

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

С. В. Мажаренко

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь
«АГРУС»
2019

УДК 373.2:351.858

ББК 74.1

М 12

Рецензенты:

Н. В. Горбунова, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО отделения философии образования и теоретической педагогики, заместитель директора Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в городе Ялте;

И. М. Гриневич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»;

И. Ф. Иголуло, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Научный редактор

Н. Б. Ромаева, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-организационной работе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»

М 12 **Мажаренко, Светлана Викторовна**

Формирование этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации : монография / С. В. Мажаренко. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 183 с.
ISBN 978-5-9596-1600-7

Обосновываются теоретико-методологические основы формирования этнокультурной осведомленности детей дошкольного возраста, раскрываются ее сущность и специфика, содержательные компоненты, излагаются организационные и педагогические условия формирования данного феномена у детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Рекомендуется педагогам дошкольных организаций, студентам среднего профессионального и высшего образования, слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки дошкольного профиля.

УДК 373.2:351.858

ББК 74.1

ISBN 978-5-9596-1600-7

© Мажаренко С. В., 2019

© ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт, 2019

© ФГБОУ ВО Ставропольский государственный аграрный университет, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Сквозным акцентом стандартизации дошкольного образования является поддержка развития личности, способной к самореализации и успешной социализации в обществе. Необходимость решения данной задачи так или иначе детерминируется полиэтничным характером внешней среды.

В современном социокультурном пространстве ребенок уже изначально, практически с самого рождения, включен в систему этнодержательных отношений, которые становятся неотъемлемой составляющей его жизни. Социальная интегрированность ребенка в такого рода среду связана с расширением горизонтов его культурного опыта, умением понимать и принимать существующую разнородность и многоукладность окружающего мира. Такое положение дел безапелляционно ориентирует педагогов на необходимость формирования социально-мобильной личности, способной к эффективному взаимодействию в современном мире.

В связи с этим основной тенденцией развития образовательных систем на современном этапе является формирование поликультурного образовательного пространства. Педагогическое сообщество переориентируется на такие технологии обучения и воспитания, которые должны обеспечить успешную социализацию личности в этнически разнородной среде.

Очевидно, что современный контекст социализации ребенка предполагает максимальный учет национальных реалий, тем более в поликультурном регионе. В настоящее время в России, пожалуй, не осталось ни одного моноэтнического региона, что накладывает особую ответственность на институты социализации в направлении формирования личности, способной к активной жизнедеятельности в поликультурной среде.

Важная роль в этом вопросе отводится дошкольным организациям, где ребенок делает первые шаги в этнокультурную реальность. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте характеризуется созреванием процессов идентификации наряду с вхождением дошкольника в социокультурную реальность. Установлено, что уже в дошкольном возрасте появляется чувствительность к национальным особенностям, и это, безусловно, является сензитивным фактором для закладывания основ позитивного восприятия поликультурной действительности, воспитания

толерантной личности. Познание объективной реальности дошкольника должно быть направлено на формирование умения объективно воспринимать окружающее разнообразие людей, народов, культур.

В данной книге обосновывается проблема созревания личности дошкольника в условиях поликультурной среды, представлены теоретические и практические аспекты формирования этнокультурной осведомленности дошкольников как продуктивной технологии социализации личности в поликультурном образовательном пространстве, результаты эмпирического исследования по выявлению этнокультурной осведомленности детей, проводимого на базе дошкольных образовательных организации. Базой исследования стали дошкольные образовательные организации Ставрополя и Ставропольского края, работавшие в режиме инновационной деятельности, результаты которой легли в основу данной монографии. Автор выражает благодарность педагогическим коллективам за сотрудничество и содействие в организации и проведении исследования.

Материалы книги могут служить научно-методической поддержкой по вопросу социализации личности ребенка в поликультурной среде, создания оптимальных условий для приобщения дошкольников к социокультурным реалиям в этническом контексте.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Этнокультурная осведомленность как социально-педагогическая проблема

В начале XXI столетия становится очевидным, что этнический фактор является одним из определяющих в жизни цивилизаций, государств, каждого отдельного человека. Усиление этнической проблематики в аспекте современных глобализационных процессов детерминировано наличием в обществе двух остро противостоящих друг другу и диалектически взаимосвязанных тенденций: стремление, с одной стороны, ко всеобщему контакту культур, а с другой, к сохранению их уникальности.

Интенсивная интеграция общества, сопровождаемая созданием наднациональной экономической системы, формированием глобальной информационной сети, развитием коммуникационных технологий, способствует сближению ранее локальных цивилизаций и этносов, усилению их культурного взаимодействия. Образование единого общемирового пространства обуславливает вхождение в него субъектов с гетерогенной культурой, историей, традициями. Вместе с тем, растущая миграция, рост мобильности населения неуклонно расширяют спектр полиэтничности современных государств. В аспекте данной тенденции, культурные связи между народами становятся неотъемлемой и актуальной частью жизни общества. Современная действительность изменяется под лозунгом глобализации. При своеобразном смешении культур устойчиво нарастают потоки инородной информации, которые вынужден воспринимать и перерабатывать современный человек.

Однако реалии сегодняшнего дня, а также ряд авторитетных ученых, доказывают, что «глобализация не является процессом, ведущим к однородности» [214]. Ф. Х. Кессиди отмечает, что хотя глобализация и обуславливает взаимодействие и взаимообогащение этнических культур, она не может устранить их многообразие [125, С. 79]. Этим фактом

определяется другая, жестко фиксируемая в мире тенденция – этническая дифференциация, характеризующая процессами самоопределения и самоутверждения этнических групп.

Явление роста этнического самосознания и повышение интереса людей к своим культурным особенностям в условиях конвергенции общества интерпретируется различными позициями. Рассмотрим некоторые из них.

- Обладая своей собственной, внутренней логикой развития, каждая культура выражает свой особый генотип, не позволяющий унифицировать этнические культуры, функционирующие в современном обществе. Такая ситуация дает понимание невозможности включения в полном смысле этого слова в процесс глобализации малых этнических групп, в связи с тем, что стремительно меняющийся мир не в состоянии породить человека вне определенного этноса, развивающегося веками и тысячелетиями (Е. Н. Аникеев, Ф. Х. Кессиди, А. В. Семушкин и др.) [12; 125].

- Гомогенизации различных культур препятствует их генетическая разнородность, в значительной мере, определяющей межкультурные различия. Речь идет о функциональной асимметрии мозга и различном соотношении основных типов мышления (логико-вербального и образного) у представителей различных этнических групп [227]. В. В. Аршавский и В. С. Ротенберг указывают на присутствие в каждом этносе обоих типов мышления, но с доминированием одного из них, что определяет преобладание у индивидов определенного этноса того или иного способа мировосприятия.

- Этнос, его культура выступают в качестве «информационного фильтра» в условиях нарастающих потоков культурной информации в современном обществе и возникновения на этом фоне острой потребности в самоидентификации [21 и др.]. Функция этноса как информационной защиты актуализируется в обществе переходного типа с неустойчивой системой отношений через воспроизводство в новых поколениях тех ценностей и правил поведения, которые вырабатывались в течение долгих столетий адаптации к природной и социальной среде.

- Поливариантность, локальное разнообразие культуры человечества, есть выражение его избыточности, которая имеет адаптивно-эволюционное значение. Для выполнения своих адаптивных функций культура должна быть способной нести в себе необходимые потенции для достижения эффективной адаптации в новых, резко изменяющихся условиях [20, с. 153].

Рассмотренные позиции ученых подтверждают особенно обозначившееся явление роста этнического самосознания. Научные концепции обстоятельно показывают, что процесс выраженной этнизации общества, повышающий субъектную активность этноса как носителя определенного культурного кода является, бесспорно, доминирующим элементом во всей сложной системе современных социокультурных процессов и констатирует императивную представленность этнических культур в современной картине мира.

Набирающий силу процесс «этнического ренессанса», объективно воспринимаемый как положительное явление, в реальной действительности, при гипертрофии внимания к своей этнической культуре, достаточно часто заявляет о себе на негативном уровне в фактах роста национализма, сепаратизма, эскалации межэтнической нетерпимости и конфликтности. Качественные и количественные изменения в демографии государств, детерминирующие усиление взаимодействия представителей этносов с разнородной культурой, также не вносят стабильности в общественные отношения. Современное общество являет миру немалое количество тлеющих и пылающих конфликтов этнического содержания. По определению В. В. Ильина в современном мире «Трещина проходит ... через расовые отсеки человечества, повышая вероятность столкновений и войн» [108, с. 220]. Этнические противоречия и конфликты обуславливают выведение этнокультурных процессов в ранг приоритетных, глобальных проблем человечества. Явление доминирования этнических отношений в обществе выражается в их имплицитном наложении на все другие общественные процессы, в результате чего последние приобретают выраженный этнический контекст. По мнению В. А. Тишкова, в силу полиэтничного состава нынешних государств «фактически любой конфликт, социально-экономический или политический по своей природе, обязательно приобретает этническую окраску...» [264].

Таким образом, сложившаяся в обществе в целом и в России в частности этносоциальная ситуация с позиции вышеобозначенных тенденций все более отчетливо ставит проблему людей, существующих в многообразии культур и этносов, их бесконфликтного сосуществования, нахождения способов созидательного взаимодействия с отказом от монополии одних культур над другими.

Определение благоприятных перспектив развития цивилизации, в аспекте амбивалентной раздвоенности общественных процессов, диктует необходимость отказа от противопоставления процессов интеграции и дифференциации в пользу их диалектики. Инвариантом развития че-

ловечества должна стать аксиома, согласно которой «исчезнут не нации, а те формы их бытия, которые будут мешать как национальному развитию, так и интернациональной консолидации народов» [4, с. 153]. Подобная логика цивилизационного развития все настойчивее ставит проблему осмысления целостности и взаимозависимости мира в сочетании с признанием культурных различий, их права на существование. Как отмечает Р. Г. Абдулатипов, основной задачей должна стать переоценка роли национального фактора в общественном развитии, поиск стабильных и многообразных форм этнического взаимодействия, обеспечение многовариантности этнокультурной специфики общества при усилении конструктивных, созидательных начал [4, 152]. Происходит поворот к новому типу взаимоотношений – диалогу культур, нахождению гармоничного баланса между ними. «В повестку дня поставлена проблема формирования многополярного мироустройства, базирующегося на том, что «единый мир» не может быть миром однообразным...» [120, с. 197] Идея «многополярного мироустройства» предполагает зарождение новой морали, направленной на достижение духовной конвергенции народов и государств в условиях их объективного сближения. В. В. Ильин подчеркивает: «К воссоединению народов на нравственной... основе призывают ценности выживания... достижение экосовместимости, экоммуникации, ограничение национального партикуляризма, эгоизма, автономизма» [108, с. 123]. Необходимым условием в данном направлении становится формирование глобального мышления с адекватным современным реалиям осмыслением общности судеб человечества. А. С. Капто пишет, что в современную эпоху существование человечества приобрело «поистине глобальный характер», смысл которого состоит в «совместных действиях мирового сообщества» и «человека, осознающего себя органической частью взаимосвязанного, единого и неделимого мира» [120, с. 330].

Идеи о нравственном единстве между народами и целостности мира неоднократно высказывались и в прошлом. Русский мыслитель начала 19 в. П. Я. Чаадаев развивал идеи о всеединстве, солидарности человеческого рода, проблеме общечеловеческого сознания. По его мнению, человек, должен «до такой степени сродниться с нравственным миром», чтобы почувствовать себя невыпадающим звеном «великого духовного целого», все свои мысли и поступки «сливать с мыслями и поступками всех людей в одно созвучное целое» [285, с.12]. «Народы живут лишь могучими впечатлениями, которые оставляют в их душе протекшие века, да общением с другими народами. Вот почему

каждый отдельный человек проникнут сознанием своей связи со всем человечеством» [285, с. 36]. Однако, создавая учение, «основанное на верховном принципе единства», выдающийся мыслитель проводит аналогию между индивидуальным и коллективным бытием, отмечая, что «космополитическое будущее... не более как химера» [283, с. 17], а «народы, точно также как и отдельные личности не могут ни на шаг продвинуться по пути прогресса... без глубокого чувства своей индивидуальности... более того, лишённые этого чувства, они не могли бы и существовать» [284, с. 219].

К концу XIX в. подобные идеи формируются в целое течение в русской философской мысли, которое представлено рядом блестящих умов: И. Киреевский, В. Соловьев, Н. Федоров, Н. Лосский и др. Возникают размышления о совершенствовании нравственного начала, гармонизации взаимоотношений между народами на основе их духовного объединения.

Несмотря на религиозный контекст, идеи русских космистов заключают в себе очевидные истины и глубокие убеждения. Так, В. Соловьев развивая мысль о связи личного начала человека с «воплощенной в социальном духовно-телесном организме всеединою идеей», глубоко убежден, что эта связь должна стать «живым сизигическим (сочетающимся – пояснение С.М.) отношением» [246, с. 353]. Вслед за Чаадаевым, параллельно с идеей единства и «братства» человечества, В. Соловьев подчеркивает значимость уникальной индивидуальности каждого. «Всеединая идея может окончательно реализоваться ... только в полноте совершенных индивидуальностей, значит, последняя цель всего дела есть высшее развитие каждой индивидуальности в полнейшем единстве всех...» [246, с. 348].

Новаторское значение для современного поколения ученых имеют труды В. И. Вернадского, сделавшего значительный вклад в развитие идеи о целостности мира, воплощенного в учение о ноосфере. «Впервые идея единства всего человечества, людей как братьев, – пишет Вернадский, – вышла за пределы отдельных личностей, к ней подхлывших в своих интуициях или вдохновениях, и стала двигателем жизни и быта народных масс или задачей государственных образований» [55, с. 37]. В своей концепции целостности и целесообразности (целесообразного будущего) ученый рассуждает о том, что человечество должно осознать себя как одно целое с единым будущим, которое зависит от самого человечества, от «энергии его культуры». Размышляя о планетарном масштабе сознательной деятельности людей, Вернадский делает вывод,

ставший одним из актуальных направлений современной мысли о том, что существование цивилизации «переходит в свое новое состояние – в ноосферу» – сферу деятельности разума [55, с. 25].

Научные взгляды В. И. Вернадского пересекаются с творчеством французских ученых Э. Леруа и П. Тейяр-де-Шардена в области генезиса понятия «ноосферы». Траекторию человеческой эволюции Шарден рассматривал «по пути консолидации, слияния в нечто единое целое» [178, с. 309]. Торжество единого Разума, по Шардену, станет финальной точкой в развитии мирового эволюционного процесса, когда исчезнут все его внутренние границы, в том числе и национальные. По нашему мнению, учение Шардена – не более чем идеализированная абстракция, лишенная жизненно ориентированной направленности. Однородное единство «тейяровского универсума» рассматривается в отрыве от идеи «единства в многообразии», наиболее соответствующей современным реалиям.

Ученик Вернадского и последователь его идей Н. Н. Моисеев «схему алгоритмов эволюции» строит при обязательном участии национальной составляющей, отмечая, что «единство и национальное разнообразие – это две стороны одной и той же медали», поэтому «Потеря национального, а, следовательно, и культурного разнообразия, подобно утрате разнообразия генетического, крайне опасна... для будущего человечества» [178, с.240].

В этом аспекте, разделяя взгляды выдающихся русских мыслителей прошлого, Моисеев рассуждает о проблемах нравственности, совершенствования взаимоотношений между народами, создания новой морали. Размышляя о подобной «альтернативе существования людей на земле», ученый твердо уверен в необходимости создания таких программ развития, которые «Будучи интернациональными, общепланетарными, должны, тем не менее, остаться национальными, т. е. учитывающими историческую, национальную, культурную и религиозную традицию и самобытность каждого народа» [177, с.90].

Таким образом, ознакомившись с позициями и взглядами мыслителей прошлого о вариантах развития мирового эволюционного процесса в аспекте представленности в нем личного и общественного начал, мы можем заключить, что данная проблема всегда носила актуальный характер и была предметом философских и научных изысканий. Тем не менее, в эпоху постмодернизма решение этого вопроса приобретает императивную значимость, в частности, для такого уникального образования, как Россия.

Современная Россия сконцентрировала в себе все виды этнических проблем, которыми озабочено сегодня мировое сообщество. Во многом это связано со спецификой Российской Федерации как поликультурного и полиэтничного государства, население которого составляют около 180 этносов, исторически проживающих на своих исконных территориях и представляющих собой впечатляющую панораму этнокультурных ценностных систем и жизненных укладов.

Наиболее важным и технологически реальным механизмом в решении обострившихся проблем становится сфера образования с использованием ее прогностических возможностей. Именно образование оказывается сегодня тем главным и единственным социальным институтом, через который возможна трансляция базовых ценностей и традиций российского общества [147, с.8] В соответствии с этой генеральной миссией перед теорией и практикой образования стоит проблема поиска адекватной формулы, соответствующей реалиям и устремлениям сегодняшнего дня. О. В. Гукаленко отмечает, что образование «в своем традиционном, классическом виде оказалось не приспособленным к новым... отношениям, слабо увязанным с национальными и региональными условиями, недостаточно учитывает народную культуру, потребности национально-культурного развития этносов, тенденции развития современного мира» [82, с.51].

Определение приоритетов современной образовательной политики, в рамках диалектики описанных ранее тенденций социокультурного развития, связаны с идеей сохранения, с одной стороны, – целостности Российского государства, а, с другой, – его самобытности, разнообразия культурных ценностей, включение их в общемировые процессы. В этой связи определяющим вектором стратегии образования является процесс социализации личности в полиэтничном обществе в условиях этнического мультикультурализма на основе принципов гуманизма, толерантности, диалога культур.

В рамках новых целевых установок трансформации системы образования особую актуальность приобретают следующие аспекты новой образовательной парадигмы:

1. Глубокое и всестороннее овладение основами родной этнокультуры, обеспечение этнической самоидентификации личности, продолжающей культурные традиции своего народа, способной к творческому самоопределению и самореализации в любой культурной среде.

2. Формирование представлений о многообразии российских и мировых этнокультур, преодоление негативных стереотипов и предрассуд-

ков, развитие позитивного отношения к культурным различиям, уважения к представителям других этносов.

3. Приобщение к общемировым культурным ценностям, понимание взаимосвязи и взаимозависимости культур в современном мире, становление планетарного мировоззрения.

4. Развитие личности с учетом поликультурности среды, формирование толерантности, готовности к межкультурному диалогу, воспитание культуры межнационального общения.

Разработкой и исследованием направлений модернизации целевых, содержательных, технологических составляющих системы образования в контексте вышеобозначенной проблемы активно занимаются российские ученые Е. В. Бондаревская, С. К. Бондырева, В. П. Борисенков, Г. Н. Волков, З. Т. Гасанов, Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джурицкий, А. П. Лиферов, З. А. Малькова, Т. В. Поштарева, Л. Л. Супрунова, В. К. Шаповалов и др., зарубежные авторы Р. Люсиер, Ф. Уэль, Д. Хилл и др.

Позиции авторов научных концепций сходятся в том, что инвариантным механизмом, способным воссоздать все многообразие культур и обеспечить позитивный культурный обмен этнофоров в современных условиях становится наполнение образовательного пространства этнокультурной спецификой с введением в учебный процесс системы представлений о народах.

Подчеркивая значимость этноориентированного содержания образования в контексте социокультурных реалий, В. К. Шаповалов отмечает, что «процесс взаимного усвоения элементов этнической культуры способствует как интеграционным процессам, взаимному обогащению, так и усилению этнического самосознания ...» [290, с.110].

С точки зрения З. Т. Гасанова, в направлении оптимизации социально-политической ситуации крайне важно «вооружить население минимумом знаний», «дать им представление о культуре, традициях народов, населяющих страну, республику, регион». Далее автор указывает: «Необходимо так построить содержание образования, чтобы оно обеспечивало школьников и студентов знаниями о народах, с представителями которых они учатся, об их культурах, традициях, этике, быте» [77]. Приоритетность данного курса в области образования, заключается в том, что «в силу возрастных особенностей молодое поколение не имеет необходимых знаний, позволяющих с достаточной глубиной понимать современные этнопроблемы, не имеет общей культуры и психологической готовности к участию в них». Одновременно, у данной прослойки населения не отмечается устойчивых установок неприязни к представителям иных культур [263, с.5].

Процесс трансляции культурных знаний предопределяет взаимную информированность этносубъектов друг о друге: особенностях образа жизни, традициях, способах коммуникации и т. д., способствуя успешному решению проблемы конфликта культур в глобализирующемся мире. Следует отметить, что современные события довольно часто демонстрируют тенденцию роста межкультурных контактов и, одновременно, отсутствие готовности людей к конструктивному взаимодействию в эпоху «этнического ренессанса».

Ученые, исследующие феномен межэтнического общения, поясняют: «Неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий между культурами, а как отсутствие определенных знаний и умений, способствующих эффективности данного процесса и межэтническому взаимопониманию» [74].

В данном контексте, по мнению Г. Ж. Даутовой, возникает социальная потребность в организации целенаправленной работы по формированию системных знаний в области национальной культуры, приобщению к культуре других народов, ориентации на этнокультурные духовные ценности, толерантность и способность к межэтническому и межкультурному диалогу [86, с.4].

Характерно, что в ситуации все более усложняющихся механизмов социального взаимодействия, роста предубеждений и актов агрессии, острую актуальность этнокультурных знаний декларируют не только представители педагогической науки. Известный политолог В. А. Тишков отмечает, что «терпение и уважение к другой культуре выражаются не только в отсутствии к ней негативного отношения, а в стремлении ее познать и заимствовать все ценное и полезное» [262]. Можно полностью согласиться с А. А. Брудным, что «ксенофобия во всех ее формах тесно связана с незнанием реального образа жизни людей» [50].

Рассматривая потенциальные версии развития российского общества, Р. Г. Абдулатипов констатирует: «Ничто не научило всех нас преодолеть ограниченность нашего мировосприятия и взгляда на окружающий нас многообразный мир во всем его богатстве... Видимо, это связано с узостью горизонта нашей общей культуры» [4, с.163].

Основным условием преодоления этнокультурной неграмотности становится процесс трансформации образования в аспекте внесения в его содержание знаний о различных этносах, их культурах с целью формирования у индивида общей культурной картины мира. На безапелляционную ценность подобных знаний, их качества, указывают философы А. В. и В. А. Авксентьевы. По их мнению, от того, насколько правиль-

ными и объективными будут знания сегодняшних школьников о человечестве, расах, этносах, истории Отечества, без преувеличения зависит будущность российской цивилизации [6].

О проблеме просветительства довольно отчетливо заявляет Н. Н. Моисеев. Он подчеркивает, что в период пересмотра укоренившихся представлений и переосмысливания истин в рамках расширения «стратегии разума», особую значимость приобретает распространение знаний, столь необходимых для выработки норм поведения. Крайне важным в данном направлении ученый считает превращение этих знаний в компоненты собственного «я» [178, с.256].

По данным психологических исследований, знание особенностей народов и их культур чрезвычайно актуально в осуществлении конструктивной межкультурной коммуникации. В условиях реального роста контактов культур практически «каждый субъект сегодня изначально включен в систему этносодержащих отношений» (С. К. Бондырева) [263]. Преломление отношения к чужой культуре через призму своей оказывается серьезным препятствием в установлении оптимального межэтнического взаимодействия. Включение механизмов стереотипизации с актуализацией предубеждений и негативных этнических гетеростереотипов является следствием недостаточной информированности о другой культуре, ее представителе.

Этнопсихологи отмечают, что «этнические стереотипы часто выполняют негативную роль, когда используются индивидом в процессе межличностного восприятия при недостатке информации о конкретном партнере по общению» [156, с. 232]. В данной ситуации особую важность приобретает способность знать и понимать этнокультурные особенности участников взаимодействия, позволяющая адекватно реагировать на действия партнеров по межкультурной коммуникации, исключая возможность возникновения напряженности в межэтнических отношениях. Эта задача напрямую делегируется в область образования, т. к. эффективное межэтническое взаимодействие и взаимопонимание не может возникнуть самостоятельно, ему необходимо целенаправленно учиться [74, с.254].

Ученые, занимавшиеся исследованием процессов межгрупповой дифференциации в онтогенезе, отводят существенную роль опыту ранней социализации в формировании позитивных этнических аттитюдов, указывая, что при условии их сформированности именно эта их направленность сохраняется в дальнейшем, равно как и наоборот [156, с.46]. Авторы уверены, что позитивная направленность в формировании этнических установок достигается получением необходимых знаний об

иных этнических культурах, нормах, ценностях и особенностях жизни их представителей.

Таким образом, даже столь краткое изложение социально-философских, психологических и педагогических позиций относительно этнокультурной направленности образования, позволяет сделать вывод об устойчивом внимании к данному вопросу. Доминантная значимость данной проблемы побуждает к поиску новых механизмов в области образования, к числу которых, несомненно, относится формирование этнокультурной осведомленности.

Формирование этнокультурной осведомленности – важная составляющая новой стратегии образования, ориентированная на эффективную динамику этнокультурных процессов в современном мире, воспитание подрастающего поколения «в интересах личности, этноса, государства и общества в целом». Рассматриваемая как образовательная технология, этнокультурная осведомленность предполагает трансляцию этнокультурных знаний, воспитание чувства уважения к своему и другим народам, их традициям, ценностям, понимание и признание этнического многообразия мира. В целевом компоненте этнокультурная осведомленность направлена на формирование гармоничной личности: субъекта этноса и гражданина многонационального государства, способного к самоактуализации и интеграции в современном общемировом пространстве.

Актуальная детерминанта этнокультурной осведомленности в современном образовании опосредуется усилением следующих факторов:

- синхронное нарастание в современном мире процессов интеграции и дифференциации, необходимость их оптимальной корреляции в аспекте сочетания глобального и индивидуального культурного сознания;

- усиление транскультурных миграционных процессов, сопровождаемых значительными демографическими сдвигами, возрастание роли межкультурной коммуникации;

- необходимость адаптации человека к различным ценностям в условиях существования разнородных культур, аккультурации членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культурные модели;

- движение сознательного мирового сообщества в направлении культуры, основанной на взаимопонимании и солидарности представителей различных культур, толерантности, открытости;

- стремление к снижению межэтнической напряженности в полиэтническом социуме, направленность на мирное разрешение противоречий и конфликтов;

– диверсификация системы образования в аспекте соотношения инвариантного и вариативного компонентов, внедрение культуросообразного подхода и основ этнопедагогики в процессы социализации и инкультурации личности;

– полиэтничный характер детских коллективов, детерминируемый повышением этнической гетерогенности общества.

Относительно последнего фактора следует отметить, что в аспекте происходящих в настоящее время общественных трансформаций фиксируется неуклонный рост этнической разнородности образовательных систем во всех регионах страны. Например, этнокультурное разнообразие образовательного пространства Ставропольского региона можно представить на примере детского сада города Ставрополя (таблица 1). Анализ этнонационального состава воспитанников данного учреждения показывает, что его посещают представители 19 этнических сообществ. Несмотря на то, что русские по-прежнему являются титульным этносом, национальный состав детского коллектива достаточно разнороден: русские, армяне, дагестанские народы, карачаевцы, туркмены, греки, абазинцы, башкиры, ингуши, чеченцы, немцы, ногайцы, калмыки, азербайджанцы, грузины, казахи, татары, украинцы, кумыки. Более того, в процессе сравнительного сопоставления этнонационального состава отмечаются незначительные изменения этнического представительства воспитанников детского сада в сторону его увеличения (в 2015 году – 17 этносов, в 2017 году – 19 этносов). И это несмотря на то обстоятельство, что город Ставрополь не относится к территориям края, традиционно отличающимся особенно разнообразным этническим составом, в отличие от района Кавказских Минеральных Вод, восточных и юго-восточных районов, Нефтекумского района.

В ситуации наличия обозначенных выше предпосылок имеет смысл предметно рассмотреть понятие «этнокультурная осведомленность». Сущность явления этнокультурной осведомленности, на наш взгляд, может быть раскрыта через содержание следующих основных дефиниций: «этническая культура» и «осведомленность».

Понятие этнической культуры сегодня из проблемы сугубо академической и периферийной приобретает чрезвычайно широкое научное и прикладное значение. Во многом это связано с актуализацией ее родовых понятий: «этнос» и «культура».

Таблица 1

**Национальный состав воспитанников
МБДОУ д/с № 59 города Ставрополя**

Национальность	Кол-во (чел.)	%
Всего	534	100
Русские	458	85,8
Армяне	19	3,6
Дагестанские народы	13	2,5
Карачаевцы	10	1,9
Туркмены	7	1,3
Греки	5	0,9
Абазинцы	3	0,6
Башкиры	3	0,6
Ингуши	3	0,6
Чеченцы	3	0,6
Немцы	2	0,4
Ногайцы	2	0,4
Калмыки	2	0,4
Азербайджанцы	1	0,2
Грузины	1	0,2
Казахи	1	0,2
Татары	1	0,2

Феномен культуры является одним из самых сложных научных явлений в силу его многоаспектности и междисциплинарного характера. Его толкование имеет определенные трудности, т. к. оно далеко не однозначно в понимании представителей различных научных областей. Анализ исследований культуры в области этнографии [20; 49; 111; 290], культурологии [17; 94; 113; 114; 142], философии [19; 28; 233], педагогики [64; 78; 287; 288] демонстрирует содержательный полифонизм в определении понятия культуры с выделением различных аспектов.

Беспрецедентное количество интерпретаций и трактовок, акцентирующих полисемантическую данность данного понятия, свидетельствуют о тщетности попыток выведения универсального определения культуры.

Культура как совокупность материальных и духовных ценностей, представляет собой явление социальное, надбиологическое, выступающее прерогативной сферой существования общества. По определению

В. С. Библера, современный этап развития общества на рубеже веков характеризуется смещением эпицентра всего человеческого бытия к полису культуры [36]. Новая историческая обстановка обуславливает актуальность локальной вариативности культурного развития, выражающего индивидуально неповторимое своеобразие общества. В данном аспекте особую значимость приобретает учет такого параметра культуры, как этнос.

В отечественной этнографии и этнологии, как и в случае с понятием «культуры», отсутствует общепринятая концепция этноса. Расхождения в трактовках этнической дефиниции зависят от того, какой системообразующий признак берется исследователем за основу: а) этнообразующие факторы: территория, язык, образ жизни, самосознание [5; 48]; б) объективные данные: язык, культура [30; 225]; в) гражданская общность [261; 263; 283]; г) этническое самосознание [148; 249]; д) пассионарность [83].

Из всего многообразия концепций, претендующих на объяснение природы и закономерностей развития этнических общностей, наиболее разработанным и устоявшимся остается подход к пониманию этноса Ю. В. Бромлея как исторически сложившейся на определенной территории устойчивой совокупности людей, обладающих общими, относительно стабильными признаками, общностью языка, культуры, психических черт, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме) [48]. Бромлею принадлежит идея типологизации этнических общностей в аспекте формационно-стадиального развития общества, согласно которой этнос может быть представлен племенем, народом, нацией.

Племя – исторически самый ранний тип этносов, характеризующийся совокупностью родов, связанных кровными узами, общностью территории, языка, элементов хозяйства, самосознанием и самоназванием на основе общих обычаев и культов [6; 249].

Народность – исторически сложившаяся языковая, территориальная, экономическая и культурная общность людей, предшествующая нации [6].

Нация – наиболее поздний тип этноса, отличающийся мощной экономической консолидацией, устойчивой общностью культуры, языка; формированием общих черт национального характера, четкого этнического самосознания [6].

Сложность функционирования данных понятий в отечественной науке связана с многозначностью их использования в научных текстах, что нередко вызывает смысловые затруднения. В связи с этим отмечает-

ся многозначность и разноплановость толкования понятия «этническая культура». Одни ученые используют категорию этнической культуры в понимании этноса-племени [141; 187; 281]. Так, Кравченко определяет этническую культуру как культуру людей, связанных между собой общностью происхождения (кровным родством) и совместно осуществляемой деятельностью [141, с. 655]. Другие оперируют понятием этнической культуры в семантике этноса-народа [62; 172; 198; 287]. Некоторые авторы рассматривают понятия народная и национальная культура как синонимичные [75; 192]. «Национальная культура – совокупность исторически сложившихся характерных черт, свойств, особенностей, присущих культурной жизни того или иного народа» [192, с. 386]. Другая группа ученых дифференцирует эти понятия, рассматривая этническую культуру как часть национальной [17; 56; 88; 170]. Д. И. Латышина отмечает, что национальная культура не сводится к этнической и представляет собой более широкое понятие, включающее в себя и культуру, создаваемую образованной частью общества. [198, с.19].

Часть ученых считают целесообразным различать этническую культуру и культуру этноса [20; 133; 197; 290]. Под культурой этноса понимается вся совокупность культурного достояния, присущая данному этносу в лице его отдельных представителей, локальных групп и т. п., независимо от того, имеют ли различные элементы и структуры этого достояния специфическую этническую окраску или же являются этнически нейтральными [290].

Этническая культура рассматривается как совокупность лишь тех культурных элементов и структур, которые обладают этнической спецификой. Сравнительный анализ убеждает нас в тождественности понятий «этническая культура – народная культура» и «культура этноса – национальная культура».

Л. Н. Коган, указывая на сложность определения специфики народной культуры, рассматривает данное понятие в двух смыслах: 1) в широком, включающем и творчество профессиональных авторов, чьи произведения являются культурным достоянием всего этноса; 2) в более узком смысле, охватывающем лишь культуру (большей частью непрофессиональную) самого народа [90]. В данной понимании этническая локальность культуры интерпретируется с одной стороны, как совокупность результатов духовного производства народов и отдельных их представителей (т. е. в смысле национальной культуры), а с другой – как духовный и материальный опыт разных народов (в семантике культуры народности).

В своем диссертационном исследовании Л. В. Любимова, ориентируясь на широкое смысловое значение искомого понятия, определяет этническую культуру как совокупность культур народностей и разных наций на этапе современного общества [170, с.75]. Данная позиция представляется нам наиболее предпочтительной, т. к. подразумевает все многообразие этнических культур в аспекте их взаимодействия и взаимообогащения.

Трансляция культурных ценностей осуществляется в рамках диахронных (сохраняющих преемственность, целостность этноса во времени) и синхронных (основанных на современном общении и контактах) связей. Следовательно, основная причина разброса позиций в трактовке дефиниции этнической культуры, на наш взгляд, состоит в том, какой тип информационных связей автор берет за основу. Однако современный этап развития цивилизации характеризуется «резко возросшей интенсивностью как синхронных, так и диахронных связей» [20, с.37]. В данной ситуации особую значимость приобретает проблема соотношения традиции и современности в развитии культуры и общества в целом. Как отмечает С. А. Арутюнов: «Когда мы говорим об этнической общности, то здесь определяющей выступает вся совокупность всех информационных связей» [20, с.21]. Разделяя подобную позицию, *мы будем рассматривать этническую культуру как совокупность синхронно и диахронно создаваемых, хранимых, транслируемых и творимых материальных и духовных ценностей*. Иными словами, не претендуя на абсолютную правомерность нашей позиции, этническую культуру мы понимаем в широком ее смысле, в виде доминирующей представленности в ней традиционной народной культуры и современной национальной культуры этноса.

Теперь рассмотрим следующее понятие, составляющее предмет нашего исследования – осведомленность. «Осведомленность» в словаре русского языка интерпретируется как «обладание обширными сведениями в какой-нибудь области» [193]. Как универсальная, общенаучная категория, осведомленность применима в различных сферах научного знания. В нашем исследовании акцент поставлен на осведомленности в области этнической культуры в аспекте социализации личности.

Анализ различных литературных источников указывает на недостаточное внимание к вопросу этнокультурной осведомленности. Лишь в исследованиях этнопсихологов Н. М. Лебедевой, О. В. Луневой, Т. Г. Стефаненко находим понятие этнической осведомленности, которая рассматривается в двух аспектах: 1) как один из возможных спо-

совов реагирования на различия между людьми; 2) в качестве когнитивного компонента этнической идентичности. В первом случае этническая осведомленность определяется как «осознанное распознавание этничности (этнической принадлежности) людей и групп» [156, с.76], что ограничивает данное понятие включением знаний только об этнической принадлежности этнофоров, безотносительно к их культуре. Во втором случае в работе группы авторов [156] данное понятие выступает в виде совокупности знаний об этнических группах – своей и чужих, их истории, обычаях, особенностях культуры. Данный аспект этнической осведомленности, во многом базирующийся на процессах культурной дифференциации, пересекается с нашим пониманием этнокультурной осведомленности. Однако психологический феномен осведомленности отличается от нашего понимания предмета несоответствием контекста интерпретации: рассматриваемая как узконаправленная, качественная характеристика психосоциального явления (этнической идентичности), этническая осведомленность не совпадает с подходом к этнокультурной осведомленности, как интегративного качества личности, функционально значимого в развитии процессов социализации и инкультурации индивида.

Следует отметить, что в последнее время в психолого-педагогических исследованиях получает активное изучение явление компетентности в сфере этнических культур и межэтнического взаимодействия. Обзор словарных источников позволил установить семантическую близость понятий «компетентность» и «осведомленность», но не тождественность. Так, большинство современных словарей трактует категорию «компетентность» как 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [241]. Компетенция, в свою очередь, может рассматриваться как «узаконенный круг, объем полномочий и прав», «знание и опыт в определенной области», а также «круг вопросов чьей-либо осведомленности» [143], «осведомленность, область знания какой-либо сферы» [182]. Данный анализ позволяет установить, что понятие «компетентность» всегда предполагает категорию «осведомленность», и обнаружить непосредственную связь между имеющимися дефинициями в контексте показателя, характеризующего эрудицию субъекта. Однако необходимо отметить, что семантический диапазон «компетентности» шире значения понятия «осведомленность» и предполагает наряду со знаниевым критерием деятельность субъекта. В данной ситуации имеет смысл рассмотреть некоторые подходы к феномену этнокультурной компетентности с целью выявле-

ния сущности этнокультурной осведомленности, а, следовательно, дать определение последней.

Проблема этнокультурной компетентности освещалась в ряде педагогических [16; 105; 209; 229] и психологических [153] работ; определенные аспекты данного понятия рассматривались в зарубежных кросс-культурных исследованиях [296; 297; 299]. Явление компетентности в сфере этнической культуры в научном языке используется под разными терминами, не меняющими его сущностной природы: этнокультурная, интеркультурная, межкультурная, кросскультурная.

Смысловым стержнем всех определений этнокультурной компетентности является акцентуация устойчивых базовых элементов данного понятия: знаний, умений, навыков, обуславливающих наличие информационного показателя и практику реального взаимодействия. Более того, отдельные ученые (Г. Грош и В. Леен) рассматривают этнокультурную компетентность только через призму деятельной доминанты как «продолжительную способность конструктивно, осмысленно, независимо и к взаимному удовлетворению взаимодействовать с представителями других культур...» [298].

Ранее нами было установлено, что семантическое поле этнокультурной осведомленности обозначено совокупностью знаний об этнических группах и их культуре. Этнокультурная компетентность, как мы выяснили, включает наряду с комплексом знаний этнокультурного содержания и возникающих на их основе отношений, ситуации культурного пересечения с реализацией определенных моделей поведения. Следовательно, необходимо рассматривать данные понятия как смежные, но не синонимичные. Если учитывать, что пересечение данных понятий происходит в сфере когнитивного компонента, то соотношение и взаимосвязь этих двух явлений может быть представлена в виде рисунка 1.



Рис. 1. Соотношение этнокультурной компетентности и этнокультурной осведомленности

Как показано на рисунке 1, этнокультурную компетентность мы представляем, как системное образование, включающее этнокультурную осведомленность, условно выделяемую в качестве ядра. Кроме того, мы полагаем, что данные категории характеризуют одно явление, а именно ту составляющую в структуре личности, которая, способствует успешной этносоциальной адаптации индивида и направлена на оптимизацию межэтнической ситуации в обществе. На наш взгляд, этнокультурная осведомленность представляет собой содержательную основу этнокультурной компетентности и выступает базовым элементом развития культуры межэтнического взаимопонимания и взаимодействия.

Формирование этнокультурной осведомленности – прагматичная образовательная технология в аспекте эволюции межкультурных связей. Как одна из приоритетных позиций обновления содержания образования, ориентированного на формирование толерантной, культурно обогащенной личности, этнокультурная осведомленность:

- раздвигает рамки внутреннего мира детей через приобщение к реалиям разных культур, способствует культурной децентрации личности;
- способствует развитию уважения прав других людей, в том числе культурных, языковых, формирует внутреннюю готовность индивида вступать в культурный диалог;
- подводит к осознанию многополюсности мира, пониманию взаимодействия и взаимообогащения культур в современном мире;
- закладывает основы культуры личности, которые определяются лучшими образцами общечеловеческих и национальных ценностей, способствует интеграции личности в мировую и этническую культуру;
- обуславливает формирование позитивной этнокультурной идентичности, что является условием полноценной адаптации молодого поколения к реалиям жизни в поликультурной среде.

В аспекте социально-педагогической значимости данного явления целесообразным, на наш взгляд, является выделение *структурных компонентов этнокультурной осведомленности*, определяющих ее сущность и принципиальное отличие от других смежных категорий. Нами были выделены следующие структурные компоненты данного феномена.

Когнитивный компонент является стержневым в структуре этнокультурной осведомленности и предполагает включение знаний об особенностях своего и других народов, их традициях, обычаях, социально-бытовом укладе жизни, представлениях о мире. Это не простая совокупность знаний, а целостный механизм, предусматривающий способность

осмысления этнокультурной информации, ее понимания. Такой подход, на наш взгляд, вытекает из диалектической взаимосвязи понятий «знание» и «интеллект». Знание, как таковое, представляет собой результат познания действительности, сведения, которые можно накопить, сохранить и передать. Знание – продукт, а не процесс, но в совокупности со словом «интеллект» оно приобретает характер наличного, работающего знания, творческого, созидającego проникновения в ранее неизвестное.

Такое «работающее знание» ориентировано на поиск: нахождение и оценивание связи между явлениями, соотнесение фактов по признакам «различие – сходство», «глобальное – идентичное», «допустимое – недопустимое». Отсюда познание этнической культуры отождествляется нами не с количеством усвоения знаний, а с качеством их усвоения, осмыслением фактов культурно-информационной среды. А. А. Брудный, подчеркивая роль понимания в образовательном процессе, указывает на необходимость учить пониманию текстов, пониманию других людей (в первую очередь – пониманию представителей другой культуры), пониманию самого себя, т. к. образование – это не то, чему человека учили, а что он в этом понял [51]. В данном контексте когнитивный компонент этнокультурной осведомленности выступает в виде своеобразного информационного поля, на котором должны появиться ростки понимания того, что не только один способ существования в мире является правильным. Чем больше дети узнают об особенностях различных (в том числе и своей) культур, тем понятнее им становятся чужие поступки и взгляды.

