

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

N.V. Butenko

**FORMATION OF POSITIVE SOCIALIZATION IN
PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT**

Monograph

Chelyabinsk

2021

Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Н. В. Бутенко

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ И
МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Монография

Челябинск
2021

УДК 372.212
ББК 74.100.53
Б 93

Рецензенты:

Никитина Е.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коломийченко Л.В., доктор педагогических наук, профессор

Бутенко Наталья Валентиновна. Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте: теоретико-методологический аспект : монография / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО), 2021. – 234 с.

ISBN 978-5-907408-91-3

В монографии раскрываются современные подходы к пониманию сущности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе духовно-нравственных, социокультурных и семейных ценностей, ориентирующих образование на формирование ценностных основ отношений, образцов нормативного поведения и ценностного мира ребёнка как развивающейся структуры.

В монографии нашли отражение разноуровневые трактовки разрешения теоретических проблем философии, социологии, психологии и педагогики, связанных с определением методологических позиций в духовно-нравственном и ценностно-смысловом содержании образования для успешной реализации личности в дошкольном и начальном школьном возрасте.

Монография адресована научным работникам, руководителям образовательных учреждений, родителям, студентам педагогических вузов и колледжей.

ISBN 978-5-907408-91-3

© Н.В. Бутенко, 2021

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Методология научного обоснования проблемы социализации личности	8
1.1 Феномен социализации личности в обществе.....	8
1.2 Культура в системе социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	34
1.3 Механизмы социализации.....	76
Выводы по 1 главе	99
Глава 2. Современные проблемы социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста	102
2.1 Духовно-нравственное воспитание как основа формирования позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	102
2.2 Философия семьи по социализации ребёнка.....	140
2.3 Диагностика и показатели социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	179
Выводы по 2 главе	192
Заключение	196
Библиографический список	200
Приложения	222

ВВЕДЕНИЕ

«Все мы так или иначе подвержены влиянию условий, обстоятельств, окружающей среды, образования, усвоенных привычек и наследственных черт. Именно эти факторы формируют человека и делают его таким, какой он есть и каким останется навсегда».

А. Линкольн

В условиях изменения государственной политики России, основанных на демократизации и гуманизации образования, актуализируется проблема признания самоценности человеческой личности в процессе развития её потенциалов, индивидуальности, самовыражения, самоутверждения, способности к самореализации в жизни, к познанию самого себя, других людей и Человека в целом. Глубинные противоречия в общественном развитии инициируют поиски новых ценностей и смыслов для успешного становления Человека в социуме, порождающих его активность и творчество, что ставит перед системой российского образования стратегическую задачу – *формирование целостной, толерантной, коммуникабельной, социально-активной личности в процессе усвоения и интериоризации ценностей общества, социальной культуры для качественных изменений в образе жизнедеятельности индивида и его успешной социализации в обществе.*

Развитие современной системы российского образования как социального института связано с процессами:

- успешного «встраивания» человека в существующую, установленную систему общественных и социальных отношений как ресурс развития личности;
- освоения содержания образования, которое должно подготовить человека к жизни и деятельности в новых социальных ситуациях;
- обеспечения подготовки человека к будущей социокультурной, техногенной и информационно-обслуживающей деятельности, отличной от прошлого опыта поколений;
- формирования способности и возможности производства полезных вещей и успешного становления самого себя в разных видах человеческой деятельности, собственной сущности, потребности быть субъектом собственного развития в контексте адекватной социальной деятельности.

Процесс социализации как основа успешного формирования личности в определённых социальных условиях включает в себя освоение общественного опыта и культуры человеческих отношений, социальных норм и социальных ролей, многообразие форм общения и видов человеческой деятельности. Источниками социализации человека в обществе являются: семья, общественные организации и система образования. Признание уникальности и самоценности человеческой личности, переориентация образовательного процесса на самого ребёнка, поиск новых толкований ценностей и результатов образования обусловили необходимость изменения содержательно-смысловых аспектов социального воспитания и развития детей дошкольного возраста в условиях совершенствования форм и методов обучения, обновления развивающей среды, признания доминирующей роли семьи. Существенные трансформации в социокультурной жизни

общества инициируют необходимость научного обоснования, реализации методологических подходов и принципов по формированию позитивной социализации на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей в практику работы образовательных организаций всех типов.

