмоционального компонента социального опыта при выборе поведения и при формировании мотивационных установок. Важно понимать, что формирование мотивации через эмоциональный опыт может проходить не только сознательно, но и «автоматически» без внутреннего понимания причины возникающих желаний и потребностей. Это делает эмоциональную

составляющую социального опыта критически важной на всей протяженности дошкольного детства, так как даже старший дошкольник, которому уже на достаточно высоком уровне доступен самоконтроль, все равно напрямую руководствуется именно своим эмоциональным состоянием в ситуации выбора.

Проведенный анализ сущности и структуры социального опыта дошкольников позволяет нам сформулировать рабочее определение данного феномена. Социальный опыт – это усвоенный посредством активного и пассивного взаимодействия с социальной действительностью комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребенок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набора усвоенных ребенком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоционального опыта пребывания в различных социальных ситуациях.

#### Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Рылеева Е.В. Управление качеством социального развития воспитанников дошкольного образовательного учреждения. М.: Айрис-пресс; Айрис-Дидактика, 2004. 56 с.
3. Онощенко С.В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 22 с.
4. Шуклин В.В. Специфика средств передачи социального опыта (на примере искусства): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 20 с.
5. Попова Е.П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа–детский сад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1998. 22 с.
6. Недрышкин И.В. Педагогические условия формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности в дополнительном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 24 с.
7. Никитина А.В. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 22 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 200 с.
9. Протасова И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001. 20 с.
10. Громакова Т.В. Формирование социального опыта младших школьников в монтессори-образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 24 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат., 1975. 130 с.
13. Мышкина М.С. Особенности мотивационных предпочтений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник СМиУ. 2006. № 4. С. 48-54.
14. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977. С. 5-20.
15. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
16. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников социальной действительностью. М.: Академия, 1998. 160 с.

17. Яппарова Г.М. Развитие социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной среде: на материале Республики Казахстан: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 22 с.
18. Кудаева И.А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2004. 24 с.
19. Крапивенский С.Э. Социальная философия. М.: ВЛАДОС, 1998. 416 с.
20. Купер Д.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. 826 с.

#### References

1. Golovanova N.F. *Sotsializatsiya i vospitaniye rebenka* [Socialization and Upbringing of a Child]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004, 272 p. (In Russian).
2. Ryleyeva E.V. *Upravleniye kachestvom sotsial'nogo razvitiya vospitannikov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Management of the Quality of Social Development of Pupils of a Preschool Educational Institution]. Moscow, Ayris-press, Ayris-Didaktika Publ., 2004, 56 p. (In Russian).
3. Onoshchenko S.V. *Igrushka kak sredstvo formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [A Toy as a Mean of Shaping the Social Experience of Preschoolers. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009, 22 p. (In Russian).
4. Shuklin V.V. *Spetsifika sredstv peredachi sotsial'nogo opyta (na primere iskusstva): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [The Specifics of the Means of Transmitting Social Experience (on Example of Art). Cand. filos. sci. diss. abstr.]. Sverdlovsk, 1984, 20 p. (In Russian).
5. Popova E.P. *Formirovaniye sotsial'nogo opyta detey v usloviyakh kompleksa «shkola–detskiy sad»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Formation of the Social Experience of Children in the Complex “School – Kindergarten” Conditions. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kostroma, 1998, 22 p. (In Russian).
6. Nedryshkin I.V. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya sotsial'nogo opyta detey sredstvami izobrazitel'noy deyatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for the Formation of Social Experience of Children by Means of Visual Activity in Additional Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2014, 24 p. (In Russian).
7. Nikitina A.V. *Teatralizovannaya igra kak faktor razvitiya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov s narusheniyem zreniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Theatrical Game as a Factor in the Development of Social Experience of Preschoolers with Visual Impairment. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2004, 22 p. (In Russian).
8. Mudrik A.V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, “Akademiya” Publ., 2000, 200 p. (In Russian).
9. Protasova I.V. *Pedagogicheskoye obespecheniye protsessa nakopleniya uchaschchimisya sotsial'nogo opyta v usloviyakh shkoly-gimnazii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Support of the Process of Students Accumulating Social Experience in a Gymnasium School. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kostroma, 2001, 20 p. (In Russian).
10. Gromakova T.V. *Formirovaniye sotsial'nogo opyta mladshikh shkol'nikov v montessori-obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Formation of the Social Experience of Primary School Students in Montessori Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Orenburg, 2005, 24 p. (In Russian).
11. Bozhovich L.I. *Lichnost' i eye formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 400 p. (In Russian).
12. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 130 p. (In Russian).
13. Myshkina M.S. Osobennosti motivatsionnykh predpochteniy detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Features of motivational preferences of children of senior preschool and primary school age]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya* [Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management], 2006, no. 4, pp. 48-54. (In Russian).
14. Tikhomirov O.K. Ponyatiye «tsel'» i «tseleobrazovaniye» v psikhologii [The Concept of “Goal” and “Goal Formation” in Psychology]. *Psikhologicheskiye mekhanizmy tseleobrazovaniya* [Psychological Mechanisms of Goal Formation]. Moscow, Nauka Publ, 1977, pp. 5-20. (In Russian).
15. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Communication Ontogenesis Problems]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, 144 p. (In Russian).
16. Kozlova S.A. *Teoriya i metodika oznakomleniya doshkol'nikov sotsial'noy deystvitel'nost'yu* [Theory and Methods of Introducing Preschoolers to Social Reality]. Moscow, Akademiya Publ., 1998, 160 p. (In Russian).
17. Yapparova G.M. *Razvitiye sotsial'noy kompetentnosti starshikh doshkol'nikov v polikul'turnoy srede: na materiale Respubliki Kazakhstan: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Development of Social Competence

- of Senior Preschoolers in a Multicultural Environment: Based on the Material of the Republic of Kazakhstan. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2010, 22 p. (In Russian).
18. Kudayeva I.A. *Osvoyeniye sotsial'nogo opyta mladshimi shkol'nikami v obrazovatel'nom protsesse: avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk* [Mastering Social Experience by Younger Students in the Educational Process. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Saransk, 2004, 24 p. (In Russian).
  19. Krapivenskiy S.E. *Sotsial'naya filosofiya* [Social Philosophy]. Moscow, VLADOS Publ., 1998, 416 p. (In Russian).
  20. Kuper D.O., Kheron T.E., Khyuard U.L. *Prikladnoy analiz povedeniya* [Applied Behavior Analysis]. Moscow, Praktika Publ., 2016, 826 p. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Макарова Людмила Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mako20@inbox.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

**Пахомов Илья Александрович**, аспирант, кафедра педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andatram@yandex.ru

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

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Макарова Людмила Николаевна  
E-mail: mako20@inbox.ru

Поступила в редакцию 27.01.2020 г.  
Поступила после рецензирования 24.02.2020 г.  
Принята к публикации 20.03.2020 г.

#### Information about the authors

**Lyudmila N. Makarova**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mako20@inbox.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

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

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

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Lyudmila N. Makarova  
E-mail: mako20@inbox.ru

Received 27 January 2020  
Reviewed 24 February 2020  
Accepted for press 20 March 2020