Как отмечает Л. М. Лузина: «Культуру, осваивая, следует наделить смыслом моим и только моим, интерпретируя ее, т. е. переживая, означивая. Культуру следует понимать и тогда она будет усвоена» [168]. Процесс понимания культуры своего и другого народа предполагает интерпретацию культурных ценностей, их осмысление, выяснение сущности и содержания культурных значений.

Понимающее вхождение в иную культуру позволяет ее признать. В словаре русского языка «признать» означает согласиться считать законным, существующим, действенным [194]. Признание многообразия культур, культурных различий позволяет осознать поливариантность человеческого существования, выражающегося в неоднородности правил и социальных норм, моделей поведения. По мнению ученых, культурные различия «должны именно признаваться, а не только допускаться, восприниматься и фиксироваться. В противном случае речь идет о недопущении отличий или безразличии к существованию разных взглядов и практик» [74, с.262].

Таким образом, на наш взгляд, *когнитивный компонент этнокультурной осведомленности представляет собой, своеобразный этнокультурный тезаурус, позволяющий личности объективно воспринимать окружающее этническое разнообразие, постигать смысл значений культуры своего и других народов, уважать и признавать их самобытность и право на существование.*

Однако простой информированности о культурно-этническом разнообразии мира недостаточно в построении структурной основы этнокультурной осведомленности. Процесс присвоения этнокультурных знаний во многом определяется характером возникающих при этом эмоций. Выявленное в психологии единство интеллектуально-эмоциональных проявлений личности обуславливает выделение аффективного компонента этнокультурной осведомленности. **Аффективный компонент**, в нашем понимании, – эмоциональная реакция, возникающая при усвоении фактического материала, определяющая эмоциональное состояние субъекта и трансформирующаяся в эмоциональное отношение, приобретающее форму взглядов и убеждений личности. Очевидно, что можно достигнуть высокого уровня знаний разных культур, но испытывать острую неприязнь или индифферентность по отношению к их представителям. Адекватный процесс понимания культуры опосредуется становлением позитивного отношения к культурным ценностям и межкультурным различиям. Следовательно, мало обрести соответствующие знания, важно, чтобы они стали «внутренне своими», приобрели личностный смысл. Ведущее значение здесь имеет процесс вчувствования, сопереживания.

В данном контексте гносеологический аспект природы понимания, как интерпретативной деятельности, дополняется психологическим, способности понимания другого на уровне эмпатии. Эмпатия в психологии рассматривается как постижение индивидом эмоциональных состояний других людей, проникновение в их переживания [201]. В аспекте восприятия членов иных этнических групп, их норм и ценностей, особенностей жизни, эмпатия проявляется в виде способности субъекта стать на позиции другого, посмотреть на чужую культуру изнутри, исходя из ее собственной картины мира. Установлено, что возникновение эмпатии приводит к уменьшению предубеждений, ведет к благоприятным изменениям в установках по отношению к представителям иной культуры [156, с.87], что облегчает адаптацию этнических групп друг к другу и установление взаимопонимания. Следует отметить, что формирование позитивных эмоциональных отношений к иной культуре происходит на

фоне преобразования отношений к собственной культурной традиции: наряду с самоуважением и аутосимпатией происходит развитие способности к дистанцированному восприятию собственной культуры.

Таким образом, *аффективный компонент этнокультурной осведомленности, как эмоциональное образование, возникающее на когнитивной основе, предусматривает проявление адекватных эмоций относительно восприятия своей и других культур, поддержание их в выбранной тональности, и направлен на создание позитивного эмоционального образа иной культуры при сохранении адекватного восприятия своей собственной.*

Выделение когнитивного и аффективного компонентов этнокультурной осведомленности определяет схожесть данного понятия с категорией этнокультурной компетентности, также включающей знаниево-эмоциональный аспект. Однако, произведенный ранее анализ данных понятий, подводит нас к целесообразности их разведения в сфере поведенческого параметра. Мы выяснили, что этнокультурная компетентность характеризует личность как в ситуации межкультурного взаимодействия, так и вне ее, а этнокультурная осведомленность, в соответствии с семантической интерпретацией, ограничивается совокупностью когнитивно-ценностных установок личности. Следует отметить, что особенностям развития детей дошкольного возраста в большей мере соответствует феномен этнокультурной осведомленности ввиду отсутствия национальной составляющей в межличностных отношениях в силу возрастных особенностей.

Таким образом, опираясь на произведенный сравнительный анализ смежных дефиниций, а также определение содержательных компонентов понятия этнокультурной осведомленности, не претендуя на универсальную дефиницию, попытаемся вывести операциональное (рабочее) определение этнокультурной осведомленности. *Под этнокультурной осведомленностью мы понимаем качество личности, выражающееся в совокупности объективных знаний и представлений о своей и других этнических культурах, определяющих понимание существования этнокультурного разнообразия и формирование позитивного отношения к нему.*

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Усиление роли этнического фактора в жизни современного человека отчетливо ставит проблему бесконфликтного сосуществования людей, нахождения способов созидательного взаимодействия с отказом от монополии одних культур над другими.

2. Стратегическая реализация этой проблемы во многом связана с необходимостью полиэтнической подготовки людей, одним из направ-

лений которой является формирование этнокультурной осведомленности. Эта задача напрямую делегируется в область образования, которое нуждается в инновационных изменениях с введением системы знаний этнокультурного характера.

3. Актуальность этнокультурной осведомленности в современном образовании опосредуется усилением ряда факторов: синхронное нарастание процессов этнической интеграции и дифференциации, усиление транскультурных миграционных потоков, движение мирового сообщества к культуре мира и толерантности, полиэтнический характер детских коллективов, проблема адаптации человека к различным ценностям в условиях существования разнородных культур.

4. Этнокультурная осведомленность – прагматичная образовательная стратегия, которая раздвигает рамки внутреннего мира личности, подводит к осознанию многомерности мира, способствует формированию позитивной этнокультурной идентичности.

5. Этнокультурная осведомленность как научная категория является смежным понятием с этнокультурной компетентностью, но не синонимичным, она представляет собой содержательную основу последней и выступает базовым элементом развития культуры межэтнического взаимопонимания и взаимодействия.

6. Структурную основу этнокультурной осведомленности составляют два взаимосвязанных компонента: когнитивный и аффективный, определяемые совокупностью знаниево-ценностных установок личности. Расхождение в сфере поведенческого компонента определяет отличие данной категории от этнокультурной компетентности.

1.2. Историко-педагогические аспекты и современное состояние проблемы формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации

Многообразие и единство этнической культуры в историческом процессе обусловили существующую закономерность в педагогической науке: проблема формирования у детей знаний о народах является актуальной, но не новой. Произведенный историко-педагогический анализ специальной литературы показывает, что вопрос этнокультурного просвещения детей в различных аспектах и с разной степенью полноты рассматривался в процессе становления и развития отечественной науки.

Изучив и обобщив имеющийся материал, мы решили условно разделить его по критерию хронологической последовательности интересующего нас направления на три группы, соответствующие разным историческим эпохам в России. Исходя из этого, весь изученный источниковедческий материал можно представить в виде трех последовательных периодов: 1) досоветский период, охватывающий этап развития педагогической мысли до 1917 года, 2) советский период, 3) постсоветский период демократических преобразований и гуманизации отношений в российском обществе (90-е годы XX в. и позже).

В процессе изучения педагогических источников *досоветского* периода мы пришли к выводу, что в философско-педагогических исканиях XIX – нач. XX века прослеживается выделение двух тенденций в формировании этнокультурных знаний: национальной (К. Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, Е. Н. Водовозова, А. С. Симонович и др.) и общечеловеческой (В. Г. Белинский, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский и др.).

Во взглядах представителей первого направления, сформированного в 60-е годы XIX в., доминировал подход к воспитанию на основе приобщения к культуре своего народа, его традициям, родному языку с приоритетом патриотического воспитания на краеведческой основе. В научных подходах представителей данного направления стержневой линией становится идея народности, которая находит свое логическое воплощение в возникновении понятия «родоведение».

Ведущую роль в развитии и теоретическом оформлении вышеназванного направления сыграли педагогические воззрения К.Д. Ушинского и разработанные им принципы народности. Нисколько не умаляя значимости зарубежных традиций воспитания, он считал, что отечественное воспитание должно полностью и всецело быть основано на ценностях культуры своего народа, и только тогда оно будет эффективно и полезно для развития характера и нравственного здоровья нации. Согласно его позиции, «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов» [276, С. 120]. Выработывая основные пути создания русской народной школы, в своей статье «О необходимости сделать русские школы русскими», педагог отмечал необходимость сообщения детям сведений о России, указывая на их скудность по причине плохого изучения. Развивая данную позицию, Ушинский считал, что помимо полезных и приятных знаний в обучении, существуют знания необходимые, к которым он относил, наряду с умением считать и писать, знание

основ своей родины [277, С. 210, С. 212]. Констатируя универсальность данного тезиса во времени и перефразируя автора, можно сказать, что эти «необходимые знания» должны стать для ребенка вместе с тем и полезными, и приятными.

Являясь сторонником использования местного материала в обучении детей, выдающийся педагог особую роль в национальном воспитании отводит изучению родного языка, который, по его мнению, становится «полнейшим отражением родины и духовной жизни народа» и «лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни» [276, С. 152].

Главной задачей школы создатель отечественной народной системы воспитания считал воспитание чувства любви и преданности своему народу и придавал в этом большое значение изучению и использованию различных видов народной художественной культуры, в частности, фольклора. По его мнению, русские пословицы имеют значимость для первоначального обучения тем, «что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями», а русскую сказку он ставил «недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой» [278, С. 62, с. 64]. В своих рекомендациях по использованию книги «Родное слово», Ушинский впервые употребил термин «народная педагогика».

Последователями идей К. Д. Ушинского в дошкольном воспитании стали Е. Н. Водовозова и А. С. Симонович, которые внесли существенный вклад в разработку научно-методических основ русской национальной системы дошкольного воспитания. Е. Н. Водовозова создавала систему работы с дошкольниками, в основу которой положила широкое использование средств народной культуры (народные подвижные игры, устное народное творчество), выдвигая задачу вовлечения родителей в этот процесс [61]. А. С. Симонович разрабатывала вопросы содержания и методики ознакомления дошкольников с ближайшим окружением. Внедряя понятие «родиноведение» в систему дошкольного воспитания, она выделяла методы формирования у детей знаний краеведческого характера [240].

Таким образом, педагогические воззрения «народников» затрагивали некоторые, весьма существенные аспекты интересующей нас проблемы: обосновывалась возможность приобщения детей с самого раннего возраста к ценностям культуры своего народа, прорабатывались широкие возможности использования гуманистических средств народной педагогики, подчеркивалась необходимость сообщения детям определенного круга сведений краеведческого характера на основе ознакомления

с ближайшим окружением, т. е. закладывались некоторые предпосылки региональности в образовании.

Идея народности находила свое отражение и во взглядах представителей общечеловеческого направления, но в аспекте ее сопряженности с общепланетарными подходами. Педагогические воззрения ученых базировались на понимании разумного сочетания в образовательном процессе народных и общечеловеческих элементов в контексте диалектического сочетания категорий «общее» и «единичное». В рамках данного направления не отрицается значимость родной культуры в становлении личности, но вместе с тем доминирует подход, базирующийся на идее уравниваемости и гармонизации национального и планетарного начал, где национальное рассматривается как основа, форма существования общечеловеческого.

Существенную роль на формирование данного направления в педагогике 1-й половины XIX в. оказали мысли В. Г. Белинского. С пониманием национального воспитания он тесно связывал общечеловеческие аспекты. Он указывал, что детям необходимо давать созерцать общее, мировое, но знакомить с этим необходимо через родное, национальное. По его определению, «кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [13].

Выдающийся теоретик русской школы П. Ф. Каптерев призывал развивать в детях чувство сопричастности ко всему человечеству, противопоставляемое какому бы то ни было проявлению национальной исключительности. Национальное он рассматривал как средство существования общечеловеческого и призывал не ограничиваться в воспитании ценностями родной культуры, обогащая и дополняя их достижениями других народов. По Каптереву, в воспитании «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным со всенародным и общечеловеческим» [119].

В рамках рассматриваемого направления представлены научные взгляды П. П. Блонского относительно определения пути развития национального воспитания. Согласно его позиции, этому пути соответствует трехступенчатая система образования, которая предполагает «постепенное введение члена племени в члены нации и члена нации в члены всего человеческого рода» [38].

Выделение трехступенчатой модели национального воспитания у Блонского закрепляется временными этапами образования, каждый из которых обусловлен решением определенных тактических задач. На

дошкольном этапе национальное воспитание, по мнению ученого, осуществляется на уровне инстинкта в виде усвоения родного языка, обычаев, мифов, народной психологии. На этапе *элементарной школы* необходимо изучение истории своей Родины в совокупности с развитием процесса национального самопознания. И, наконец, этап *средней школы* предполагает знакомство с мировой культурой, которая высвечивает особенности национальной [38, с. 17]. Следовательно, для Блонского процесс формирования личности представлен как прохождение ребенка в общечеловеческую культуру через народную культуру в рамках национального воспитания. Взгляды ученого, пережив столетие, становятся, на наш взгляд, актуальной формулой этнокультурного развития подрастающего поколения.

В целом, ценность общечеловеческого направления для исследования нашей проблемы заключается в теоретическом обосновании вопроса приобщения подрастающего поколения к народной (этнической) культуре через осмысление соотношения понятий национального и межнационального. Данное положение исключает ограниченность в этнокультурном воспитании детей лишь родной культурой и предусматривает расширение общекультурного кругозора детей за счет включения в содержание образования информации о различных народах и культурах. Это дает возможность предупредить развитие этноцентризма в образовательном процессе в пользу интеграции и культурного взаимообогащения.

Изучение трудов П. П. Блонского и других представителей общепланетарного направления позволяет констатировать, что в основе их взглядов синтезированы два аспекта: межнациональный и собственно народный, предполагающие наличие общечеловеческого начала и национального элемента в аспекте их взаимного обогащения. Это обстоятельство свидетельствует о невозможности четкого размежевания концепций национального и общечеловеческого направлений и указывает на условность их вычленения.

В «советский» период немалое значение в русле нашего исследования имели теоретические разработки В. А. Сухомлинского, перенесенные им на практику. Особое внимание он придавал воспитанию у детей гражданских чувств, формированию любви к «большой» и «малой» родине на основе знания родного языка, народной культуры и быта. Несмотря на то, что его идеи «гражданского видения мира» не избежали советской идеологизированности, многолетний опыт новатора обогащает педагогику современным содержанием и построен на использова-

нии краеведческого материала в работе с детьми, а также ознакомлении с культурой народов разных регионов России и мира. Процессуально осуществляя данную работу в форме «многодневных путешествий», он ставил целью «показать многообразие и красоту природы в различных уголках земли... зажечь интерес к культуре, искусству, настоящему и прошлому людей, говорящих на разных языках...» [256, с. 166].

Особое внимание в воспитании «настоящих патриотов» педагог уделял развитию «высокой интеллектуальной культуры» – мыслей, чувств, переживаний через познание окружающего мира, материальных и духовных богатств Отчизны, души народа, ценностей искусства [257, С. 14].

Ключевым условием «полноценного умственного развития» детей Сухомлинский считал постоянно питаемый взрослыми «поток информации», воздействующей на ребенка [256, с. 147], и подчеркивал важность постепенного введения детей в мир общественных явлений и культуры. Указывая на необходимую последовательность сообщения этнокультурных сведений, он подчеркивал важность того, «чтобы кругозор ребенка постепенно расширялся от родных полей и лесов до картин природы и жизни нашей Родины и всей Земли» [256, с. 163]. Как видим, позиция педагога в ознакомлении детей с этнической культурой выстраивается на основе последовательного введения ребенка в мир региональной, российской и мировой культур.

Отмечая важную роль эмоциональной составляющей в ознакомлении с культурными явлениями, педагог подчеркивает, что «процесс познания окружающей действительности является ничем не заменимым эмоциональным стимулом мысли» [256, с. 18]. Особое место в познании мира он отводит использованию художественных средств, когда «вступает в действие могучий союзник мысли – переживание, эмоциональное восприятие явлений окружающего мира» [256, с. 424].

Непосредственно в теории и практике дошкольного образования «советского» периода вопрос о приобщении к этнической культуре традиционно рассматривался в двух основных аспектах воспитания: патриотическом и интернациональном. Изучение исследований показывает, что эти направления, содержание которых предусматривает усвоение этнокультурных знаний, находятся в непосредственной связи и в рамках каждого подхода прослеживается наличие задач как патриотического, так и интернационального воспитания. В содержании данных аспектов можно выделить также гражданское направление, которое не является самостоятельным, но, по сути, охватывает реализацию задач по ознакомлению с явлениями общественной жизни. Следует указать,

что согласно нашему пониманию этнической культуры (параграф 1.1.), данная категория определяется совокупным наличием элементов традиционной (народной) и современной этнической культуры, однако при рассмотрении концепций «советского» периода мы будем использовать терминологию, применяемую авторами в контексте.

Теоретические основы сообщения детям знаний о народах в рамках интернационального и патриотического воспитания были разработаны Н. К. Крупской. Ее работы были основополагающими на протяжении всего «советского» периода в дошкольной педагогике. Первостепенной задачей начального образования она считала необходимость «дать ребенку те знания, которые вводят его в круг современной культуры» [145]. К числу таких знаний она непременно относила представления о жизни страны, жизнедеятельности и культурных достижениях различных народов в настоящее время и в прошлом [там же]. Являясь главным теоретиком интернационального воспитания в советской педагогике, она считала, что идеей интернационализма «должна быть пропитана вся воспитательная работа». Основными задачами в этом направлении, по ее мнению, являются воспитание доброжелательных взаимоотношений между детьми разных национальностей и формирование у них знаний о культурах [144]. Крупская утверждала, что каждая культура содержит нечто полезное и особенно ценное, необходимое детям, ознакомление с которой дает «более глубокое понимание той или иной национальности» [145, с.190-191].

Позиции, разработанные Н. К. Крупской по вопросу ознакомления детей с национальными культурами, легли в основу дальнейших исследований и практику работы дошкольных учреждений.

В исследованиях 30-х гг. XX века в аспекте нашей проблемы основной акцент приходится на изучение форм и методов взаимодействия дошкольников с людьми разных национальностей [250]. В качестве возможных способов такого взаимодействия, когда «ребята получают конкретные представления о различных национальностях» [250] предлагались разнообразные межкультурные встречи, экскурсии в общежития иностранных студентов, беседы, разговоры с учащимися, а также слушание музыки, использование наглядно-иллюстративного материала о жизни других народов. При растущем внимании к рассматриваемому вопросу в этот период, которое выражалось в становлении организационно-педагогических условий ознакомления с жизнью и культурой разных народов, следует отметить существующие недостатки в содержании данной работы: расплывчатость задач, бессистемность и

неадаптированную сложность сведений, доминирование информации о культуре далеких народов в ущерб усвоению культуры региональной, а также увлеченность идейно-политической стороной вопроса, что предусматривало в качестве основной формы работы участие детей в национальных праздниках страны, часто неосмысленное.

Существенные изменения произошли в отношении понимания национальной культуры как содержательной основы интернационального воспитания благодаря исследованиям Е. И. Радиной. Сущность данного процесса теперь заключается в усвоении *определенного объема и характера знаний о культурах*. Ученый обосновывает необходимость отбора и систематизации информации о народах в работе с детьми. Большой заслугой автора также является то, что она преодолела существующие ранее недостатки, когда не предусматривалась последовательность в изложении материала, и не учитывалось жизненное окружение детей, выдвинув положение о логической постепенности ознакомления детей с национальной культурой: движение от родной культуры к культуре других народов [218].

Не менее важный вклад в понимание роли народной культуры в патриотическом и интернациональном воспитании детей внесли теоретические разработки А. П. Усовой. Развивая утверждение о значении использования всех компонентов народной культуры в воспитании любви к родине, а также уважения к людям разных национальностей, она разработала рекомендации по эффективному использованию этих компонентов в работе с дошкольниками. Так же как и Радина, не игнорируя принцип знакомства с ближайшим окружением, она указывала: «Через родную песню, сказку, игру, овладевая родным языком, ребенок дошкольного возраста получает представления о культуре своего народа» [273]. Внесение и разработка данного аспекта в процесс формирования у детей знаний о народах имели, на наш взгляд, первостепенное значение для комплексного решения проблемы этнокультурной осведомленности дошкольников.

В шестидесятые годы «советского» периода и вплоть до восьмидесятых годов XX в. происходит становление теоретических и методологических основ патриотического и интернационального воспитания дошкольников, изучение форм и методов ознакомления детей с культурой русского и других народов. Существенно расширяется диапазон исследований относительно проблемы формирования этноспецифических знаний у дошкольников:

- осуществляются попытки определить объем знаний детей о народах, конкретизировать их содержание с учетом возрастного критерия (М. И. Богомолова, Э. К. Сулова) [40; 254];

– обосновывается значимость использования в качестве основных педагогических средств патриотического и интернационального воспитания различных видов традиционной этнической культуры: народное искусство, игрушка, фольклор, народные промыслы и др. (М. И. Богомолова, Н. Ф. Виноградова, Р. И. Жуковская, Т. А. Куликова, Н. Ф. Самсонюк, Э. К. Сулова, В. И. Ядэшко,) [42; 58; 97; 234; 253];

– определяется важность использования различных видов детской деятельности, и, в первую очередь, игры для формирования и закрепления этнокультурных знаний (М. И. Богомолова, Г. А. Григоренко, Р. И. Жуковская, Г. И. Щукина,) [40; 81; 96; 98];

- аргументируется возможность сообщения детям дошкольного возраста доступных первоначальных сведений из географии, экономики, истории (Н. Ф. Виноградова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, Т. А. Куликова) [58; 97; 136];

- особое внимание уделяется освоению детьми элементов современной этнической культуры (символика республик, современная архитектура и памятники, имена выдающихся людей и др.) в области ознакомления с явлениями общественной жизни (М. И. Богомолова, Н. Ф. Виноградова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова) [42; 57; 97; 135];

– разрабатывается вопрос о возможностях художественной литературы в формировании познавательного интереса к культуре разных народов, расширения кругозора и уточнения представлений дошкольников (Н. Ф. Виноградова, Г. А. Григоренко, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова) [57; 81; 98; 135];

– появляются работы, посвященные изучению содержания и методики использования средств традиционной культуры в отдельных разделах воспитания (З. А. Богатеева, М. Ф. Литвинова, и др.) [39; 163];

- подчеркивается необходимость формирования у детей не только определенного круга знаний, но и воспитания доброжелательного отношения к представителям других культур (М. И. Богомолова, Р. И. Жуковская, Э. К. Сулова) [40; 96; 97; 251; 252].

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в годы «советского периода» сложилась теоретически и методически оформленная система патриотического и интернационального воспитания дошкольников, которая, однако, в значительной мере отвечала требованиям лишь того времени. Несмотря на то, что накоплен достаточно богатый материал по ознакомлению детей дошкольного возраста с этнической культурой, изданные пособия перенасыщены идейно-политическим содержанием с доминированием советской идеологии. Существующие работы «пе-

стрят» терминами типа «социалистический интернационализм», «международная пролетарская солидарность» и т. д. Тем не менее, это обстоятельство не повлияло на признание того ценного опыта, который, безусловно, имеет значение для современных исследований.

С началом демократических преобразований в российском обществе, сопровождающимися процессами гуманизации образования, преодоления духовно-нравственного кризиса в обществе, появляется острая необходимость восполнить тот «вакуум» в содержании работы с дошкольниками, который появился после упразднения заидеологизированных разделов программы дошкольного образования по нравственному, патриотическому, интернациональному воспитанию. Возникает потребность переоценить роль этнической культуры как средства социализации ребенка в современной полиэтничной среде, связанного с формированием у него национального самосознания в сочетании с уважением к культуре других народов. В этот период появляются диссертационные исследования, посвященные некоторым проблемам этнокультурного воспитания дошкольников:

- актуализация идеи межнационального воспитания детей как важнейшего условия приобщения детей к национальной и мировой культуре (М. И. Богомолова, Э. К. Сулова, Л. С. Ядрихинская) [41; 252; 295];

- учет этнокультурного фактора в дошкольном образовании в соответствии с современными социокультурными реалиями (Р. Л. Агишева, З. Н. Аржемачева, Э. Ф. Вертякова, Б. Н. Галаова, Е. Н. Кергилова, И. Е. Сахарова) [7; 15; 56; 72; 124; 235];

- изучение влияния средств народной педагогики на формирование личности дошкольника (Т. Ф. Бабынина, О. Н. Грачева, М. К. Иванова, Г. И. Колесникова, Л. Л. Лашкова, Г. В. Лунина, О. В. Прозорова) [24; 79; 106; 138; 154; 169; 217];

- исследование педагогических условий использования средств народной культуры в образовательном процессе (Л. Д. Вавилова, М. Е. Званцова, А. П. Илькова, Л. В. Любимова, О. Н. Рочева) [54; 103; 109; 170; 228];

- особенности развития национального самосознания дошкольника и его формирование (О. И. Михалева, И. З. Хабибуллина, О. Н. Юденко) [176; 281; 294];

- формирование уважения и толерантного отношения к представителям разных национальностей средствами народной культуры (В. Д. Ботнар, Л. М. Захарова, О. А. Овсянникова, Н. Г. Капустина, С. А. Козлова, С. Н. Султанова) [46; 102; 121; 191; 250];

- модернизация образования путем включения ценностей региональной этнокультуры в процесс становления личности дошкольника (И. В. Александрова, М. М. Байрамбеков, Т. А. Брюханова, Г. А. Куршева, Р. М. Рамазанова) [8; 26; 52; 151; 222];

- воспитание основ патриотизма в современных условиях с использованием средств народной культуры (С. Т. Алиева, Н. С. Белобородова, Л. В. Кокуева, Л. В. Любимова) [9; 31; 137; 170].

Появление подобной тематики исследований связано с изучением проблемы развития полиэтнического образования в России, сущность которого соответствует тенденциям современного мира. Полиэтническое образование, как наиболее перспективная концепция модернизации образования в условиях поликультурной реальности, призвано обеспечить: формирование у детей представлений о многообразии культур в мире и в своей стране, воспитание позитивного, толерантного отношения к культурным различиям, развитие умения продуктивного взаимодействия с носителями других культур, формирование самосознания обучающихся в духе гуманности и миролюбия [82].

Концептуальное обоснование конструирования содержания дошкольной ступени образования в направлении включения полиэтнического компонента представлено в работах Р. Л. Агишевой, Э. Ф. Вертяковой, Б. Н. Галаовой, Е. Н. Кергиловой, И. Е. Сахаровой и др. [7; 15; 56; 72; 124; 235]. Следует отметить, что во многих исследованиях авторы оперируют понятием поликультурное образование, имея в виду лишь его полиэтничный аспект. Мы склонны разделять иную позицию ученых [211] о разведении данных понятий, т. к. феномен «поликультурности» является более широким по отношению к «полиэтничности» и может включать различные культурные признаки: этническую и религиозную принадлежность, пол, возраст [132].

И. Е. Сахарова, используя понятия «поликультурного» и «бикультурного» образования, отмечает, что поликультурная составляющая области дошкольного образования раздвигает рамки внутреннего мира обучающихся, и происходит это в процессе овладения историческими и географическими знаниями в ходе сравнительного анализа разных культур [235]. В целевом комплексе данного процесса она выделяет развитие межкультурной компетентности, не раскрывая, однако, смыслового содержания данного понятия. По мнению ученого в ходе своего поликультурного становления ребенок проходит несколько ступеней: толерантность, понимание и принятие другой культуры, уважение и утверждение культурных различий. Особую роль в этом она отводит от-

бору содержания полиэтнического образования с введением элементов страноведения, созданию специальной образовательной среды.

Р. Л. Агишева рассматривает введение поликультурного аспекта в дошкольное образование в направлении формирования краеведческих знаний с учетом поликультурных условий среды [7]. По мнению Р. Л. Агишевой, поликультурное образование применительно к дошкольникам – это приобщение к культуре своего народа и культуре народов ближайшего окружения, формирование начал этнической идентификации. Суть поликультурного образования в понимании ученого сводится к интеграции личности в поликультурное общество при сохранении ее культурной самобытности. Соответственно, содержание поликультурного образования в целом она представляет в виде трех компонентов: федеральный – приобщение к мировой и русской культуре, региональный – знакомство с культурой титульного этноса, местный – изучение культуры народа, который компактно проживает в данной местности.

Обновление системы образования происходит в условиях глобализации, усиления интегративных процессов в обществе, что требует воспитания открытого к межкультурным контактам индивида. Существенные попытки определить педагогические основы организации процесса воспитания культуры межнационального общения, освобожденного от советской идеологии, у дошкольников были предприняты М. И. Богомоловой, Э. К. Сусловой, Л. С. Ядрихинской [41; 253; 295].

М. И. Богомолова, занимаясь исследованием прогрессивных концепций межнационального воспитания, подчеркивает важность формирования патриотических и интернациональных чувств в контексте приобщения к национальной и мировой культуре. При этом базовой основой национального воспитания, как указывает исследователь, становится воспитание на общечеловеческих ценностях. По мнению Богомоловой, в межнациональном воспитании особую роль приобретает воспитание дружелюбия и уважения к представителям разных этносов – качеств, не передаваемых по наследству, а формируемых институтами социализации [41]. Мы единодушны с позицией ученого, касающейся возможности ознакомления с этнической культурой, в частности русской, начиная со второй младшей группы детского сада, что подтвердили результаты констатирующего этапа нашего исследования (параграф 2.3).

По мнению Э. К. Сусловой, в основе этики межнационального общения лежит формирование доброжелательного отношения к людям разных национальностей, языку, национальным обычаям и традициям других народов, интереса к их жизни, культуре, стремление присвоить

общечеловеческие ценности. Аналогично взглядам Богомоловой, основным механизмом воспитания в данном направлении Сулова считает приобщение к культуре разных народов, которому при этом должно предшествовать ознакомление с культурой своего народа, т.к. постижение мира общечеловеческих ценностей должно осуществляться, в первую очередь, на материале близком и понятном детям. [252].

Разделяя точку зрения предшествующих авторов, Л. С. Ядрихинская сущность «интернационального воспитания» рассматривает в аспекте гармонического сочетания национальных ценностей с общечеловеческими в «понимании расширения национального до осознания своей общности с другими нациями». По мнению автора исследования, повышение этнографической грамотности детей и родителей будет способствовать лучшему пониманию людей другой национальности в полиэтничной среде. В качестве наиболее эффективного содержания культуры межнационального общения исследователь выделяет ознакомление с культурой своего народа и народов совместного проживания [295]. Педагогическую ценность имеют разработанные ученым принципы и направления воспитательной работы, критерии отбора иноэтнического материала.

В области изучения проблемы межнационального воспитания детей выделяются локальные исследования, посвященные проблеме формирования толерантного отношения к представителям разных культур. Разработка данного вопроса связана с концепциями ознакомления с социальной действительностью, интеррасового, интерсоциального воспитания, которыми занимались соответственно С. А. Козлова, Л. В. Пименова, Н. Г. Капустина, [15; 121; 134].

В контексте идеи гуманистического воспитания принципиально новым в данных концепциях является выделение задачи формирования у ребенка интереса и доброжелательного отношения к другому человеку, «непохожему на него как внешне, так и внутренне» [121, с. 28]. Обосновывается необходимость научить детей видеть другого как социально значимое существо, понимать его чувства, переживания, мысли.

В своей концепции «интерсоциального развития» Л. В. Пименова, впервые в послесоветском периоде поднимает вопрос о человеке как объекте биологического и социального познания и заявляет о необходимости включения таких знаний в содержание образования дошкольников [15].

Согласно позиции С. А. Козловой, знания о человеке в современном дошкольном образовании должны стать стержневыми, ввиду того, что

они позволяют ребенку осознанно включаться в процессы развития и саморазвития. Вслед за Пименовой, С. А. Козлова предлагает широко знакомить с социальной действительностью, начиная с самого ребенка, постепенно расширяя круг представлений о мире. Формирование планетарного сознания с ранних лет ориентировано на развитие толерантности, умения понимать различия, принимать их [134].

Н. К. Капустина в своем исследовании исходным моментом воспитания толерантности считает развитие у детей расовой терпимости. Под интеррасовым воспитанием ученый понимает «процесс воспитания интереса и готовности доброжелательного отношения к людям разных рас» и подчеркивает, что оно должно предшествовать интернациональному воспитанию. По мнению автора концепции, работа по ознакомлению с особенностями внешних данных людей, обусловленных расовой принадлежностью, позволит экстраполировать данное чувство и на внутренний мир другого человека. Интеррасовое воспитание поможет сформировать у ребенка понимание того, что при равном достоинстве люди отличаются друг от друга своими внешними данными, обычаями, талантами [121].

Положения, сформулированные Л. В. Пименовой, С. А. Козловой, Н. К. Капустиной близки идее поликультурного подхода в аспекте понимания проблемы соотношения национального, межнационального и планетарного элементов в содержании образования дошкольников. Такой подход предполагает усиление культурной доминанты в образовании и сфокусирован, главным образом, на освоении этнической культуры как системы ценностей, определяющей духовное становление ребенка, его успешную социализацию. Обращение к базовым ценностям народной (традиционной этнической) культуры осуществлено в исследованиях Л. Д. Вавиловой, М. Е. Званцовой, А. П. Ильковой, Л. В. Любимовой и др. [54; 103; 109; 170].

Л. В. Любимова в своем исследовании занимается определением сущностных характеристик народной культуры и осуществляет концептуальное обоснование последней как средства становления гражданственности дошкольников. Ученый осуществляет анализ терминов народной, национальной и этнической культуры в направлении разведения понятий, где феномен этнической культуры является наиболее объемлющим понятием, включающим два других, что совпадает с нашим пониманием данных дефиниций. С целью более детального изучения возможностей влияния народной культуры на личностное развитие дошкольников осуществлена попытка определения специфических осо-

бенностей ее структурных компонентов, в числе которых автор выделяет народный земледельческий календарь, фольклор, народные игры и праздники, народную игрушку, народное декоративно-прикладное искусство, семейно-бытовые обряды и мифы. Обосновывая абсолютное значение ценностей народной культуры в развитии дошкольника, Любимова определяет условия использования ее в формировании таких качеств, как патриотизм, правовая воспитанность и толерантность [170].

Авторы научных исследований обращаются к возможностям народной культуры с позиции ее влияния на различные аспекты (направления) воспитания. М. Е. Званцова, О. Н. Рочева [103; 228] рассматривают данное явление с позиции общения, провозглашения «диалогизации педагогического процесса» на основе гуманных отношений с привлечением фольклорного материала, насыщение игровой деятельности старших дошкольников народными традициями. А. П. Илькова [109] в направлениях систематизации развивающей речевой работы с дошкольниками, отмечает, что при правильном взаимодействии педагога и ребенка фольклорные формы могут выступать не рудиментарным проявлением опыта предыдущих поколений, а передачей (трансмиссией) жизненного опыта своего народа. М. К. Иванова, Г. И. Колесникова [106; 138] обосновывают развитие музыкальных способностей посредством народной культуры. Л. Д. Вавиловой [54] изучается процесс приобщения к культуре народа через активное отражение ее в самостоятельной творческой деятельности. Е. Н. Кергилова [124] придает значение использованию традиций и обычаев своего народа, влияющих на процесс социализации ребенка, составляющих основу его знаний, представлений и отношений к миру. В свою очередь, С. Н. Султанова [250] доказывает, что представления детей об элементах культуры разных народов являются важнейшим средством воспитания положительной ориентации на людей других национальностей.

Процесс реформирования образования обусловил преодоление узкоутилитарного подхода в определении места и роли родной культуры, родного языка в педагогическом процессе. В связи с этим в 90-е годы XX в. развернулись исследования, направленные на изучение теории и практики включения родной культуры в систему работы с дошкольниками, разрабатываются содержание, условия и средства приобщения к культуре народов различных регионов России: Карелии (И. В. Александрова), Мордовии (Г. А. Куршева), Дагестана (С. Т. Алиева, М. М. Байрамбеков, Р. М. Рамазанова), Башкортостана (Р. Л. Агишева, Т. А. Брюханова), Алтая (Е. Н. Кергилова), Респ. Коми (Л. Д. Вавилова, О. Н. Рочева), Якутии

(М. К. Иванова, О. И. Михалева) и др. [7; 8; 9; 26; 52; 54; 105; 124; 151; 176; 222; 228]. В большинстве работ акцент делается на включении обучающихся в родную этнокультурную традицию в направлении воспитания гармоничной личности, становления этнического самосознания в совокупности с адекватным восприятием культуры народов совместного проживания.

Изучение содержательных и технологических аспектов включения родной культуры в систему дошкольной работы детерминируется следующими факторами:

- переходом от социоцентрического подхода к личностно-ориентированной парадигме, основанной на обеспечении условий для раскрытия индивидуальности и внутреннего потенциала каждого ребенка;

- преодолением взгляда на этническую культуру лишь как средство межнационального и гражданского воспитания детей с усилением акцентов становления этнического самосознания дошкольника.

В этой связи осуществляются попытки рассмотреть формирование этнического компонента самосознания ребенка в дошкольном возрасте посредством этнической культуры [176; 281; 294]. Так, О. И. Михалева [176] отмечает, что ребенок, потерявший истоки этнической идентичности, не впитавший в себя дух своего этноса, теряет свою индивидуальность. Процесс становления этнического самосознания автор рассматривает с позиции национальных духовно-нравственных ценностей, заложенных в устном народном творчестве, в частности, в сказках. Ядром идентификации автор считает знания и представления, через которые осваиваются все формы бытия этноса, формируется система взглядов.

По мнению И. З. Хабибулиной [281], залогом успешной динамики национального самосознания является взаимосвязь культур, опора на общечеловеческие ценности. Такой подход не только выделяет в качестве доминирующей задачу приобщения ребенка к родной этнокультуре, но и предусматривает ознакомление с особенностями культур разных этносов.

В работе О. Н. Юденко [294] исследование национального самосознания дошкольников определяется наличием осознанных, обобщенных, мотивированных представлений и эмоционально-ценностного отношения к своей и другим этническим общностям. Данный подход полностью совпадает с нашей трактовкой этнокультурной осведомленности в контексте когнитивного и аффективного компонентов.

Комплексный подход к изучению вопроса формирования у дошкольников этнокультурных знаний предпринят З. Н. Аржемачевой [15]. Ана-

лиз отечественных и зарубежных подходов, касающихся данной проблемы, позволил автору обосновать теоретические аспекты введения народоведения в содержание образования дошкольников. Разработанная педагогическая технология предусматривает освоение дошкольниками системы знаний о народах в направлении расширения их представлений о мире, предотвращения формирования этнических стереотипов. Ведущим методом технологии народоведения ученый считает способ сравнения элементов иных этнокультур с усвоенной ранее русской народной культурой.

В аспекте нашей проблематики было интересно выяснить, как рассматривается понятие этнокультурной осведомленности в исследованиях авторов. Так, Соколова П. Ю. занимается изучением формирования этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов [245]. Основной целью образовательной работы автор считает «формирование личности, обладающей этнокультурной осведомленностью, обеспечивающей ее способность к позитивному уважительно-толерантному отношению к этносам и их культурам, к взаимодействию и сотрудничеству» [там же].

Следует отметить, что в современных исследованиях предпочтение отдается этнокультурной компетентности (компетенции), что, по-видимому, связано с актуализацией деятельностной парадигмы в образовании (ввиду того, что этимология слова «компетентность» включает обязательно практический аспект, в то время как «осведомленность» не всегда имеет такую смысловую нагрузку). Например, Тюлепаева Э. Р. анализирует становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста на основе казахской, татарской, украинской, мордовской, русской культуры [268].

Исследование Степановой О. Н. посвящено формированию этнокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности. В исследовании автор рассматривает сущность понятия и приводит определение этнокультурной компетентности, предусматривающей созревание процессов этнической идентификации, одновременно ученый разводит его с понятием межкультурной компетентности [248]. В нашем исследовании этнокультурная осведомленность изначально включает межкультурный контекст, предполагая формирование психосоциальных процессов этнической идентификации и кросскультурной грамотности. Бабунова Е.С. вводит понятие этнокультурной образованности дошкольников, определяя стратегию ее становления на основе взаимодействия внешней (этнокультурное обра-

зование педагогов) и внутренней (этнокультурное образование детей) подсистем [25].

Смежность понятий локализует их в одном семантическом поле и позволяет говорить о том, что все авторы (Тюлепаева Э. Р., Степанова О. Н., Бабунова Е. С.) в целом рассуждают в едином контексте, подразумевая свойство, характеристику личности, формирующуюся в процессе этнокультурного воспитания детей.

Вопросами этнокультурного воспитания дошкольников занимается Зенкова Л. Г. на основе использования разнообразных форм и жанров традиционной культуры [104]. А Дьяченко Л. Ю. обосновывает формирование основ этнокультуры у старших дошкольников в процессе музыкально-фольклорной деятельности [93]. То есть, в исследованиях последних лет подчеркивается необходимость выделения этнокультурного аспекта образования через призму понятий осведомленности или компетентности как качества личности, позволяющего успешно функционировать субъекту в поликультурной среде.

Проведенный ретроспективный анализ имеющихся источников свидетельствует о том, что проблема включенности этнической культуры в содержание дошкольного образования с разной степенью разработанности была представлена на различных этапах становления дошкольной педагогики и образования. О наличии интереса к данному вопросу в настоящее время говорит достаточное количество научных работ.

Развитие системы дошкольного воспитания в 90-х годах XX в. было отмечено не только появлением новых педагогических исследований, но и переходом от единообразия к вариативности в программном обеспечении. Провозглашение полипрограммности в дошкольном образовании (в противовес унифицированной единой программе советской системы) определило появление образовательных программ нового поколения в русле современных подходов и требований. Сделаем небольшой обзор некоторых из них по интересующей нас проблематике.

«Радуга» стала первой вариативной образовательной программой, получившей рекомендацию Министерства образования РФ в условиях полипрограммности в России. В данное время, переработанная в соответствии с ФГОС дошкольного образования, программа предлагает модель педагогического процесса с учетом современных подходов. Анализ программы с позиций предмета нашего исследования позволяет констатировать, что она не содержит специальной работы по ознакомлению детей с этнической культурой, однако указано, что в части, формируемой участниками образовательных отношений, может быть

использован этнокультурный компонент. В младшем возрасте педагог должен транслировать традиционную культуру в общении с детьми посредством произведений фольклора. В старшем возрасте предлагается, что наряду с этнокультурным компонентом, должен быть представлен региональный материал (хотя не содержится специальных пояснений о смысловом наполнении данных понятий), и выдвигается задача воспитания детей в духе уважения и интереса к различным культурам. С этой целью необходимо знакомить детей с культурой, отличающейся от родной, обращая внимание на сходства и различия. В подготовительной к школе группе ставится задача знакомства детей с глобусом и физической картой мира, природно-климатическими зонами, странами и народами. Предусмотрено, что данная работа проводится через знакомство с традиционной музыкой разных народов, произведениями мирового изобразительного искусства, использованием народных игр [219]. Хотя в предлагаемой концепции прослеживается линия повышения этнокультурной осведомленности, но ее содержание ограничено лишь областью народного искусства и фольклора. Не предусматривается включение представлений о быте, образе жизни других народов, что, на наш взгляд, обедняет работу в данном направлении, делает ее малоэффективной.