Необходимость научного рассмотрения проблемы формирования позитивной социализации личности на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей определяется рядом противоречий:

- между социальным заказом общества на успешную социализированную личность выпускника дошкольной образовательной организации и существующими традиционными подходами к социальному воспитанию детей дошкольного возраста;

- между требованием практики к управлению процессом психолого-педагогического сопровождения субъектов образования (дети, родители), благоприятствующего социализации детей и отсутствием методико-технологического сопровождения, способствующего интенсивности качественных изменений при реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (ФГОС ДО);

- между отсутствием целостной системы работы ДОО с родителями по социализации детей в условиях семейного воспитания и необходимости достижения нового качества образованности для позитивной социализованности детей родителей и педагогов.

Проблема недостаточной сформированности (неустойчивости) позитивной социализации выпускника дошкольной образовательной организации обусловлена отсутствием в системе дошкольного образования содержательного инструментального обеспечения

оценивания личных качеств ребёнка, т.е. его социальных компетенций, что делает «социальное вмешательство» в педагогический процесс сложным и хаотичным. В связи с этим обстоятельством возникает необходимость разработки целостной системы психолого-педагогического сопровождения и методик отбора содержания социализации, направленных на сформированную социализованность детей дошкольного возраста, которая достигается воспитанием в рамках объекта мониторинга и оптимального воздействия со стороны взрослых (педагоги, родители).

Педагогический опыт по реализации программ социального воспитания и развития детей дошкольного и школьного возраста показывает, что включение ребёнка в социальное взаимодействие через механизмы социализации (социальная ориентация и опыт, идентификация, рефлексия, нормативная и индуктивная регуляция, культуротворчество и пр.) обеспечивает: 1) становление внутренней позиции индивида как субъекта деятельности, 2) приобщение ребёнка к «всеобщему социальному», 2) усвоение морально-нравственных норм и ценностей, принятых в обществе, 3) формирование высших чувств как индикаторов отражения морально-нравственной позиции индивида, 4) целенаправленность и саморегуляцию собственных действий, направленных на достижение оптимального уровня социального развития и успешного становления личности, 5) развитие социального поведения в процессе расширения и дифференциации социальных отношений со сверстниками и взрослыми [35; 36].

Глава 1. Методология научного обоснования проблемы социализации личности

1.1 Феномен социализации личности в обществе

«Без общества человек был бы жалок, испытывая недостаток в побуждениях к совершенствованию. Но что важнее всего – без общества наше совершенство было бы почти бесцельно».

У. Годвин

Проблема социального воспитания и развития личности актуальна в образовательной политике любого государства, поскольку социальная культура носит не только группоцентрический (национальный, гендерный, конфессиональный и др.) характер – доминирующая часть представленных в ней ценностей соотносится с социальным смыслом взаимодействия между людьми различных общностей. Глубинные противоречия в общественном развитии инициируют поиски новых ценностей и смыслов для успешного становления Человека в социуме, порождающих его активность и творчество, что ставит перед системой российского образования стратегическую задачу – формирование целостной, толерантной, коммуникабельной, социально-активной личности в процессе усвоения и интериоризации ценностей общества, социальной культуры для качественных изменений в образе жизнедеятельности индивида и его успешной социализации в обществе.

Современное российское общество, не тождественное прошлому посттоталитарному обществу, характеризуется наличием динамичных тенденций, постоянным изменением сфер человеческой деятельности, усложнением структур и соответствующих форм сознания и духовно-нравственных алгоритмов жизни. Перманентность современного общества обусловлена новыми тенденциями социального развития и культурными эталонами, образцами и нормами, фиксирующими опыт предыдущих поколений, которые постоянно дестабилизируют социум, внося значительные «помехи» в его успешное функционирование.

Термин «социализация» заимствован из политической экономии и применительно к развитию человека стал использоваться в последней трети XIX в., когда американский социолог Ф. Г. Гиддингс в книге «Теория социализации» (1887 г.) употребил его в значении, близком к современному. В научных школах «социализация» интерпретируется по-разному: в необихевиоризме понимается как *социальное научение*, в направлении символического интеракционизма как *результат социального взаимодействия*, в гуманистической психологии как *результат самоактуализации Я-концепции*. Социологи используют этот термин для описания процесса приспособления людей к социальным нормам для продолжения развития общества и передачи его культуры из поколения в поколение. Отметим, что категория «социализация» в философии носит познавательное и смысловое значение, указывая на зависимость развития личности от социальных факторов [113].

До оформления теории социализации в относительно самостоятельную область научных исследований, проблемы социализации изучались в рамках традиционных вопросов

человекознания (задачи воспитания, формирование и развитие личности, общества, межпоколенная трансмиссия культуры и др.). С появлением в научном обиходе понятия «социализация», произошла переориентация этих исследований в новое русло и к середине XX в. оформилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации и её аспекты изучают философы, этнологи, социологи, психологи, педагоги и представители других отраслей научных знаний (Табл. 1).