В комплексе образовательных задач программы «Детство» [87], основным принципом которой является учет этнокультурной ситуации развития, выдвигается задача приобщения ребенка к культуре своей страны и воспитания уважения к другим народам и культурам. Уже с раннего возраста в содержание работы с дошкольниками включается знакомство с народными игрушками, предметами декоративно-прикладного искусства в сочетании с чтением потешек и народных песенок. Однако глубокая, целенаправленная работа по формированию этнокультурной осведомленности начинается только в старшем дошкольном возрасте. Это происходит на основе приобщения к национальной (знания о родном городе и стране), и этнической культуре (знания о разных странах и народах). В старшем возрасте акцент сделан на формировании понимания многообразия россиян разных национальностей – особенностей их внешнего вида, одежды, традиций. Параллельно планируется освоение представлений о других странах и народах мира на основе ознакомления с достопримечательностями, традициями, государственной символикой. В подготовительной к школе группе данная работа углубляется расширением знаний о стране гражданской тематики (факты из истории и культуры страны, выдающиеся люди, государственные праздники, со-

циальные акции и пр.), прибавлением сведений о странах и народах – особенностях их внешнего вида (расовой принадлежности), национальной одежды, типичных занятиях.

В достоинство программы безапелляционно можно включить обозначенную линию не только расширения когнитивного компонента, но и формирование эмоционально-чувственной основы полученных представлений, воспитания толерантного отношения к людям разных национальностей. Вместе с тем, считаем обозначенную в программе работу по ознакомлению с этнической культурой не совсем своевременной ввиду того, что ее начало происходит в старшем возрасте, в то время как возможно планомерно приобщать к сведениям этнокультурного содержания в более раннем возрасте на основе включения в собственную культурную традицию (данная позиция в программе четко не выражена).

Концептуальная идея программы «Истоки» [110] заложена в самом названии, где кладезем, источником развития и саморазвития ребенка является культура. Содержательно-целевые аспекты программы предусматривают формирование у детей знаний историко-географического характера. Знакомство с традициями и обычаями разных культур своей страны и мира направлено на познание прошлого и настоящего своей страны, формирование у ребенка чувства принадлежности к определенной культуре, уважения к другим народам и причастности к культурным событиям. В процессе обучения дети знакомятся со следующими положениями: существуют разные культуры, которые отличаются друг от друга своими обрядами, праздниками, играми и т. д.; каждый человек принадлежит к одной или нескольким культурам; жизнь людей в современном мире невозможна без уважительного отношения к другим народам, независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола и возраста.

В программе довольно отчетливо прослеживается идея патриотического воспитания на основе приобщения к национальной культуре, знакомства с символикой, достопримечательностями. Предусмотрено сообщение сведений этнокультурного характера о народных промыслах, национальной одежде, кухне народов, населяющих Россию. Кроме того, воспитатель подводит детей к пониманию того, что жизнь людей устроена по-разному в Африке, на Севере, в Индии и т.д.; что люди могут жить, питаться, одеваться иначе, чем мы привыкли. Детям дают представления, что мир разнообразен, и в нем живут люди и народы, непохожие друг на друга.

Технологической находкой программы является организация работы с картой: «прокладывание» географических маршрутов и разыгрывание исторических путешествий для выработки чувства времени, умения осознать события в историко-географическом пространстве. Интерес представляет использование музеев одного экспоната: валенка, самовара, пряника.

Линия этнокультурного образования довольно четко просматривается преимущественно в старшем возрасте, вместе с тем, работа по ознакомлению с русской традиционной культурой в младшем и среднем возрасте представляется нам довольно скудной и может проводиться намного глубже и многообразнее.

Одной из отличительных особенностей программы «От рождения до школы» [216] является патриотическая направленность, которая выражается в формировании гордости за свою страну, ее достижения, представлений о ее географическом разнообразии, многонациональности, важнейших исторических событиях. Содержание раздела «Ознакомление с социальным миром» образовательной области «Познание» включает сведения, сложность и объем которых определяется возрастным критерием. В младшем дошкольном возрасте ребенок получает первичные представления о малой родине на основе элементарных краеведческих знаний, которые в среднем возрасте расширяются доступными сведениями общероссийского характера. В старшем дошкольном возрасте представления детей углубляются сведениями о культуре, традициях родного края, знаниями о родной стране, ее символике, государственных и народных праздниках, людях разных национальностей, а также информацией о странах мира (в подготовительной к школе группе). В данной программе осуществляется последовательный и систематизированный подход в ознакомлении детей с традиционной и современной этнической культурой на основе принципа «от близкого – к далекому». Однако если учесть, что обзор сведений общероссийского содержания (в нашем понимании – современная этническая культура) представлен достаточно подробно, то содержание работы по ознакомлению с традиционной (народной) этнической культурой кажется довольно скудным и недостаточно конкретизировано.

В число программ, рекомендованных к использованию в работе с дошкольниками на сайте ФИРО, входит программа «Березка», которая относится к разряду альтернативных традиционным отечественным концепциям и взглядам на развитие и воспитание ребенка [215]. Программа удачно сочетает принципы и методы вальдорфской педагогики с тре-

бованиями ФГОС дошкольного образования. Своеобразие программы заключается в том, что содержание образовательных областей в полной мере реализуется в реальной практической жизнедеятельности при отсутствии прямой установки на обучение и фронтальные учебные занятия. Познавательное развитие и знакомство с новым материалом происходит в рамках планирования годовых эпох и праздников (эпоха «Урожайная» – праздник Урожая; эпоха «Богатырская» – праздник отваги и мужества, эпоха «Масленичные забавы» – праздник Масленица и др.).

Принцип «целостного опыта» программы означает, что дети не побуждаются воспитателем к усвоению «знаний» о мире, оторванных от непосредственного переживания, и никакой специальной работы с представлениями, отделенными от действия и чувственного восприятия детей, связанных с «закреплением знаний», не проводится. Задача формирования первичных представлений о малой родине, традициях и праздниках, странах и народах реализуется в разных видах детской деятельности ребенка. Вся деятельность не имеет целью сообщение и закрепление знаний, а проводится на основе подражания взрослому в совместной деятельности, наполняется элементами традиционной культуры, фольклора. Это рассказывание сказок, театрализация, музыкально-ритмические, пальчиковые игры и др. Привычные виды деятельности дополняются занятиями художественными ремеслами, различного рода рукоделием на основе традиций народных промыслов: прядения шерсти, ткачества, вышивания, плетения из соломы, росписи яиц, изготовления свечей и т.д.

Таким образом, следует отметить, что специальной работы по формированию этнокультурных представлений у детей в программе не предусмотрено, народная культура становится основой этноспецифической деятельности. Согласно программной концепции, содержание педагогического процесса наполняется русской народной традицией, вместе с тем, в программе не конкретизировано, как происходит знакомство с другими культурами, странами и народами.

«Успех» – первая примерная общеобразовательная программа, составленная на основе требований образовательного стандарта дошкольного образования [275]. Изучение целевой и содержательной составляющих не выявило наличия в программе какой-нибудь специальной работы по этнокультурному образованию детей, приобщению их к этнической культуре. Хотя первичные представления начинают формироваться уже в среднем возрасте, они отличаются своей скудностью и ограниченностью национальной тематикой (национальная культура):

сведения о семье, название страны, города, улиц, государственная символика. Значительное внимание отводится усвоению сведений о своей семье, семейных традициях, реликвиях, национальности своей и родителей. Сведения этнокультурного характера согласно программе появляются в старшем дошкольном возрасте (6 – 8 лет). Ребенок должен усвоить знания о национальной культуре России (национальной одежде, русских народных сказках, фольклоре, произведениях культуры, народных промыслах, ремёслах). В старшей группе предусмотрено формирование представлений о малой родине (выдающиеся люди, достопримечательности, культура). Кроме того, планируется сообщение сведений о соседних государствах (Украина, Белоруссия, Германия и т.д.), их жителях. В подготовительной группе еще более четко прослеживается включение этнокультурного компонента. Помимо того, что расширяются представления о большой и малой родине, культуре народов России, в программу включены сведения о многообразии стран и государств (европейские, азиатские и др.), населении разных стран, их особенностях, о национальностях людей, о событиях, происходящих в мире, о месте России в мире. Однако, вместе с тем, на наш взгляд, в программе недостаточно внимания уделено знакомству с образцами традиционной культуры русского и других народов. Знакомство с народной культурой помогает ребенку понять, что мир разнообразен и в нем живут люди, непохожие на него. Приобщение к этнокультурным ценностям вырабатывает у детей умение понимать и принимать свою и другие культуры и на этой основе воспитывает толерантность, умение объективно воспринимать окружающее разнообразие людей и народов.

Среди парциальных заслуживает внимания программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» [129], которая предлагает новые ориентиры в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников. Раскрывая содержание понятий «национализм», «интернационализм» и «патриотизм», авторы дают аргументацию положения о том, что приобщение детей к народной культуре является средством формирования патриотических чувств и развития духовности. В своей основе программа призвана заложить у детей фундамент личностной культуры на базе формирования знаний о жизни и быте русского народа, его характере, присущих нравственных ценностях, традициях, особенностях материальной и культурной среды. Помимо концептуальной основы, конспектов занятий, программа дополнена обширным учебно-методическим материалом для творческого применения, предлагаемого авторами варианта. В программе не предусматривается знакомство с

особенностями других культур, что не умаляет ее значения, но, на наш взгляд, делает процесс формирования этнокультурной осведомленности усеченным и недостаточно адаптированным к современным реалиям.

Особенностью парциальной программы приобщения ребенка к социальному миру «Я – человек» [134] является формирование свободной, творческой личности, обладающей чувством собственного достоинства и уважения к другим людям. Стержневым понятием программы являются знания о человеке, которые, по мнению автора, должны нести не только информативность, но также быть эмоциогенными и находить свое выражение в разных формах его собственной деятельности. В контексте нашей темы особый интерес представляет раздел «Земля – наш общий дом», в целевом комплексе которого можно выделить задачи формирования представлений о жизни людей на Земле развитие толерантного отношения к ним. В данный раздел автор [134] включает познавательный материал о своей стране, о народах мира, их деятельности, культуре, образе жизни, который не является обязательным к усвоению и может сокращаться или адаптироваться в зависимости от потребностей детей.

В программе «Ребенок в XXI веке. Воспитание культурой» [152] предусматривается знакомство детей с разными видами искусств, с историческим прошлым, с национальными традициями народов мира, с учетом постепенного усложнения материала. В младшем дошкольном возрасте дети получают первые сведения о культуре русского народа, в старшем – продолжают знакомиться с историей и культурой России (от древних славян до дворянской культуры пушкинского времени), узнают о культуре американских индейцев, а затем о культуре Древней Греции, Египта, Китая. На наш взгляд, тематика познавательного материала достаточно сложная для дошкольников, что создает опасность формирования неточных представлений. Несмотря на создание специальной культурной среды с изготовлением предметов быта, вызывает сомнение эффективность организации сюжетно-ролевых игр «Дочки-матери по-античному», «Жизнь в средневековом замке». Представляется неубедительной игра в средневековую школу, когда у детей только начинают формироваться представления о современной школе.

К списку программ ранней очереди также относится, программа «Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста» [206], целевой доминантой которой является воспитание гражданина своей страны, ориентированного на взаимодействие с

этнокультурами и овладение региональными, национальными, общечеловеческими культурными ценностями. Программа строится в соответствии с современными подходами к воспитанию личности в поликультурной среде, содержит специальный понятийный аппарат, направлена на этнопедагогизацию образовательного процесса. Обозначенную в программе работу рекомендовано начинать со среднего дошкольного возраста, которая определяется познанием культуры своей национальности и этнокультур края. На наш взгляд, этому этапу должна предшествовать предварительная и последовательная работа по включению ребенка в собственную этнокультурную традицию в младшем дошкольном возрасте.

Таким образом, проведенный ретроспективный анализ позволил нам показать генезис интересующей нас проблемы. Представленный абрис основных тенденций и аспектов по вопросу этнокультурного просвещения дошкольников предполагает следующие *выводы*:

- вопрос о приобщении подрастающего поколения к этнической культуре активно исследовался в трудах ученых конца XIX – начала XX в. с позиции сопряжения национального и планетарного аспектов воспитания, что необходимо предусматривало включение в содержание образования информации о своей и других народных культурах;

- в советский период данная тенденция получает широкий резонанс в теории и практике дошкольного воспитания и находит отражение в содержании патриотического и интернационального разделов воспитания, которое в значительной мере было заидеологизированно, однако существенно обогатило педагогику методическим инструментарием по интересующему нас вопросу и положительным опытом воспитания детей на основе приобщения к этнической культуре;

- модернизация российского образования с позиции поликультурности определила необходимость переоценить роль этнической культуры как средства социализации ребенка с учетом новых методологических и нормативных подходов в образовании, что способствовало появлению ряда научных исследований и вариативных программ дошкольного образования по проблеме этнокультурного воспитания детей;

- изучение имеющегося материала за весь исследуемый период дает основание утверждать: проблема сообщения детям знаний этнокультурной тематики всегда находила достойное место в образовании, но в подавляющем количестве работ данный вопрос рассматривается как частная задача.

1.3. Концепция формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации

Возникновение глобального социального контекста детерминирует усиление роли межкультурных взаимодействий в обществе. Человек, включенный в поликультурную реальность, оказывается на рубеже культур, вступая в субъект-субъектные отношения, которые вне зависимости от их цели и специфики неизбежно содержат элемент этнокультурного обмена. Характер реальных межэтнических контактов – антагонизма или синхронности, негативизма или этнорелятивизма – во многом определяется процессом адекватной интерпретации, поступающей инокультурной информации.

Основным источником развития непонимания друг друга у представителей разных этнических групп является не сам факт существования межкультурных различий, а их ложная интерпретация, связанная с недостатком или отсутствием этнокультурных знаний, догматизмом и стереотипностью мышления. Успешность процесса адаптации в условиях этнической неоднородности среды во многом зависит от уровня этнокультурной осведомленности, формирующей систему избирательных отношений человека к полиэтничной действительности.

Кроме того, этнокультурные знания и представления влияют на структурирование позитивной этнической идентичности, которая, как показывают исследования, лежит в основе этнической толерантности и выполняет функцию психологической защиты в многообразном мире [156].

Таким образом, **формирование этнокультурной осведомленности** мы понимаем как процесс приобретения личностью этноориентированных знаний и представлений, влияющих на развитие его позитивной этнической идентичности и моделирующих систему адекватных отношений человека к этнокультурному разнообразию.

Формирование этнокультурной осведомленности, обусловленное усилением этнической компоненты в сфере человеческих взаимоотношений, становится неотъемлемым фактором интегрированной социокультурной действительности, что определяет специфику процесса формирования личности дошкольника. Социализация ребенка в современной ситуации развития неизменно осуществляется во взаимодействии с широким спектром этнокультурных связей и отношений.

Процесс социализации осуществляется как спонтанно, когда личность сама «берет» и интерпретирует поступающую из окружающей среды информацию, так и специально организованным образом [68]. Так или иначе, представление о своей и «чужих» этнических группах складывается в процессе жизнедеятельности ребенка. В зависимости от действительных условий этой жизнедеятельности, знакомство дошкольника с многообразием культурного проявления может быть, как направляемым, так и стихийным. Стихийный характер формирования этнокультурной осведомленности ребенка имеет неуправляемую основу и может принимать негативные тенденции развития этнической и межэтнической социализации.

По мнению З. Т. Гасанова, ввиду того, что различные институты социализации могут диаметрально противоположно освещать специфику этнических явлений, координировать воздействие этнической среды на ребенка должны учреждения образования [76]. Следовательно, основным механизмом воспитания детей в аспекте принятия и правильного понимания всего многообразия культур современного мира, становится педагогически организованная деятельность в специально создаваемых для этого условиях. Таким образом, **формирование этнокультурной осведомленности детей в дошкольном образовательном учреждении**, *мы рассматриваем как целенаправленную педагогическую деятельность, ориентированную на усвоение детьми знаний и представлений этнокультурного характера в специально созданных для этого условиях.* В данном аспекте основной задачей дошкольного учреждения является поиск и обеспечение необходимых условий для осуществления процесса приобщения дошкольников к этнокультурному миру.

Процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников становится эффективной стратегией образования в вопросе приобщения детей с ранних лет к ценностям этнокультуры, и приобретает первостепенную ценность в развитии их адекватного мировоззрения и мировосприятия в условиях установления множественности миров культуры. Данное обстоятельство является веским основанием выделения концептуальных основ процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

Методологическую основу данного процесса составляют гуманистический, аксиологический и этнопедагогический подходы, которые конкретизируются принципами культуросообразности, личностной ориентированности, культурного диалога, оптимального сочетания и

последовательности изучения культур, позитивного отношения к этнокультурному разнообразию.

Гуманистический подход является ключевым критерием изменения парадигмы образования, через призму которого трактуются сегодня многие современные теории в соответствии с новыми целевыми установками и реалиями общественного развития. Гуманизм в образовании провозглашает признание ценности ребенка как личности, его права на свободное развитие (в том числе и этнокультурное) и проявление своих способностей [200]. В формировании этнокультурной осведомленности данное положение рассматривается нами как проявление ребенком своих способностей в этноспецифической деятельности. В сфере социальных взаимоотношений понятие «гуманизм» означает приоритет гуманистического мышления в определении характера связей между людьми на основе сотрудничества и терпимости к другим, «способности мыслить непредвзято, преодоления узкого, ограниченного подхода к миру» [17]. Данную позицию в формировании этнокультурной осведомленности мы понимаем как переход к многообразию, плюрализму культурных позиций, их поливариантной представленности в содержании образования. Это подразумевает включение в работу с дошкольниками, наряду с вхождением в собственную культурную традицию, информации о различных национальных особенностях на основе паритетности и диалога культур. Данный подход имеет регулятивное значение в определении целевого, содержательного, процессуального компонентов процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников в образовательном учреждении. В целом, провозглашение гуманистического подхода подразумевает выделение следующих аспектов:

- изменение характера взаимоотношений с ребенком в направлении раскрытия его индивидуальных способностей и национальных особенностей в этноспецифической деятельности;

- создание в работе с дошкольниками обширной национальной панорамы на принципах ценностного равенства и отсутствия преимущества одной культуры перед другой.

В тесной взаимосвязи с гуманистическим подходом находится **аксиологический подход**, который предусматривает освоение культуры как системы ценностей. Согласно данному подходу, содержательное ядро образования составляют общечеловеческие и этнокультурные ценности, имеющие прогностическое значение в развитии личности и общества. Приобщение к культуре в аспекте функционирования ее ценностей, передаваемых и творимых, рассматривается как «превращение че-

ловека природного в человека культурного» [78, с. 106]. Существенной особенностью культурных ценностей в воспитании является то, что они определяют отношение субъекта к миру. В свою очередь, ценностное отношение к миру формирует ценностные ориентации и установки, которые определяют поведенческие модели и регулируют поведение [235, с. 46]. У каждого народа складывается собственная система отношений к миру, которая отличается по форме воплощения, но сочетается по содержательному параметру, что служит основой для образования общечеловеческих ценностей.

Общечеловеческие ценности создаются усилиями всех народов и потенциально присутствуют в содержании каждой отдельно взятой культуры. Соответственно, приобщение детей к общечеловеческим ценностям путем усвоения ценностей своей и иных этнических культур становится важным концептуальным моментом в ознакомлении детей с культурно-этническим содержанием. Развивая позицию о том, что национальное возможно лишь при условии его преломления через общечеловеческое [78], мы рассматриваем процесс приобщения к этнической культуре как первоначальную ступень на пути восхождения от локальных этнических ценностей к ценностям общечеловеческим. Таким образом, ключевыми позициями аксиологического подхода в аспекте нашего исследования являются:

- определение этнокультурных ценностных ориентаций в качестве приоритетных в воспитании, образовании и развитии ребенка;
- усвоение ребенком этнокультурных проявлений не только как суммы знаний, но и в виде синтеза нравственных норм;
- приобщение к духовным ценностям родной и других этнических культур как первоосновы освоения универсальных общечеловеческих ценностей.

Особенностью процесса формирования этнокультурной осведомленности детей является его этническая специфика, связь с традиционной культурой воспитания. **Этнопедагогический подход** предполагает воспитание на основе традиционной этнической культуры с опорой на широкие возможности средств народной педагогики. Народная педагогика представляет собой педагогическую культуру масс, выработанную тысячелетним опытом человечества [63], направленную на формирование нравственного облика и идеальной модели поведения человека. Это эмпирически сложившаяся система социализации ребенка, сосредоточенная в устном народном творчестве, традициях, детских играх и игрушках. Многовековой опыт народного воспитания имеет большое

прикладное значение, адаптируя современные технологии воспитания к естественной природе ребенка. Своеобразие и оптимальное сочетание видов, средств, приемов народной педагогики опосредованно, косвенно воздействует на внутреннюю структуру личности, этим обеспечивая естественность и природосообразность процесса воспитания.

Народная педагогика органически связана с жизнью этноса, его бытом, характером, поведением и является неотъемлемым элементом этнического сознания, что позволяет формировать у детей принадлежность к родной культуре. Кроме того, глубокий потенциал народных средств воспитания является основой в достижении гармоничного баланса национально-специфического и интернационального, что, в свою очередь, наряду с формированием этнического самосознания, формирует признание и уважение культурной самобытности других этносов. Следовательно, основными ориентирами этнопедагогического подхода мы считаем:

- средства народной педагогики, которые способствуют оптимизации процесса воспитания в направлении его природосообразности;
- использование народно-педагогических традиций воспитания сближающих человека с родной культурой, создающих условия для формирования его этнической идентичности;
- формирование этнопедагогической культуры, освоение традиционных форм морали и нравственности влияющих на развитие понимания и уважения других культур.

Идеи гуманистического и аксиологического подходов являются основополагающими в формулировании принципа культуросообразности. **Принцип культуросообразности**, мы рассматриваем в аспекте воспитания на основе этнической и мировой культуры общества с учетом той социокультурной среды, в которой формируется ребенок [89], ее максимального использования в воспитании. В нашем случае в понимании среды, «растящей и питающей личность» [278], выступает полиэтническая образовательная среда как часть образовательной среды в целом, которая на уровне естественной жизнедеятельности ребенка обеспечивает усвоение основ родной культуры и знакомство с иными культурами.

Данный принцип также может быть рассмотрен с позиции развития образования в контексте культуры, проекции образа культуры в образовании не только в содержательном, но и в ценностном смысле. Новый взгляд на образование переориентирует его из способа просвещения индивида в механизм развития культуры, формирования образа мира и

человека в нем [287]. Культуросообразная составляющая в воспитании претворяется в тезис о формировании человека культуры – «свободной, гуманной, духовной, творческой, вариативно мыслящей личности, способной к самоопределению в мире культуры» [44, с. 386]. Таким образом, опора на принцип культуросообразности предполагает:

- создание в образовательном учреждении среды, благоприятной для удовлетворения этнокультурных потребностей ребенка и успешной адаптации в полиэтничном обществе;

- идентификацию ребенка с национальной, российской и мировой культурой посредством образования;

- воспитание человека культуры в различных аспектах: духовном, нравственном, интеллектуальном, межличностном.

Принцип культурного диалога в формировании этнокультурной осведомленности базируется на том, что процесс обучения становится зоной встречи разнообразных культур. Основная черта диалога проявляется в актуализации множества культурных позиций, множества значений, установление их баланса и гармоничного сочетания. Принцип диалога признает уникальность и одинаковую значимость каждой из культур и обнаруживается в «отношении культуры к культуре как равноправной и равноценной при всех ее отличиях» [113]. Диалог является сущностным механизмом развития и существования культур в аспекте их взаимодействия и взаимовлияния, обмена опытом и культурными ценностями. Каждая отдельная культура – результат не только внутригенетического развития, но и диалога культур [49]. По мнению Р. Ф. Итса, история человечества настолько насыщена историей контактов и смешений различных этнических групп, «что нет и не может быть абсолютно чистых этносов, не впитавших черты культуры и физического типа других» [111, с. 22].

Диалогическая природа культуры лежит в основе ее современной интерпретации и находит отражение в работах М. М. Бахтина [29], В. С. Библера [37], М. С. Кагана [113; 114], Ю. М. Лотмана [167] и др., согласно которым культура не может существовать в локальном пространстве, лишенном других смыслов. М. М. Бахтин пишет: «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается диалог, который преодолевает замкнутость и однопорядность этих смыслов, этих культур» [29, с.117]. В данном аспекте В. С. Библер рассматривает культуру как форму диалога и взаимопорождения настоящих, прошлых и будущих культур [37].

Следовательно, принцип культурного диалога в приобщении детей к этнической культуре предполагает полифонизм, органическое единство различных культурных образований в содержании обучения и может быть представлен, на наш взгляд, в двух аспектах: в синхронном, предполагающем знакомство с примерами параллельно сосуществующих, различных по своему проявлению этнических культур, и диахронном, обеспечивающем передачу исторического опыта духовной деятельности в рамках одной культуры и взаимопроникновение культур различных исторических периодов.

Одним из узловых критериев диалога является развертывание внутреннего диалога в сознании личности, отказ от монологичности мышления, умение видеть другого, принимать его позицию. Гуманистическая ценность принципа культурного диалога состоит в том, чтобы сформировать у воспитанников способность объективно воспринимать этническое разнообразие людей и культур, позитивно относиться к существованию культурных различий, уметь понимать их как средство взаимного обогащения и культурной относительности. Итак, принцип культурного диалога предполагает:

- обеспечение равной представленности и плодотворного взаимодействия этнических культур в образовательном пространстве;
- сопряжение в содержании обучения различных, не сводимых друг к другу культур;
- развитие культурной децентрации личности в условиях множественности миров культуры;
- формирование диалогического сознания личности в направлении развития критического мышления, культурной рефлексии.
- актуализацию процесса соотнесения культурных ценностей в пространстве и времени;
- обеспечение целостного восприятия мира ребенком через диалогическое вхождение в единое культурное пространство.

Принцип оптимального сочетания и последовательности изучения культур. Развитие личности дошкольника в контексте культуры делает необходимым постановку вопроса о сочетании и последовательности познания этнокультур. Анализ научных позиций в ретроспективе и в современной литературе демонстрирует существующее единогласие в пользу того, что воспитание ребенка должно начинаться с приобщения к родной культуре, которая обеспечивает становление этнической идентичности личности. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте характеризуется интенсификацией процессов идентификации,

в том числе и этнической. Этническая идентификация дошкольника развивается с расширением образа «Я» в процессе социализации через усвоение национальных ценностей (176, с.128).

Основной линией в процессе формирования этнической идентичности становится приобщение к ценностям своей культуры: образцам национального фольклора, народным художественным промыслам, национально-культурным традициям и т. д. Однако ранее нами было выявлено, что в результате эволюционно-исторического развития, этническая культура представляет собой сложное, многослойное явление и не может рассматриваться обособленно от других культур, с позиции изоляционистского подхода. Кроме того, невозможно сформировать позитивную этноидентичность без понимания и уважения других национальных ценностей.

Современные подходы в этнокультурном образовании [10; 32; 86; 172; 211; 288] рассматривают приобщение ребенка к родной культуре с позиции обеспечения выхода его в российское и мировое культурное пространство. В данном аспекте проблема оптимального сочетания культур в процессе формирования этнокультурной осведомленности детей преломляется в вопросе о соотношении этнического и межкультурного в контексте общемирового. Следовательно, наряду с доминированием содержания культуры этнической общности, к которой принадлежит ребенок, необходимо приобщение детей к этнической культуре совместно проживающих народов, а также народов своей страны и мира.

Целевая приоритетность и содержательное преобладание в обучении родной для ребенка культуры опирается на позицию о том, что дети не могут полно познать все множество этнических культур России и мира [211, с.97], а национальное воспитание в дошкольном возрасте должно предшествовать интернациональному [15, с.27], т. е. инкультурное образование предваряет интеркультурное (межкультурное). Иными словами, родная культура должна стать не просто составным элементом, а безусловным приоритетом, из которого органично вырастает общий корпус знаний и представлений об этнокультурном многообразии [288, с. 72].

Моделируя траекторию последовательности включения ребенка в полиэтническую реальность, следует отметить, что наиболее логичный путь ознакомления с этнической культурой, на который указывают ученые, занимающиеся этой проблемой – движение ребенка от освоения культуры своего народа к восприятию культуры ближайшего этнического окружения, а затем приобщение к ценностям других народов стра-

ны и мира [10; 211; 288 и др.]. Такой алгоритм культурного погружения обеспечит последовательную идентификацию личности в этническом, гражданском и мировом масштабах.

Таким образом, излагаемый принцип сводится к определению следующих опорных моментов:

- доминирование родной культуры в воспитании ребенка должно оптимально сочетаться с приобщением детей к этнической культуре совместно проживающих народов, а также народов своей страны и мира

- этнокультурное образование ребенка первоначально означает погружение в культуру своего этноса с последующим переходом к ознакомлению с другими культурами своей страны и мира.

Принцип позитивного отношения к этнокультурному разнообразию. В основе данного принципа лежит закладывание у дошкольников основ этнической толерантности. Среди существующих вариантов понимания толерантности как процесса снисхождения, безразличия, терпимости (как терпения) для нас наиболее приемлемым является интерпретация данной дефиниции в виде открытости к иному образу жизни, существующим различиям, принятие их как нормы человеческого бытия.

Основной путь формирования этнотолерантности – приобщение к культурным ценностям своей культуры, а также особенностям мировоззрения, обычаям, искусству других народов – то есть развитие этнокультурной осведомленности. Особое значение имеет кросскультурный характер приобщения, предполагающий соотнесение культурных образцов, и включающий два концептуальных момента:

- акцентирование общих элементов, формирующих у ребенка понимание равноценности всех культур;

- выделение отличий, помогающих осмыслению уникальности и неповторимости каждой культурной единицы. Постигание культурных различий помогает ребенку уяснить факт многообразия этнокультурного мира, что исключит в будущем негативные реакции неприятия, агрессии при восприятии незнакомой культуры, а, напротив, поможет сформировать чувства уважения и положительного отношения к представителям разных этносов.

С целью всестороннего анализа процесса формирования этнокультурной осведомленности, воспользуемся структурной схемой Б. Т. Лихачева, согласно которой он рассматривает педагогические категории по пяти позициям: сущность явления, его назначение или цель, содержание, механизмы и формы формирования, критерии действенности и эффективности [162].

Сущность. Формирование этнокультурной осведомленности как педагогический процесс предполагает качественные изменения в личностно-мировоззренческих характеристиках ребенка, обуславливает адекватную интерпретацию поступающей инокультурной информации, способствует оптимизации процессов этнической и межэтнической социализации. Этническая социализация связана с усвоением культурных ценностей своего и других народов, в то время как межэтническая социализация представляет собой вхождение человека в систему реальных этносоциальных отношений [76, с. 19]. *Суть этнокультурной осведомленности заключается в том, что ребенок усваивает культурные ценности, образцы и нормы поведения своего и других народов, и это становится базовой основой для формирования позитивных установок и расширения положительного опыта его реальных взаимоотношений с людьми разных этнических групп в социогенезе.*

Формирование этнокультурной осведомленности, как явление динамическое и непрерывное, не ограничивается возрастными рамками и формируется на протяжении всей жизни индивида с разной степенью успешности, обусловленной воздействием множества факторов. Одним из определяющих факторов является целенаправленное приобщение к этнокультурным ценностям уже в дошкольном возрасте, ввиду особой значимости данного периода в развитии личности.

С момента самого рождения ребенок погружается в специфическую культурную среду, покинуть которую практически невозможно, и встреча с разнообразием культур – это факт его бытия. Процесс социализации дошкольника в сложном, поликультурном мире связан с расширением его культурного опыта, развитием умения объективно воспринимать окружающее разнообразие людей, народов и их культур. Сведения о разных формах бытия этноса моделируют этнические горизонты культуры ребенка и направлены на развитие глобальности восприятия, осознания поливариантного характера этнокультурного мира, что способствует развитию дивергентности мышления, этнической толерантности, уважению иных форм существования, пониманию своеобразия и равенства культур.

Важно отметить, что ключевым моментом этнокультурного просвещения дошкольников становится отнюдь не количественный показатель, т. е. увеличение численности рассматриваемых культур, а раскрытие их объективного многообразия, характера взаимосвязей. Ребенок должен усвоить, что мир людей и культуры неоднороден, сложен, и это является нормой и главным условием успешного развития

и жизнедеятельности полиэтнического общества. По мнению авторов, отличие должно восприниматься ребенком как сила, преимущество современной реальности, а не как проблема или препятствие [213, с.95]. В результате дошкольники «постигают простую закономерность: как хорошо, что есть разные народы, разные песни, игры, сказки, пословицы и т. д.» [137].

Кроме того, расширение знаний само по себе не является определяющим в формировании этнокультурной осведомленности дошкольника, и характеризуется не столько их объемом, сколько степенью их осмысленности. Понимание – ведущий критерий данного процесса. Классическая интерпретация понимания, основанная на когнитивной доминанте, связана с подходом к пониманию как процессу осмысления знания, его толкования. В то же время понимание, как тактический элемент вхождения в культуру, обязательно предполагает осознание контекстных значений объекта познания, личностных смыслов, наложение индивидуальных переживаний на когнитивные схемы. В данной ситуации происходит смещение фокуса в трактовке понимания с когнитивного анализа на экзистенциальный, чувственный [238].

Таким образом, этнокультурная осведомленность – это не вопрос чистой эрудиции, а слияние объективно-логического (смыслового) измерения информации и субъективно-логического (переживаемого) ее понимания. Понимающее восприятие культурных ценностей способствует формированию у детей позитивного отношения к существующим культурным различиям, способности принятия и признания иных культурных ценностей. То есть, суть этнокультурной осведомленности определяется триадой, претворяемой в способность знать, понимать и принимать разные этнокультурные модели.

Необходимо отметить, что определение нами в параграфе 1.1. этнокультурной осведомленности как когнитивно-аффективного образования (в отличие от этнокультурной компетентности) в ее смысловом и функциональном значениях полностью соответствует дошкольной специфике и определяет особенности процесса ее формирования. Несмотря на возникновение в старшем дошкольном возрасте первых проявлений социального интеллекта, выделение в структуре этнокультурной осведомленности поведенческого компонента в понимании его как «способности конструктивно и осмысленно взаимодействовать с представителями других культур», на наш взгляд, затруднительно в работе с дошкольниками и обусловлено следующими обстоятельствами.

Опираясь на позиции детской психологии о ведущем значении когнитивных составляющих в организации социальных отношений и адек-

ватности социального поведения [117], мы полагаем, что познавательная деятельность в данной ситуации предшествует поведенческой, что обуславливает в дошкольном возрасте лишь накопление этнокультурных представлений, которые формируют ценностные установки и готовность к осмысленному межэтническому взаимодействию.

Правомерность данного суждения подтверждают исследования, согласно которым этнический критерий не учитывается дошкольниками в межличностном взаимодействии. По данным С. А. Козловой, для дошкольника «мир делится на хороших и плохих людей, а не на людей разных национальностей» [134]. Исследования Д. А. Азимовой, Э. К. Суловой показывают, что конфликты между дошкольниками разных национальностей возникают не чаще, чем между детьми одной национальности [15, с.103]. Из этого следует, что дошкольники объективно еще не способны к сознательному межэтническому взаимодействию.

Однако этимологическое исключение в структуре этнокультурной осведомленности поведенческого компонента не означает, что изучаемый феномен не опосредуется практической деятельностью. Константное положение в психологии о формировании психики, сознания в деятельности становится важным аргументом в этом. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что «актуально сознаваемым является лишь то содержание, которое выступает перед субъектом как предмет, на который непосредственно направлено то или иное его действие» [159]. Это подразумевает то, что усвоение, закрепление и применение этнокультурных знаний происходит в разных формах детской деятельности (продуктивной, творческой, игровой).

Цель процесса формирования этнокультурной осведомленности имеет внутреннюю и внешнюю направленность. **Внутренняя целевая составляющая** сосредоточена на индивидуально-личностных, субъектно-значимых аспектах данного процесса и предполагает обеспечение процесса этнической идентификации в совокупности с формированием адекватных форм мировосприятия и мироощущения. Эта целевая составляющая коррелирует с развитием положительной я-концепции ребенка, которая выстраивается на основе понимания ценностного значения и уважения к культуре собственного народа в контексте существования других этнических культур, приобщения к общечеловеческим ценностям.

Внешняя целевая составляющая направлена на обеспечение ориентации ребенка в системе этносодержащих отношений и возможности успешной адаптации к условиям полиэтничной действительности. Мы

разделяем позицию о том, что успешная адаптация, предполагает овладение богатствами других этнических культур без ущерба для ценностей собственной [95]. Данная целевая компонента, на наш взгляд, характеризуется активной позицией ребенка в постижении универсалий и особенностей этнических культур, в том числе, в области этноспецифической деятельности. То есть, внешняя цель предполагает выделение двух аспектов: с одной стороны, включение ребенка в этническую среду, понимание системы этнокультурных связей, а с другой стороны, активность этого включения.

В общем, мы полагаем, что *целью процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольника является* закладывание основ личности с позитивной этноидентичностью, открытой к пониманию и принятию иных культурно-ценностных оснований, ориентированной на успешную адаптацию в полиэтнической среде.

Определяемая цель конкретизируется выделением *следующих тактических задач*:

1) закладывание позитивной культурной идентичности ребенка как субъекта этноса через освоение ценностей родной культуры;

2) развитие понимания факта существования и значимости культурных различий, а также элементов тождественности этнокультурных образцов;

3) расширение личного культурного опыта через обогащение представлений о культурно-этнической вариативности окружающего мира посредством знакомства с особенностями культуры других этнических общностей;

4) формирование толерантного мировосприятия, интереса и уважения к представителям различных этнокультурных групп, позитивного отношения к иному образу жизни, овладение знанием о равенстве всех народов и культур;

5) воспитание открытой свободной личности, готовой принимать различные культурные реальности и способной к творческому самовыражению и самореализации в полиэтнической среде в сфере этноспецифической деятельности.

Содержание. Формирование этнокультурной осведомленности как педагогический процесс предполагает активное присвоение ребенком знаний из области этнических культур, своей и чужих, уяснение общего и особенного, понимание специфики проявления разных культур, принятие их как нормы.

Словарь современного русского языка определяет знания как «обладание какими-либо сведениями, осведомленность относительно че-

го-либо» [243]. Следовательно, базовую основу содержания этнокультурной осведомленности составляют знания этнокультурной направленности, которые трансформируются в адекватные представления об этнокультурном разнообразии, обеспечивая формирование в сознании ребенка этнической картины мира. Знания, как проверенный практикой результат познания действительности [242], характеризующийся систематичностью, объективностью, становятся основным регулятором формирующегося мировоззрения дошкольника. Понятно, что, входя в систему объективных знаний, ребенок сам никаких изменений в них не вносит, поэтому основным результатом данного процесса является изменение, прежде всего, самого ребенка. Этнокультурные представления о достижениях этнических культур помогают детям правильно воспринимать ценности культур разных народов, познать их многообразие, уяснить элементы локальности и общности, понять их взаимозависимость и взаимодополняемость в культурно-историческом развитии.

Опираясь на позиции отечественной психологии, мы считаем, что процесс формирования у дошкольников обобщенных и конкретных представлений, в том числе и этнокультурного содержания, в своей основе может иметь две тенденции [205]. Первая тенденция связана с процессом непрерывного развития неопределенных, диффузных знаний в знания определенные, ясные, точные. Эта тенденция лежит в основе механизма расширения и углубления представлений об окружающем мире, и ограничивается лишь накоплением этнокультурных знаний, расширением кругозора ребенка.

Вторая тенденция состоит в возникновении круга неопределенных знаний, догадок, предположений, вопросов детей, которые порождают проблемность познавательного материала и становятся мощным стимулом умственной активности детей, а также обеспечивают цикличность процесса усвоения знаний. В рамках данной тенденции происходит не только возникновение новых, неясных знаний о культурах, но и осуществляется преобразование ясных знаний в знания неопределенные, неясные. Вторая тенденция обеспечивает преодоление репродуктивного стиля обучения и делает процесс познания активным, порождающим у ребенка устойчивый интерес к миру культуры, потребность в получении новых знаний, проявлении самостоятельности и творчества. В данном случае знаниевая парадигма уступает место исследовательской, что предопределяет доминирование второй тенденции в повышении этнокультурной осведомленности дошкольников.

Структурно содержание этнокультурной осведомленности выражается тремя компонентами, представленными сочетанием в педагогическом процессе родной, российской и мировой культур. Выделение данных компонентов обусловлено законодательной основой и к настоящему времени получило научное обоснование в работах многих отечественных ученых [33; 86; 211, 257, и др.].

В качестве содержательно-информационной основы формирования этнокультурной осведомленности выступает народная культура. Народная культура – одна из сквозных линий этого процесса, которая определяется выполнением ряда функций в воспитании дошкольника:

а) информационно-гностическая (видовое разнообразие традиционной культуры (фольклор, декоративно-прикладное искусство, народно-земледельческий календарь, традиции и др.) является неисчерпаемым источником систематизированных знаний, что позволяет реализовывать когнитивные потребности ребенка);

б) регулятивно-мотивационная (направлена на первоначальное освоение норм морали и нравственности как основы формирования духовно-нравственных ценностей);

в) репродуктивная (выступает как средство межпоколенной трансмиссии нравственных императивов общества, предусматривает возможность воспроизведения и воссоздания их, сохраняя принцип исторической преемственности поколений);

г) оздоровительная (раскрывает влияние средств народной культуры на психофизиологическое состояние ребенка, его эмоционально-чувственное и духовно-нравственное становление);

д) адаптивная (обеспечивает успешную социализацию ребенка в поликультурном мире на основе позитивного восприятия своей собственной и иных культур).

Механизмы и формы. Механизм формирования этнокультурной осведомленности дошкольников мы рассматриваем в двух аспектах: содержательном и процессуальном. Содержательный аспект имеет психологическую основу, которая выражается в циклической последовательности процессов интериоризации (усвоения) культурных элементов и экстериоризации (практического выражения усвоенной информации), представляющих собой единство психической и материальной деятельности индивида. Внутренняя психическая деятельность есть преобразованная материальная деятельность и, в то же время, порождение внешней, практической деятельности. Содержательная линия выстраивается на основе теории Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии

личности, согласно которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре [69].

Процессуальный аспект отражает организационно-педагогическую основу формирования этнокультурной осведомленности дошкольников и опирается на теорию деятельности, разработанную в отечественной психологической науке (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [159; 230]. В качестве процессуального механизма мы рассматриваем обучение, общение и самостоятельную творческую деятельность. Учебная деятельность, предпосылки которой закладываются в дошкольном возрасте, является основным каналом передачи этнокультурной информации, где педагог – главное связующее звено, транслирующее культурные ценности с позиции плюрализма, этнической толерантности.

Главным в организации обучения дошкольников является то, что усвоение этнокультурных знаний происходит в адекватных для дошкольника формах и видах деятельности и непременно связано с практически преобразующим действием. То есть, занятия познавательного цикла должны сочетаться с работой по созданию артефактов детской деятельности (когда дети рисуют, конструируют, лепят), включению в этноспецифическую деятельность (дети играют в народные игры, поют песни, танцуют и т. д.). В данном случае, активная творческая деятельность – наиболее продуктивный способ культурной идентификации для ребенка и главное мерило освоения какой-либо ценности [146].

Общение в дошкольном возрасте может выступать как самостоятельная деятельность [162], так и являться частью других видов деятельности (обучения, игры и т.д.) как важнейший информативный инструмент, а также отражать эмоциональную основу этнокультурной осведомленности. Кроме того, оно становится предметом изучения в случае, когда рассматриваются особенности норм общения в разных культурах или правила общения с представителями разных народов.

Выделение игры в качестве ведущего вида самостоятельной творческой деятельности детей связано с «амплификацией развития» дошкольного возраста (А. В. Запорожец) [101]. Игра дает возможность ребенку в качестве активного субъекта такой деятельности не только актуализировать полученные знания и представления, но и творчески их применять. По этому поводу Л. С. Выготский отмечает, что игра есть не простое воспоминание о прожитом, а «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой деятельности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [66].

Формы формирования этнокультурной осведомленности по степени самостоятельности субъекта обучения можно выделить следующие: совместная (занятия, наблюдения, экскурсии, развлечения, театральная-игровая, проектная деятельность) и самостоятельная деятельность детей (игра, творческая работа дошкольников, отвечающая их склонностям и интересам).

По степени сложности, в зависимости от количества используемых методов, средств и объема представленной информации, можно выделить следующие формы формирования этнокультурной осведомленности дошкольников: простые (беседа, игра); составные (комплексные и интегрированные занятия, викторины, КВН); комплексные (неделя народной культуры, театральная деятельность, календарные народные праздники и развлечения, музейная деятельность).

Следует отметить, что предпочтение в выборе представленных форм зависит от преследуемых целей и тематической направленности, уровня знаний и степени познавательной активности детей [134]. Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств и удобны на ознакомительных, начальных этапах этнокультурного просвещения детей по формированию новых, дифференцированных представлений, решению частных задач педагогического процесса. Для закрепления, расширения и уточнения имеющихся сведений уместно использование составных форм образовательного процесса, которые строятся на развитии простых форм или их сочетании. При обобщении, систематизации и углублении знаний наиболее эффективны комплексные формы, в ходе которых синхронно реализуются различные задачи формирования этнокультурной осведомленности. Комплексные формы в своей основе синтезируют разновидности простых и составных форм развития этнокультурной осведомленности.

Критерии действенности и эффективности. Логика исследования любого процесса требует выявления критериев оценки его сформированности с целью определения эффективности работы, поиска путей и средств дальнейшего совершенствования педагогического процесса [226]. Выбор критериев формирования этнокультурной осведомленности дошкольников обусловлен пониманием ее как когнитивно-аффективного феномена, опосредуемого деятельностью в направлении объединения линий познавательного, эмоционального и деятельностного развития детей [27, 46 и др.] при ознакомлении с этнокультурной действительностью. Нами были выделены следующие критерии и соответствующие им показатели оценки результатов экспериментальной работы по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников.

Когнитивный критерий – наличие, полнота и точность знаний и представлений, об особенностях своей и русской культуры; о существовании разных народов в России и мире, элементах их культур; осознание себя представителем определенного этноса, понимание общности культур на Земле.

Аффективный критерий – наличие позитивного образа своей культуры, сформированность экзистенциального понимания и уважения иных культурных концепций; положительное отношение к существованию различий; выражение этнокультурной толерантности, проявление познавательного интереса к этнокультурной тематике, наличие у ребенка потребности в получении новых сведений, выражение положительных эмоциональных реакций в процессе общения, деятельности этнокультурного содержания.

Деятельностный критерий – отражение имеющихся знаний и отношений в практической деятельности (совместная со взрослым и самостоятельная деятельность), демонстрирующее качество усвоения информации и проявление творческих способностей ребенка в этноспецифической деятельности; наличие самостоятельности и инициативности ребенка в деятельности. На наш взгляд, алгоритм процесса формирования этнокультурной осведомленности у дошкольников можно представить в виде рис. 2.

Учитывая положение психологической науки о единстве эмоциональных, познавательных и операционных сторонах деятельности личности, попытаемся сформулировать основные направления образовательной деятельности в формировании этнокультурной осведомленности дошкольников. Опираясь на позицию рассмотрения культурного феномена в качестве методологического базиса современного образования и концепцию о воспитании «Человека культуры», понятие «культура» мы определяем, как исходное в трактовке излагаемых направлений. Итак, в качестве основных направлений процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников можно выделить:

1. Формирование *культуры знаний*, предполагающей процесс активного освоения детьми родной культуры и приобретение знаний об этнокультурном многообразии, позволяющее адекватно воспринимать и интерпретировать существующие различия, развивать адекватную культуросравнительную ориентацию.

2. Формирование *культуры отношения*, что предусматривает создание позитивного эмоционального образа как своей, так и иных культур и возникновение положительного отношения к субъектам полиэтничной среды.

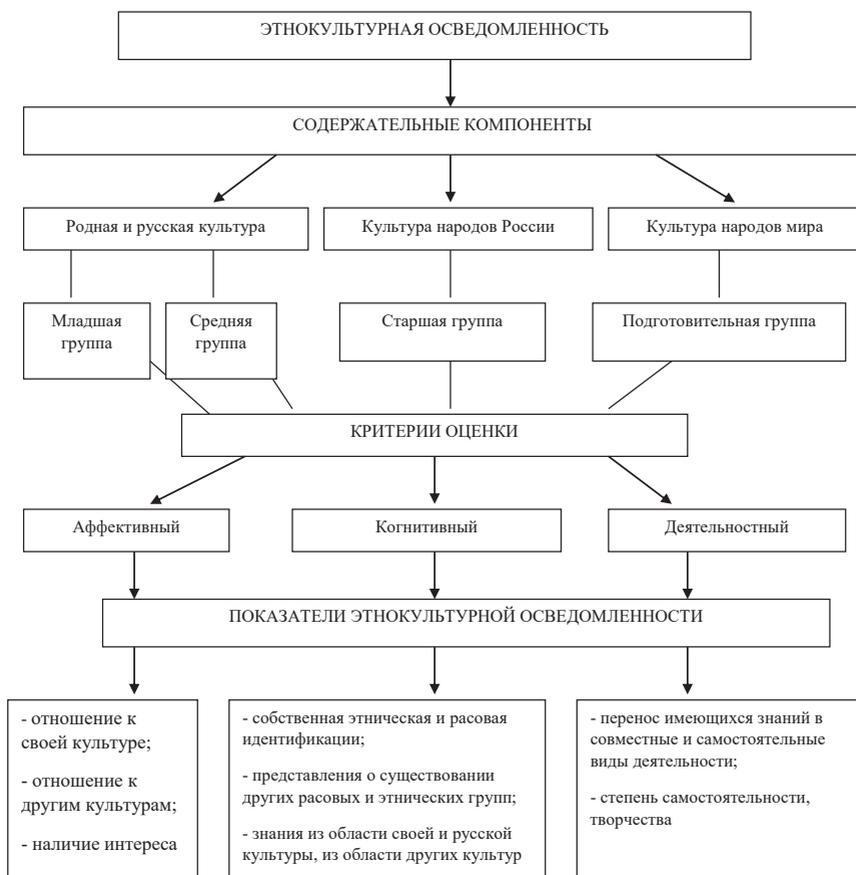


Рис. 2. Алгоритм процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников

3. Обеспечение *культуры саморазвития и самореализации*, позволяющее рассматривать педагогическое взаимодействие с ребенком как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в деятельности этнокультурного содержания, служащей для самоактуализации личности.

Вышеобозначенные направления взаимообусловлены и образуют системную целостность. Реализация всей совокупности данных направлений при выстраивании процесса взаимодействия с ребенком обеспе-

чивает успешность формирования этнокультурной осведомленности. Взятые в отдельности, каждое из них имеет свою внутреннюю логику и открывает определенный аспект развития личности ребенка. Культура знаний предполагает освоение детьми элементов культуры своей и других этнических общностей (образа жизни, обычаев, традиций, нравов), выделение их сходства и различий, и ориентирована на открытие ребенку всей сложности полиэтнической среды. Системные знания необходимы дошкольникам не только для расширения их представлений о многоэтнической реальности, но и для того, чтобы эти знания препятствовали формированию негативных этнических стереотипов. Исследования показывают, что вследствие ограниченности когнитивного развития у детей к семи годам почти неизбежно появляются предубеждения, создающие помехи развитию личности ребенка [156].

Ребенок дошкольного возраста, в силу высокого уровня внутригруппового фаворитизма, склонен позитивно оценивать социальные объекты, имеющие отношение к понятию «мое». Введение объективных знаний о разнообразии этнического проявления человеческого рода и этнокультурных ценностей в целостный педагогический процесс меняет представления детей о собственной и других этнических группах. Существенным в данном направлении является предоставление детям богатой антистереотипной информации, позволяющей получать сведения о культуре этнических групп с позиции этих групп. Построение объективной «картины мира» базируется на положениях антитезы: с одной стороны, народов много, и они разные, а с другой, все народы связаны между собой и у них много общего.

Таким образом, когнитивное направление формирования этнокультурной осведомленности дошкольников является отражением ее рациональной природы и подчеркивает стержневую роль объективных знаний в движении сознания ребенка от общей эгоцентричности к более непредвзятой позиции в познании объектов материального мира, других людей и самого себя. Однако, в формировании данной позиции недостаточно определенного объема достоверных знаний. Представляется очевидным, что то, как будут усваиваться эти знания и ради достижения каких целей они будут использованы в перспективе, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающей действительности [220]. Скорее, когнитивное направление является содержательным основанием для формирования культуры отношения, которая представляет собой отражение явлений и объектов действительности в форме переживания, и дополняет рациональное познание культурных

эталонов иррациональным, чувственным. Следовательно, культура отношения связана с определенными эмоциями, возникающими в ходе усвоения этнокультурной информации, и проявляется в совокупности чувственных установок личности на открытое, доброжелательное отношение к инаковости.

На важную роль эмоций в регуляции мыслительных процессов указывали Л. С. Выготский [70], А. В. Запорожец [101], А. Н. Леонтьев [159], С. Л. Рубинштейн [230] и др. Так, А. Н. Леонтьев утверждал, что мышление, как деятельность, имеет и аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность [159]. В свою очередь, С. Л. Рубинштейн конкретной единицей психического считал отражение объективной действительности субъектом, сложное по составу, всегда в той или иной мере включающее единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и аффективного, из которых то один, то другой выступают в качестве преобладающего [230].

Важным основанием для выделения чувственного направления формирования этнокультурной осведомленности дошкольников является тот факт, что чувственная основа любой умственной деятельности начинает складываться уже в первые годы жизни ребенка, более того, является в этот возрастной период доминирующей [70]. Формирование культуры отношения у дошкольников направлено на развитие положительного восприятия собственной этнической принадлежности, родной культуры, воспитание уважения и толерантности к существованию различных этнических групп, особенностям их культуры, имеющимся между ними различиям, признания многомерности и многообразия человеческой культуры.

Определение третьего направления процесса формирования этнокультурной осведомленности связано с идеями гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования, которая предполагает, что приобщение детей к ценностям этнокультуры должно соотноситься с внутренними механизмами личностного роста и ориентироваться на необходимость осознания и учета природных задатков ребенка, его духовных и познавательных потребностей. Это означает, что в условиях отказа от знаниево-ориентированной педагогики формирование этнокультурной осведомленности не сводится к накоплению этнокультурных сведений, а является одним из стратегических направлений развития и становления гуманной, духовной, творческой личности ребенка, способной к самоактуализации в мире культуры.

Принимая позицию ученых [53], понятие самоактуализации мы трактуем как процесс и результат реализации генетических и личностных возможностей человека, наиболее полное и позитивное использование этих возможностей.

Реализация данного направления провозглашает приоритетность культурологической концепции освоения социального опыта по отношению к процессу простой передачи знаний ребенку. А. В. Мудрик справедливо отмечает, что ребенок становится полноценным членом общества, только будучи субъектом социализации, усваивающим нормы и культурные ценности, проявляя активность и саморазвиваясь [179]. В данном контексте приобщение к культуре следует рассматривать как процесс личностный, творческий на основе познания самого себя, мира в себе, содействующий самореализации ребенка в полиэтничной среде. Поскольку культура – не застывшее явление, а постоянно развивающееся, следовательно, постижение этнической культуры предполагает не только ее освоение, но и развитие.

Выстроенный с такой точки зрения процесс приобщения к культурным ценностям, позволяет рассматривать ребенка не только как созерцателя культуры, но и ее творца. Анализируя вопрос о взаимодействии культуры и детства, В. Кудрявцев заявляет о «необходимости экспликации того, что детство творит культуру в той же мере, в какой культура творит детство» [147]. Исходя из данного положения, формирование этнокультурной осведомленности необходимо предполагает развитие у детей способностей к культуротворчеству и опирается на реализацию деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов; Д. Б. Эльконин,) [73; 85; 289] в этнокультурном образовании дошкольников, который обосновывает процесс активно-исследовательского усвоения знаний. Как указывает А. В. Запорожец, «ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой... во многом зависит процесс формирования его личности» [101].

Иными словами, процесс познания только тогда будет полным, когда ребенок имеет возможность реализовать свои знания в разнообразной этноспецифической деятельности. Таким образом, формирование этнокультурной осведомленности в аспекте саморазвития и самореализации должно быть сориентировано на личность ребенка как субъекта педагогического взаимодействия, развитие его природных задатков и способностей, творческих потенций в деятельности этноспецифического содержания.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать нам следующие выводы:

1. Методологическую основу процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников составляют гуманистический, аксиологический, этнопедагогический подходы, которые конкретизируются принципами культурного диалога, культуросообразности, оптимального сочетания и последовательности изучения культур, позитивного отношения к этнокультурному разнообразию.

2. Специфику процесса формирования этнокультурной осведомленности определяют ее сущностные характеристики, которые основываются на том, что этнокультурная осведомленность:

а) является комплексным личностным качеством, характеризующимся, с одной стороны, становлением позитивной этноидентичности, а с другой, успешным включением в общекультурные процессы полиэтничного общества;

б) формируется на протяжении всей жизни человека, начинаясь уже в дошкольном возрасте;

в) становится фактором успешной социализации ребенка в поликультурной среде, осознания существующих межэтнических различий и отношений, принятия их как нормы;

г) рассматривается как условие расширения горизонтов культуры ребенка на основе формирования представлений об этническом многообразии мира;

д) представляет собой синтез рациональной и чувственной формы познания, формирующий в способность не только знать, но также понимать и признавать этнокультурные различия;

е) опосредуется практической деятельностью ребенка, представляя собой активный процесс.

3. Цель процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников определяется нами как закладывание основ личности с позитивной этнической идентификацией, открытой к пониманию и принятию иных культурно-ценностных оснований.

4. Содержательные компоненты этнокультурной осведомленности дошкольников, представляют собой сочетание в педагогическом процессе родной, российской и мировой культур.

5. Содержательным ядром этнокультурной осведомленности является народная культура, которая выполняет в воспитании дошкольника информационно-гностическую, регулятивно-мотивационную, репродуктивную, оздоровительную и адаптивную функции.

6. Формирование этнокультурной осведомленности дошкольников включает содержательный и процессуальный механизмы данного процесса, реализуется через разные организационные формы (совместная со взрослым и самостоятельная деятельность детей).

7. Направления процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников составляют триединое целое данного процесса и проявляются в трех необходимых аспектах: онтологическом (содержательном), аксиологическом (ценностном), праксиологическом (деятельностном), обеспечивающих реализацию структуры целостной деятельности.

Выводы

Синхронное нарастание процессов этнической гомогенизации и дифференциации остро актуализирует вопросы развития межэтнической стабильности и согласия, утверждения гуманистической парадигмы взаимоотношений в обществе – явлений, крайне востребованных современной действительностью. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема сообщения детям этнокультурных знаний, их достойного места в теории и практике воспитания подрастающих поколений.

Социальная актуальность этнокультурной осведомленности вытекает из идеи целостности и многополярности мира, на которую указывают работы современных ученых (Р. Г. Абдулатипов, В. В. Ильин, В. А. Тишков, Авксентьевы), так и классические труды прошлого (П. Я. Чаадаев, В. Соловьев, В. И. Вернадский, Н. Н. Моисеев).

Педагогические исследования Е. В. Бондаревской, С. К. Бондыревой, В. П. Борисенкова, Г. Н. Волкова, З. Т. Гасанова, Г. Д. Дмитриева, А. Н. Джурицкого, А. П. Лиферова, З. А. Мальковой, Т. В. Поштаревой, Л. Л. Супруновой, В. К. Шаповалова и др. доказывают необходимость модернизации содержания образования посредством наполнения образовательного пространства этнокультурной спецификой с введением системы знаний о народах.

Формирование этнокультурной осведомленности – прагматичная образовательная технология в аспекте эволюции национальных государств. В своей целевой ориентации этнокультурная осведомленность направлена на формирование гармоничной личности: субъекта этноса и гражданина многонационального государства, способного к самоактуализации и интеграции в современном общемировом пространстве.

Обзор словарных источников в совокупности с исследованиями ученых по развитию дошкольника в полиэтническом коллективе, позволили нам рассматривать этнокультурную осведомленность как когнитивно-аффективный феномен, опосредуемый деятельностью в направлении объединения линий познавательного, эмоционального и деятельностного развития детей при ознакомлении с этнокультурной действительностью.

Изучение источниковедческой литературы по проблеме формирования этнокультурной осведомленности дошкольников дает основание утверждать: проблема сообщения детям знаний этнокультурной тематики всегда находила достойное место в образовании, но в подавляющем количестве работ данный вопрос рассматривается как частная задача.

Концептуальную основу процесса формирования этнокультурной осведомленности составляют гуманистический, аксиологический и этнопедагогический подходы, которые конкретизируются принципами культуросообразности, культурного диалога, оптимального сочетания и последовательности изучения культур, позитивного отношения к этнокультурному разнообразию.

Опора на структурную схему анализа педагогических категорий Б. Т. Лихачева позволила нам определить сущностные характеристики, цель, содержание, механизмы и формы формирования, критерии эффективности этнокультурной осведомленности детей дошкольного возраста.

Положение отечественной науки о единстве эмоциональных, познавательных и операционных сторон деятельности личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик, В. Кудрявцев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), позволяет выделить основные направления формирования этнокультурной осведомленности дошкольников, проявляемые в трех аспектах: гносеологическом, аксиологическом, праксиологическом.

ГЛАВА II

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Организационные условия формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации

Процесс формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации необходимо предполагает осуществление организационно-подготовительного этапа экспериментальной деятельности. В данном параграфе мы рассмотрим, какие изменения были произведены в организационном аспекте в дошкольных образовательных организациях, работающих в инновационном режиме, без которых процесс формирования этнокультурной осведомленности детей был бы малоэффективным.

Для начала эффективных преобразований в деятельности организации, необходимы согласованные совместные действия административного корпуса и педагогического коллектива. С этой целью была *модифицирована структура управления образовательной организацией*. При этом, в ходе организации экспериментальной деятельности мы опирались на работы таких ученых и исследователей, как К. Ю. Белая, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. П. Сергеева, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др. [60; 105; 196; 239; 266; 267; 270; 271; 272], занимающихся вопросами управления образовательными организациями, работающими в режиме развития.

В первую очередь, работа в инновационном режиме потребовала внести изменения в структуру управления детского сада. Внутреннее управление конструировалось по матричной структуре: участники педагогического процесса объединились в группы для внедрения инновационного проекта в рамках единой концепции. На время инновационной деятельности было создано две подструктуры: научно-методический совет и творческая лаборатория.

Лаборатория была названа творческой потому, что именно творческий подход является ведущим в ренерировании инновационного опыта. Работа лаборатории строилась как практико-ориентированная научно-исследовательская деятельность, носящая комплексный характер, которая воплощалась в создании развивающей предметно-пространственной среды, разработке учебно-тематических планов, конспектов образовательной деятельности, подготовке учебно-методического материала, дидактических пособий, организации различных мероприятий, имеющих этнокультурную направленность.

Научно-методический совет являлся управляющим и координирующим органом по реализации инновационного проекта. В его состав вошли: руководитель экспериментальной работы – заведующий дошкольной образовательной организацией, научный руководитель и куратор инновационной работы – ученый и аспирант ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», ответственный исполнитель – заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе. В компетенцию научно-методического совета входило:

- создание коллектива единомышленников, который разрабатывал стратегию проведения инновационных преобразований, конструктивно-методические схемы реализации концепции формирования этнокультурной осведомленности детей;

- оснащение материально-технической базы, предметно-методическое обеспечение, достаточные для создания развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности;

- расширение социальных связей с родительской общественностью, различными организациями, национальными диаспорами и центрами, культурно-просветительными учреждениями;

- повышение компетентности педагогов в сфере этнических культур и организации полиэтнического образования дошкольников.

Первым этапом работы научно-методического совета и творческой лаборатории было *теоретическое осмысление проблемы* формирования этнокультурной осведомленности детей и разработка понятийного аппарата исследования. В результате анализа научно-педагогической и этнологической литературы, сравнения и обсуждения позиций разных ученых и практиков для дальнейшей работы нами были рассмотрены и однозначно приняты дефиниции таких понятий как «этнокультурная осведомленность», «полиэтническое образование», «этнопедагогические технологии», «народная культура», «этнос», «традиции, обычаи, обряды», «народная педагогика» и др.

Далее, на основе осуществления теоретического анализа и обобщения научно-методической, историко-этнографической, философской, психолого-педагогической литературы, передового педагогического опыта воспитания был *создан банк идей и инноваций*, в котором нашли отражение концепции, опыт, методические наработки по проблеме формирования этнокультурной осведомленности дошкольников и в целом организации полиэтнического образования. С этой же целью *библиотечный фонд* детского сада был *пополнен* научной (учебники, учебно-методические пособия, монографии, сборники статей, журналы), методической (образовательные программы, методические рекомендации, методические пособия с содержанием занятий и других мероприятий), популярной (очерки, описания народов и их обычаев, эссе), энциклопедической, фольклорной (сборники пословиц и поговорок, народных традиций) литературой.

Эффективность процесса формирования этнокультурной осведомленности детей находится в прямой зависимости от профессионального уровня педагогических кадров. В связи с этим *обеспечение подготовки и повышение компетентности педагогов в сфере этнических культур и организации полиэтнического образования дошкольников* рассматривалось нами как неперемutable организационное условие.

В организации данной работы мы опирались на фундаментальные научные труды И. А. Арабова, К. Ш. Ахиярова, Г. Н. Волкова, О. Д. Мукаевой, Г. Ю. Нагорной, Т. А. Пигиловой, М. Г. Харитоновой, в том числе на диссертационные исследования Н. Г. Арзамасцевой, Н. М. Ахмеровой, Л. Б. Зубаревой, В. А. Николаева, О. И. Пономаревой, Т. В. Поштаревой [14; 16; 22; 23; 64; 105; 187; 207; 210; 260; 282], посвященные вопросам профессионально-педагогической подготовки педагога в области полиэтнического образования. В целом под *подготовкой педагогов в сфере полиэтнического образования* понимается формирование у педагогических работников (педагогов, психологов, социальных педагогов и др.) установок, качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для решения задач полиэтнического образования [211].

Итак, в ходе нашего исследования нами одновременно решались две ключевые проблемы – это повышение этнокультурной компетентности педагогов и овладение ими технологиями в сфере полиэтнического образования, способствующими формированию этнокультурной осведомленности дошкольников. С этой целью работа осуществлялась в трех направлениях:

1. Образовательная деятельность на базе самих дошкольных образовательных учреждений с помощью организации в них постоянно действующих семинаров-практикумов, лекций, консультаций и др.

2. Дополнительная подготовка в ходе обучения и участия в мероприятиях с этнокультурной спецификой, организованных различными ведомствами, учреждениями и организациями.

3. Самообразование, предполагающее изучение научно-педагогической литературы, передового педагогического опыта и опыта коллег по проблеме эксперимента.

Что касается первого направления, то на протяжении всей экспериментальной работы были проведены различные формы *педагогических советов*, например:

- традиционный педсовет с обсуждением темы «Совершенствование деятельности дошкольной образовательной организации в условиях эксперимента»;

- педсовет с приглашением ученых ВУЗа «Полиэтническое образование: сущность, проблемы, перспективы» (научный руководитель и куратор ЭР);

- педсовет – семинар-практикум «Методические приемы и средства по ознакомлению детей с этнокультурным многообразием»;

- педсовет в форме коллективного творческого дела «Проблемы формирования этнокультурной осведомленности дошкольников»;

- педсовет – творческий отчет педагогов «Пути и условия ознакомления воспитанников с этнокультурным многообразием».

Помимо традиционных *практико-ориентированных форм* работы с педагогическим коллективом (семинары-практикумы, открытые мероприятия и др.) проводились и такие эффективные формы работы как тренинг этнокультурной компетентности, культурные ассимиляторы [155], организационно-деятельностные игры по теме «Игровые формы формирования этнокультурной осведомленности и толерантности детей», мастер-классы по проблеме «Методические приемы по ознакомлению детей с этнокультурным разнообразием».

Второе направление реализовывалось в ходе:

- прохождения некоторыми соисполнителями экспериментальной работы (ЭР) *проблемных курсов* «Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной деятельности педагогов»;

- участия в *научно-методических конференциях* различного уровня;

- обучения воспитателей-специалистов на *курсах «Интернет-технологии»*, что позволило им создать веб-сайты, презентации по пробле-

ме исследования, вести образовательную работу с помощью компьютерных технологий;

– участия в *открытых мероприятиях методических объединений* для педагогов и руководителей ДОО, организованных комитетом образования администрации г. Ставрополя.

Самообразование педагогов осуществлялось в соответствии с индивидуальными планами и включало изучение литературы, а также взаимопросмотры практических форм работы с детьми.

Итак, все перечисленные выше направления, формы и виды подготовки и повышения компетентности педагогов явились факторами успешной педагогической деятельности. Об этом свидетельствуют итоги повторного анкетирования педагогов по выяснению их отношения к изучаемой проблеме и положительные результаты диагностики, отражающие уровень этнокультурной осведомленности дошкольников (см. параграф 2.3).

Следующим важным условием успешности нашего исследования являлась организация в дошкольной организации *развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности*.

Необходимо было, прежде всего, выяснить, что понимают под средой в целом и предметно-пространственной средой в частности. В словаре русского языка С. И. Ожегова «среда» определяется как: 1) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 2) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [195, с. 749].

В словаре-справочнике по педагогике [244, с. 363] указывается, что среда – это совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью.

Д. Ж. Маркович обращает внимание на то, что «чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» [173].

Многие исследователи в своих работах отмечали особую роль среды в становлении и развитии личности. Так, по мнению И. Г. Николаева среда, благодаря своему свойству, позволяет что-либо субъекту и как-то на него влияет. Она «посредствует» субъекту в реализации его целей, «опосредует» (преломляет) его сознание и поведение, «осредняет» его качества. Отсюда автор под средой понимает все то, среди чего пребывает субъект, что ему посредствует, его опосредует и осредняет [188, с. 25].

Данной точки зрения придерживается и И. П. Подласый, отмечая, что средой можно назвать реальную действительность, в условиях которой происходит развитие человека [205, с. 84].

В целом, среда определяется, как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и типизирует его личность [123].

Следует отметить, что человек одновременно существует в нескольких средах: в мире вещей и предметов – как физическое тело, в мире живой природы – как живое существо, в мире людей – как член общества [11]. Учеными исследуются и изучаются различные виды сред и их влияние на формирование личности. В психолого-педагогической литературе мы встречаем такие понятия, как «воспитывающая среда» (Я. Корчак) [140], «культурная среда» (Н. Б. Крылова) [146], «семейная среда» (П. Ф. Лесгафт) [161], «социальная среда» (В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик) [47; 180], «образовательная среда» (С. В. Тарасов, В. А. Ясвин) [258; 296], «художественно-эстетическая среда» (Р. М. Чумичева) [288], «развивающая среда» (Е. А. Лобанова, В. А. Петровский, Л. Н. Седова и др.) [166; 202; 237] и прочие.

Среда рассматривается и с позиций многоаспектности. Так, например, социально-психологические аспекты взаимоотношения человека с окружающей средой раскрыты в исследованиях Л. С. Выготского [71], Е. А. Климова [127], Т. Нийта [185; 186], В. В. Рубцова [231], М. Черноушек [286].

Этнокультурные аспекты образовательной среды представлены в работах Л. Н. Бережновой [34; 35] Л. Н. Давыдовой, В. А. Пятинина, А. М. Трещева, И. Л. Яцуковой [196], Т. В. Поштаревой [211].

Педагогические аспекты среды показаны в трудах В. В. Давыдова [84], В. А. Караковского [122], Л. И. Новиковой [189], В. А. Сухомлинского [256], К. Д. Ушинского [277] и др.

Психолого-педагогические аспекты создания и организации среды для детей дошкольного возраста раскрыты в работах Р. И. Жуковской [98], А. Н. Леонтьева [160], Д. В. Менджеричкой [174], С. Л. Новоселовой [107; 190], А. П. Усовой [273], Д. Б. Эльконина [291].

Представитель английского прагматизма Дж. Дьюи развивая тему влияния среды на воспитание ребенка, отмечает, что «есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, – контролируя среду, направляющую их действия, а, следовательно, мысли и чувства» [92].

В педагогике, когда речь идет о среде как факторе образования и развития личности, имеется в виду, что среда обладает определенным

педагогическим потенциалом. Под педагогическим потенциалом среды понимают единство количественных и качественных педагогических возможностей окружающей среды, которые актуализируются как в результате саморазвития, так и при создании благоприятных условий [196, с. 169]. Структурными частями педагогического потенциала окружающей среды являются:

- *личностные возможности* – это возможности людей, которые специально или неосознанно занимаются педагогической деятельностью, и людей, которые могут быть дополнительно привлечены для этих целей;

- *материальные возможности* – это вещественные компоненты среды, которые уже есть, и те, которые необходимы и могут быть в сложившихся условиях дополнительно задействованы в процессе воспитания подрастающих поколений;

- *духовные возможности* среды составляют неовещественные элементы социальной среды: идеологическая, культурная, нравственная, психологическая атмосфера, складывающаяся на основе взаимодействия самых различных факторов;

- *структурные возможности* включают способы и формы организации людей, которые предназначены для того, чтобы, связывая воедино человеческие, материальные и духовные педагогические возможности среды, направить их деятельность по реализации различных педагогических задач оптимальным образом [Там же, с. 170-171].

Заметим также, что среду можно рассматривать в широком и узком аспекте [136, С. 63]. Среда в широком смысле – это климатические, природные условия, социум, общественное устройство государства, условия, которые они создают для развития человека, а также культура, быт, традиции, обычаи народа. Согласно узкому подходу к пониманию среды и ее влияния на становление личности человека, среда – это непосредственное предметное окружение.

Для нашего исследования интересна именно вещная, материализованная сторона среды. Анализ ряда исследований [18; 127; 130; 190; 259; 296] показал, что к предметно-пространственному компоненту среды образовательных организаций можно отнести здания и помещения в них, оборудование, мебель, пособия, игрушки, участки образовательных учреждений, ландшафты, дизайн интерьеров, различные устройства, изделия, инвентарь, предметы быта, искусства и др.

При этом следует иметь в виду, что предметно-пространственная среда, в которой происходит жизнедеятельность ребенка, может быть монотонной, однообразной, бедной, стандартной, но она может быть

и другой – насыщенной, неординарной, разнообразной, гибкой, меняющейся. Следовательно, во многом от характеристик среды и ближайшего окружения, обстановки зависит сам процесс и качество развития личности. А значит, очень важно, чтобы эта среда была именно *развивающей*. Предметное окружение наряду с социальным является условием и источником знаний, опыта и развития ребенка. Она как бы является материальной средой мысли ребенка.

Развивающая предметно-пространственная среда направлена на обеспечение разных видов активности (познавательной, игровой, эмоциональной, физической, коммуникативной и др.) ребенка, становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования воспитанника. При этом, как отмечают исследователи, развиваются любознательность и творческое воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки, то есть происходит развитие личности [199, с. 427]. В целом, по мнению ученых, *развивающая предметная среда* представляет собой совокупность природных и социальных культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности; обладает релаксирующим действием на личность ребенка [136, с. 407].

Опираясь на положения, изложенные в «Концепции построения развивающей среды» [202], следует также признать, что под развивающей предметно-пространственной средой должно понимать не только предметное наполнение, но и особым образом выстроенное пространство взаимодействия. В данном случае необходима опора на *личностно ориентированную модель* взаимодействия между субъектами образовательного процесса, положения которой отражены в принципах построения развивающей среды в дошкольных учреждениях: 1) принцип дистанции, позиции при взаимодействии; 2) принцип активности, самостоятельности, творчества; 3) принцип стабильности – динамичности; 4) принцип комплексирования и гибкого зонирования; 5) принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого; 6) принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; 7) принцип открытости – закрытости; 8) принцип учета половых и возрастных различий детей.

В итоге, мы можем заключить, что предметно-пространственная среда выполняет, по крайней мере, две важнейшие функции. Поскольку

предметно-пространственная среда включает в себя разнообразие предметов и объектов социальной действительности, а каждый предмет и объект несет определенные сведения об окружающем мире, то они становятся средством передачи социального опыта. Следовательно, одна из функций предметно-пространственной среды – *информативная*.

Кроме того, ребенок действует с этими предметами и объектами, в результате чего они выступают как факторы, стимулирующие, направляющие и развивающие его деятельность. Таким образом, предметно-пространственная среда оказывает влияние на развитие личности в широком смысле и на формирование у нее более узких качеств, таких как самостоятельность, активность, наблюдательность. То есть данная среда выполняет и *развивающую* функцию.

Итак, на основании вышеизложенного и анализа исследований З. Н. Ажермачевой [15], Е. Н. Кергиловой [124], Т. В. Поштаревой [210] и др. мы разработали *основные положения и рекомендации по построению развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности*.

Создание данной среды рассматривается нами как фактор, обуславливающий возникновение интереса детей к национальным объектам, явлениям и предметам материальной и духовной культуры народов, в свою очередь, стимулирующего формирование их этнокультурной осведомленности, а также как средство развития самостоятельности, самовыражения и импровизации в процессе осуществления продуктивной деятельности.

ПЕРВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ, связанное с развивающей предметно-пространственной средой этнокультурной направленности, заключается в том, что в основе ее построения должны лежать следующие принципы:

1. *Принцип творчества и активности в деятельности*. Позволяет воспитанникам стать «генераторами», творцами предметно-пространственного окружения, принять непосредственное участие в этноспецифической деятельности. Оборудование, вещи, предметы, пособия, атрибуты и другие средства должны не только вызывать у детей познавательный интерес, но и способствовать развитию инициативы, стимулировать их деятельность, развивать творческие способности.

В связи с этим интересна точка зрения автора книги о развитии детей П. Лич, который пишет следующее: «Если Вы отвели ребенку место, обеспечили предметами и игрушками, о развитии своего мышления он позаботится сам. Он – экспериментатор и изобретатель, поэтому ваше дело лишь предоставить в его распоряжение лабораторию, оборудова-

ние и ассистента (себя), когда таковой ему потребуется. Что он будет делать с этим оборудованием – это уже его забота. Как любому ученому, ему нужна в его научной работе независимость» [165].

Итак, данный принцип предполагает предоставление ребенку возможности самовыражения и импровизации в процессе деятельности этнокультурной направленности, удовлетворения его потребностей и интересов. Для этого следует соблюдать следующие условия:

- включать в среду максимальное количество этноспецифических предметов, вещей, игровых средств, имеющих разное предназначение;

- предоставлять место и время для разворачивания игр, предметной, познавательной и другой деятельности с этнокультурным содержанием (свободное пространство в групповом помещении, раздевалке, спальня комнаты, участке);

- поддерживать интерес детей к предметам, объектам и другим средствам народной культуры, а также формировать представления об их назначении, свойствах, качествах;

- предоставлять каждому ребенку возможность свободно брать любые игрушки, предметы, инструменты, материалы и действовать с ними по собственному усмотрению;

- обеспечивать возможность детям участвовать в праздниках и развлечениях этнокультурной тематики в качестве организаторов и непосредственных участников этих событий;

- организовывать разнообразные формы обучения и воспитания, позволяющие детям овладеть знаниями в области этнокультур, а также элементами традиционных ремесел и видами деятельности (певческой, танцевальной и др.).

Таким образом, позиция взрослого заключается в том, чтобы, во-первых, создать предметное окружение, на основе которого будут решаться задачи формирования представлений о назначении предметов и других средств национальной культуры, во-вторых, в ходе организации деятельности этнокультурной направленности исходить из интересов ребенка, удовлетворять потребности, в том числе этнокультурного плана, и развивать его возможности.

2. *Принцип разнообразия и вариативности.* Предполагает подбор предметов, изделий, изображений и другой наглядности, который, во-первых, предоставляет информацию о разных этнокультурах и их представителях – европейской, американской, африканской и др. Во-вторых, демонстрирует одновременно как этнокультурную специфичность предметов быта и художественное своеобразие произведений народного творчества, так и разнообразие материалов, из которых они сделаны

и способов их изготовления. В-третьих, обеспечивает вариативность восприятия информации. Например, демонстрируя детям какой-то народный атрибут, можно не только рассмотреть, из чего он сделан и как устроен, но и произвести с ним какие-то действия, а возможно и изготовить его копию. То есть все зависит от того, что представляет собой этот атрибут, то ли это национальное блюдо, предмет быта или искусства, то ли народный танец.

Кроме того, данный принцип предписывает периодическое обновление тематики музейных экспозиций, выставок, видеотек и т.п., а также разнообразие и сменяемость форм и способов демонстрации и предоставления информации. Например, по теме «Сказки народов мира» возможна организация следующих мероприятий: чтение сказки с демонстрацией иллюстраций; разыгрывание спектакля, кукольного представления с изготовлением необходимых декораций, атрибутов, костюмов, этнографических кукол; просмотр сказки с использованием видеоборудования; проведения занятия или подготовка выставки творческих работ ребят по мотивам сказки и многое другое.

3. *Принцип гибкого зонирования* предполагает наличие возможности изменения в соответствии с видом деятельности этнокультурной направленности объемно-пространственного интерьера, предметного окружения, цветового и звукового «фона», а также с учетом педагогических задач. Согласно этому принципу предусматривается, во-первых, наличие свободного помещения, которое может быть «перестроено» в «музей», «выставочный зал», «концертную площадку», «русскую избу» и т.д., во-вторых, полифункциональное использование традиционных помещений. Например, групповая комната может быть преобразована в «ярмарочную площадь» или «мастерскую ремесленников»; выставка декоративно-прикладного искусства может устраиваться не только в свободном помещении, но и в музыкальном зале, рекреациях, кабинетах и т.д.

Такое быстрое и легкое реконструирование предметно-пространственной среды возможно при наличии перегородок, ширм, преобразующих помещение, универсальных стендов, витрин, оборудования, приспособлений, на которых могут демонстрироваться различные экспонаты. Это также наличие необходимых костюмов, атрибутов, пособий, музыкальных записей, которые могут создать необходимый этнический фон.

ВТОРОЕ ПОЛОЖЕНИЕ основано на том, что организация в дошкольной организации развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности должна осуществляться в четырех направлениях, а именно:

- 1) обогащение среды (игровой, познавательной, хозяйственно-бытовой) в групповых помещениях;
- 2) оборудование специального помещения;
- 3) подбор и создание наглядного материала, игровых атрибутов, дидактических пособий, а также приобретение необходимого технического оборудования для занятий с детьми;
- 4) насыщение среды дошкольной организации символическими артефактами этнокультурной направленности.

Итак, рассмотрим более подробно, как вышеперечисленные принципы легли в основу построения среды, и дадим *рекомендации* по их реализации, которые были выработаны в ходе нашего исследования.

Обогащение среды в групповых помещениях предполагает, во-первых, внесение для свободного пользования детьми в тематические уголки групп пособий, отражающих содержание учебного плана. Например, при изучении темы «Одежда» в уголок художественно-эстетического развития детей могут вноситься открытки, фотографии, трафареты одежды, комплекты репродукций картин художников, на которых имеются образцы национальных костюмов, традиционных орнаментов, украшений и аксессуаров. И, естественно, предоставляются все необходимые материалы для рисования, лепки и аппликации, художественного труда (бумага разных видов, форматов и цветов, краски, кисти, карандаши и др.). Детскую библиотеку целесообразно пополнить энциклопедиями, книгами, имеющими тематические иллюстрации (например, народные сказки, в которых герои изображены в национальной одежде). В игровые уголки помещаются настольно-печатные и дидактические игры, пособия, отражающие данную тему (например, игра «Одень куклу», «Подбери головной убор», «Найди ошибку»), а также элементы национальных костюмов для сюжетно-ролевых игр.

Во-вторых, при ознакомлении воспитанников с национальными предметами, изделиями важно показать, что они несут не только эстетическую нагрузку, но и служат непременной частью повседневной жизни человека. Например, во время организации обеда детей сервировку стола можно оформить в этническом стиле – использовать посуду (блюда, кувшины), тканые скатерти, вышитые или вязаные салфетки, предложить детям пользоваться такими столовыми приборами, как русская деревянная ложка, китайские палочки для еды. Таким образом, ребенок видит функциональное назначение предметов, имеющих этнический оттенок.

Заметим, что нахождение тематических пособий и материалов в группах предусмотрено только на время прохождения темы (в течение недели), затем их набор меняется в соответствии с новой темой.

В-третьих, в ассортименте оборудования групп всегда должны присутствовать какие-то постоянные материалы, предметы, игровые средства, позволяющие детям «погружаться» в этническую атмосферу и стимулирующие развитие их самостоятельности и творчества. Например, разрезные картинки, пазлы с различной этнокультурной тематикой; наборы для ручного труда (например, все для вышивания, бисероплетения с готовыми образцами национальных узоров и орнаментов) и конструктивной деятельности (в комплекты настольного и напольного строительного материала, конструкторов вкладываются различные детали, фрагменты построек, готовые изделия, несущие этнокультурный оттенок).