Таблица 1 – Трактовка термина «социализация» в научной литературе

Ф.И.О. учёных	Трактовка термина «социализация» в научных исследованиях
Ж. Пиаже	Возможности социального определяет когнитивное развитие ребёнка: по мере становления логического мышления ребёнок овладевает правилами и законами организации общества
Г.М. Андреева	Двусторонний процесс: усвоение человеком социального опыта путём вхождения в социальную среду и систему социальных связей; процесс активного воспроизводства человеком системы социальных связей за счёт его активной деятельности и включения в социальную среду
Б.М. Бим-Бад	Развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества
С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко	Процесс формирования личности в определённых социальных условиях, в ходе которых человек избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в конкретном обществе и социальной группе
Л.В. Коломийченко	Процесс приобщения человека к различным аспектам социальной культуры, её интериоризации, трансляции и творчества
М.С. Комаров	Процесс взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого происходит усвоение общественных норм, идеалов и ценностей
А.В. Мудрик	Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром
И.С. Кон	Совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества

А.А. Реан	Особый процесс включения ребёнка в общество, процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, который может осуществляться целенаправленно (воспитание) или стихийно
Б.Д. Парыгин	Овладение навыками практической деятельности, включая предметный мир вещей и совокупность социальных функций (ролей, норм, прав, обязанностей и пр.) для активного переустройства окружающего мира, изменения и качественного преобразования самого человека

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. *Содержание процесса социализации* объективно определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладели ролями мужчины и женщины (полоролевая социализация), стали субъектами экономической жизни (профессиональная социализация), создали семью (семейная социализация), были законопослушными гражданами общества (политическая социализация) и т.д., таким образом, *человек рассматривается как член общества, объект социализации, исполнитель определённых общественных функций (процесс освоения социальных ролей и реализация ролевого поведения)*, «врастающий в общество» себе подобных (Энтони Гидденс). В психологии процесс «вхождения» индивида в социум рассматривается через *социализацию* и *социально-психологическую адаптацию* (процесс выбора субъектом социальных групп и стандартов поведения в соответствии с его потребностями), находящихся в их диалектическом взаимодействии (А. И. Ахмедзянова).

В контексте изучения проблемы социализации человека в обществе, которая может проходить целенаправленно и стихийно,

рассмотрим зарубежные теории и концепции, имеющие для нашего исследования основополагающее значение (Табл. 2).

Таблица 2 – Анализ зарубежных теорий и концепций социализации человека в контексте «психического» развития

Автор и название концепции	Основные идеи концепции
Теория «Зеркального Я» (Чарлз Кули)	<ul style="list-style-type: none"> - «зеркальное Я» выступает человеческим «Я» и формируется через реакции других людей, с которыми человек вступает в контакт; - социализация ребёнка рассматривается как процесс формирования личности на основе взаимодействия с другими людьми; - существуют три стадии построения «зеркального Я»: как мы представляем восприятие нас другими людьми; как мы представляем реакцию людей, на то, что они видят; наш ответна реакцию других людей и возникающие чувства; - «зеркальное Я» может иметь искажённый характер
Концепция «обобщённого другого» (Джордж Герберт Мид)	<ul style="list-style-type: none"> - «обобщённый другой» понимается в совокупности всеобщих ценностей и стандартов поведения группы людей, формирующей в ней индивидуальный «Я-образ»; - процесс социализации (формирование личности) направлен на обучение ребёнка к исполнению взрослых ролей; - существуют три этапа обучения к исполнению ролей: имитация, игровая стадия (3-4 года), стадия коллективных игр (5 лет); - недостаточная способность адаптироваться к чужому мнению, видеть себя со стороны и принимать на себя роли других людей отрицательно сказывается на развитии личности и взаимодействии с обществом
Концепция «значимого другого» (А. Халлер)	<ul style="list-style-type: none"> - процесс социализации связан со «значимым другим» и осуществляется эффективно, если у человека формируются самоуважение и идентичность; - «значимый другой» является личностью (родители, сверстники, друзья), одобрение которой человек добивается и чьи указания он выполняет; - социализация рассматривается как процесс обучения ролевому поведению (возможно в форме психотерапевтической помощи), что поможет человеку корректировать собственное поведение и успешно решать различные ситуации (общественные, деловые, личные)
Концепция межпоколенного	<ul style="list-style-type: none"> - любое общество со строго закреплёнными социальными функциями имеет чёткую возрастную дифференциацию;