Немаловажным условием при ознакомлении детей с этнической культурой является *оборудование специального помещения*. Данное помещение может служить для проведения занятий по народоведению, оформления тематических выставок, организации временных этнических музеев. То есть, в зависимости от педагогических целей, обстановка помещения обновляется.

Например, с целью знакомства детей с жизнью и бытом русского народа создается интерьер «Русская изба». Желательно, чтобы все предметы «Русской избы» по оформлению максимально были приближены к настоящим. При этом, мы согласны с исследователем Е. А. Найденовой [184, с. 296], что существенно важным является правильное выделение и наполнение содержанием «углов избы». В противном случае будет утрачена упорядоченность, характерная для национального русского жилища. Данные требования в полной мере относятся и к устройству других моделей традиционных жилищ: сакле, чуму, украинской хате и пр.

Возможно также не полное, а частичное оформление национальной обстановки. Например, для знакомства детей с традициями чаепития у восточных народов, в частности узбекского, достаточно представить обстановку достархана.

Создание национальных интерьеров носит многофункциональный характер и может служить для знакомства воспитанников с исторической обстановкой, организации игр и театральной деятельности на этнографическом материале, «погружения» в действо с приобретением этноспецифических умений, например, путем включения детей в определенные сюжетные линии каких-то традиций, обрядов, или изготовление традиционных предметов быта и искусства.

Наличие свободного помещения дает возможность периодически создавать тематические выставки. Например, нами были организованы фотовыставка «Край родной мой – Ставрополь»; выставка рисунков

детей «Мир глазами ребенка»; выставки творческих работ: «Оригами», «Африканские маски», «Греческие амфоры», «Народная вышивка», а также музейные экспозиции краеведческой и этнографической направленности («Народные музыкальные инструменты», «Декоративно-прикладные изделия» и др.).

Особо хотелось бы обратить внимание на необходимость «овеществления», визуализации познавательных занятий, проводимых с детьми, использования наглядности, учебно-дидактических пособий. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при усвоении устной информации. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации. В связи с этим *подбор и создание наглядного материала, игровых атрибутов, дидактических пособий и игр для занятий* является одним из важных условий формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

С этой целью необходимо предусмотреть:

- подбор необходимого иллюстративного и фотографического материала, комплектов репродукций;
- приобретение энциклопедий, национальной художественной литературы (сказки, легенды народов мира, авторские произведения), сборников с музыкальным фольклором и народными играми;
- разработку дидактического игрового и учебного материала (например, атрибуты к играм «Символы России», «Определи, к какой культуре относится предмет»; различные пиктограммы, перфокарты);
- изготовление декораций, этнографических кукол, макетов и моделей предметов быта, искусства разных народов мира: ландшафты и постройки, характерные для разных регионов Земли и народов, проживающих на этой территории; уменьшенные копии предметов быта (сундуков, сусека, русской печки и пр.) и др.;
- оформление тематических альбомов с этнокультурной тематикой (например, «Народы, проживающие на Северном Кавказе, в России», «Жилища и другие архитектурные постройки, характерные для разных народов»);
- изготовление/приобретение игрового инвентаря и оборудования для проведения сюжетно-ролевых и подвижных игр (например, буме-

ранг, атрибуты для русской игры «рюхи», национальная посуда из папье-маше и мн. др.);

- использование в работе с детьми индивидуальных тетрадей-альбомов, в которые они «записывают» (квазиписьмо) и зарисовывают все что увидели и услышали в процессе образовательной деятельности;

- создание видеотеки по теме «История и культура народов мира» (это могут быть видеозаписи популярных телевизионных передач, а также специальные образовательные программы);

- ведение сбора раритетов, оригинальных национальных музыкальных инструментов, предметов одежды, быта и искусства разных народов мира;

- приобретение необходимого технического оборудования, аудиовизуальных и мультимедийных источников демонстрации культурных ценностей (аудио- и видеозаписи, лазерные CD-диски), позволяющих детям сформировать представления о быте, традициях, укладе жизни разных этнических групп, «посетить» всемирные выставки, галереи, театры, концертные залы различных народов и стран, «познакомиться» с их культурой и т.д.).

Как отмечали мы ранее, в ходе построения предметно-пространственной среды важно предусмотреть ее *насыщение символическими артефактами этнокультурной направленности*. Так, например, стены рекреаций дошкольной организации можно украсить декоративной росписью, произведениями искусств, отражающих своеобразие и колорит культуры народов. С этой же целью можно использовать атрибуты народных праздников. Возможно оформление дизайна помещений и участков детского сада в различном этническом стиле, используя, при этом, этноспецифические архитектурные детали, ткани с этническим узором, мебель, ковры с элементами национального декора, декоративно-прикладные изделия, произведения живописи, музыкальной культуры, ландшафтные и растительные средства, предметы быта народов и другую национальную атрибутику.

Заметим, что придания помещению этнического фона можно достигнуть, как используя подлинные, реалистические предметы и их точные копии, так и с помощью прототипических – имитирующих реальные предметы особым образом – через яркое обозначение и даже преувеличение основных деталей, связанных со специфическими функциями этого предмета, и игнорирование его второстепенных деталей.

Создавая таким образом визуальное представление об окружении, жилищах, предметах быта и искусства, мы показываем детям реальную

и знаковую функцию вещей, объектов и в целом позволяем им «окунуться» в этническую атмосферу, почувствовать дух того или иного народа.

И, наконец, ТРЕТЬЕ ПОЛОЖЕНИЕ, лежащее в основе построения развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности, которое связано с необходимостью его расширения и обогащения путем реализации идеи открытости дошкольной организации социуму и культуре.

Открытость заключается в стирании границ предметно-пространственной среды дошкольной организации, включенности воспитанников в окружающее социокультурное пространство, обеспечении выхода на взаимодействие с социальными институтами, учреждениями культуры и искусства в решении проблемы формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

Согласно этому положению нами были налажены тесные связи с родителями детей, учреждениями культуры и искусства (музеями, выставочными залами, театрами, библиотеками, филармониями и др.), общественными организациями (диаспорами, культурными центрами), профессиональными и любительскими коллективами (хорами, ансамблями). При этом, дети не только посещали эти организации, но и сами организации демонстрировали свой потенциал в детском саду (например, организовывали выставки, концерты, проводили занятия, праздники и развлечения). Это давало возможность образования общей предметно-пространственной среды, единого пространства взаимодействия.

В своей работе мы сотрудничали со следующими культурными и общественными центрами города, в ходе которой осуществлялись различные формы взаимодействия:

– со Ставропольским государственным краеведческим музеем им. Г. Н. Прозрителева и Г. К. Праве (например, организация экскурсий в краеведческую экспозицию по темам «Богатства бабушкиного сундука» (быт украинского и русского народов, проживающих на Ставрополье), «Культура и быт горских народов Северного Кавказа»);

– со Ставропольским центром казачьей культуры, обществом Терских казаков и армянской общиной г. Ставрополя (например, экскурсия в музей казачества; организация на базе детского сада выставки национальных предметов быта и искусства; разыгрывание народных обрядов);

– со Ставропольским краевым музеем изобразительных искусств (например, посещение детьми различных экспозиций; проведение сотрудниками музея на базе дошкольного учреждения занятий по темам «Культура и быт Японии», «Народные промыслы и декоративно-прикладное искусство России» и др.);

– с творческими коллективами города (например, организация выступления на базе детского сада самодеятельного фольклорного ансамбля «Лада», а также ансамбля «Сударушка» из городского дома культуры, посещение детьми концерта фольклорного ансамбля «Казачий пикет») и др.

В целом идея открытости дошкольной организации дает возможность не только проводить экскурсионно-просветительскую работу с детьми, но и обогатить окружающую ребенка предметно-пространственную среду путем проникновения в нее лучших образцов общечеловеческой, этнической и региональной культуры – образцов искусства, предметов быта и декоративно-прикладного творчества.

Таким образом, предметно-пространственная среда этнокультурной направленности определяется нами не просто как предметно-вещное окружение ребенка, а как окружение, которое он воспринимает, на которое он реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует. И *построение развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности* является одним из важных организационных условий, способствующих эффективному формированию этнокультурной осведомленности детей.

В итоге *под развивающей предметно-пространственной средой этнокультурной направленности* мы понимаем *специальное пространство (место, окружение, объективную реальность), создаваемое с помощью набора материальных объектов и предметов духовной культуры народов, предназначенное для формирования этнокультурной осведомленности детей и выполняющее функции их развития*. Другими словами, это своего рода предметно-пространственная поддержка образовательного процесса, обеспечивающая формирование представлений и разнообразие деятельности детей в области интересов, связанных с этническими культурами.

Учитывая все вышеизложенное в этом параграфе, мы можем сделать *вывод*, что процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников будет эффективным при обеспечении следующих организационных условий:

- Внесение изменений в структуру управления детского сада на время инновационной деятельности дошкольной образовательной организации. А именно – создание двух подструктур: научно-методический совет и творческая лаборатория, вырабатывающих соответственно стратегические и тактические решения.

- Обеспечение подготовки и повышение компетентности педагогов в сфере этнокультур и организации полиэтнического образования дошкольников.

– Материально-техническое и методическое обеспечение деятельности дошкольной организации, предусматривающее создание банка идей и инноваций по проблеме формирования этнокультурной осведомленности дошкольников, организацию развивающей предметно-пространственной среды этнокультурной направленности.

2.2. Педагогические условия формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации

Эффективность процесса формирования этнокультурной осведомленности детей во многом зависит от того, какие источники получения информации преобладали в данном процессе и выступали ли они средствами познания этнокультурного мира. Так, источниками в широком смысле становятся социальные институты – семья, образовательные и общественные организации, учреждения культуры, средства массовой коммуникации и т.д. Источниками этнокультурной информации в узком смысле являются предметы, объекты рукотворного мира, с которыми ребенок действует или которые видит в своем непосредственном окружении, художественные средства (литература, изобразительное искусство, музыка).

При этом, заметим, что данные источники, хотя объективно и являются носителями этнокультурной информации, однако средствами познания этнокультурного мира они становятся при определенных условиях. А именно при достоверности и упорядоченности информации, доступности восприятию (находятся в пределах порогов информативности), соответствии возрастным возможностям восприятия ребенка, предметном разнообразии, эмоциональной насыщенности, возможности не только наблюдать, но вступать в отношения, действовать с кем или чем-либо. Все эти условия могут быть соблюдены в образовательных организациях, другими словами, в специально подготовленной, педагогизированной среде.

Итак, этнокультурная осведомленность может формироваться в результате естественной жизнедеятельности детей и в специально созданных для этого условиях – в ходе организации в дошкольной организации полиэтнического образования, что повышает ее качество. Таким образом, в рамках педагогического анализа проблемы формирования этнокультурной осведомленности детей, нам необходимо определить *педагогические условия* данного процесса.

Так, работа по проблеме исследования потребовала от нас внесения изменений в содержание образования дошкольников, в частности, *введение этнокультурного компонента*. Следует отметить, что сведения о культуре своего народа содействуют пополнению этнокультурных представлений ребенка, повышают его этнический автостереотип и в целом служат базой для становления этнического самосознания личности. Однако, как указывают исследователи [183; 210], опора содержания образования лишь на моноэтнический подход препятствует нормальной социализации человека в поликультурной среде, консолидации народов России, сохранению целостности государства, а также осознанию самого факта полиэтничности.

Ввиду этого, предоставление подрастающему поколению возможности знакомства с разнообразием культур во всем мире, формирование общегражданского образа «мы – россияне», и даже шире – «мы – граждане мира», позволяющего осознать себя одним из составляющих целостное множество, множество, состоящее из особенных, специфических и вместе с тем равноценных, паритетных единиц, при одновременном развитии у ребенка позитивной этнической идентичности, являются приоритетными задачами уже в дошкольных образовательных организациях. Решению этих задач как раз и способствует введение в содержание образования дошкольников этнокультурного компонента.

В контексте введения данного компонента дети знакомятся с социокультурной спецификой региона, культурно-национального своеобразия Северного Кавказа, Ставрополя, в частности, приобщаются к культуре русского народа, знакомятся с культурой народов, представители которых посещают дошкольную образовательную организацию (в нашем случае – это украинцы, армяне, азербайджанцы, туркмены и др.). *Содержательной чертой этнокультурного компонента* является отражение культурно-национального своеобразия разных народов, специфики природной и социокультурной среды России, других государств и мира в целом. Этнокультурный компонент, во-первых, обеспечивает включение личности в диалог с полиэтничным окружением, во-вторых, позволяет выявить в народных культурах не только особенное и уникальное, единичное и местное, конкретное и национально обособленное, но и общее и универсальное [210].

Этнокультурный компонент предусматривает организацию содержания образования на основе диалога культур и позволяет идти от родной культуры к российской и далее – к мировой. В целом содержание образования строится таким образом, при котором дети младшей и средней

групп погружаются в стихию русской культуры, знакомятся с культурами совместно проживающих народов, а старшей и подготовительной групп – выходят на общероссийское и мировое культурное пространство.

Проведенный нами анализ литературы [80; 131; 153; 210; 236], практики работы образовательных организаций и организация собственной инновационной работы свидетельствуют о реализации разных моделей полиэтнического компонента в содержании образования. В нашей работе приоритетными в содержании образования дошкольников стали монопредметная, дополняющая и практико-ориентированная модели.

Монопредметная модель предполагает проведение специально организованного обучения на специально выделенном для этой цели курса «Народоведение».

Дополняющая модель предусматривает формирование этнокультурной осведомленности вне занятий, в ходе свободной, нерегламентированной деятельности детей, организации внегрупповых мероприятий (наблюдения, развлечения, игры, викторины, беседы, экскурсии, театрално-игровая деятельность и др.).

Заметим, что простой передачи знаний об этническом разнообразии мира недостаточно, ребенок должен постепенно в практике реального взаимодействия открывать для себя сходства и различия с другими. Как отмечает К. Камиллери, «можно быть знатоком культуры, в то же время проявляя более или менее острую антипатию к людям или группам, ее составляющим». Поэтому цель педагогов – ознакомить детей не только с разными этническими культурами, но научить жить в сообществе. Для этого и служит *практико-ориентированная модель*, дополняющая просветительскую деятельность и ориентированная на преодоление детьми трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия, воспитание толерантности. Для достижения этой цели служат различные ролевые игры, тренинговые упражнения, разыгрывание различных ситуаций, игры-драматизации, формирующие у детей основы владения так называемыми человековедческими технологиями. А именно, межличностное общение, упреждение и преодоление конфликтных ситуаций, умение устанавливать контакт с коллективом сверстников, способность соподчинять и контролировать свои желания и др.

Остановимся подробнее на технологии реализации монопредметной и дополняющей моделей в образовательном процессе. Так, в сетку занятий с детьми нами был введен курс «Народоведение», которому был отведен один день в неделю. В плане предусмотрен резерв времени, учебную нагрузку рассчитывали на 8 месяцев, «сбрасывая» первую по-

ловину сентября (как адаптационный период, кроме того, в это время проводились диагностические срезы), новогодние каникулы и три летних месяца. Разумеется, это не означало, что с детьми в это время не занимались. В данный период реализовывалась дополняющая модель. В итоге в год проводилось 28-30 занятий. Курс «Нароведение» предусматривает тематическое планирование познавательного материала, которое заключается в том, что выделяется определенная тема, объединяющая какое-то содержание. Тема является содержательным стержнем и рассматривается с детьми на фоне различных видов деятельности. Сетка занятий в этот день для детей младшей и средней группы включает в себя в основном познавательное занятие и продуктивную деятельность, для детей старшей и подготовительной к школе группы – познавательное занятие, художественно-изобразительную, музыкальную, физкультурную деятельность. При этом для старших детей занятия носят интегрированный характер и соответственно в занятии могут принимать участие помимо воспитателя группы, музыкальный руководитель, воспитатели по изобразительной деятельности и физической культуре, в случае необходимости, и педагог-психолог. К занятиям в младших группах в зависимости от темы, также могут привлекаться и другие воспитатели-специалисты.

В соответствии с темой может определиться доминирующий вид деятельности и, как следствие, вид занятия, которое наиболее адекватно реализации задач. В одном случае это может быть конструктивная деятельность, в другом – музыкальная, в третьем – познавательное занятие. Все другие виды деятельности и занятия дополняют доминирующую. Например, тема «Танцевальная культура народов» – доминирующий вид деятельности – музыкально-хореографический (дети разучивают элементы народных танцев, слушают народную музыку и т.д.), остальные занятия – познавательное, художественно-изобразительное – выполняют дополнительную функцию.

Есть темы, где каждый вид деятельности является равнозначным. Например, тема «Праздники народов мира». На познавательном занятии дети могут узнать какие праздники и как отмечают у разных народов, на рисовании – изготовить или расписать праздничные атрибуты, на музыкальном – разучить праздничные песни или музыкально-хороводные игры, на физкультурном – могут участвовать в традиционных спортивно-развлекательных соревнованиях, которые устраиваются во время народных праздников. Кроме этого, в дошкольном учреждении, в рамках дополняющей модели, может быть проведен какой-то народный

праздник, например «Масленица», в котором дети будут полноправными участниками торжества.

В целом, интегрированные занятия широко используют межпредметные связи и предполагают разнообразие методов, форм и видов деятельности при стержневом смысловом единстве тематического содержания, что позволяет ребенку познать этнокультурный мир во всем его многообразии. Важными моментами при этом является то, что содержание таких занятий, во-первых, вызывает у воспитанника эмоциональные переживания, во-вторых, позволяет ему через практическую деятельность актуализировать творческие способности, то есть этническая культура осваивается ребенком через ее проживание.

Таким образом, важным педагогическим условием формирования этнокультурной осведомленности детей является *ориентация образовательного процесса не только на просветительскую, эмоционально насыщенную, но также и практическую деятельность этнокультурной направленности* (например, изготовление детьми поделок, изделий, характерных для традиционных ремесел разных народов, участие в народных праздниках, обрядах и т.д.). Это позволит ребенку познать разнообразие культур, образа жизни народов, выразить отношение к этнокультурным явлениям, преобразовать окружающую предметно-пространственную среду, развить свои творческие способности (певческие, изобразительные, танцевальные и др.).

Стержневые темы курса «Народоведение» представлены в таблице 1.

Все темы взаимосвязаны, дополняют друг друга, хотя каждая имеет свою специфику и свою образовательную цель. Кроме того, темы сквозные, то есть повторяются в каждой возрастной группе, но уже на другом уровне сложности и на материале иной этнической культуры.

В целом *дошкольники знакомятся с:*

- этнической территорией проживания разных народов;
- природными условиями: климат, растительный и животный мир;
- основными хозяйственными занятиями людей и традиционными ремеслами в прошлом и настоящем;
- типами поселений, хозяйственными и жилыми постройками, предметами быта;
- расовым типом (в пределах больших рас);
- внешним обликом этнофоров: национальная одежда, украшения и аксессуары, прическа;
- национальной едой, способами приготовления и употребления пищи;
- способами и средствами передвижения, являющимися традиционными для конкретных народов;

Таблица 1

Темы занятий по курсу «Нароведение»

№	Темы	№	Темы
1.	Я – человек, мы – люди	15.	Мифы, легенды, сказки (фольклор)
2.	Человек и семья	16.	Театральная культура
3.	Мой дом – малая родина – страна – мир	17.	Изобразительное искусство
4.	Климат и традиционные занятия народов	18.	Игрушки
5.	Животные и человек	19.	Народные игры
6.	Типы поселений, хозяйственные и жилые постройки, архитектура	20.	Спортивные традиции, здоровый образ жизни
7.	Предметы быта (мебель, утварь)	21.	Праздники (государственные и народные)
8.	Посуда	22.	Музыкальные инструменты
9.	Кухня народов мира, традиции приёма пищи	23.	Певческая культура
10.	Этикет – приветствие, прощание, гостеприимство, правила поведения.	24.	Танцевальная культура
11.	Как люди общаются?	25.	Достопримечательные места
12.	Костюм повседневный и праздничный. Украшения. Орнамент и его символика.	26.	Знаменитые люди, открытия, изобретения
13.	Ремёсла	27.	Символы стран и народов
14.	Транспорт, средства передвижения	28.	Мир, в котором мы живем (итоговое)

– национальным этикетом в культуре общения: невербальное общение, отношение к старшим, к родителям, взаимоотношение полов, гостеприимство, формулы приветствия, прощания и т.д.;

– религиозно-мифологическими представлениями;

– народными обычаями, обрядами и праздниками;

– устным поэтическим творчеством: сказки, пословицы, фольклор для детей;

– декоративно-прикладным и современным искусством народов;

- музыкально-хореографическими традициями народов;
- народными и спортивными играми, игрушками.

Как мы указывали выше, воспитанники вначале получают представления о русской культуре и культуре совместно проживающих народов (дети 2-й младшей и средней групп), затем, когда у детей повышается способность к восприятию, описанию и интерпретации более сложных этнических признаков, целесообразно познакомить с культурами сопредельных народов России (старшая группа), а после этого с культурами этнических групп разных стран мира (подготовительная к школе группа). Иногда, темы могут немного корректироваться. Например, в средней группе вводится тема «Малая Родина и народы, проживающие вместе с нами», где дети знакомятся с азами культуры народов, представители которых посещают дошкольную организацию и в целом проживают на Ставрополье.

При выборе содержания народоведческих занятий необходимо учитывать тот факт, что дети не могут полно познать все множество этнических культур России и мира. Прежде всего, дети должны *хорошо знать* культуру своего народа. Вслед за тем *подробное* изучение касается культур русского народа (как государствообразующего) и народов, живущих вместе в одной местности, регионе. Далее происходит формирование знаний и представлений (но уже *меньших по объему и глубине*) об особенностях культур народов, проживающих в России и мире. Причем необходимо изучение не каждой этнической общности в отдельности (только на территории России по данным ученых-этнологов их насчитывается более трехсот), а группы народов, объединенных на основе какого-либо признака. Например, основанием для объединения может быть территориально-региональное проживание народов (средняя полоса России, Северный Кавказ, Европа, Австралия и др.) или изучение титульных и многочисленных народов. Дети должны иметь представления о признаках народа: название, язык, этническая территория (родина), антропологический тип (внешность), традиционно-бытовая культура, этническое самосознание.

Следует заметить, что содержательной основой учебного материала является народная культура. Вследствие этого логично начать знакомство ребенка с достижениями общечеловеческой культуры именно с этих основ. Народная культура воплощена в доступных для дошкольников формах: играх, песнях, сказках, загадках, костюмах, домашней утвари. Этот мир очень живописный и выразительный и поэтому интересен для детей. И особенно привлекает то, что предмет изучения позволяет

ребенку стать субъектом своего развития и обучения. Он может попробовать себя в разных образах и видах деятельности. Петь, танцевать, мастерить, играть, участвовать в народных праздниках, театральных постановках, рисовать, разгадывать загадки сказочных героев – все эти возможности предоставляет изучение народной культуры, тем самым, способствуя становлению этнической идентичности ребенка и формированию его этнокультурной осведомленности. Кроме того, с народной медициной, кухней дошкольники встречаются и в повседневной жизни.

На народоведческих занятиях необходимо раскрывать многообразие как этнических культур, которое проявляется в искусстве, символике, традициях, обычаях, предметах быта, фольклоре, этических нормах, особенностях коммуникации, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремеслах, так и человеческой природы (расы, этнические группы). Кроме того, важно обращать внимание на то, что с детских лет необходимо формировать толерантное отношение к многообразию культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. При этом целесообразно уже с младших групп знакомить детей с расовыми различиями, проявляющимися во внешнем облике человека. Как показало наше пилотажное исследование, неоправданны опасения некоторых педагогов и исследователей о том, что указание на расовые различия способствует появлению у детей расовых предрассудков (более подробно см. параграф 2.3). Наоборот, младшие дошкольники не видят ничего странного в том, что есть люди с разным цветом кожи и принимают за норму разнообразие человеческой природы. Ввиду этого педагогам параллельно со сходством необходимо показывать и различия, демонстрируя при этом позитивное эмоционально-оценочное отношение к расовому и этнокультурному разнообразию.

Иными словами, образовательный процесс одновременно должен быть направлен на формирование у детей представлений о том, что люди могут сильно отличаться друг от друга (внешностью, возрастом, полом, культурными традициями), а также понимания того, что у всех людей есть что-то общее – принадлежность к человеческому роду, потребности (в еде, воздухе, воде, жилище, внимании и заботе), чувства, увлечения и др. В целом, образовательный процесс этнокультурной направленности предполагает, во-первых, развитие у детей определенного уровня информированности об особенностях человеческой природы и культуры различных этнических групп, во-вторых, осознание воспитанниками жизненной взаимозависимости всех людей, живущих на Земле и, в-третьих, воспитание заинтересованного отношения к непохожим на

них самих людям и готовности принимать различия в их внешнем облике, языке, привычках, образе жизни.

Таким образом, важным педагогическим условием формирования этнокультурной осведомленности дошкольников является *направленность образовательного процесса на одновременное формирование у детей представлений о различии и сходстве культур народов и их представителей, а также признание и принятие этнокультурного разнообразия.*

Кроме того, немаловажную роль играет познавательная информация этнокультурной тематики, предоставляемая детям-дошкольникам. Она должна соответствовать принципиальным требованиям, которые также выступают педагогическими условиями формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

Первое требование – это *достоверность* информации. Сообщаемые детям сведения об этнических культурах должны быть истинными, верными и научно достоверными. При этом педагогам не следует включать в свою речь достаточно сложную научную терминологию.

Предлагаемая информация должна быть адаптирована к восприятию детьми дошкольного возраста, «находиться между высшим и низшим порогами информативности» [134], учитывать их жизненный опыт. Если знания, сообщаемые детям, излишне просты и уже давно перешли, по образному выражению Н. Н. Подьякова [134], из области «неясных» в область «ясных», то в этом случае информативность знаний будет максимально занижена, а значит малоэффективна. В то же время слишком сложные знания, излишняя «академичность» являются барьером к восприятию ребенком-дошкольником, следовательно, в дальнейшем он откажется принимать информацию. Таким образом, второе требование – это *доступность* или *адекватность* информации.

Третье требование – *эмоциональная насыщенность*. Познавательная информация этнокультурной тематики должна содержать образные, яркие примеры, сведения, вызывающие у детей эмоциональный отклик и интерес. Необходимо подбирать материал, который вызывал бы у детей оценочное отношение к социокультурным явлениям, фактам, событиям, способствовал развитию социальных эмоций, чувств. Как замечает С. А. Козлова [134], эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает его живым, позволяющим судить об отношении ребенка к полученным знаниям.

Четвертое требование – это то, что познавательная информация должна *активизировать детей, побуждать их к деятельности*. То есть вызывать у воспитанников желание действовать, придерживаться тра-

диций, заниматься продуктивной деятельностью, воспроизводить предметы быта, произведения искусства, выполненные в народном стиле, обогащать ими окружающую среду. Используемый материал должен предоставлять возможность детям пробовать себя в разных ролях и видах деятельности: петь, плясать, рисовать, мастерить, участвовать в обрядах, разгадывать загадки, слушать сказки, играть в народные игры. Словом, содействовать проявлению деятельной стороны человеческого существа, творчества, самостоятельности.

Следующее требование тесно связано с предыдущим, а именно предлагаемый детям материал, выступающий источником этнокультурной информации, должен соответствовать такому требованию как *комплексность*. Это значит, что подача информации должна осуществляться комплексно с подключением к ее восприятию всех рецепторов, таким образом, информация усваивается всеми каналами восприятия: зрением, слухом, осязанием и обонянием, что повышает его эффективность.

И, наконец, последнее принципиальное требование, но не менее важное – *антистереотипность*. Познавательный материал должен предоставлять детям разностороннюю и богатую информацию о разнообразии социального и культурного мира. Информация, касающаяся этнических культур и их представителей должна быть позитивной и привлекательной для детей. Важно соблюдать баланс в изложении информационных сведений о различных народах во избежание возникновения у детей ложного представления о том, что есть культуры неинтересные, не заслуживающие внимания.

В целом, познавательный материал, используемый на занятии, должен выполнять триединую функцию: нести информацию, вызывать эмоции, чувства, отношения и, наконец, позволять детям осуществлять практическую деятельность.

Предпочтение в выборе **форм организации** процесса формирования этнокультурной осведомленности детей отдано тем из них, которые имеют интегральный, многофункциональный характер, способствуют развитию познавательной активности, самореализации личности, интересны воспитанникам, органически вписываются в современный учебно-воспитательный процесс. А именно организации и проведению таких коллективно-групповых форм, как:

1. *Интегрированные занятия*, объединяющие различные виды деятельности детей (познавательную, художественно-изобразительную, музыкальную, игровую и др.) на основе единого содержательного поля и являющихся основной формой работы с детьми.

2. *Беседы.* Нам представляется важным выделение беседы не только в качестве словесного метода, используемого на занятии, но и самостоятельной формы работы с детьми. Так, содержание познавательных бесед может строиться на основе:

- жизнедеятельности детей в семье, общении с родственниками, то есть мы принимаем во внимание тот факт, что каждая семья имеет свой уклад жизни, который отличается, в том числе, и этнокультурной спецификой;

- наблюдений, когда дети, например, в ходе экскурсий, путешествий и другого проведения досуга приобрели некоторый опыт и знания в области этнокультур и межнационального общения;

- образовательной работы, которая была проведена с детьми, то есть речь идет об обобщающих (итоговых) беседах, целью которых является суммирование, уточнение и систематизация знаний детей.

При этом различные беседы (познавательные, этические, эвристические) могут проводиться не только в ходе учебной, но и в ходе организации свободной деятельности дошкольников (например, во время утреннего приема детей или прогулок).

3. *Видеопросмотры.* Эта форма работы постоянно используется педагогами в процессе ознакомления детей с культурой различных народов и стран. Видеопросмотр может использоваться как часть занятия, так и самостоятельно (чаще во вторую половину дня), как с руководящей ролью педагога, организующего процесс детского восприятия, так и без нее. Видеоматериал может состоять из специально созданных для детей образовательных программ или содержать записи популярных телевизионных передач. Также нами использовались любительские съемки, сделанные частными лицами во время путешествий и экскурсий. Использование в работе с детьми видеопросмотров позволяет, во-первых, создать у них динамические наглядные образы жизни и деятельности разных народов, во-вторых, расширить кругозор воспитанников, поскольку появляется возможность дать представления о тех событиях, явлениях, предметах, которые они не могут непосредственно воспринимать. Например, события прошлых лет, быт, архитектура народов, проживающих в разных уголках Земли, труд взрослых, страны и города и многое другое.

4. *Развлечения и праздники с этнокультурной и государственной тематикой.* Данные формы работы могут быть построены как на «монотематическом», например, участие детей в праздновании Масленицы. При этом в сценарии развлечения отражены традиции отмечаемого

праздника русским народом. Также развлечение может быть построено на основе материала, отражающего специфику празднования, например, Нового года, у разных народов. Особенность этих организационных форм, тем более, если дети являются непосредственными участниками этих действий, в том, что они дают колоссальный эмоциональный заряд, а это, в свою очередь, обостряет наблюдательность, восприятие, кроме того, они обогащают чувственный опыт дошкольников, формируют интерес к этнокультурным явлениям.

5. *Фольклорные концерты и театрализованные представления.* Следует отметить, что данные формы работы могут организовываться как с участием самих детей, педагогов и родителей воспитанников, так и путем привлечения любительских и профессиональных художественно-творческих коллективов города и края. Концерты, состоящие из песенного, танцевального репертуара, а также игры на музыкальных инструментах, могут быть посвящены одной теме (например, празднованию календарных праздников). Также, фольклорный концерт может быть сборным, например, проводимый в конце учебного года, по итогам знакомства детей с музыкальной культурой разных народов. В свою очередь, сценарий театрализованных представлений может строиться по мотивам народных сказок или авторских рассказов, отражающих этнокультурную специфику, воспроизводить календарные и семейные праздники с сопровождающей их фольклорной обрядностью, отражать те или иные этнографические реалии, события (например, инсценировка «посиделок», приема гостей, каких-то трудовых действий и другое).

Заметим, что, как концерты, так и театрализованные представления являются своего рода синкретическими видами деятельности, соединяющими познавательные и игровые действия с музыкой, пением, хореографией, театральной живописью и предоставляющими возможность окунуться в другую этнокультуру, побыть в образе представителя другой национальности. В целом в концертно-театральной деятельности отражается философия, быт, искусство и культура народов, их специфика.

6. *Целевые прогулки, экскурсии.* Организация познавательной деятельности детей не ограничивается одними занятиями и мероприятиями, проводимыми в границах пространства дошкольной организации. Среда города (любой другой местности), а именно наличие в ней достопримечательностей, культурных объектов (библиотеки, театры, музеи и др.), природных ландшафтов, а также повседневное общение со взрослыми и сверстниками в ходе прогулок, экскурсий, наблюдений, посещения различных мест, общественных, производственных и культурных

заведений обеспечивают знакомство детей с социальным, культурным и природным разнообразием. Таким образом ребенком накапливаются впечатления, представления и личный опыт, через призму которых воспринимается то, что предлагается в ходе обучения на занятиях.

В данном случае успешность формирования этнокультурной осведомленности дошкольника, с одной стороны, связана с тем, чтобы актуализировать известные ребенку знания, сориентировать его на установление связи между ними и новой этнокультурной информацией, полученной из повседневной жизни. И, с другой стороны, обогатить, расширить, углубить этнокультурный опыт воспитанника, помочь ему приобрести совокупность объективных представлений и знаний об этнических общностях и их культуре вне занятий, то есть в ходе организации специальных целевых прогулок и экскурсий.

На прогулках воспитатель может, например, предложить детям проверить народные приметы, найти ответ на загадку или подтверждение поговорке, заострить внимание на особенностях ландшафта, климата, природных явлений, присущих данному региону и географическим широтам. Все это позволит детям получить живые впечатления и усвоить достаточно обобщенные знания краеведческого характера. В свою очередь, экскурсии, посещение выставок, музеев и других культурных объектов способствуют не только знакомству детей с местным, региональным окружением, но и обладают потенциалом, содействующим приобретению новых, интересных для детей сведений о предметах, субъектах и явлениях других этнических миров и природных сред, особенностях уклада жизни, культуры иных народов. В целом на целевых прогулках и экскурсиях отрабатываются, закрепляются, расширяются знания детей, обогащаются их чувства, упрочиваются познавательные интересы.

И, конечно же, не только педагоги могут знакомить воспитанников с этнокультурным разнообразием. В решении данной проблемы должны принимать участие родители воспитанников. Мы исходили из понимания того, что фундамент общекультурных и национальных ценностей формируется в процессе внутрисемейного воспитания [43; 126; 223]. Семья, как первый и хронологически, и по значимости институт социализации ребенка, обладающий, кроме того, этнокультурным и этнопедagogическим потенциалом, способна существенно оптимизировать процесс формирования этнокультурной осведомленности. Следовательно, одним из важных педагогических условий нашей работы по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников является *активное вовлечение родителей воспитанников в эту деятельность.*

Использование потенциала семьи осуществляется путем:

- привлечения родителей к проведению занятий (какой-то его части), на которых они, например, знакомят детей с обычаями народов, представителями которых сами являются, или обучают дошкольников какому-либо ремеслу, умению, связанному с этнокультурной спецификой (вышивке, плетению из лозы, вырезанию по дереву, игре на музыкальном инструменте);

- подготовки и участия родителей детей в выставках семейного творчества;

- устройства презентаций национальных раритетов, семейных традиций, передаваемых из поколения в поколения;

- предоставления материалов (например, фотографий, альбомов, брошюр, видеоматериалов), различных народных предметов быта и искусства, хранящихся в семье или привозимых из путешествий, для демонстрации их на тематических выставках, устраиваемых в детском саду;

- создания мини-музея в групповой комнате, экспозициями которого являются семейные коллекции;

- осуществления прогулок и экскурсий родителей с детьми по маршрутам, предложенным воспитателями;

- совместного участия детей и взрослых в фольклорном концерте, спектакле или развлечении с этнокультурной тематикой;

- выступления взрослых членов семьи в качестве информаторов-этнофоров, которые, в том числе и по просьбе воспитателя, знакомят детей с традициями и обычаями народа;

- ведения совместно с детьми исследовательской деятельности (метод проектов) с дальнейшим представлением ее результатов в образовательном процессе.

Таким образом, родители детей «введены» внутрь процесса формирования этнокультурной осведомленности, они становятся полноправными участниками педагогического процесса.

Теперь остановимся на *методах и приемах активизации процесса формирования этнокультурной осведомленности детей.*

Проанализировав работы ученых, занимающихся проблемой ознакомления детей с социокультурным миром [42; 56; 91; 116; 124; 134; 166; 217 и др.], мы в своем исследовании сделали упор на *методы, направленные на повышение познавательной и эмоциональной активности детей* как наиболее эффективные в формировании этнокультурной осведомленности дошкольников. При этом, как указывает С. А. Козлова [134], под познавательной активностью детей дошкольного возраста следует понимать активность, возникающую по поводу познания и в его

процессе. Она выражается в заинтересованном восприятии информации, желании уточнить, углубить свои знания, самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, проявлении элементов творчества, умении усвоить способ познания и применить его на другом материале. В свою очередь, эмоциональная активность – это заинтересованное восприятие познавательного материала, сопереживание, сочувствие, желание принять участие в событии, оценить его [Там же, с. 49].

Раскроем некоторые методы и приемы.

Общеизвестно огромное значение *игровых методов и приемов* в развитии личности, кроме того, игра выступает ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Достоинство игровых методов и приемов обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, содействуют концентрации внимания на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а личной целью [136]. Благодаря видовому разнообразию игр (дидактические, ролевые, подвижные и др.) воспитатель имеет возможность органично и целенаправленно вводить детей в мир народной культуры, этики, человеческих отношений. Любые игры легко насыщаются этнокультурным содержанием дидактического и развлекательного характера. И не случайно игровой опыт детей дошкольного возраста непременно включает использование народных игр, разнообразных фольклорных прибауток, игровых считалок, подвижных, шуточных и других игр со сверстниками и взрослыми. В качестве примера приведем несколько *игр*, используемых нами в работе с детьми и описанные в нашем методическом пособии [212].

Для выявления уровня информированности детей о народной культуре мы использовали игры по типу «Съедобное – несъедобное». Например, игра «Старинное – нестаринное» направлена на дифференциацию предметов быта, одежды, использующиеся в старину и в настоящее время. Так, лапти, косоворотка, самовар, прялка – это старинные вещи, а стиральная машинка, холодильник, футболка относятся к современным вещам. При этом, данные игры могут принимать вид как малой подвижной игры (воспитатель называет слово, а дети, в зависимости от того к какой культуре, периоду времени и т.д. его можно отнести, одновременно приседают или хлопают в ладоши, ловят или отбрасывают мяч), так и использоваться как дидактические игры (по типу «Чудесный мешочек», «Найди ошибку», «Отбери нужное» и др.).

Немаловажное значение имеет нахождение сходства между людьми. С этой целью можно провести *упражнение-игру* «Чем мы похожи».

Например, дети сидят в кругу. Педагог приглашает в центр круга одного из участников на основе какого-либо сходства с собой. Например, «Игорь, выйди, пожалуйста, ко мне, потому что мы с тобой живем в одном городе». Или «у нас с тобой одинаковый цвет глаз», «у нас с тобой есть младшие сестры» и т.д. Затем вышедший в круг ребенок приглашает кого-нибудь из участников таким же образом. Упражнение продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу.

Второй вариант игры-упражнения: Несколько детей расходятся по группе и называют различные признаки или ситуации и те ребята, которым они соответствуют, подходят к ним. Например, «Подойдите ко мне те, у кого любимое блюдо пельмени», «Станьте сюда те, кто хорошо катается на велосипеде», «Бегите ко мне те, кто летом отдыхал на море» и т.д. Таким образом, дети постоянно переходят из одной подгруппы в другую. По окончании игры-упражнения делается вывод о множестве сходных признаков и ситуаций, которые объединяют детей друг с другом.

Для индивидуальной работы с детьми, например, служат *дидактические игры с использованием перфокарт*, представляющие собой лист А-4, по сторонам которого нанесены изображения, в центре листа имеется вырезанный прямоугольник. Для выполнения задания ребенок подкладывает под перфокарту лист бумаги и проводит необходимые линии на этом листе.

Приведем описание одной из перфокарт и заданий к ней. *Тема:* Особенности быта народов России. *Стимульный материал:* перфокарты с изображением жилищ русского, кавказского и северных народов (изба, сакля, иглу и чум), традиционных изделий этих народов (матрешка, морской котик из моржового клыка, кубачинский кувшин), их традиционных средств передвижения (тройка, запряженная в сани, нарты, верховой всадник на коне).

ЗАДАНИЕ 1. Перечисли, что нарисовано на картинках, и каким народам принадлежат эти предметы. **Задание 2.** Объедини жилища синим карандашом, средства передвижения – красным, изделия народных мастеров – зеленым карандашом. **Задание 3.** Соедини оранжевым цветом предметы, принадлежащие русскому народу, желтым цветом – предметы кавказских народов, фиолетовым – народов Севера.

В качестве игрового метода, повышающего степень усвоения познавательного материала, часто используются воображаемые ситуации, иногда с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием. Например, признанию и принятию детьми различий, способствует *игра-беседа по теме «Нам нужны различия»*. Так, педагог про-

сит детей представить, что они отправляются на неизведанную планету и им предоставляется возможность выбрать себе напарника. «Каким бы вы хотели его видеть?». Опыт показывает, что дети очень редко в характеристике напарника называют внешние физические данные, поэтому можно задать вопросы: «Играет ли внешность большую роль в данной ситуации?»; «Было бы нам интересно, если обитатели другой планеты ничем не отличались (ни внешними данными, ни культурой, ни традициями) от нас?»; «Какие чувства мы бы испытали? (радость, разочарование, интерес, удивление и др.) Почему?». Или, например, воспитатель предлагает воспитанникам представить «Что было бы, если все люди были на одно лицо: у всех одинаковые мамы, папы, братья и сестры?».

В конце такой игры-беседы детям задаются вопросы: «Почему в мире нам нужны разные люди?»; «Почему мы должны быть терпимыми к разным людям?», «Зачем нам нужны различия?».

Для уточнения знаний детей о родной стране можно провести *игру-путешествие* «Россия – страна моя родная». С целью обогащения представлений о декоративно-прикладном искусстве – *игру-экскурсию* «Лавка сувениров».

Большое значение для повышения познавательной активности и эмоциональности детей имеют такие игровые приемы, как *сюрпризные моменты* (например, «получение бандероли с альбомом фотографий о какой-то стране»), *выполнение детьми различных игровых действий* (например, играют в народную подвижную игру), *разыгрывание ролей* (например, воспитатель появляется в образе «хозяйки русской избы» или в образе представителя другой национальности) и другое.

Ценным методом, или методическим приемом, является **сравнение**, позволяющее выявлять общее и особенное в развитии стран и культур народов мира, причины этих сходств и различий. Например, сравнение возможно использовать как прием на занятии. Так, детям можно предложить *задание на группировку и классификацию*, например, «Разложите картинки на две группы – в одну, все, что можно отнести к русской культуре (вещи, предметы быта и искусства, кулинарные блюда, сказочные герои и другие символы), а в другую – все относящееся к нерусской культуре». Например, терем, сарафан, ларец, балалайка, Василиса прекрасная, тюрбан – это символы русской культуры, а сакля, гондола, Красная Шапочка, лаваш, гитара к ним не относятся.

Методический прием *сравнение* также может использоваться для *облегчения восприятия сложного материала*. Так, с целью более доступного ознакомления детей с устройством государства мы сравнили

устройство нашей страны с детским садом. Например, групповые помещения дошкольной организации – это республики, края России, в которых есть много комнат-городов и деревень, дети – это жители, директор детского сада – это президент страны и так далее.

Не менее важным является возможность сопровождения познавательной деятельности этнокультурного содержания *эвристической беседой*, в основе которой лежит как **метод сравнения**, так и **метод вопросов**. В ходе такой беседы воспитатель ставит вопросы, побуждает дошкольников на основе наблюдений, личного опыта, представлений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, явления, присущие этническим культурам, а затем путем рассуждений приходиться к выводам, тем самым, выделяя что-то общее, особенное или единичное в культурах разных народов.

Так, например, в результате одной из таких эвристических бесед, посвященной изобразительному искусству разных этнических культур, дети пришли к выводам, что люди (представители различных народов), желая украсить свой быт, украшали узорами не только мебель, посуду, но и занимались живописью, расписывая стены домов (например, украинские хаты) или рисуя картины. При этом дети подметили, что только китайские живописцы еще и писали стихи на своих полотнах, а иногда эти картины, не просто висели на стенах жилищ, как у большинства народов, но и хранились в виде свитков, которые по мере необходимости можно было развернуть и полюбоваться ими. Таким образом, дети выявили не только общее в изобразительной деятельности народов, но и специфичное, присущее только одной культуре.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет **метод моделирования и конструирования**, сочетающий в себе словесное объяснение, практическую реализацию и игровую мотивацию. Данный метод незаменим при работе с глобусом, схемами, картами, возведении при помощи различных средств макетов и ландшафтов, характерных для определенных географических широт или, например, типовых архитектурных сооружений различных народов и др. Кроме того, анализ существующих исследований [42; 115; 224; 250] позволяет сделать вывод о возможности организации работы с картой у детей дошкольного возраста. Так, исследование С. Н. Султановой дает возможность говорить о доступности такого вида работы уже детям 5-го года жизни [250].

Одним из действенных приемов, позволяющим поддерживать интерес и обобщать знания детей, выступает «заполнение карты». Данная карта представляет собой силуэт карты мира со схематическим нане-

сением контуров стран на разных материках. Желательно, чтобы эта карта была больших размеров, например, на всю стену коридора или групповой комнаты (если есть такая возможность). Располагается она на уровне роста детей и заполняется ими при помощи фломастеров по мере изучения той или иной страны, народа. Предварительно дети совместно с воспитателем обсуждают, какие особенности, присущие культуре народа они отразят на карте, и какими символами это будет изображаться. Например, после знакомства с культурой Китая воспитанники схематично изобразили пагоду как символ архитектуры; дракона – образ мифологического животного, без которого не проходит ни один праздник; вазу и фейерверк как знаки изобретения фарфора и пороха; китайскую стену – символ страны; группу людей, обозначающую самое многочисленное население; рис как традиционную пищу китайцев и многое другое. Кроме того, в распоряжении каждого ребенка есть личная тетрадь-альбом, в которой он отражает при помощи знаков, схем, символов, рисунков все то, что он узнал на занятии, экскурсии или ему понравилось. Работа с картами и схемами способствует развитию символической функции мышления, умения создавать систему условных знаков, символов событий и явлений культуры. Большая ценность данного вида работы заключается в возможности включения регионального компонента знаний.

Значимым методом в ознакомлении дошкольников с миром этнической культуры является **метод проектов**, предполагающий, в нашем случае, организацию совместной исследовательской деятельности самих детей, а также детей и их родителей. Эта деятельность направлена на сбор, изучение, анализ, а затем презентацию материалов, раскрывающих особенности традиций, образа жизни, предметов быта, искусства разных народов. В основе проектной деятельности лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой производится продукт, обладающий субъективной, а иногда объективной новизной. В организации семейных проектов темы исследований предлагаются как воспитателями в соответствии с тематическим планом, так и выбираются самостоятельно членами семьи. Приведем название тем некоторых исследовательских проектов: «Образ Бабы Яги в славянских сказках», «Назначение полотенца в крестьянском быте», «Японская церемония чаепития», «Родословная моей семьи» и мн. др.

Еще одним продуктивным приемом является работа с «Лентой времени»: ребенок в увлекательной форме учится ориентироваться в цепочке событий, выделять их причины и следствия, соотносить образ жизни людей, предметы культуры друг с другом в хронологическом и функциональном порядке. Данный вид работы помогает осмыслению ребенком

явлений своей и других культур в историческом аспекте, приобщению к этнокультурному прошлому и настоящему, учит производить сопоставление и классификацию событий во временном пространстве.

Все перечисленные методы используются воспитателями в разных организационных формах и видах деятельности. Они повышают качество формирования этнокультурной осведомленности дошкольников. Педагогическое мастерство педагогов состоит в умелом комбинировании методов и приемов, логичном соотношении их с формой и местом использования, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников.

Итак, правомерно сделать *вывод* о том, что процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников будет более качественным при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Введение этнокультурного компонента в содержание образования, обеспечивающего усвоение детьми родной этнокультуры и выведение их в российское и мировое культурное пространство.

2. Ориентация образовательного процесса не только на просветительскую, эмоционально насыщенную, но также и практическую деятельность этнокультурной направленности, что позволит ребенку познать разнообразие этнокультур, преобразовать предметно-пространственную среду, развить творческие способности.

3. Направленность образовательного процесса на одновременное формирование у детей представлений о различии и сходстве культур народов и их представителей, а также признание и принятие ими этнокультурного разнообразия.

4. Соответствие познавательной информации этнокультурной тематики таким принципиальным требованиям как достоверность, доступность или адекватность, эмоциональная насыщенность, комплексность подачи информации, ее антистереотипность, кроме того, информация должна активизировать детей, побуждать их к деятельности.

5. Активное вовлечение родителей воспитанников и других социальных партнеров в образовательный процесс.

6. Предпочтение таких организационных форм как интегрированные занятия, развлечения и праздники с этнокультурной и государственной тематикой, видеопросмотры, беседы, фольклорные концерты и театрализованные представления, целевые прогулки и экскурсии.

7. Приоритет методов и приемов, направленных на повышение познавательной и эмоциональной активности детей, а именно: игры и игровые приемы, методы сравнения, вопросов, проектов, моделирования и конструирования.

2.3 Анализ результативности экспериментальной работы по формированию этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации

Эмпирическое исследование по проблеме формирования этнокультурной осведомленности дошкольников проводилось в дошкольных образовательных организациях г. Ставрополя и Ставропольского края. Базой научного исследования стали образовательные организации г. Ставрополя: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 59, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 52, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 67, № 65 а также Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 1 станицы Курской Ставропольского края.

Начальным этапом нашей деятельности стало осуществление констатирующего мониторинга, целью которого было изучение состояния работы по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников в практике дошкольных организаций г. Ставрополя и Ставропольского края. В соответствии с этим предполагалось решение следующих задач:

1. Изучить состояние деятельности дошкольных организаций по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников.
2. Определить отношение к изучаемому вопросу воспитателей и специалистов, работающих с детьми.
3. Выяснить отношение к данной проблеме родителей воспитанников.
4. Выявить исходный уровень этнокультурной осведомленности детей в контрольных и экспериментальных группах.

В русле их реализации были использованы методы научно-педагогического исследования: изучение и анализ годовых, календарных и тематических планов работы ДОО, анкетирование педагогов и родителей, индивидуальные беседы, констатация и обобщение педагогического опыта воспитателей по исследуемой проблеме. В отдельном порядке осуществлялись подбор, модификация, возрастная и тематическая систематизация методического инструментария по выявлению этнокультурной осведомленности дошкольников.

В числе значимых эмпирических данных, характеризующих организацию процесса этнокультурной осведомленности дошкольников, мы

выделили изучение содержания образовательного процесса и предметно-развивающей среды в ДОО.

Качественный анализ *планирования образовательного процесса* в дошкольных организациях свидетельствует о том, что в содержании работы не уделяется должного внимания этнокультурному фактору для формирования этнокультурной осведомленности дошкольников. Годовые планы не преследуют задач по повышению этнокультурной осведомленности детей, в них практически отсутствуют мероприятия, направленные на ознакомление детей с этнической культурой. Отдельно можно выделить лишь проведение государственных и некоторых календарных праздников русского народа.

В календарно-тематических планах воспитателей иногда присутствуют формы работы с применением средств народной культуры (использование устного народного творчества, народных игр, предметов декоративно-прикладного искусства и др.), но в целевом аспекте они не находят отражения, или, если находят, то носят расплывчатый, обобщенный характер. Например, «...воспитывать любовь к народному творчеству», «развивать интерес к русской культуре», «воспитывать чувство патриотизма» и т. д. Отсутствует словарная работа, остаются нераскрытыми национальные особенности игр, ремесел, просветительская деятельность по данному направлению скудна, незанимательна. Это свидетельствует о том, что данная работа носит поверхностный, формальный характер.

Согласно учебно-тематическим планам, работа по ознакомлению детей с этнокультурой находит отражение на занятиях лишь несколько раз в год, преимущественно в деятельности воспитателей-специалистов (музыкального руководителя, воспитателя по изобразительной деятельности, воспитателя по физкультуре), т. е. нет системности работы и возрастного усложнения тематики. Среди немногочисленных занятий доминирует ознакомление с особенностями русской культуры, отсутствует кросскультурный метод обучения.

Анализ раздела «работа с родителями» свидетельствует о том, что воспитатели используют в основном широко практикуемые формы работы, но дающие лишь общие советы (консультации, материалы наглядной агитации). Не отмечается тесной взаимосвязи с родителями по изучаемому вопросу, которые являются в образовательном процессе только пассивными наблюдателями.

При изучении *предметно-развивающей среды дошкольных организаций* основной упор был сделан на выяснение таких обстоятельств,

как наличие наглядного и информационного материала для проведения занятий, присутствие этнокультурных зон в детском саду и отдельно в группах, этноспецифическое оформление интерьера. Кроме того, особый интерес представляло наличие в методическом кабинете материала для повышения самообразования воспитателей по данному вопросу.

Произведенный анализ показал недостаточную оснащенность методических кабинетов ДОО этнокультурным материалом (незначительный наглядный материал, единичные экземпляры предметов быта и ремесел народов), отсутствие справочной и другой литературы по изучаемой проблеме, ограниченность медиасредств и медиаматериала. Данная ситуация, как следствие, затрудняет качественную подготовку воспитателя к эффективной работе с детьми, ограничивает выбор оптимальных технологий деятельности.

Во всех группах имеются традиционные зоны, которые представляют собой симбиоз изобразительного и этнокультурного содержания с наполнением их отдельными предметами декоративно-прикладного искусства, материалами для свободного рисования. Однако представленный здесь этнокультурный материал невелик и однообразен, не предусмотрена его сменяемость и практическая функциональность. В старших группах представлены макеты государственной и муниципальной символики, дополняемые наборами открыток о достопримечательных местах своего города и края. Данные зоны не вызывают устойчивого интереса детей и служат формальной атрибутикой. Следует отметить слабую национально-региональную и этнокультурную представленность в наполнении игровых зон в группах, что, соответственно, ограничивает проявление у детей игровой и самостоятельной деятельности этнокультурной направленности.

Констатирующие результаты по состоянию методической базы и предметно-развивающей среды показали отсутствие целенаправленной работы ДОО по нашей теме и помогли обозначить необходимые преобразования по улучшению деятельности дошкольных организаций, работающих в режиме эксперимента, подробно описанные нами в параграфе 2.1 настоящей монографии. Инновационные изменения в рамках формирующего этапа эксперимента позволили существенно модернизировать образовательную деятельность ДОО и оптимизировать процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников, о чем свидетельствуют данные контрольного этапа эксперимента, подтвержденные статистически достоверными результатами.

Результаты анкетирования педагогов и констатация их деятельности на начальном этапе эксперимента показали их недостаточную ин-

формационную и методическую подготовленность к процессу формирования этнокультурной осведомленности дошкольников, но наличие у большинства желания повысить свою компетентность в данной области. В анкетировании приняли участие 62 педагога, среди них 25,8 % (16 чел.) составляли педагоги-специалисты (2 педагога-психолога, 2 социальных педагога; 4 музыкальных руководителя, 4 воспитателя по физической культуре, 4 воспитателя по изобразительной деятельности).

В результате проведенных с педагогическими кадрами мероприятий, направленных на повышение их этнокультурной компетентности, обогащения методической базы дошкольных организаций (параграф 2.1), произошли существенные изменения в деятельности педагогов по использованию ими потенциала этнической культуры в работе с дошкольниками.

По данным проведенного с педагогами повторного анкетирования на момент окончания экспериментальной работы изменилось их отношение к изучаемой проблеме и качество деятельности в данном направлении. Подавляющее большинство респондентов по-прежнему понимают особое значение приобщения детей к ценностям традиционной культуры – 88,7 % (55 чел.) / 95,2 % (59 чел.) (начало / окончание эксперимента); при этом отмечается заметное усиление этнокультурной направленности воспитательно-образовательного процесса: 9,7 % (6 чел.) / 46,8 % (29 чел.) (начало / окончание эксперимента) указали на регулярное применение элементов этнических культур в своей деятельности; 67,7 % (42) / 45,2 % (28) отметили фрагментарность такого использования; и лишь 22,5 (14) / 8,1 % (5чел) педагогов ответили, что редко включают элементы народной культуры в работу с дошкольниками.

Возросло число педагогов, использующих в практике своей работы кросскультурный подход, который является неременным условием формирования этнокультурной осведомленности: 11,3 % (7) / 43,5 % (27) соответственно на момент начала и окончания эксперимента. Что касается личной этнокультурной осведомленности, только 51,6 % (32) / 11,3 % (7) респондентов затруднились вспомнить какие-либо обычаи и традиции своего или других народов.

Положительной динамикой изменения отношения педагогов к изучаемой проблеме является повышение количества респондентов, для которых данная тема представляет не только профессиональный, но и личный интерес (19, 4 (12) / 35,4 % (22) – начало / окончание эксперимента). При этом имеют желание повысить свои знания в данной области 59,6 % (37 чел) / 67,7 (42) от общего числа опрошенных. Как видим,

на момент окончания эксперимента число желающих и дальше повышать свою «этнокультурную грамотность» только возросло, что говорит о действительно возросшем интересе к данной теме.

Позитивные сдвиги произошли в использовании педагогами существующих средств народной культуры в образовательном процессе. Регулярно используют народные сказки – 74,1 % (46) / 85,4 % (53) опрошенных (начало / окончание эксперимента), народные игры применяют 30,6 % (19) / 40,3 % (25); пословицы и поговорки – 45,2 % (28) / 53,2 % (33); загадки – 40,3 % (25) / 62,2 % (38); былинный эпос – 12,9 % (8) / 19,4 % (12); народные приметы – 17,7 % (8) / 25,8 % (16); образцы народной игрушки – 16,1 % (10) / 33,9 % (21); предметы народного быта – 11,2 % (7) / 27,4 % (17).

Большинство 64,5 % (40) / 74,2 % (46) опрошенных продолжают предпочитать активные формы этнокультурного «просвещения», которые позволяют им принимать личное творческое участие в обсуждении данной темы. В целом, данные показатели свидетельствуют об эффективности проделанной работы в направлении подготовки педагогов к процессу повышения этнокультурной осведомленности дошкольников.

На момент исследования в практике дошкольных организаций, мы опирались на утверждение о том, что именно семья определяет формирование национальной психологии в сознании ребенка, влияет на развитие установок и реакций ребенка в сфере межнациональных отношений и межнационального общения. Действие семьи мы рассматривали в качестве одного из наиболее значимых педагогических условий формирования этнокультурной осведомленности дошкольников (см. параграф 2.2). В связи с этим, для изучения мнения родителей воспитанников по вопросу приобщения детей к ценностям этнической культуры проводилось анкетирование, в котором приняли участие 86 семей (из них 58 семей (67,4 %) – русскоэтнические, 16 (18,6 %) – нерусскоэтнические, 12 (14 %) – смешанные).

Констатирующие эмпирические данные *по выявлению отношения родителей* к изучаемой нами проблеме на начальном этапе экспериментальной работы позволили выявить, с одной стороны, недостаточное использование воспитательного потенциала народной культуры в практике семейного воспитания, но, с другой стороны, наличие позитивного отношения у большинства семей к данной проблеме, желание принять активное участие в ее решении.

Формирующий этап эксперимента включал в себя мероприятия, направленные на повышение степени участия родителей воспитанников в

процессе формирования этнокультурной осведомленности дошкольников. Многие формы работы предполагали активную позицию родителей и других членов семьи в педагогическом процессе и были направлены на актуализацию позитивного опыта семейного воспитания на основе культуры своего этноса, возрождение интереса у родителей к практике воссоздания семейных традиций (см. параграф 2.2). Динамику отношения и степени участия родителей в формировании этнокультурной осведомленности детей мы оценивали по результатам разработанной анкеты (см. приложение).

В начале экспериментального исследования 75,5 % (65 семей) опрошенных согласны с утверждением, что детей необходимо воспитывать на традициях своего народа, однако лишь 32,5 % (28 семей) из них представляют, как это можно сделать («читать сказки», «знакомить с народными праздниками» и т. д.). Это позволило нам предположить, что большинство семей ответили на данный вопрос интуитивно, возможно, в результате повышенного внимания современных людей к обрядовой культуре. Особого внимания заслуживают 15,1 % (13) от общего числа, которые в начале эксперимента ответили, что никогда не задумывались над этим вопросом. К концу эксперимента при 82,6 % (71) участников опроса, поддерживающих утверждение, о необходимости воспитания ребенка на основе традиционной культуры, уже 43,0 % (37) опрошенных смогли назвать возможные формы приобщения детей к народной культуре (знакомить с артефактами, приобщать к устному народному творчеству, отмечать календарные праздники и др.). Следовательно, правомерным является вывод о повышении сознательного отношения родителей воспитанников к данной теме, уровня их осведомленности в вопросе этнокультурного образования детей.

В результате проведенной работы увеличилось внимание семей к сбору предметов традиционной культуры. В начале эксперимента лишь 8,1 % (7) всех опрошенных отметили наличие у них в доме национальных предметов и семейных реликвий, в то время как в конце экспериментальной работы этот показатель увеличился почти вдвое (15,1% – 13).

Позитивная тенденция определилась в отношении родителей к вопросу знакомства с культурами других народов. Важным показателем считаем наличие 47,6 % (41) / 62,6 % (53) (начало / конец эксперимента) от общего числа опрошенных, которые высказались о целесообразности знакомства детей с культурой народов России и мира, при этом из них соответственно 53,6 % (22) / 71,6 % (38) основной целью данной работы

видят не только повышение общей образованности ребенка, но и воспитание культуры межнационального общения.

Существенным достижением экспериментальной работы мы считаем повышение числа родителей, принимающих непосредственное участие в мероприятиях, организуемых в дошкольной организации. Если на констатирующем этапе эксперимента 79 % (68) семей отметили, что не принимают участия в педагогическом процессе, то на завершающем этапе эта цифра снизилась до 51,2 % (44). Положительным моментом следует считать увеличение количества желающих оказывать посильную помощь в проведении различных мероприятий в ДОО (44,2 % (38) / 66,3 % (57) – начало и окончание эксперимента соответственно).

В целом, можно отметить, что целенаправленная системная деятельность по привлечению родителей воспитанников к сотрудничеству, повысила их внимание к вопросу формирования этнокультурной осведомленности дошкольников, и оказала оптимальное воздействие на данный процесс, что подтверждается статистически достоверными результатами.

При определении способов изучения этнокультурной осведомленности дошкольников, мы выяснили, что специальной методики по исследованию данного феномена не существует, следовательно, основная задача заключалась в отборе, модификации смежных и создании новых методик, которые легли в основу методического инструментария. В обстоятельствах его отбора и разработки *были положены следующие принципы.*

- Доступности и возрастной ориентированности. Ввиду того, что в нашем исследовании были задействованы все возрастные периоды дошкольников, это потребовало строгого учета психофизиологических особенностей испытуемых. В связи с этим нами были разработаны методики для всех возрастных групп.

- Сохранения естественного характера жизнедеятельности ребенка, согласно которому исследование проводилось в групповых комнатах в виде бесед и игровых заданий, не нарушающих привычный образ жизнедеятельности ребенка (Михалева О. И, Юденко О. Н.) [176; 294].

- Контрольно-формирующего характера когнитивных методик, направленных не только на выявление наличного уровня знаний, но также на их расширение и закрепление.

В основе исследования этнокультурной осведомленности отправным было понимание ее как когнитивно-аффективного феномена, опосредуемого деятельностью в направлении объединения линий познаватель-

ного, эмоционального и деятельностного развития детей при ознакомлении с этнокультурной действительностью. В соответствии с этим в параграфе 1.3 монографии были выделены 3 критерия (*когнитивный, аффективный, деятельностный*) оценки искомого содержания и соответствующие им *показатели* интерпретации полученных результатов, определяющие:

- наличие и адекватность знаний детей из области родной, русской и других этнокультур, развитие процессов расовой и этнической самоидентификации, сформированность начальных представлений о существовании других этнических и расовых групп;

- положительное эмоциональное отношение к этническим культурам и их представителям в вербальных оценках, наличие интереса к познанию этнических культур;

- перенос имеющихся этноспецифических знаний в разные виды деятельности ребенка, инициированность и самостоятельность данных действий.

Первые два критерия исследовались посредством опроса с применением составленных групп вопросов, а критерий изучения этноспецифической деятельности – путем наблюдения реальной модели поведения в ситуациях жизнедеятельности ребенка.

Основу диагностического инструментария составили методики для детей младшего, среднего, старшего и подготовительного к школе возраста, содержание которых представлено в приложении (прил. 3).

Неохваченные в вопросах, сферы этнической культуры (согласно тематическому плану – см. прил. 4) исследовались посредством контрольно-формирующих (выполняющих диагностическую и обучающую функции) методов исследования. К таким сферам относятся темы: «Типы поселений», «Предметы быта», «Посуда», «Ремесла», «Транспорт», «Кухня народов», «Музыкальные инструменты», «Символы» и др.

Контрольно-формирующий стимульный материал составили разработанные нами перфокарты (прил. 5) по разделам тематического плана, кроме того, использовались игровые упражнения типа «Русское – нерусское», «Отбери лишнее», «Лента времени» и др., которые направлены на определение и расширение уровня знаний в области своей и других культур, выявление в них общего и особенного, формирование понимания многообразия и единства этнической культуры в мировом процессе.

Эффективность проделанной работы мы определяли по динамике показателей этнокультурной осведомленности дошкольников в процес-

се итоговой диагностики. Диагностика осуществлялась на каждом из этапов проверки гипотезы, т. е. каждый год в течение четырех лет работы. С целью обеспечения валидности исследования, изучение результатов экспериментальной работы осуществлялось по тем же методикам и критериям, которые использовались в начальной диагностике.

При создании диагностического аппарата и обобщении полученных результатов мы опирались на исследовательский опыт ученых Н. Г. Капустиной, Л. В. Коломийченко, Н. М. Лебедевой, О. В. Луневой, Л. В. Любимовой, О. И. Михалевой, Т. Г. Стефаненко, И. З. Хабибулиной, О. Н. Юденко [121; 139; 157; 170; 176; 281; 294].

Объектом нашего экспериментального исследования стали дети, посещающие дошкольные организации г. Ставрополя и ст. Курской Ставропольского края в возрасте 3 – 7 лет, общим количеством 206 чел. (103 чел. – экспериментальная группа, 103 чел. – контрольная).

Первая серия констатирующих срезов была направлена на выявление когнитивных показателей этнокультурной осведомленности: собственная этническая (средний и старший возраст) и расовая идентификация; характер представлений о существовании расовых и этнических групп, понимание расовых и этнических различий; наличие и адекватность знаний об элементах культуры своего и русского народа; наличие сведений об элементах культуры других народов (в старшем дошкольном возрасте).

В младшем дошкольном возрасте *исследование собственной идентификации* проводилось на основе расовых особенностей, как наиболее заметных морфофизиологических признаков людей. Мы просили детей младшей группы рассмотреть изображения кукол трех рас и соотнести себя с одной из них. Среди младших дошкольников в начале года 71,8 % детей (74 чел.) / 74,7 % (77) детей (эксперимент. / контр.) правильно идентифицируют себя с куклой, представляющей европейскую расу. К концу года данный показатель составил 86,4 % (89) и 84,4 % (87) соответственно. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что у большинства детей 3 – 4 лет уже сформировано расовое самосознание.

Все дети экспериментальных и контрольных групп в возрасте 4 – 6 лет безошибочно справляются с заданием, что подтверждает предположение о стихийном характере протекания процесса расового самопознания дошкольников, вне зависимости от этнокультурного образования детей. В целом, полученные результаты подтверждают мнение ученых (Лебедева, Стефаненко) о факте *формирования расовой идентификации у детей 3,5 – 5 лет*.

Мы выяснили, что детям младшего дошкольного возраста недоступно понимание их этнической идентичности. У детей среднего и старшего дошкольного возраста *исследовалась их этническая идентификация* в вербальных оценках. В начале года на вопрос об этнической принадлежности никто из детей 4 – 5 лет не смог дать правильный ответ. Когда был задан наводящий вопрос: «Ты русский человек или украинец», то правильно ответили уже 34,9 % (36) / 27,2 % (28) опрошенных (эксп. / контр.), но остается до конца невыясненным факт, осознанным или случайным был их ответ, т. к. дети не могли назвать ни одного этнодифференцирующего признака. В этом случае можно говорить о том, что у большинства детей среднего дошкольного возраста еще не сформированы процессы этнической идентификации.

На вопрос: «В нашей стране проживают русские, туркмены... А ты кто?» среди детей 5 – 6 лет дали правильный ответ 57,3 % (59) / 41,7 % (43) (эксп. / контр). Кроме того, дети старшего дошкольного возраста в экспериментальных группах, пытались аргументировать свой ответ, указывая на некоторые этнодифференцирующие признаки («Я – русская, у меня лицо белое и волосы, бабушка русская», «Я – русская, мы разговариваем по-русски»). В подготовительных группах назвали свою этническую принадлежность соответственно 89,3 % (92) / 57,2 % (59) детей. К тому же дети экспериментальных групп 6 – 7 лет уже называют несколько этнодифференцирующих признаков. Как видим, в экспериментальных группах показатели оказались выше, что связано с целенаправленной работой на предыдущих этапах исследования по формированию у детей этнокультурных знаний, усвоение которых способствует более глубокому осознанию своей этнической принадлежности.

В конце эксперимента при исследовании формирования этнической идентичности в среднем и старшем дошкольном возрасте мы получили следующие результаты. В 4 – 5 лет 57,3 % (59) / 36,8 % (38) испытуемых (соответственно экспериментальных и контрольных групп) правильно определяют свою этническую принадлежность, в 5 – 6 лет – 89,3 % (92) / 57,3 % (59), в 6 – 7 лет – 96,1 % (99) / 63,1 % (65).

В целом, проведенное исследование позволило нам сделать вывод, что в период младшего и среднего дошкольного возраста происходит созревание процессов только расовой идентификации, а у старших дошкольников начинается формирование этнической идентичности.

С целью изучения представлений о существовании расовых групп мы предлагали картинку с изображением играющих детей разных рас, один ребенок имел несуществующий (зеленый) цвет кожи (мето-

дика Н. Г. Капустиной). Подавляющее число детей младшего возраста 76 % (104) не замечают необычный цвет кожи. Остальная часть испытуемых затруднялась ответить (мы связываем это с общей несформированностью аналитических функций мышления) или пыталась объяснить «ошибку» художника («Он весь в зеленке», «Испачкался» и т. д.). На дополнительный вопрос о существовании людей с черной и желтой кожей 37,8 % (39) / 40,8 % (42) младших дошкольников (эксп. / контр.) согласны с утверждением о присутствии в мире людей с другим цветом кожи (черной, желтой), но не связывают это с расовыми особенностями («он не любит купаться», «у него кожа загорела» и др.).

Результаты исследования сформированности у детей представлений о расовых группах, полученные у детей средних, старших и подготовительных к школе групп в начале эксперимента распределились следующим образом. Среди детей 4 – 5 лет 51,4 % (53) / 48,5 (50) признают факт существования людей с другим цветом кожи (эксп. / контр.), но только 9,7 % (10) / 7,8 % (8) из них связывают это с существованием расовых групп («Есть такие люди – это негры»).

Примечательно, что большинство детей средних и младших групп, даже наблюдая людей другой расы в повседневной жизни (по телевизору, на улице), не признают этого факта («Он просто побрызгался»).

В 5 – 6 лет: 83 % (46) и 54% (30) знают о существовании людей разных рас (эксп. / контр.), в 6 – 7 лет – 97,1 % (100) и 66,9 % (69) соответственно. Следует отметить, что в своих ответах дети указывали лишь на существование людей с черной кожей. Напротив, о людях желтой расы дошкольники не могли ничего сказать или демонстрировали неправильное понимание («Они хорошо загорают»). К концу года большинство старших дошкольников знают о существовании людей с другим цветом кожи (в 5 – 6 лет – 96,1 % (99) / 77,7 % (80); в 6 – 7 лет – 100 % (103) / 98,1 % (101)). Это подтверждает выводы Н. Г. Капустиной о том, что в дошкольном возрасте складываются стихийные представления о людях других рас [121]. Однако в контрольных группах эти представления ограничены лишь знаниями о людях негроидной расы. В экспериментальных группах дети знают все три расы, соотносят расовые признаки с природно-климатическими условиями.

Полученные данные позволили нам предположить, что в младшем и среднем дошкольном возрасте у подавляющего большинства детей формируется собственная расовая идентификация, но отсутствует осознание расовых и этнических особенностей людей, что, на наш взгляд, свидетельствует о недоступности любого иноэтнического

материала в этот период. Напротив, рост процентных показателей правильных ответов в старшем дошкольном возрасте, даже в контрольных группах, свидетельствует о наличии таких представлений в стихийном опыте детей, что создает благоприятные перспективы для ознакомления детей с представителями расовых и этнических групп, их культурой. Это подтверждает выдвинутое нами в исследовании концептуальное положение о том, что дети младшего и среднего дошкольного возраста должны приобщаться к родной и близкой им русской культуре, а старшим дошкольникам доступно знакомство с другими этническими и расовыми группами.

Наличие представлений о существовании других этнических группы мы выясняли только у детей старшего дошкольного возраста, т. к. было установлено, что дети младшего и среднего возраста не чувствительны к этническим особенностям. Оказалось, что для детей старших групп (5 – 6 лет), кроме русских (77,66 (80) % / 23,3 % (24) – эксп. / контр.), в России живут «английские народы» (26,2 % (27) / 19,4 % (20) – эксп. / контр.), что мы связываем с популярностью изучения английского языка. Значительная часть детей 5 – 6 лет контрольной группы – 47,6 % (49) – на вопрос о народах, проживающих в России, давали самые разные ответы: «Иисус Христос», «Негры», «Продавцы», «Президент», что свидетельствует об отсутствии у детей представлений в данной области. Среди детей 6 – 7 лет в экспериментальной группе 52,4 % (54) называют 2 и более народа, что свидетельствует о работе на предыдущих этапах эксперимента. В контрольной группе 50,5 % (52) детей 6 – 7 лет знают только русский народ, 21,3 % (22) называют чеченцев и армян, 27,1 % (28) детей не знают никого. Только 20,3 % (21) детей называют более 2-х этнонимов.

После проведенной экспериментальной работы ответы детей о существовании других этнических групп распределились следующим образом: в 5 – 6 лет 54, 3 % (56) / 20,3 % (21) детей называют более 2-х этнонимов; в 6 – 7 лет 71,8 % (74) / 26,2 % (27) знают о существовании 3 – 4 этнических групп (экспериментальные и контрольные группы соответственно). Как видим, расхождения в экспериментальных и контрольных группах существенные.

Далее нам предстояло выяснить наличие у детей знаний из области этнических культур. В младшем и среднем дошкольном возрасте выявлялось знание различных элементов русской культуры. Исследование показало, что представления детей младшего возраста об отдельных элементах культуры фрагментарны, основаны чаще на собствен-

ном жизненном опыте детей. Лучше других детям знакомы элементы культуры, широко представленные в произведениях устного народного творчества, актуальном опыте испытуемых (некоторые предметы быта, транспорта, национальной кухни, животные). Дети в младших группах показали одинаково низкие знания в области русской культуры. К концу года у детей экспериментальных групп динамика показателей этнокультурной осведомленности оказалась заметно выше, чем в группах контрольных. В средних группах наблюдается еще более значимое расхождение в росте показателей этнокультурной осведомленности у детей контрольных и экспериментальных групп. Так, в конце года не менее 2-х элементов народного костюма знают 34,9 % (36) / 11,6 % (12) – эксп. / контр., называют этнодифференцирующие признаки русского народа 40,7 % (42) / 19,4 % (20), в числе русских народных праздников выделяют Пасху, Рождество 44,6 % (46) / 17,5 % (18) дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте сохраняется и укрепляется тенденция неодинаковой результативности у детей контрольных и экспериментальных групп. Например, знания о народном костюме, как важном этнодифференцирующем признаке сформированы следующим образом. В контрольных группах 37,8 % (39) детей 5 – 6 лет и 45,6 % (47) дошкольников 6 – 7 лет правильно определили куклу в русском костюме, но руководствовались при этом только антропологическими признаками самой куклы («У нее волосы светлые и глаза синие»). В экспериментальных группах вследствие проведенной работы при выборе русского костюма 48,5 % (50) в 5 – 6 лет и 62,1 % (64) в 6 – 7 лет демонстрировали знание его элементов. С заданием на определение национальных костюмов народов России у детей 5 – 6 лет в начале года не справился никто. В конце года среди детей экспериментальной группы 59,2 % (61) определяют не менее 2-х народных костюмов, в то время как среди детей контрольной группы по-прежнему затрудняются в выполнении задания. На нахождение костюмов народов мира (6 – 7 лет) в начале года в полной мере не справился никто. В конце эксперимента в экспериментальной группе 48,5 % (50) детей определяют более 2-х народов мира, в контрольной группе – 5,8 % (6).

Формирование сведений краеведческого и гражданского направления имеет свою специфику в дошкольном возрасте. Часто происходит подмена понятий «страна», «город», «край», что во многом связано даже не с дефицитом осведомленности, а с особенностями мышления [205; 268]. Правильное понимание понятия «родина» сформировано не у всех детей: в старших группах: в начале года оно представлено

44,6 % (46) / 28,1 % (29) детей, а в конце – соответственно 50,4 % (52) / 33,9 % (35). В подготовительных к школе группах данный показатель составил 75,7 % (78) / 41,7 % (43) (экспер. / контр.). Как видим, проведенная работа оказала существенное влияние на правильное формирование данного понятия.

О необходимости защищать родину высказались 100 % опрошенных. В русле нашего исследования важным является наличие 6,8 % (7) старших дошкольников, которые связывают необходимость защиты родины с фактом существования других этносов («Потому что придут чеченцы и всех убьют»).

Среди основных элементов народной культуры относительно лучше другим детям знакомы народные и авторские сказки, однако подавляющее большинство не связывает их с принадлежностью к какому-либо народу. Это совпадает с выводами ученых о том, что в процессе ознакомления с произведениями устного народного творчества, взрослые не акцентируют внимание дошкольников на том, частью культуры какого народа они являются [250]. В экспериментальных группах детей 5 – 6 лет в начале года называют лишь сказки русского народа и связывают их с принадлежностью к данному народу, что связано с предшествующей работой по ознакомлению с русской культурой. В контрольной группе (5 – 6 лет) сказки русского народа называют, но не знают, частью культуры какого народа они являются. В назывании сказок других народов одинаково затруднялись дети обеих групп. К концу года 47,5 % (49) детей называли сказки народов России. Дети контрольной группы по-прежнему затруднялись в назывании сказок других народов, что указывает на отсутствие практики использования их в работе с детьми.

У детей подготовительных к школе групп исследовалось знание сказок народов мира. Во время констатирующего среза мы выяснили, что дошкольники, хотя и знакомы с некоторыми сказками народов мира, но считают их русскими. В результате проведенной работы 46,6 % (48) детей экспериментальной группы называют не менее 3-х сказок и связывают их принадлежность к определенному народу. В контрольной группе существенных изменений не произошло: дети по-прежнему не связывают знакомые сказки с каким-либо народом.

В целом, исследование знаний детей в других спектрах этнической культуры свидетельствует о том, что дошкольники контрольных групп имеют слабую осведомленность в диапазоне русской культуры и практически не имеют знаний в области культуры народов своего региона и народов России. Это обстоятельство мы связываем с тем, что боль-

шинство комплексных программ, реализуемых в контрольных группах, *ограничиваются в той или иной степени сферой русской культуры, и не предусматривают этнокультурный аспект, т. е. знакомство с культурами народов своего региона, страны, мира.* Контрольная проверка знаний в экспериментальных группах, осуществляемая ежегодно в каждой возрастной категории, позволяет говорить о положительной динамике показателей этнокультурной осведомленности. Полученные данные, подтвержденные статистически достоверными результатами (см. далее), *свидетельствуют о том, что позитивные сдвиги у детей экспериментальных групп произошли за счет специально созданных условий.*

Вторая серия констатирующих срезов была направлена на изучение аффективных показателей этнокультурной осведомленности дошкольников, а именно: отношение детей к существованию других народов и рас; отношение к собственному народу; наличие интереса к познанию этнических культур;

При исследовании *эмоционально-личностного отношения* испытуемых к собственному и другим народам, наличия готовности к толерантному взаимодействию, большинство опрошенных старшего дошкольного возраста в начале эксперимента высказали мнение о возможности позитивных контактов между представителями разных этносов: 71 % (73) / 68 % (70) – эксп. и контр. соответственно. Противоположную позицию заняли 23 % (13) / 29 % (17) респондентов: «Не могут дружить, потому что это – русские, а другие – нет», «Нет, потому что они – разные народы».

Личное желание «дружить со всеми» выразили только 23,3 % (24) / 20,3 % (21) (эксп. и контр. соответственно) детей. В большинстве случаев (51,4 % (53) / 65,0 % (67)) испытуемые контрольных и экспериментальных групп высказывали предпочтение в пользу общения с представителями русского этноса, которых наделяли исключительно положительными качествами («добрые», «красиво одеваются», «на нашем языке говорят» и др.), что свидетельствует о довольно высоком уровне внутригруппового фаворитизма русских детей, который проявляется в эмоциональном предпочтении собственной этнической группы. Следует отметить, что такой же выбор делали представители нерусской этничности, что, возможно, связано с недостаточной позитивной оценкой своей группы и желанием принадлежать к членам доминирующей.

В целом, по показателю отношения старших дошкольников к представителям других этнических групп в экспериментальных и контрольных группах в начале эксперимента мы получили следующее: «Нравятся все народы» – 32,0 % (33) / 31,0 % (32), «Нравится только русский

народ» – 24,2 % (25) / 26,4 % (27), «Не нравятся отдельные народы» – 27,1 % (28) / 25,2 % (26); «Не знаю» 17,5 % (18) / 18,4 % (19) – эксп. / контр. соответственно. *В данном случае в контрольной группе, где дети не получают доступную информацию о жизни других народов, с возрастом отмечается рост негативизма в отношении представителей других этнических групп.*

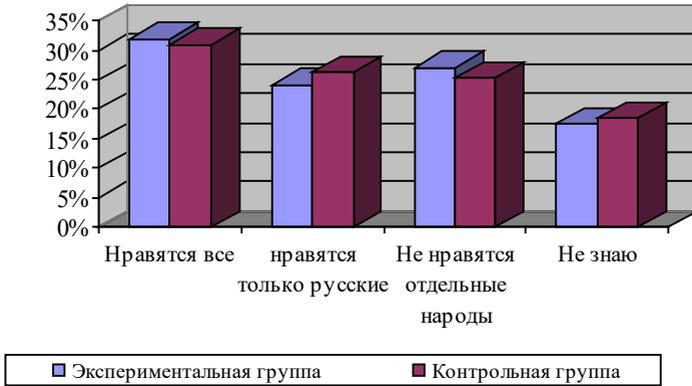
Экспериментальная работа показала, что с наличием представлений о других народах, их культуре тесно связано развитие положительного эмоционально-личностного отношения к ним, которое сформировалось в таком порядке (5 – 7 лет): «Нравятся все» – 70,8 % (73) / 28,1 % (29), «Нравится только русский народ» – 10,7 % (11) / 31,1 % (32); «Не нравятся отдельные народы» – 12,6 % (13) / 29,1 % (30); «Не знаю» – 5,8 % (6) / 11,6 % (12) (экспериментальные и контрольные соответственно). В данном случае у большинства детей экспериментальных групп *отмечается рост позитивного отношения к чужим этническим группам*, в то время как в контрольных группах у значительной части дошкольников сохраняется недоброжелательное отношение к ним (см. рис. 2).

Анализ значимости полученных результатов с помощью χ^2 критерия показывает, что в экспериментальной группе у дошкольников произошли достоверные изменения не только в представлениях о других народах, их культуре, но и в положительном эмоционально-личностном отношении к ним: $\chi^2 = 70,1$ при $p \leq 0,001$. В контрольной группе произошедшие изменения не являются статистически значимыми.

Принципиально важно, что в контрольных группах у 28,1 % (29) / 38,8 % (40) опрошенных (нач. / окон.) *их негативное отношение к представителям других этносов определялось неосведомленностью в данной области* («Я их не знаю», «У них все не как у нас: лицо не такое, волосы...»), а 23,3 % (24) / 41,7 % (43) руководствовались *сложившимися социальными оценками в обществе* («Чеченцы – злые, они могут убивать людей»; «Армяне не нравятся, они на другом языке разговаривают»; «Не хочу дружить с индейцем – он нацелит на меня копье»). В данном случае мы можем говорить о формировании у старших дошкольников этнических предубеждений, формируемых в стихийном опыте ребенка на основе социальных оценок взрослых.

В целом, количественное соотношение полученных данных у детей 5 – 7 лет в контрольных группах позволяет констатировать количественный рост ответов, *препятствующих формированию позитивного отношения к другим народам наряду с формированием предпочтения своей группы у русских дошкольников и доминантной аутгруппы у нерусских детей.*

Начало эксперимента



Окончание эксперимента

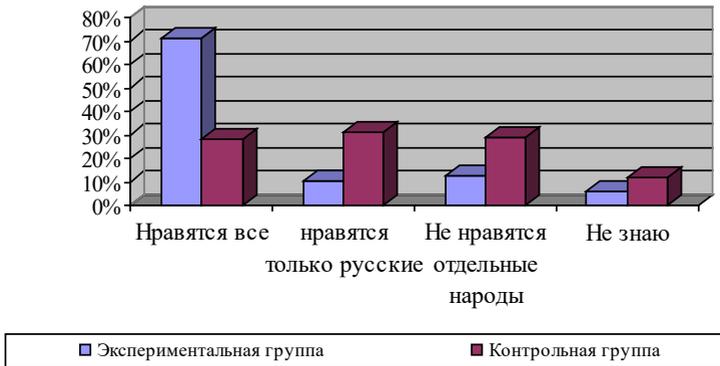


Рис. 2 Динамика результатов отношения старших дошкольников (5 – 7 лет) к представителям других этнических групп, %

При исследовании *отношения к расовым особенностям* у дошкольников в контрольных группах наблюдается *тенденция роста предпочтений европейской расы в возрастном аспекте параллельно с тенденцией снижения предпочтения других рас* (см. табл. 2).

Таблица 2

**Показатели расовых предпочтений дошкольников
при выборе друзей, (%)**

	3-4 года		4-5 лет		5-6 лет		6-7 лет	
	Эксперимент. группа	Контрольная группа	Эксперимент. Группа	Контрольная группа	Эксперимент. Группа	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Контрольная группа
Европа	45	47	56	61	66	78	71	86
Азия	27	29	24	21	20	15	19	10
Африка	28	24	20	18	14	7	10	4

Как видим, в младшем и среднем дошкольном возрасте дети не проявляют острой чувствительности к расовым различиям, у старших дошкольников появляется заметное предпочтение европейской расы, которое в подготовительной к школе группе становится доминирующим. В контрольной группе это доминирование подкрепляется усилением предубежденности в ответах детей. Так, если в старшей группе при осуществлении выбора на цвет кожи обращали внимание 26,2 % (27) детей, то в подготовительной к школе группе – уже 71,8% (74) опрошенных: «Я ее выбрала потому, что она белая»; «Этих я не выберу, потому что у них коричневая кожа и черная, я такую кожу не люблю и не хочу любить»; «У нее кожа другая, я еще не привык». *Данные результаты подтверждают выводы Н. Г. Капустиной [121] о формировании у детей дошкольного возраста понятий «мы» и «они», вследствие чего старшие дошкольники выбирали расу, соответствующую образу «мы».* Наличие расовых предубеждений в ответах детей контрольной группы, на наш взгляд, связано с отсутствием в содержании образования доступной информации о расовых особенностях. Количественные показатели расовых предпочтений экспериментального состава хотя и не имеют значительных расхождений с контрольными итогами (большинство старших дошкольников – 71,8 % (74) выбирают европейскую расу), *но заметно снижается количество ответов, основанных на предубежденности.*

При исследовании аффективного компонента мы полагали, что успешный процесс познания всецело обуславливается наличием у детей интереса. Интерес не только определяет качество включения субъек-

екта в деятельность, формируя его отношение к этой деятельности, но и лежит в основе всего культурного и психического развития ребенка [67; 73]. Наличие *интереса к познанию этнокультур* мы рассматривали с позиции устойчивости и глубины его проявления. В силу преобладания у трехлетних детей эмоционально-чувственной сферы над когнитивной и поведенческой сферами [170], в их реакциях доминировали положительные эмоции при восприятии знакомых элементов фольклора, но не наблюдалось познавательной мотивации к усвоению новых, в действиях преобладал поверхностный интерес к народной культуре. У детей 4 – 5 лет отмечается индифферентность к элементам русской культуры, доминирует ситуативный интерес. Старшие дошкольники (5 – 7 лет) эмоционально безучастны, не проявляют устойчивого познавательного интереса к этнокультурной теме. Полученные результаты в очередной раз доказывают, что между уровнем развития познавательного интереса у дошкольников и системой знаний существует прямая зависимость [149].

В экспериментальных группах произошли существенные изменения в отношении повышения интереса к знаниям этнокультурного характера. В младшем возрасте в силу психофизиологических особенностей доминирования непроизвольного внимания к концу года наблюдается поверхностный познавательный интерес к этноспецифическим объектам, но вместе с тем, дети проявляют стабильные положительные эмоции при восприятии элементов фольклора, музыкальных произведений, участия в деятельности этнокультурного содержания, т. е. преобладает эмоциональный интерес. В среднем возрасте познавательный интерес к восприятию информации этнокультурного плана становится более устойчивым, дети отдают предпочтение этноспецифическим объектам, с удовольствием участвуют в деятельности этнокультурного содержания. В старшем дошкольном возрасте (5 – 7 лет) фиксируется устойчивый познавательный интерес к этнокультурной информации, появляется настойчивое желание узнать больше о жизни народов, дети дифференцируют информацию из разных источников (книги, телепередачи), отдают предпочтение деятельности этноспецифического характера.

Проявление *деятельностного показателя* этнокультурной осведомленности в экспериментальных и контрольных группах на этапе начальной диагностики у детей 3 – 4 лет находилось на одинаковом уровне и, практически, не было выражено. Далее при осуществлении экспериментальной работы наблюдались расхождения в динамике деятельностного показателя.

Контрольное исследование показало, что у детей контрольных групп позитивных изменений не произошло. В 4 – 5 лет наблюдается пассивное отражение элементов содержания народной культуры в организованных видах деятельности на основе подражания. Дети старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет) включают этноспецифическое содержание в организованную и свободную деятельность на репродуктивном уровне, отсутствует самостоятельность, креативность.

Уровень этноспецифических умений детей в экспериментальных группах вырос за время эксперимента. В младшем возрасте (первый год эксперимента) в конце года значительная часть детей уже отражает полученные впечатления и знания в специально организованной деятельности. Так, 24,9 % (36 чел.) обладают этноспецифическими навыками и используют их в разных видах деятельности при косвенном руководстве взрослого. Остальные дети (75,1 – 67 чел.) в экспериментальной группе демонстрируют навыки под прямым руководством взрослого. Среди детей среднего дошкольного возраста (второй год эксперимента) 67,6 % – 69 человек используют полученную информацию в специально организованной деятельности под прямым руководством взрослого, а 32,4 % (33 чел.) – используют этноспецифические умения в свободной и игровой деятельности при косвенном руководстве взрослого. У старших дошкольников (третий и четвертый год эксперимента) 5 – 6 лет (48,2 % – 50 человек) и 6 – 7 лет (55,8 % – 57 человек) проявляют устойчивую способность к самостоятельному применению имеющихся знаний в продуктивной, творческой, коммуникативной деятельности, ее творческому преобразованию. Остальная часть детей старшего дошкольного возраста выполняет задание на репродуктивном уровне. Изменения результатов деятельностного показателя представлены в таблице 3.

Для оценки достоверности сдвига показателей этнокультурной осведомленности между констатирующим и контрольным этапами эксперимента мы использовали методы непараметрической статистики. Поскольку полученные данные представлены в порядковых шкалах для определения значимости изменений, полученных в ходе эксперимента, мы использовали аналог Т-Теста (Paired Samples) для порядковых шкал с парными зависимыми выборками – критерий Уилкоксона. При обработке данных применялся статпакет Statistica.

Ввиду того, что программа исследования предполагала изучение этнокультурной осведомленности на каждом возрастном этапе дошкольного возраста, оценка результатов производилась в течение 4-х лет (в младшей, средней, старшей и подготовительной к школе группах).

Таблица 3

**Динамика изменения этноспецифических
умений у дошкольников, (%)**

Возраст детей	1-й год экс- перимента, 3 – 4 года		2-й год экс- перимента 4 – 5 лет		3-й год эксперимента 5 – 6 лет		4-й год эксперимента 6-7 лет	
	экспери- ментальная группа	контрольная группа	экспери- ментальная группа	контрольная группа	экспери- ментальная группа	контрольная группа	экспери- ментальная группа	контрольная группа
До экспери- мента	15,5	13,8	34,9	17,9	46,6	20,1	58,2	34,0
После экс- перимента	34,9	17,9	46,6	20,1	58,2	34,0	70,8	36,4

Основные показатели нашей экспериментальной работы, отражающие уровень сформированности этнокультурной осведомленности дошкольников, представлены в таблицах 4, 5, 6, 7.

Показатели, представленные в таблице, позволяют заключить, что в результате проведенного исследования по когнитивному и деятельностному компонентам этнокультурной осведомленности по окончании эксперимента в контрольных группах были обнаружены позитивные сдвиги. Так, результаты изучения когнитивного компонента по итогам первого года эксперимента показывают, что на начало исследования в экспериментальной группе средний показатель (М до эксп.) составил 6,9. В конце эксперимента данный средний показатель (М после эксп.) составил 9,6, что говорит о значительном сдвиге когнитивного компонента. Эти показатели статистически значимы ($p \leq 0,0023$), что доказывает достоверность полученных результатов. В контрольной группе по результатам первого года эксперимента позитивный сдвиг не значим (М до эксп. = 6,08; М после эксп. = 6,15; при $p \leq 0,79$).

Результаты изучения деятельностного компонента свидетельствуют, что у детей экспериментальной группы в ходе эксперимента значительно вырос уровень этноспецифических умений: среднее значение М до эксп. = 0,6; среднее значение М после эксп. = 3,3 (при $p \leq 0,0012$). В контрольной группе изменения, произошедшие в деятельностном компоненте этнокультурной осведомленности, статистически незначимы (М до эксп. = 0,53; М после эксп. = 0,59; при $p \leq 0,49$).

Таблица 4

**Результаты 1-го года эксперимента по формированию
этнокультурной осведомленности дошкольников**

Название показателя	Эксперимент. группа			Контрольная группа		
	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	6,9	9,6	0,0023	6,08	6,15	0,79
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	0,6	3,3	0,0012	0,53	0,59	0,49

Таблица 5

**Результаты 2-го года эксперимента по формированию
этнокультурной осведомленности дошкольников**

Название показателя	Эксперимент. группа			Контрольная группа		
	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	9,6	12,2	0,0015	5,2	5,3	0,77
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	3,27	5,4	0,0028	1,8	1,9	0,37

Результаты второго года эксперимента позволяют констатировать достоверный сдвиг когнитивного показателя в направлении роста этнокультурных знаний у детей экспериментальной группы (М до эксп. = 9,6; М после эксп. = 12,2; при $p \leq 0,0015$). В контрольной группе детей среднее значение по когнитивному показателю практически не изменилось (М до эксп. = 5,2; М после эксп. = 5,3; при $p \leq 0,77$). Изучение деятельностного компонента показывает, что в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения (М до эксп. = 3,27; М после эксп. = 5,4; при $p \leq 0,0028$), в то время как в контрольной группе значимых изменений не произошло (М до эксп. = 1,8; М после эксп. = 1,9; при $p \leq 0,37$).

Изучение когнитивного компонента по результатам третьего года экспериментальной работы сохраняет и усиливает тенденцию роста этнокультурных знаний у детей экспериментальной группы (М до эксп. = 12,6; М после эксп. = 14,65; при $p \leq 0,003$). Значительный скачок в росте этнокультурных знаний объясняется не только эффективной экспериментальной работой, но и бурным развитием когнитивной сферы в старшем дошкольном возрасте. В контрольной группе когнитивный компонент не имеет значимых изменений (М до эксп. = 5,65; М после эксп. = 5,70; при $p \leq 0,34$). Сдвиг показателей деятельностного компонента в экспериментальной группе показывает статистически значимые изменения (М до эксп. = 4,91; М после эксп. = 7,35; при $p \leq 0,002$). В контрольной группе по данному показателю статистически значимых изменений не выявлено (М до эксп. = 2,7; М после эксп. = 2,82; при $p \leq 0,21$).

Согласно результатам четвертого года эксперимента показатель когнитивного компонента в экспериментальной группе достоверно вырос (М до эксп. = 14,67; М после эксп. = 17,5; при $p \leq 0,001$). Средний балл по данной шкале в контрольной группе практически не изменился (М до эксп. = 4,30; М после эксп. = 4,39; при $p \leq 0,08$). Результаты изучения деятельностного показателя в экспериментальной группе также свидетельствуют о позитивном сдвиге в развитии и применении этноспецифических умений детьми (М до эксп. = 7,2; М после эксп. = 9,9; при $p \leq 0,0012$). В контрольной группе значимых изменений в данном показателе выявлено не было (М до эксп. = 2,6; М после эксп. = 2,7; при $p \leq 0,24$).

Таблица 6

Результаты 3-го года эксперимента по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников

Название показателя	Эксперимент. группа			Контрольная группа		
	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	12,6	14,65	0,003	5,65	5,7	0,34
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	4,91	7,35	0,002	2,7	2,82	0,21

Таблица 7

Результаты 4-го года эксперимента по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников

Название показателя	Эксперимент. группа			Контрольная группа		
	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона	среднее значение (М) до эксперимента	среднее значение (М) после эксперимента	значение p по критерию Уилкоксона
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	14,67	17,5	0,001	4,3	4,39	0,08
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	7,2	9,9	0,0012	2,6	2,7	0,24

Помимо этого, с целью определения значимости различий между двумя независимыми выборками (экспериментальной и контрольной группами) нами использовался непараметрический U-критерий Манна Уитни (Таблица № 8).

На первом этапе до проведения экспериментальной работы по когнитивному компоненту в контрольной и экспериментальной группах обнаружены незначимые различия ($p \leq 0,050854$). По деятельностному показателю значимых различий не выявлено ($p \leq 0,377053$). Это говорит о том, что на начальном этапе эксперимента дети обеих групп находились приблизительно на одном уровне подготовки. На всех последующих этапах экспериментальной работы, как видно из таблицы, до начала и после окончания экспериментальной работы наблюдаются значимые различия в исследуемых группах. Так, результаты первого года эксперимента показывают, что в начале года средний показатель когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группе был соответственно 6,9 / 6,1, а после эксперимента он изменился соответственно 9,7 / 6,2. Ошибка $p \leq 0,001$ свидетельствует о значимости экспериментальной работы. Первоначальное значение деятельностного показателя в экспериментальной группе составляло 0,6, а в контрольной – 0,5. К концу года данный показатель изменился соответственно 3,3/0,6. Изменения значимые, что подтверждается значением p .

Согласно результатам второго года эксперимента, значение среднего показателя когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группе было соответственно 9,6/5,2. После проведения экспериментальной работы значения показателей когнитивного компонента в исследуемых группах изменились соответственно 12,2/5,3. Средний показатель деятельностного компонента в начале второго года эксперимента в экспериментальной группе составлял 3,3, а в контрольной группе – 0,8. К концу второго года экспериментальной деятельности данный показатель изменился соответственно 5,4/1,9. Ошибка p свидетельствует о значимости произведенных в экспериментальной группе преобразований.

По результатам третьего года эксперимента динамика различий в исследуемых группах сохраняется. Так, значение среднего показателя когнитивного компонента в экспериментальной группе в начале года составлял 12,1, в контрольной группе – 5,7. В конце года изменения средних показателей когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группах определились соответственно 14,7/5,7. В деятельностном компоненте средний показатель в начале года немного снизился за счет нового содержания навыков и составлял в экспериментальной

группе 4,9, а в контрольной группе – 1,7. В конце года данный показатель вырос в экспериментальной группе до 7,4 (среднее значение), а в контрольной – до 2,8. Значение p исключает случайный характер произошедших изменений и подтверждает их значимость.

В начале четвертого года эксперимента средний показатель когнитивного компонента составил 14,7/4,3 (соответственно эксп. и контр. группы). В конце эксперимента данный показатель изменился соответственно 17,5/4,4. Средние показатели деятельностного компонента в начале года в экспериментальной группе составляли 7,2, а в контрольной – 2,6. К концу эксперимента данные показатели изменились в экспериментальной группе до 9,9, а контрольной – до 2,7. Значение p свидетельствует о статистически значимых изменениях в экспериментальной группе и их отсутствии в контрольной.

Таблица 8

Значимость различий между экспериментальной и контрольной группами, U-критерий Манна-Уитни

Название показателя	До эксперимента			После эксперимента		
	Экспериментал. группа	Контрольная группа	p-level	Экспериментал. группа	Контрольная группа	p-level
	Результаты 1-го года эксперимента					
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	6,9	6,1	0,050854	9,7	6,2	0,001
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	0,6	0,5	0,377053	3,3	0,6	0,001
	Результаты 2-го года эксперимента					
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	9,6	5,2	0,001	12,2	5,3	0,001

Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	3,3	0,8	0,001	5,4	1,9	0,001
Результаты 3-го года эксперимента						
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	12,1	5,7	0,001	14,7	5,7	0,001
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	4,9	1,7	0,001	7,4	2,8	0,001
Результаты 4-го года эксперимента						
Когнитивный компонент этнокультурной осведомленности	14,7	4,3	0,001	17,5	4,4	0,001
Деятельностный компонент этнокультурной осведомленности	7,2	2,6	0,001	9,9	2,7	0,001

Таким образом, опираясь на результаты эмпирического исследования, мы можем сделать следующие *выводы*:

- исходное положение дел по изучаемой проблеме в дошкольных организациях характеризуется неудовлетворительными условиями для формирования этнокультурной осведомленности дошкольников: отсутствует развивающая предметная среда этнокультурной направленности, имеет место этнокультурная неосведомленность педагогов, недостаточно задействован развивающий потенциал семьи;

- при отсутствии достоверной, позитивной информации о представителях других этнических групп, их культуре у дошкольников с возрастом развивается негативное, интолерантное отношение к ним;

- в результате проделанной экспериментальной работы была установлена существенная положительная динамика показателей изучаемого феномена, что подтверждается статистически достоверными результатами;

- низкие результаты у детей контрольных групп свидетельствуют о том, что позитивные сдвиги у дошкольников экспериментальных групп произошли за счет специально созданных условий;

- полученные итоговые результаты в экспериментальных группах подтверждают высокую эффективность проведенной экспериментальной работы по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников и подтверждают верность гипотезы исследования.

Выводы

1. Современное состояние практики дошкольных организаций свидетельствует о недостаточной работе по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников, которое обусловлено отсутствием в образовательной деятельности оптимальных условий.

2. Процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников будет эффективным *при обеспечении следующих организационно-педагогических условий:*

- внесение изменений в структуру управления детского сада на время опытно-экспериментальной деятельности дошкольной образовательной организации;

- повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере этнокультур и организации полиэтнического образования дошкольников;

- организация развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации этнокультурной направленности посредством материально-технического и методического оснащения образовательного процесса;

- введение этнокультурного компонента в содержание образования, обеспечивающего усвоение детьми родной этнокультуры и выведение их в российское и мировое культурное пространство;

- целенаправленная системная деятельность по привлечению родителей воспитанников к сотрудничеству;

- обеспечение тесных связей с учреждениями культуры, общественными организациями в целях обогащения этнокультурных представлений и расширения социального опыта детей;

- совершенствование педагогического процесса путем введения этноориентированных технологий;

- осуществление образовательной деятельности в направлении объединения линий познавательного, эмоционального и деятельностного развития детей;

3. Проведенная экспериментальная работа показала, что формирование этнокультурной осведомленности *в специально созданных условиях* способствует расширению кругозора детей в области этнокультурной информации, развитию на этой основе позитивного отношения к представителям разных этнических групп, реализации творческих потенциалов ребенка в деятельности этноспецифического содержания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная многоликая эпоха превращает человечество в единую функциональную систему. В данных условиях все отчетливее проявляется детерминанта: чем обширнее зона общечеловеческой, интернациональной культуры, тем рельефнее выражение этнического параметра культурных процессов. В этой связи вопросы представленности этнических культур в содержании образования выдвигаются сегодня в ряд актуальных педагогических проблем, в частности, в таком полиэтничном государстве как Россия.

Изучение социально-философских, этнологических, психолого-педагогических позиций обнаруживает полное единодушие относительно признания актуальности этнокультурных знаний в подготовке социально адаптированной личности, способной к полноценной жизни и конструктивному взаимодействию в полиэтнической среде. Доминантная значимость данной проблемы побуждает к поиску новых путей в области образования, в частности, включению этнокультурных знаний в содержание образования.

Этнокультурная направленность современного российского образования становится одной из ведущих идей конструирования дошкольного образовательного пространства в контексте культуры и является основополагающим обстоятельством формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

Формирование этнокультурной осведомленности детей как целенаправленная педагогическая деятельность способствует расширению социального опыта дошкольника в сложном, поликультурном мире, развитию умения объективно воспринимать окружающее разнообразие людей, народов и их культур. Сведения о разных формах бытия этноса моделируют этнические горизонты культуры ребенка и направлены на развитие глобальности восприятия, осознания поливариантного характера этнокультурного мира, что способствует развитию дивергентности мышления, этнической толерантности, уважению иных форм существования, пониманию своеобразия и равенства культур.

Анализ экспериментальной работы достоверно показывает, что формирование этнокультурной осведомленности дошкольников в специально созданных условиях способствует расширению кругозора детей в области этнокультурной информации, развитию на этой основе позитивного отношения к представителям разных этнических групп, реализа-

ции творческих потенциалов ребенка в деятельности этноспецифического содержания.

Проведенное исследование не претендует на полное и всестороннее освещение проблемы ввиду ее сложности и многоаспектности. Полученные результаты и выводы открывают новые возможности для дальнейшей исследовательской работы в аспекте данной проблемы, например, изучение специфики формирования этнокультурной осведомленности у дошкольников в условиях дополнительного образования, а также рассмотрение вопросов закладывания основ этнокультурной компетентности у детей в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка: // сборник науч.-метод. материалов. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2000. – 160 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета, от 25.11. 2013.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: КноРус, 2013. – 176 с.
4. Абдулатипов Р. Г. Природа и парадоксы национального «Я». – М.: Мысль, 1991. – С.153
5. Авксентьев А. В., Авксентьев В. А. Краткий этносоциологический словарь-справочник / Под ред. В. А. Шаповалова. – Ставрополь. – 1994. – 99 с.
6. Авксентьев А. В., Авксентьев В. А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. Учеб. пособ. – 1983. – Ставрополь. – С. 218.
7. Агишева Р. Л. Поликультурный аспект содержания образования в дошкольном учреждении республики Башкортостан: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
8. Александрова И. В. Использование фольклора Карелии в формировании нравственных взаимоотношений дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2002.
9. Алиева С. Т. Патриотическое воспитание детей 6-7 лет средствами интегративных форм народного творчества: На материале Республики Дагестан: Дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2004.
10. Ангархаева Е. А. Этнокультурное образование как детерминант личностного развития учащихся (региональный аспект): Дисс...канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2003.
11. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239с.
12. Аникеев Е. Н., Семушкин А. В. Диалог цивилизаций: Восток – Запад //Вопросы философии. – 1998. – №2. – С.177
13. Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. – М.: Педагогика. – 1987. – С. 301.
14. Арабов И. А., Нагорная Г. Ю. Этнопедагогика (культурологический аспект). – г. Карачаевск: изд-во КЧГПУ, 1999 г. – 215 с.

15. Аржемачева З. Н. Теоретические аспекты и организационно-педагогические условия введения народоведения в дошкольное образование (на материале практической реализации регионально-национального комплекса): Дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000.

16. Арзамасцева Н. Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: Дисс... канд. пед. наук. – М., 2000.

17. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.

18. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. – 1995. – №4.

19. Артановский С. Н. Историческое единство человека и взаимное влияние культур: Автореферат дисс. ... канд. фил. наук. – Л., 1967. – 31 с.

20. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М. Наука. 1989. – 247 с.

21. Арутюнов С. А., Чебоксаров Н. Н. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества // Расы и народы: Современные этнические и расовые проблемы: Ежегодник. – М., 1972. – Вып. 2. – С. 8–3

22. Ахияров К. Ш. Народная педагогика и современная школа. – Уфа: Баш ГПУ, 2000 – 328 с.

23. Ахмерова Н. М. Этнокультурный подход в профессиональной подготовке социального педагога к работе с семейным социумом: Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2004 г.

24. Бабынина Т. Ф. Формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с национальной культурой: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001.

25. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста автореферат дисс. доктора пед. наук: 13.00.07/ Бабунова Елена Семеновна. – Челябинск, 2009. –45 с.

26. Байрамбеков М. М. Система обучения дошкольников и младших школьников народному искусству: На материале искусства народов Дагестана: Дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2001.

27. Балицкая И. В. Поликультурное образование: Учеб. пособие. – Южно-Сахалинск: 2003. – С. 5-6.

28. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969. – 292 с.

29. Бахтин М. М. Этическая онтология и философия языка // Вопросы философии. – 1993. – №1. – 192с.

30. Белков П. Л. О методе построения теории этноса // Этнос и этнические процессы. Памяти Р. Ф. Итса. – М.: Наука. Изд. фирма «Восточная литература». – 1993. – С.59.
31. Белобородова Н. С. Формирование родиноведческих понятий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе: Дисс. канд. пед. наук. – Уфа, 1999.
32. Белогуров А. Ю., Белогуров Ю. А. Гуманизация и этнизация: две реалии современной педагогики // Педагогика. – 1996. – №3. – С.125.
33. Белозерцев Е. П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика. – 1998. – С.31.
34. Бережнова Л. Н. Полиэтническая образовательная среда как условие этнокультурного самосохранения малочисленных народов // Реальность этноса. Этносоциальные аспекты модернизации образования. Материалы V Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2003. – С. 377-380.
35. Бережнова Л. Н. Полиэтническая образовательная среда: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 203 с.
36. Библер В. С. Культура. Диалог культур /опыт определения // «Вопросы философии». – 1989. – №6. – С.31-42.
37. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991. С. 289.
38. Блонский П. П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. – М., 1915. – № 14. – С. 1-38.
39. Богатеева З. А. Мотивы народного орнамента в детских аппликациях. – М.: Просвещение, – 1986. – 207 с.
40. Богомолова М. И. Воспитание дружелюбия между детьми разных национальностей нашей страны /старший дошкольный возраст/: Дисс ... канд. пед. наук. – М., 1971.
41. Богомолова М. И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей: Автореферат дисс. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. 44с.
42. Богомолова М. И. Интернациональное воспитание дошкольников. – М., Просвещение, 1988. – 110с.
43. Бодиева Н. Ф. Роль семьи в формировании национального характера // Проблемы формирования нравственной устойчивости личности учащихся в современных условиях: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЧГПИ, 1993. – Ч. 1. С. 225.
44. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н / Д: Учитель, 1999. – с. 386.

45. Бондаренко В. И. Содержание и организация деятельности «открытой школы» в поликультурной среде: Дисс. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 174.

46. Ботнар В. Д. Воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей посредством игры-драматизации (на материале национальных детских садов Молдовы): 1992. – 168 с.

47. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.

48. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М., 1983. – С.57-58.

49. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. – М., 1987. – 283 с.

50. Брудный А. А. Другому как понять тебя? – М.: Знания, 1990. – С.33.

51. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 336 с. С. 241.

52. Брюханова Т. А. Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана как региональный компонент воспитания дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.

53. Бужгеева Е. М. Связь самоактуализации личности студентов с особенностями акцентуаций характера // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе: Материалы 2-й междунауч. конференции. – Балашов: «Николаев», 2005. – С. 98.

54. Вавилова Л. Д. Педагогические условия приобщения дошкольников к народной культуре в детских садах Республики Коми (4-6 лет): Дисс. канд. пед. наук. – Спб., 1993.

55. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.

56. Вертякова Э. Ф. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности: Дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998.

57. Виноградова Н. Ф., Козлова С. А. Наша Родина. – М.: Просвещение, 1984. – 304 с.

58. Виноградова Н. Ф., Куликова Т. А. Дети, взрослые и мир вокруг. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.

59. Виноградова Н. Ф. Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1983.

60. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991.

61. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Книга для воспитателей. – Спб., 1913. – 213 с.

62. Волков Г. Н. Неотъемлемая часть народной культуры. // Советская педагогика. – 1989. – № 7. – 3-7.
63. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа. Чебоксары, 1996. – с.18.
64. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов средних и высших пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
65. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – с.13
66. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., – С. 7.
67. Выготский Л. С. Детская психология: Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
68. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Сб. соч.: в 6 т. – М., 1983. – т. 3. – С.314-336.
69. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3 М., 1983, С. 145.
70. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С.381.
71. Выготский Л. С. Основы педологии. М., 1934.
72. Галаова Б. Н. Разработка этнокультурной концепции учебно-воспитательного комплекса «детский сад – начальная школа»: Дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2001.
73. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова Н. С. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978. – 177 с.
74. Галяпина В. Н., Поштарева Т. В. Этнопедагогические и психологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ФПК и ИПК. В 3-х. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – 352 с.
75. Гасанов З. Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения. //Педагогика. – 1996. – № 6. – С.51-55.
76. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. Учеб. Пособие. М., 1999. – С. 23.
77. Гасанов З. Т. Формирование готовности к межнациональному общению в многонациональном регионе // Педагогика №5. – М.:1994, С.14-15.
78. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. И сост. П. А. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.

79. Грачева О. Н. Использование русского народного фольклора для развития эмоциональной сферы слабослышащих дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
80. Греханкина Л. Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 30 – 34.
81. Григоренко Г. А. Сюжетно-ролевые игры старших дошкольников // Сюжетно-ролевые игры дошкольников. – Киев, 1982. – С. 85 – 110.
82. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. – Ростов-на Дону: 2003. – 512 с.
83. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Под ред. В. С. Жекулина. ЛГУ 2-е изд. испр. и доп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
84. Давыдов В. В., Переверзев Л. Б. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика, 1976, №2-3. С.4-6.
85. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретич. и эксперимент. психологич. исслед: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
86. Даутова Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье. Диссертация... д-ра пед. наук. – Казань, 2004.
87. Детство: Комплексная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 352 с.
88. Джашакуев В. М. Формирование у старшеклассников этнокультурных ценностей в процессе изучения краеведческих дисциплин: Дисс... д-ра пед. наук. – Карачаевск, 2002. – С.22.
89. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
90. Духовное производство и народная культура: Сб. научн. тр., Свердловск: УрГУ, 1988 – С. 7.
91. Дыбина-Артамонова О. В. Предметный мир как источник познания социальной действительности. – Самара, 1997. – 246 с.
92. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С. 24.
93. Дьяченко Л. Ю. Формирование основ этнокультуры у старших дошкольников в музыкально-фольклорной деятельности: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Дьяченко Людмила Юрьевна. – М., 2014. – 24 с.
94. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд. испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 1996. – 591 с.

95. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе образовательной подготовки учащихся средней школы: Дисс... канд. пед. наук. – М., 2000. – с.56
96. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 318 с.
97. Жуковская Р. И. и др. Родной край. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 238 с.
98. Жуковская Р. И. Игра в ее педагогическом значении: Дисс... докт. пед. наук. – М., – 1968.
99. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М., 1984.
100. Жуковский И. Методическая служба: структура и технология управления // Директор школы 1-2000, с. 97-117.
101. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – с. 228.
102. Захарова Л. М. Проблема формирования у дошкольников позитивного отношения к людям разных национальностей в отечественной педагогике, вторая половина XIX – начало XX в: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
103. Званцова М. Е. Педагогические условия развития коммуникативного ядра личности старшего дошкольника средствами фольклора: Дисс. ... канд. пед. наук. – Благовещенск, 2003.
104. Зенкова Л. Г. Этнокультурное воспитание дошкольников в детской школе искусств: автореферат дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Зенкова Людмила Германовна. – Москва, 2012. – 23 с.
105. Зубарева Л. Б. Формирование интеркультурной компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя: Дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002.
106. Иванова М. К. Развитие музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста на основе народных традиций: Дисс. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2004.
107. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
108. Ильин В. В. Новый миллениум для России: путь в будущее. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С.220
109. Илькова А. П. Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
110. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.
111. Итс Р. Ф. Введение в этнографию: Учебное пособие /для гуманитар. спец. вузов //ЛГУ. – 2-е изд. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 168с.

112. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1998. – 315 с.

113. Каган М. С. Понятие «культуры» в системе философских категорий // Методологические проблемы науки и культуры. Куйбышев, 1979. Вып. 4. с. 11-20.

114. Каган М. С., Холостова Т. В. Культура – философия – искусство. – М.: Знание, 1998, с.8.

115. Казарну В. И. Формирование первоначальных географических представлений у детей старшего дошкольного возраста: Автореферат дисс... канд. пед. наук. – М., 1983. – 24 с.

116. Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т. В. Антоновой. – М., 1995.

117. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учеб. Пособие. – М.: форум: Инфра – М, 2005. – 288 с.

118. Словарь современного русского литературного языка. – М. – Л. – Изд. АН СССР, 1955. Т.4 – С. 1284 – 1285.

119. Капгерев П. Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. – С. 56-57.

120. Капто А. С. От культуры войны к Культуре мира / Приложение к журналу «Безопасность Евразии». – М.: Республика, 2002. – С.431

121. Капустина Н. Г. Воспитание у старших дошкольников доброжелательного отношения к людям: На материале ознакомления с людьми разных рас: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996.

122. Караковский В. А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.

123. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

124. Кергилова Е. Н. Педагогические условия приобщения детей 5-6 лет к этнокультурным традициям алтайцев: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.

125. Кессиди Ф. Х. Глобализация и культурная идентичность // Вопросы философии. – 2003. – №1. – С.76 – 79

126. Ким В. А. Роль семьи в формировании у учащихся нравственных норм поведения в сфере межнациональных отношений и межнационального общения // Проблемы формирования нравственной устойчивости личности учащихся в современных условиях: Мат. Междунар. науч.-практич.конф. – Чебоксары: ЧГПИ, 1993. – Ч. 1. – 335 с.

127. Климов Е. А. О среде обитания человека глазами психолога. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996г.).

128. Климов Е. А. Психология. М., 1997. – 325 с.
129. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Детство-Пресс, 2010. – 304 с: ил.
130. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.
131. Ковалева Г. Ю. О возможностях использования национально-регионального компонента в учебном комплекте «начальная школа XXI века» / под ред. Н. Ф. Виноградовой // Современные технологии обучения. Сборник статей и тезисов / Сост. Т. Н. Рязанова/, – 4 вып. ч. 2 – Владикавказ: Олимп – 2004 – С. 182 – 190.
132. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю., Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – С. 116.
133. Козлов В. И. Этнос и культура // Советская этнография. – 1979. № 3.
134. Козлова, С. А. Я – человек. Программа социального развития ребенка [Текст] : рекомендовано Мин.образования / С. А. Козлова. – М.: Школьная пресса, 2012. – 64 с.
135. Козлова С. А. Формирование представлений о явлениях общественной жизни у детей подготовительной группы: Автореферат дисс. ...канд. пед. наук. М., 1972. 20 с.
136. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
137. Кокуева Л. В. Воспитание патриотизма детей старшего дошкольного возраста: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2002.
138. Колесникова Г. И. Музыкально-творческое развитие старших дошкольников средствами русской народной музыки: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
139. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. – Пермь, 2002. – 115 с.
140. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990. С. 19-174.
141. Кравченко А. И. Культурология: Словарь. – М.: Академический проект, 2000. – С.655-656.
142. Кравченко А. И. Культурология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 496 с.
143. Краткий словарь современных понятий и терминов. – 3-е изд., дораб. и доп. / Н. Г. Букимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. Сост., общ. ред. В. А. Макаренко. – М.: Республика, 2000. – С. 252.

144. Крупская Н. К. Интернациональное воспитание в начальной школе // Пед. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика. – 1980. – Т. 6. – С. 72 – 76.
145. Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. Сборник статей и речей. – М.: «Просвещение». – 1973. – С. 250.
146. Крылова Н. Горизонты культуры для школьника // Народное образование. – 2002. – №2. – С. 79.
147. Кудрявцев В. Дошкольное детство: культурно-исторический аспект // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы Международного семинара / Под ред. Л. А. Парамоновой; Сост. Т. А. Румер, Л. И. Эльконинова. – М., 1994. – с. 10
148. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – С. 96.
149. Куликова Т. А. Воспитание познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста / на материале экскурсий в природу: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1984. – 21 с.
150. Курнешова Л. Е. Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования (на примере столичного образования). – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996, 112с.
151. Куршева Г. А. Мордовский фольклор как средство развития словесного творчества старших дошкольников: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1997.
152. Кутьина Н. Б. Программа «Ребенок в XXI веке. Воспитание культурой». – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
153. Лабзенко Н. П. Предметное содержание и методы этнокультурного образования // Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации. Материалы 4 Международной научно-практической конференции «Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации» (Санкт-Петербург, 17-20 апреля 2002 г.) / Под науч. ред. И. Л. Набока. – СПб.: Астерион, 2002. – С. 358 – 362.
154. Лашкова Л. Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000.
155. Лебедева Н. М. , Лунева О. В. , Стефаненко Т. Г., Мартынова М. Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. – М., 2003. – 268 с.
156. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М.: Привет, 2004. – 358 с.

157. Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г. Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 2. Программа тренинга. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 300 с.
158. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. – 304.
159. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 584 с.
160. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педагогических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. – №1.
161. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.
162. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986. – 145 с.
163. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры / под. ред. Руссковой Л. В. – М., 1986.
164. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2000. – С.19.
165. Лич П. Развитие ребенка. М., 1992. С. 15–17.
166. Лобанова Е. А. Создание развивающей среды как условия формирования познавательной активности дошкольника: Дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001.
167. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Акад. проект, 2002. – 544 с.
168. Лузина Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). – Псков, 1997. – 167 с. С.138
169. Лунина Г. В. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
170. Любимова Л. В. Педагогические условия использования народной культуры в процессе гражданского воспитания: Дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004.
171. Мажаренко С. В. Формирование этнокультурной осведомленности дошкольников: цель, задачи, направления // Вестник Ставропольского государственного университета. Вып. 52. – 2007. – С. 30-34.
172. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С.3-10.
173. Маркович Д. Ж. Социальная экология. М., 1991. С. 41.
174. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
175. Микулан И. Н. Школьный музей как средство формирования патриотизма учащихся: Дисс. канд. пед. Наук. – Ставрополь, 2006. – 176 с.

176. Михалева О. И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста: На материале дошкольных образовательных учреждений Республики Саха: Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2003.
177. Моисеев Н. Н. Пути к созиданию. – М.: Республика, 1992. – 255 с.
178. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.
179. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: «Академия», 2002. – С.21.
180. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
181. Мясичев В. М. Психология отношений / Под ред.А. А. Бодалева. – М. – В.: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
182. Надель-Червинская М. А., Червинский П. П. Толковый словарь иностранных слов. Общеупотребительная лексика (для школ, лицеев, гимназий). Р/на Дону, «Феникс». – 1995. С.192.
183. Найденова Е. А. Детский коллектив и проблемы толерантности / Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой – М.: РУДН, 2003. С. 353–366.
184. Найденова Е. А. Школа миротворчества для самых маленьких: Народоведение как технология воспитания толерантности (из опыта работы) / Толерантность и культурная традиция: Сб. статей / Под ред. М. Ю. Мартыновой. – М.: Изд-во РУДН, 2002. С. 267–324.
185. Нийт Т. Социально-психологические основы средообразования. Таллинн, 1985. – 248 с.
186. Нийт Т. Человек в физической и социальной среде. – Таллинн, 1983.
187. Николаев В. А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя. Дисс. ...д-ра пед. наук. – М., 1998.
188. Николаев И. Г. К вопросу о соотношении понятий «воспитательная среда» и «воспитательное пространство» // Заместитель директора школы по воспитательной работе. 2004. № 3. С. 24-41.
189. Новикова Л. И. Школа и среда. – М., 1995.
190. Новоселова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4.
191. Овсянникова О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства: Дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
192. Оганов А. А. , Хангельдиева И. Г. Теория культуры: Учебное пособие для вузов / А. А. Оганов, И. Г. Хангельдиева. – М.:ФАИР-ПРЕСС, 2004. – С. 386.

193. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз. – 1984. – С.405.

194. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1995. – С. 581.

195. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Издательство 8-е, стереотипное. М., «Советская энциклопедия», 1970.

196. Основы разработки педагогических технологий и инноваций: Монография /Л.Н. Давыдова, В.А. Пятин, А.М. Трещев, И.Л. Яцукова и др.; Под ред. проф. В.А. Пятина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1998. – 380 с.

197. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: Дисс... д-ра пед. наук. – М., 2003. – с. 153

198. Педагогика межнационального общения: Учеб. пособие / Под ред. Д. И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – С. 6.

199. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.

200. Педагогический энциклопедический словарь. Ред. гр. Л. С. Глебова, вед. науч. рук. О. Д. Грекулова, 2003, с. 58.

201. Петровский А. В. Введение в психологию. – Москва: Издат. Центр «Академия», 1995. – С. 490.

202. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика». Малое предприятие «Новая школа», 1993. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: «Педагогика-Пресс», 1994. – 526 с.

203. Пигилова Т. А. Предмет «народная культура». «Русский дом». Авторский тематический курс по предмету. М., 1993. – 41 с.

204. Поддъяков Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников. – Вопросы психологии. – 1985. – С. 105 – 117.

205. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

206. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста. – Вып. 1 / Под ред. В. Н. Вершинина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 88с.

207. Пономарева О. И. Формирование основ этнопедагогической культуры будущего учителя в поликультурном социуме. Дисс. ...канд. пед. наук. – Бирск, 1999. – 312 с.

208. Поторочина Г. Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетентности студентов педвуза: Дисс... канд. пед. наук. – Глазов, 2001.

209. Поштарева Т. В. Введение национально-регионального и этнокультурного компонентов в содержание образования // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования современной личности в поликультурной среде: Сб. материалов. – Вып. 15 / Общ. ред. В. Н. Гурова, А. Е. Шабалдаса, Л. Н. Харченко. – Ставрополь: СКИПКРО, 2004. – 80 с.

210. Поштарева Т. В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Монография. – Ставрополь: Литера, 2006. – 300 с.

211. Поштарева Т. В., Безносюк Н. Г., Чуркина Н. А. и др. Практика работы образовательного учреждения по проблеме формирования культуры мира у старших дошкольников: Методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Поштаревой. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 108 с.

212. Поштарева Т. В., Мажаренко С. В. Формы и методы формирования этнокультурной осведомленности детей // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 28-36.

213. Поштарева Т. В., Мажаренко С. В. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования представлений об этнической культуре // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 1. – С. 43-46.

214. Преодолевая барьеры: Диалог между цивилизациями / Под ред. С. П. Капицы / Пер. с англ. Т. П. Вечериной. М.: Логос, 2002, С.52.

215. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Березка» / Трубицына С.А., Загвоздкин В. К., Вылегжанина О. Ю., Фишер Т. В., Иконникова Т. А., Бабич К. И. – М., 2015. – 148 с.

216. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с

217. Прозорова О. В. Формирование познавательного интереса у дошкольников средствами народной педагогики (на материале преподавания иностранного языка): Дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001.

218. Радина Е. И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни // Известия АПН СССР. Вып. 34. – М., 1951. – 267 с.

219. Радуга: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / С.Г. Якобсон, Т.И. Гризлик, Т.Н. Доронина и др. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.

220. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неве-рович. Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – с. 7

221. Разина Н. А. Организационно-педагогические условия формирования позитивной мотивации учебной деятельности младших школьников как средства их социальной адаптации: Дисс. канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 207 с.

222. Рамазанова Р. М. Народные эстетические традиции как фактор подготовки студентов к воспитательной работе с дошкольниками: На примере Республики Дагестан: Дисс. канд. пед. наук. – Махачкала, 2001.

223. Рассказова Н. П. Подготовленность педагогов к работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Формирование гуманистической направленности учебно-воспитательной работы в педвузе и дошкольных учреждениях. – Шадринск, 1995. – С. 58 – 61.

224. Родной край / Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.

225. Рождественский Ю. В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование. – М.: Флинта: Наука Москва, 2002.

226. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для вузов. – М: Владос, 2000. – С.164

227. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. – 1984. – №4. – С. 78 – 86

228. Рочева О. Н. Педагогические условия развития сферы общения у старших дошкольников средствами народного искусства: На материале дошкольных образовательных учреждений Республики Коми: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

229. Рощупкин В. Г. Формирование кросс-культурной грамотности студентов в процессе обучения в педагогическом университете: Дисс... канд. пед. наук. – Самара, 2002.

230. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии М., 1946. – 673.

231. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997. – 345 с.

232. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебн. пособие: М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – с. 32

233. Саматов Ш. Б. Развитие национальных культур в современных условиях. – Ташкент.: Узбекистан, 1990. – 167 с.

234. Самсонюк Н. Ф., Ядэшко В. И. Народные пословицы как средство воспитания основ патриотизма у старших дошкольников // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М.: МГПИ, 1983. – С. 63 – 73.

235. Сахарова И. Е. Бикультурное непрерывное образование как фактор личностного развития дошкольников и младших школьников: Дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2002.

236. Северный Кавказ. Образование: история и современность. Коллективная монография. Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск. 2001. – 183 с.

237. Седова Л. Н. Становление творческой личности в условиях развивающейся среды. // Проблемы образования: теория и практика. – Балашов. – 1999. – № 1.

238. Селиванов В. В. Понимание как предмет психологического анализа // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 166-167.

239. Сергеева В. П. Управление образовательными системами. Программно-методическое пособие. – М., 2000.

240. Симонович А. С. Детский сад. – М., 1907. – 303 с.

241. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., переработанное. – М.: Русский язык. – 1980. – С 247.

242. Словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981, Т. 1, С. 616.

243. Словарь русского языка: В 4х т. / АН СССР, ин. Рус. яз. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. Русский язык, 1981. Т. 1. – С. 616, Т. 4 – С. 38.

244. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижерилов; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

245. Соколова П. Ю. Формирование этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов в общеобразовательной школе: дисс. ... канд пед. наук: 13.00.01 / Соколова Пелагея Юрьевна. – Саранск, 2014. – 247 с.

246. Соловьев В. Чтение о Богочеловечестве; Статьи; Стихотворения и поэма; Из «Трех разговоров»: Краткая повесть об Антихристе / Сост. вступ. ст., примеч. А. Б. Муратова. – Спб.: Худож. лит., 1994. – 528 с.

247. Соловьева Е. В., Царенко Л. И. «Наследие. Программа по приобщению детей к традиционной отечественной культуре». – М., Дрофа, 2010. – 208 с.

248. Степанова О. Н. Формирование этнокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Степанова Ольга Николаевна – Якутск, 2007. – 23 с.

249. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
250. Султанова С. Н. Формирование положительной ориентации у детей 5-го года жизни на людей ближайшего национального окружения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
251. Суровцева А. В. Будем готовы // Дошкольное воспитание, 1929. – № 3. – С. 10.
252. Сулова Э. К. Воспитание этики межнационального общения: спецкурс. М., 1994. – 80 с.
253. Сулова Э. К. Интернациональное воспитание детей старшего дошкольного возраста (7 год жизни): Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1974. – 232 с.
254. Сулова Э. К. Интернациональное воспитание детей шести лет посредством сказки // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М.: МГПИ, 1983, С. 53-68.
255. Сулова Э. К. Интернациональное воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 8. – С. 38 – 44.
256. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. – Киев «Радянська школа». – 1980. – Т. 3. -719 с.
257. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 335 с.
258. Тайчинов М. Г. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 30.
259. Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной среде. Монография. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.
260. Технологии подготовки специалистов в педагогическом университете: Монография / З. Р. Аглеева, О. П. Голяндина, В. В. Гурылева и др.; Под ред. проф В.А. Пятина. – Астрахань: Издательство Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 352 с.
261. Тишков В. А. Концептуальная эволюция национальной политики России // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – М., 1996. – №100. – С.17.
262. Тишков В. А. Очерки теории и политики этничности в России. – М., 1997. – С. 304
263. Тишков В. А. Этничность, национализм, и государство в посткоммунистическом обществе // Вопросы социологии. – 1993. – № 1-2. – С.3-38.
264. Тишков В. А. Этнология и политика. – М., 2001. – С. 110.
265. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч. – метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Из-

дательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368.

266. Третьяков П. И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента М.: Новая школа, 1997. – 215 с.

267. Третьяков П. И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: Новая школа, 2001. – 304 с.

268. Тюлепаева Э. Р. Становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Тюлепаева Эльзана Ранисовна. – Челябинск, 2011. – 214 с.

269. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

270. Управление развитием инновационных процессов в школе / Под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. М.: Прометей, 1995. – 185 с.

271. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. – 215 с.

272. Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М. М.Поташника. – М., 1992. – 340 с.

273. Усова А. П. Русское народное творчество в детском саду. Изд. 3-е. – М. Просвещение, – 1972. – 78 с.

274. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1976. – 184 с.

275. Успех: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.В Федина, С.Н. Гамова и др. – М., Просвещение, 2015. – 235 с.

276. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / Под ред. А. И. Пискунова и др., – М.: Педагогика, – 1974. – 584 с.

277. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. / Под ред. А. И. Пискунова и др., – М.: Педагогика, – 1974. – 440 с.

278. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения В 6-ти т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.

279. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения. Том 1. М., 1988. С. 194-256.

280. Флоренский П. А. Избранные труды по искусству. – М.: Изобразит. Искусство, 1996. – 332 с.

281. Хабибулина И. З. Положительные стимулы раннего пробуждения национального самосознания у дошкольников: Дисс. канд пед. наук. – Набережные Челны, 2004.

282. Харитонов М. Г. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы (историография, теория, опыт): Монография. М., 1999. – 356 с.

283. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-н / Д: «Феникс», 1997. – С.572.
284. Чаадаев П. Я. Статьи и письма. Л.,1989. – С. 495
285. Чаадаев П. Я. Цена веков. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 253 с.
286. Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.
287. Чешко С. В. Национальное государство или демократическое общество // Вестник Академии Наук СССР. – 1990. – № 1.
288. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника: Автореферат дисс....докт. наук. – Р н/Д, 1995. – 47 с.
289. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политика. – М., 1993. – С.105.
290. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования / Проект ЮНЕСКО «Развитие национальной школы». – М.: СУ, 1997. – 173 с.
291. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 320 с.
292. Этнографические исследования развития культуры / Отв. ред. А. И. Першиц, Н. Б. Тер-Акопян. – М.: Наука, 1985. – 263 с.
293. Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе: Материалы Второй Международной научной конференции 22-24 сент. 2005 г. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. – С 253.
294. Юденко О. Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2000.
295. Ядрихинская Л. С. Воспитание культуры межнационального общения детей 5-8 лет в полиэтнической среде: Дисс. ... канд. пед. наук, – Якутск, 1998.
296. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365с.
297. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М., 2000.
298. Cross T. et al. Towards a culturally competent system of care. – Washington, CA: CASSP Technical Assistance Center, 1989. – 160 p.
299. Cultural competence for evaluators / Ed. by W. Orlandy, R. Weston – Kockville, MD: V.S. Department of Health and Human Services, 1992. – 300 p.
300. Interkulturelle Lernen. Arbeitshilfen fur die politische Bildung. Bundeszentrale fur Bildung. – Bonn, 1988. – 384 S.
301. Sue D. W. et al. Multicultural counseling competencies – L.: Sage, 1998. – 176 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для выяснения отношения педагогов к проблеме формирования этнокультурной осведомленности дошкольников

1. Считаете ли вы, что приобщение детей к народной культуре является важной педагогической задачей (нужное подчеркнуть)?
 - согласен;
 - не согласен.
2. Как часто вы используете средства народной культуры в работе с детьми:
 - регулярно;
 - фрагментарно;
 - редко.
3. Какие среди существующих элементов народной культуры вы регулярно используете в своей деятельности: народные сказки; народные игры; пословицы и поговорки; загадки; былинный эпос; народные приметы; образцы народной игрушки; предметы народного быта (нужное подчеркнуть)?
4. Какую этническую культуру вы чаще всего используете в своей педагогической деятельности:
 - русского народа;
 - других народов.
5. Какие народные традиции и обычаи своего и других народов вы можете назвать:
 - своего народа _____
 - других народов _____
6. Как вы относитесь к проблеме формирования у дошкольников этнокультурной осведомленности:
 - не представляет для меня интерес;
 - представляет только профессиональный интерес;
 - представляет профессиональный и личный интерес.
7. Желаете ли вы повысить свою компетентность (уровень знаний и умений) в области этнических культур?
 - Да;
 - Нет.

8. Какие формы самообразования вы предпочитаете:
- Активные (деловая игра, мастер-класс, тренинг и др.)
 - Традиционные (педсовет, консультация, лекция и т. д.)
9. Укажите, пожалуйста, свои данные:
- Возраст _____
 - Национальная принадлежность _____
 - Специальность _____
 - Квалификационную категорию _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета по выяснению отношения родителей к вопросу формирования этнокультурной осведомленности детей

Уважаемые родители, просим вас принять участие в обсуждении одной из проблем по воспитанию вашего ребенка.

1. Согласны ли вы с утверждением, что детей необходимо воспитывать на традициях своего народа? (нужное подчеркнуть)

- согласен;
- не согласен;
- никогда не задумывался.

2. Какая деятельность, по-вашему, способствует приобщению детей к ценностям традиционной культуры? (приведите несколько примеров) _____

Есть ли в вашем доме предметы народной культуры, семейные реликвии?

- да;
- нет.

3. Считаете ли вы, что ребенка необходимо знакомить с культурой других народов и стран?

- да;
- нет.

4. По-вашему, ознакомление с культурами других народов будет способствовать:

- повышению общей образованности ребенка;
- воспитанию культуры межнационального общения;
- повышению образованности и воспитанию культуры межнационального общения.

5. Какова степень вашего участия в образовательном процессе ДООУ:
- активно участвую в мероприятиях, организуемых в дошкольном учреждении;
 - не принимаю участие, но имею такое желание;
 - не принимаю участие и не имею такого желания.
6. Укажите, пожалуйста, ваша семья:
- русскоэтническая;
 - нерусскоэтническая;
 - смешанная (нужное подчеркнуть) _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Диагностический материал по исследованию этнокультурной осведомленности дошкольников

МЛАДШАЯ ГРУППА (3 – 4 года)

Методика «Куклы»

Экспериментатор показывает ребенку кукол, представляющих разные расы, и предлагает их рассмотреть. Куклы одного размера, в одинаковой одежде, отличаются лишь антропологическими признаками.

- Выбери куклу, которая похожа на тебя (1 балл за ответ)
- Посмотри на этих кукол и выбери ту, которая тебе нравится.
- А другие куклы тебе нравятся? Почему (не) нравятся?

Методика «Кукла Анфиса приходит в гости»

1. Экспериментатор вносит куклу в *русском национальном костюме*. Воспитатель с ребенком встречают её, здороваются, предлагают войти в группу. Педагог предлагает рассмотреть её наряд: сарафан, лапти, кошеник (за каждый правильный ответ по 1 баллу).

2. Затем взрослый сообщает ребенку, что кукла принесла чудесный сундучок, в котором что-то лежит и начинает поочередно доставать из него предметы русской народной культуры:

- *посуда*: деревянная ложка, миска, чугунок, самовар, крынка; Не знает названия предметов – 0 баллов, знает 1 – 2 предмета – 1 балл, 3 – 4 предмета – 2 балла, 5 предметов и более – 3 балла. Не знает функциональное назначение предметов – 0 баллов, знает назначение 1 – 2 предметов – 1 балл, 3 – 4 предметов – 2 балла, 5 и более – 3 балла;

- *муз. инструменты*: балалайка, дудочка, колокольчик, гармошка. Не знает – 0 баллов, называет 1 – 2 инструмента – 1 балл, 3 – 4 инструмента – 2 балла, 5 и более инструментов – 3 балла. Не знает приемов игры – 0 баллов, умеет них играть -1 балл;

- *игрушки*: Матрешка, Петрушка (по 1 баллу за вариант).

- *картинки с изображением избы* (по 1 баллу за правильное название, функциональное назначение, материал, из которого сделана);

- *предметов быта*: русская печь, кочерга, колыбель, лавка, грабли, колодец. Не знает – 0 баллов, знает 1-2 предмета – 1 балл, называет 3-4 предмета – 2 балла, 5 и более предметов – 3 балла. Не знает функционального назначения – 0 баллов, за объяснение функционального назначения 1-2 предметов – 1 балл, 3-4 предметов – 2 балла, 5 и более – 3 балла);

- *домашних животных*, характерных для региона (называет 1-2 животных – 1 балл, 3-4 животных – 2 балла, 5 и более – 3 балла);

- *средств передвижения*: телега, сани, тройка (по 1 баллу за ответ);

4. Взрослый предлагает ребенку поиграть с куклой. Воспитатель говорит о том, что кукле грустно и её нужно развеселить:

- *спеть песню*,

- *рассказать потешку*,

- *поиграть в хороводную игру*.

После этого ребенку сообщается, что кукла хочет спать и ей нужно спеть колыбельную.

Система оценки: самостоятельно выполняет более 1 варианта задания – 3 балла; самостоятельно выполняет 1 задание – 2 балла; выполняет при помощи взрослого – 1 балл; при отсутствии умений – 0 баллов.

5. Взрослый с ребенком приглашают куклу на чай с угощениями. Проводится игра «Назови и попробуй» с использованием блюд *русской национальной кухни*. Перед ребенком на столике стоят блюда русской кухни: каша, блины, пироги, варенье, оладьи, молоко. Воспитатель предлагает ребёнку рассмотреть, попробовать и назвать блюда, которые любит кукла Анфиса. Не знает блюд национальной кухни – 0 баллов; 1-2 ответа – 1 балл, 3 – 4 ответа – 2 балла; 5 и более ответов - 3 балла.

6. Дигра «*Угадай, из какой сказки?*» – на основе иллюстраций к русским народным сказкам (Не знает – 0 баллов, узнает 1 – 2 сказки – 1 балл, 3 – 4 сказки – 2 балла, 5 и более – 3 балла)

Примечание. Исследование проводится дозировано, с учетом утомляемости ребёнка. Если ребёнок затрудняется выполнять задание, то взрослый побуждает ребенка выполнять задание вместе с ним.

СРЕДНЯЯ ГРУППА (4 – 5 лет)

Методика «Куклы» для выявления отношения детей к существованию расовых отличий (модификация для средней группы)

Взрослый предлагает ребенку рассмотреть кукол, изображающих разные расы.

- Посмотри на этих кукол и выбери ту, которая тебе нравится. Почему ты выбрал именно её?
- Какая кукла тебе нравится ещё? Почему?
- Посмотри и выбери куклу, которая похожа на тебя. Почему ты её выбрал? (по 1 баллу за правильный ответ и объяснение).
- А эти куклы похожи на тебя? Чем (не) похожи? (1 балл за каждый значимый аргумент)

Методика «В нашем городе»

- Как называется наш город (станция)? (1 балл)
- Какие интересные места в нашем городе (станции) ты знаешь? (1-2 ответа – 1 балл, 3-4 ответа – 2 балла, 5 и более – 3 балла)
- Как называется улица, на которой ты живешь? (1 балл)
- В нашем городе (станции) живут русские, армяне, туркмены, чеченцы, карачаевцы и др. А ты кто? (2 балла за правильный ответ). Если ответ вызывает затруднения у ребенка, то предлагается другой вариант вопроса: «Ты русский или украинец?» (1 балл)
- Как узнать русского? (внешность, язык, одежда – по 1 баллу за каждый вариант)
- Выбери куклу в русском народном костюме (1 балл). Почему ты выбрал эту куклу? (по 1 баллу за правильный вариант ответа)

Методика «Фольклорная мозаика»

- Какие сказки русского народа ты знаешь? (по 1 баллу). Игровое упражнение «Найди героев из одной сказки» (по 1 баллу за каждое правильное выполнение);
- Какие русские праздники ты знаешь? (по 1 баллу за название праздника, по 1 баллу за каждую характерную особенность праздника)
- Назови игры русского народа (по 1 баллу).

**Диагностика когнитивного компонента
с использованием перфокарт и наглядного материала
по темам из области русской культуры**

– *предметы быта*: коса, серп, прялка, самовар, корыто, ушат, ко-
ромысло, колодец (1-2 предмета – 1 балл; 2-3 предмета – 2 балла; 4 и
более – 3 балла);

– *посуда*: программа мл. гр. + виды росписи посуды (хохлома, гжель,
жостово), (1-3 ответа – 1 балл; 4-5 ответов – 2 балла; 6 и более – 3 балла),

– *ремесла*: вышивка, плетение, ткачество, гончарное дело (1-2 пра-
вильных ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 ответов – 3 балла);

– *нац. кухня*: щи, квас, колобок + мл. гр. (1 – 3 правильных ответа – 1
балл; 4-5 ответов – 2 балла; 6 и более – 3 балла);

– *русская игрушка*: дымка, городец, филимоновская (по 1 баллу за ответ)

– *русские народные музыкальные инструменты*: трещотки, бубен,
свистульки + программа мл.гр. (1-3 ответа – 1 балл; 4-5 ответов – 2 бал-
ла; 6 и более – 3 балла);

СТАРШАЯ ГРУППА (5 – 6 лет)

**Методика «Найди друга», направленная на выявление
отношения детей к представителям разных рас**

Экспериментатор показывает ребёнку фотографии детей разных рас.
(Пол детей на фотографиях соответствует полу исследуемого ребенка.)

– Дети из разных стран прислали нам в детский сад свои фотографии
и написали, что хотят найти себе настоящего друга.

– С кем бы ты хотел дружить? Почему? А с другими ребятами ты
хотел бы дружить? Почему?

**Методика, направленная на выявление когнитивного
и аффективного компонента по теме
«Россия – народов дружная семья»**

– Как называется наша страна? (1 балл)

– В России живут русские, а кто ещё? (по 1 баллу за каждый ответ)

– Чем один народ отличается от другого? (по 1 баллу за каждый этно-
дифференцирующий признак).

– В нашей стране проживают русские, армяне, осетины, чеченцы, чу-
ваши, ненцы и многие другие. А кто ты? (1 балл).

– Какими качествами обладают русские (армяне, туркмены)?

- Какими качествами обладаешь ты и люди твоего народа?
- Ты хочешь иметь друзей из других народов? Из каких?

Методика, направленная на выявление когнитивного и аффективного компонента по теме «Родина моя»

- Как ты понимаешь слово «родина»? (варианты: «Это где человек родился» – 2 балла; «Это Россия, Ставрополь» – 1 балл; «Не знаю» и др. – 0 баллов) О каком месте на Земле ты можешь сказать, что это твоя Родина? (по 1 баллу за ответ)
- Почему о Родине нужно заботиться, защищать её?
- Как называется главный город России? (по 1 баллу)
- Как называется город (станица), в котором ты живешь? (1 балл)
- Какие старые места в городе могут рассказать о его возникновении? (по 1 баллу за вариант ответа)
- Какие народы живут рядом с нами? (по 1 баллу за вариант)

Методика «Фольклорная мозаика»

- Какие сказки народов России (и своего народа) ты знаешь? (по 1 баллу за каждый вариант ответа)
- Какие праздники русского и других народов России (а также своего народа) ты знаешь? (по 1 баллу за каждый вариант ответа)
- Какие пословицы народов России ты знаешь? (по 1 баллу) Назови похожие по смыслу русские пословицы (по 1 баллу).
- Какие ты знаешь игры народов России? (по 1 баллу за вариант ответа)

Диагностика с использованием перфокарт, наглядного, аудио– и видео-материала по теме «Народы России»

- *традиционные занятия народов России*: земледелие, охота, скотоводство, сбор грибов и ягод, рыболовство, бортничество и т. д. (условие: правильное соотнесение занятия и народа, оценка: 1-2 правильных ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)
- *ремесла*: чеканка, шитье, выделка шкур + программа ср. гр. (условие: умение определить принадлежность народу; оценка: 1-2 правильных ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)
- *типы жилищ*: иглу, чум, сакля, юрта, хата, изба (условие: правильное соотнесение вида жилья с народом; оценка: 1-2 правильных ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *национальная кухня народов*: компот, кумыс, айран, плов, манты, лаваш и др. (условие: соотношение с народом; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *национальный костюм*: русский, своего народа, народов Кавказа, народов Севера, народов степи (по 1 баллу за правильный ответ)

– *музыкальная культура*: музыкальные инструменты и танцы народов России (условие: умение правильно определить принадлежность народу или страну; оценка: 1 – 2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *знаменитые люди России* (по 1 баллу)

ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ К ШКОЛЕ ГРУППА (6 – 7 лет)

Методика для выявления когнитивного и аффективного компонента по теме «Я, моя страна, другие страны»

– Как называется страна, в которой ты живешь? (1 балл)

– Какие страны ты еще знаешь? (по 1 баллу) Какие народы там проживают? (по 1 баллу за каждый вариант ответа)

– Выбери из предложенных макетов флаг нашей страны, других стран (по 1 баллу)

– Выбери костюм русского, костюм представителей Японии, Индии, Китая, представителя индейского племени (по 1 баллу)

– Могут ли дружить люди разных стран? Почему?

– А ты хотел бы дружить с мальчиком (девочкой) из Китая, мальчиком (девочкой) из индейского племени?

Методика для выявления когнитивного компонента по теме «Моя Родина»

– Что такое Родина? (1 балл) Как ты понимаешь слова: «малая родина»? (1 балл)

– Где твоя малая родина? (1 балл)

– Почему нужно защищать Родину? Кто защищает Родину? (1 балл) Как эти люди назывались раньше в нашей стране, в других странах (по 1 баллу)?

Методика «День рождения», направленная на выявление отношения детей к представителям разных рас

Экспериментатор показывает ребенку фотографии с изображением детей разных рас.

– Кто это? Чем они отличаются? Чем похожи? Ты знаешь, какие расы представляют дети на фотографиях? (по 1 баллу за ответ)

– Давай представим, что у тебя скоро день рождения. Ты пригласил много друзей, и мама разрешила тебе пригласить еще одного друга. Кого из этих детей ты хочешь пригласить?

Почему? А если мама разрешит тебе пригласить еще одного человека. Кого из остальных детей ты хотел бы пригласить? А этого ребенка ты бы пригласил?

Методика «Фольклорная мозаика»

– Назови сказки народов мира. Какой народ (автор) их написал? (1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более 3 балла)

– Какие пословицы народов мира ты знаешь? Подбери похожие на них русские пословицы (по 1 баллу за каждый правильный вариант ответа).

– Назови праздники народов мира. Каких народов эти праздники? (по 1 баллу за вариант ответа)

– Какие спортивные игры придумали другие народы? (по 1 баллу)

Диагностика с использованием перфокарт, наглядного, аудио- и видео-материала по теме «Культура народов мира»:

– *достопримечательности*: Пизанская башня, Китайская стена, пирамиды в Египте, Спасская башня, театр оперы на воде в Австралии др. (условие: название страны местонахождения; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *климат и традиционные занятия*: рисоводство, чайные плантации, сбор кокосов, плетение циновок и т. д. (условие: соотнесение традиционного занятия со страной; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *типы жилищ*: дома на сваях, плавучие дома, небоскребы, вигвам, песчаные дома (условие: название страны происхождения; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *кухня народов мира*: сыроварение, виноградарство, оливковое масло, рис, морепродукты, родина некоторых продуктов (условие: название страны происхождения; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *ремесла*: вышивка бисером, гобелен, кружевоплетение, гончарное дело, чеканка, резьба на различных материалах (условие: название страны происхождения, оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *этикет народов*: чайная церемония, ношение головного бора, еда рукой, пользование палочками (по 1 баллу за правильный вариант ответа)

– *музыкальная культура*: родина музыкальных инструментов, певческая и танцевальная культура (условие: название страны происхождения; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *игрушки*: японская матрешка, плюшевый медведь, Барби, киндер-сюрприз, бумажные журавлики (условие: название страны происхождения; оценка: 1-2 ответа – 1 балл; 3-4 ответа – 2 балла; 5 и более – 3 балла)

– *знаменитые люди, открытия, изобретения* в нашей стране и других странах (по 1 баллу за вариант)

Исследование поведенческого компонента этнокультурной осведомленности

Проводится в разных видах организованной и самостоятельной деятельности: музыкальной, физкультурной, изобразительной, продуктивной, игровой.

Система оценки: Не использует этноспецифический материал в деятельности – 0 баллов; использует под прямым руководством взрослого – 1 балл; использует при помощи взрослого – 2 балла, использует в условиях самостоятельной инициативы – 3 балла

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Организационно-содержательные условия формирования этнокультурной осведомленности дошкольников (примерный план и содержание работы)

Тема работы	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовит. группа
Климат и традиционные занятия народов	Трудолюбие людей. Времена года. Посадка и сбор урожая. Домашнее хозяйство. Помощь детям взрослым.	Труд людей в разное время года	Земледелие, охота, скотоводство, сбор грибов и ягод, рыболовство, бортничество. Лён, хлопок, шерсть, хлеб. Кочевая и осёдлая жизнь.	Рисоводство, чайные плантации, сбор кокосов, оливковые рощи, изготовление лодок, плетение циновок.

Климат и внешний вид народов (украшения, причёски)	Аккуратность. Сходство и различия. Дети-взрослые.	Как узнать русского? – цвет кожи, язык, одежда.	Житель средней полосы – северянин – южанин (горец – степной житель)	Европеец – азиат – африканец – австралийский абориген – индеец
Костюм повседневный и праздничный. Орнамент и его символика	Сарафан, лапти, кокошник. Царь – крестьянин	+ИЗО Крестьяне- горожане, богатые-бедные, военные-богатыри	+ИЗО Одежда из льна, хлопчатка, шерсти. Обувь – лыко, кожа, мех, войлок. Головные уборы – мех, бисер, драгоценные камни. Вышивка. Бурка, черкеска, папаха. Валенки. Кухлянка, унты.	+ИЗО Ки-моно, сари, набедренные повязки, килт, тубетейка, кипа, чалма, сванка, малахай, чадра, туника, сомбреро, вьетнамская конусная шапка.
Типы поселений, хозяйственные и жилые постройки, архитектура	Изба или сруб	+ИЗО Город-село. Изба-дворец-терем. Амбар-хлев-курытник-конюшня. Подворье. Ворота, колодец, ограда, околица.	+ИЗО Город, столица, село, деревня, аул, чум, иглу, сакля, юрта, хата, стойбище. Кремль. Мельница. Собор, храм. Археолог.	+ИЗО Дома на сваях, плавучие, фанза, небоскрёб, вигвам, песчаные дома. Мечеть, церковь, храм. Замок, дворец. Колизей. Руины дворцов. Раскопки.
Животные и человек	Корова, коза, собака, кошка, свинья, лошадь	Пахота, охота, сани и телега, тройка лошадей Транспорт-еда-одежда.	+ФИЗО Северные олени, осёл, бараны, кони, почтовые голуби, соколиная охота	+ФИЗО Слон, верблюд, мангуст, страус, крокодил, укротители змей и их яд, корова – священное животное. Обезьяны собирают кокосы. Использование на состязаниях.

Предметы быта (мебель, утварь)	Сундук, лавка, колыбель или люлька, грабли, кочерга, ухват, русская печь.	+ИЗО Коса, серп, прялка, самовар, корыто, ушат, коромысло. Карета-телега. Лучина-свеча-лампочка. Устройство жилища.	+ИЗО Ковры. Городецкая мебель и роспись. Сусек. Очаг. Кувшины. Особенности жилища мусульман (из двух половин)	+ИЗО Цинновка, гамак, нары, шезлонг, тандры, рушники, ширма, полог.
Посуда	Деревянная – ложка, миска. Железная – чугунок, самовар. Глина – крынка.	+ИЗО Хохлома – самовар, браштина. Гжель. Жостово.	+ИЗО Гжель, Жостово. Питала. Кубачинская посуда	+ИЗО Казан. Чеканка. Гончары.
Ремёсла	Гончарное искусство	+ИЗО Ткачество, вышивка, плетение, гончарное искусство	+ИЗО Чеканка, шитьё, выделка шкур, роспись жилищ и предметов быта	+ИЗО Вышивка бисером, батик, гобелен, кружевоплетение, гравировка, резьба на различных материалах
Транспорт, средства передвижения	Лошадь – телега, тройка, сани. Корабль. Правила поведения, бережное отношение.	Экипаж, железная дорога, корабли парусные и пароходы. Рукотворный мир. Что было раньше – что стало потом?	+ФИЗО Лошадь, верблюд, ишак, собаки. Лодка, каяк, нарты, упряжка, арба.	+ФИЗО Караван, слон, воздушный шар, метро.
Взаимоотношения в семье – родители, дети и взрослые, половые различия	Забота о детях, стариках. Помощь взрослым, старшим – младшим.	+ПС+МУЗ	+ПС+МУЗ	+ПС+МУЗ

Этикет – приветствие, прощание, гостеприимство, правила поведения	Поведение в гостях и дома	+ПС	+ПС	+ПС Чайная церемония, снятие обуви в жилище, еда правой рукой, пользование палочками для еды, знакомство. Религиозные отличия.
Кухня народов мира, традиции приёма пищи	Блины, каша, оладьи, репа, пироги, чай, молоко	Квас, сметана, колобок	Компот, кумыс, айран, плов, манты, лаваш.	Сыроварение, кленовый сироп, виноградарство, оливковое масло, рис, морепродукты. Родина некоторых продуктов.
Этические представления (отношение к Родине, патриотизм, защита)		+ПС+ ФИЗО+ МУЗ Богатыри.	+ПС+ ФИЗО+ МУЗ Богатыри, суворовцы, мировая война. Батыр, джигит	+ПС+ ФИЗО+ МУЗ
Мифы, легенды, сказки (фольклор)	Колыбельные песни-обереги Добро и зло.	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Добрые и злые герои. Нечистая сила	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Тотемы, обереги, боги.	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Дракон, Геракл, Алладин, гномы, мумми-троль
Любимые герои сказок	Колобок, Петушок-золотой гребешок, Машенька, Алёнушка, Баба Яга	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Снегурочка и Дед Мороз, Василиса Премудрая или Прекрасная, Иван-царевич и царь, Леший, Змей Горыныч, Водяной, Кикимора	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Айога, Ходжа Насреддин, Мальчик-с-пальчик-Жихарка-Терёшечка-Ярты Уголёк. Теремок-Рукавичка-Горшок.	+ПС+ ИЗО+ МУЗ Русалочка, Красная Шапочка, Золушка, Винн-Пух, Маугли, Нильс, Синдбад-мореход, Маленький Мук, Карлсон, Мэри Поппинс

Игрушки	Матрёшка, Петрушка	+ИЗО Дымка, тряпичные куклы, би-ба-бо, свистульки.	+ИЗО+МУЗ Кукольные театры. Белорусская соломка, богородская, северная птица счастья, из моржовой кости, Городецкие кони и сани	+ИЗО+МУЗ Матрёшка, плюшевый медведь, Барби, бумажные журавлики, киндер-сюрприз. Кукольные театры (марионетки, на воде, теневой)
Народные игры	Хороводные, словесные, с использованием потешек, прятки, ловишки	+ФИЗО+МУЗ Календарные, подвижные, музыкальные	+ФИЗО+МУЗ Спортивные состязания (скачки, стрельба из лука, силовые) Музыкальные (календарные)	+ФИЗО+МУЗ Единоборства. Командные (городки, с мячом). Музыкальные (календарные)
Спортивные традиции, здоровый образ жизни	Что нужно для здоровья? (закаливание, зарядка, чистота – баня)	+ФИЗО Как лечились наши деды? (баня, лекарственные растения, купание в проруби)	+ФИЗО Зимние и летние виды спорта	+ФИЗО Олимпийские игры. Спартакцы. Йоги.
Праздники	Хороводы, ярмарки, театр Петрушки	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Календарные народные праздники (Масленица, Святки, Пасха, Сороки-встреча птиц)	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Календарные народные праздники – отношение к силам природы	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Новый год. Праздник детей в Японии. Карнавал в Венеции и Мексике.
Музыкальные инструменты	Балалайка, деревянные ложки, трещотки, гармошка	+МУЗ Гусли. Оркестр русских народных инструментов	+МУЗ Струнные, ударные, духовые, щипковые, шумовые и др.	+МУЗ Родина, эволюция инструментов, их родственники в других странах
Певческая культура	Колыбельные песни	+МУЗ Гусли. Странствующий баян. Частушки.	+МУЗ Сольное, хоровое пение. Календарные и обрядовые песни.	+МУЗ Песни импровизации. Горловое пение.

Танцевальная культура	Хороводы	+МУЗ Парные танцы.	+МУЗ Танцы-подражание животным. Кадриль.	+МУЗ Самба-карнавал. Танец-игра. Танец-спектакль. Танец-импровизация. Танец-ритуал.
Достопримечательные места	Кремль	+ИЗО Красная площадь. Храмы. Музеи.	+ИЗО В Ставрополе, на Кавказе, в России	+ФИЗО+ИЗО Знаменитые памятники культуры и исторические, природные, курорты
Знаменитые люди, открытия	К. Чуковский	+ИЗО+МУЗ Илья Муромец, Юрий Гагарин, А. С. Пушкин, П. И. Чайковский, И. Репин, Е.Рачёв.	+ИЗО+МУЗ Пётр Первый, президент, И. Кулибин, В. Чкалов, И. Шалапин. Лента времени.	+ИЗО+МУЗ Работа с лентой времени
Символы	Берёза, лапти, матрёшка, валенки, бала-лайка	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Кремль, медведь, царь	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Ковыль, Родина-мать, кавказский рог, братина, круг	+ФИЗО + ИЗО + МУЗ Иероглиф, Эйфелева башня, трубка мира

Психолог (ПС) – 5 тем (15 занятий)

Воспитатель ФИЗО – 8 тем (19 занятий)

Воспитатель ИЗО – 12 тем (36 занятий)

Музыкальный руководитель (МУЗ) – 12 тем (35 занятия)

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Диагностический материал с использованием перфокарт

Методика «Части света»

Стимульный материал: перфокарта с изображениями, характеризующими определенные части света: Европа (самовар, матрешка, рыцарь), Азия (иероглифы, китайский веер), Австралия (кенгуру, утконос), Аме-

рика (бразильский карнавал, ковбой, вигвам с индейцем), Африка (арабы, африканцы) – всего 10 картинок.

Протокол обследования:

ЗАДАНИЕ 1. Назови изображения и определи, каким частям света они принадлежат:

- 4 балла – называет все изображения и их происхождение
- 3 балла – знает все изображения и самостоятельно называет большинство мест происхождения:
 - в подг. гр. называет место происхождения 6-7 изображений
 - в ст. гр. называет место происхождения 4-5 изображений
- 2 балла – часть изображений называет самостоятельно, остальные – с помощью взрослого
 - в подг. гр. называют происхождение 4-5 изображений
 - в ст. гр. знает происхождение 2-3 изображений
- 1 балл – называет лишь несколько изображений с помощью взрослого
 - в подг. гр. знает 2-3 изображение и определяет их происхождение
 - в ст. гр. ничего не знает о происхождении изображений
- 0 баллов – не знает предложенные изображения и их происхождение

ЗАДАНИЕ 2. Соедини или обведи (если одно изображение) синим цветом изображения Европы, красным – Азии, зеленым – Австралии, оранжевым – Америки, коричневым – Африки.

- 4 балла – выполняет, объясняя свои действия
- 3 балла – допускает ошибки в определении: в подг. гр. 1-2 изображений, в ст. гр. 2-3
- 2 балла – не находят применения или ошибается в определении: в подг. гр. 3-4 изображений, в ст. гр. 4-5
- 1 балл – нуждается в помощи взрослого, ошибается в назывании изображений
- 0 баллов – все изображения соединены неправильно.

Методика «Страны Азии»

Стимульный материал: перфокарта с изображением характерных занятий, традиций, объектов животного мира, имеющих происхождение в странах Азии: Китае (шахматы, рикша, панда, воздушный змей), Японии (зонтик, оригами, дерево Бансай), Индии (танцовщица, факир) – всего 9 картинок.

Протокол обследования:

ЗАДАНИЕ 1. Назови изображение и страну происхождения:

- 4 балла – называет все изображения и страну их происхождения

- 3 балла – называет большинство картинок самостоятельно
- – в подг. гр. – называет страну происхождения 6-7 изображений
- в ст.гр. – называет место происхождения 4-5 изображений
- 2 балла – называет при помощи взрослого некоторые изображения
- в подг. гр. – называет страну происхождения 4-5 изображений
- в ст.гр. – определяет происхождение 2-3 изображенных предметов
- 1 балл – называет несколько изображений с помощью взрослого
- в подг. гр. – называет родину 2-3 предметов
- в ст.гр. – называет 1-2 изображение, ничего не знает об их происхождении
- 0 баллов – затрудняется в назывании изображений, не знает страну происхождения

ЗАДАНИЕ 2. Соедини зеленым цветом изображения, имеющие страну происхождения Китай, синим – Индию, красным – Японию

- 4 балла – правильно выполняет, объясняет свои действия
- 3 балла – не соотносят ни с одной из групп
- в подг. гр. 1-2 картинки
- в ст.гр. 2-3 изображения
- 2 балла – не может правильно определить страну происхождения
- в подг. гр. 3-4 изображений
- в ст.гр. 4-5 изображений
- 1 балл – нуждается в помощи взрослого, не может объяснить действия
- 0 баллов – неправильно выполняет задание.

Методика «Страны Европы»

Стимульный материал: перфокарта с изображением предметов и явлений из области архитектуры, музыкальной культуры, национальных традиций стран Европы: Греции (храм Парфенон, лира, олимпийский огонь), Испании (коррида, серенада, кастаньеты), Италии (Пизанская башня, гондола, спагетти) – всего 9 картинок.

Протокол обследования:

ЗАДАНИЕ 1. Назови изображения и скажи, в какой стране они появились:

- 4 балла – называет все предметы и их происхождение
- 3 балла – называет большинство картинок и их происхождение самостоятельно
- в подг. гр. 6-7 предметов
- в ст. гр. 4-5 предметов

- 2 балла – называет часть предметов
- в подг. гр. называет страну происхождения 4 – 5 изображений
- в ст. гр. знает происхождение 2 – 3 изображений
- 1 балл – несколько предметов с помощью взрослого
- в подг. гр. 2-3 предмета
- в ст. гр. называет 1 -2 предмета и ничего не знает об их происхождении

- 0 баллов – не может назвать изображения и их происхождение

ЗАДАНИЕ 2. Соедини красным цветом предметы и явления, имеющие страну происхождения Грецию, синим – Испанию, зеленым – Италию. (Вариант: соедини оранжевым цветом предметы музыкальной культуры из разных стран, коричневым – архитектуры, голубым – национальные традиции).

- 4 балла– правильно выполняет задание
- 3 балла – не соотносят ни с одной из групп:
- в подг. гр. 1 -2 картинки, в ст.гр. 2-3 картинки
- 2 балла – затрудняется в нахождении
- в подг. гр. 3 – 4 картинок, в ст.гр. 4 – 5 картинок
- 1 балл – испытывает затруднения, нуждается в помощи взрослого
- 0 баллов – не может выполнить задание

Методика «Достопримечательности стран»

Стимульный материал: перфокарта с изображением известных достопримечательностей разных стран мира: Пизанская башня (Италия), пирамиды (Египет), китайская стена (Китай), Тадж-Махал (Индия), Спасская башня (Россия), пирамиды инков (Америка), театр на воде в Сиднее (Австралия), Эйфелева башня (Франция) – всего 8 картинок

Протокол обследования:

ЗАДАНИЕ 1. Назови достопримечательности и страну их нахождения

- 4 балла – называет все изображения и страну их нахождения
- 3 балла – называет большинство картинок и их местонахождение
- в подг. гр. – 5 -6 достопримечательностей
- в ст. гр. – 3 – 5 изображений
- 2 балла – называет часть изображений, иногда затрудняется в определении страны
- в подг. гр. – 3- 5 изображений
- в ст. гр. – 2- 3 достопримечательности
- 1 балл – называет несколько предметов, иногда при помощи взрослого

- в подг. гр. 1- 2 картинки, в ст. гр. затрудняется в определении страны
- 0 баллов – не знает достопримечательности, страну местонахождения

ЗАДАНИЕ 2. Соединить картинки (или отметить при помощи фишек) с изображением стран карте в центре листа достопримечательности со странами их нахождения

- 4 балла – правильно выполняет задание
- 3 балла – затрудняется в местонахождении
- в подг. гр. 1-2 достопримечательностей
- в ст.гр. 2-3 изображений
- 2 балла – не знает нахождение
- в подг. гр. 3-4 картинок, в ст.гр. 4-5 изображений
- 1 балл – нуждается в помощи взрослого, с трудом выполняет часть задания
- 0 баллов – не может выполнить задание

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретико-методологические основы формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	
1.1. Этнокультурная осведомленность как социально-педагогическая проблема	5
1.2. Историко-педагогические аспекты и современное состояние проблемы формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	27
1.3. Концепция формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	52
ГЛАВА II. Организационно-педагогические условия формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	
2.1. Организационные условия формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	77
2.2. Педагогические условия формирования этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	94
2.3. Анализ результативности экспериментальной работы по формированию этнокультурной осведомленности детей в дошкольной образовательной организации	114
Литература	142
Заключение	144
Приложения	163

Научное издание

Мажаренко Светлана Викторовна

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

МОНОГРАФИЯ

Подписано в печать 26.11.2019.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 10,57. Тираж 50 экз. Заказ № 159.

Отпечатано в типографии «Идея+»