взаимодействия (Шнуэль Ной Айзенштадт)	- порождение поведенческих ошибок связано с тем, что молодые люди пытаются «играть» роли взрослых вопреки ролевым ограничениям через демонстрацию взрослости и самостоятельности, выражая свободу через самопроизвол
Критическая концепция социализации (Абрахам Маслоу)	- основная задача субъекта направлена на формирование осознанного и критического отношения к общественным порядкам для которых человек является активным субъектом социализации; - в процессе социализации индивид не столько приспосабливается к обстоятельствам и людям, сколько стремится к самоопределению и самореализации; - процесс социального становления личности направлен на переоценку существующей системы ценностей и гибкости к оценке самого себя
Адаптивная концепция социализации (Т. Парсонс)	- социализация личности включает в себя: приспособление человека к существующему образу жизни, к господствующим в обществе принципам и нормам (экономические, идеологические, духовные, нравственные и др.) в контексте подготовки к выполнению социальных ролей в соответствии с принадлежностью к определённой классу и социальной группе
Психоаналитичес кие взгляды (Жан Пиаже)	- ребёнок овладевает правилами и законами социума по мере развития логического мышления; - понимание правил социальной организации осуществляется в период 6-7 лет через преодоление эгоцентризма; - возможности социального определяет когнитивное развитие ребёнка
Ролевая концепция социализации (Ф. Тенбрук)	- социализация представляет собой процесс интеграции молодого поколения в систему исполнения социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы; - необходимо сформировать механизм социальной адаптации молодёжи, способный «превратить» молодое поколение в органичную часть социума
Адаптивная концепция социализации (Герберт Спенсер)	- в естественном состоянии человек в значительной мере антисоциален; - человек становится социальным существом в условиях «проживания» в социальных институтах (политический, церковный, обрядовый, домашний), выступающих механизмами самоорганизации совместной деятельности людей
Диалектико- материалистическ ая концепция социализации (Рудольф Штайнер)	- человек является гражданином трёх миров: телом он принадлежит миру, душой – «строит» себе свой собственный мир, через дух, который выше этих двух миров – познаёт мир; - на протяжении жизни душа человека сопричастна и телу, и духу, который является повторением самого себя

	(духовная наследственность); - духовное созревание предшествует физическому
Концепция функционализма (Давид Эмиль Дюркейм)	- структурное образование социологии составляют: социальная морфология, социальная физиология и общая социология; - признание превосходства общественного над индивидуальным; - законы функционирования общества проявляются в причинно-следственных отношениях социальных фактов; - социальные факты накладывают определённые ограничения на поведение индивидов; - в результате социализации человек обретает способность вести нравственную социальную жизнь
Концепция социального конструирования реальности (Питер Людвиг Бергер, Томас Лукман)	- социализация представляет собой процесс конструирования последовательности жизненных фаз, имеющих разное значение; - социализация состоит из двух фаз: первичная социализация (процесс идентификации – усвоение норм поведения родителей на эмоциональной основе) и вторичная социализация (приобретение специфических ролевых знаний и норм поведения)
Социологическая концепция (Энтони Гидденс)	- процесс социализации связан с освоением социальных ролей и является непременным условием «вращения» человека в общество себе подобных; - усваивая социальные роли, человек усваивает социальные стандарты поведения, учиться оценивать себя со стороны и осуществлять самоконтроль
Концепция «Социализация для социальных изменений» (Ирвин Галлмен)	- социализация понимается с позиции процесса освоения ролей и персональных характеристик, нормативно присущих разным идентичностям (социальная позиция, статус) в рамках данной социальной группы; - идентичность является продуктом консенсуса, достигаемого субъектом (личностью) и его окружением, что выстраивается на основе общения и взаимодействия
Концепция социализации (Джорж Герберт Мид)	- человек рассматривается как социальное, активное существо; - формы коммуникации и деятельности складываются в процессе социальной эволюции общества; - основная задача социализации – освоение социальной роли через игру; - активность человека определяется особой, внутренней психологической системой личности, состоящей из конструкций: социального «Я», индивидуального «Я» и самости (идентификации)

Итак, основное содержание выделенных зарубежных концепций:

- уточняет функции и особенности социализации, необходимые для успешной адаптации человека, обеспечивая обществу сохранение, прочность и передачу информации между поколениями;

- рассматривает социализацию в контексте значимого другого, регуляции личностного становления индивида на основе духовной и нравственной жизни в условиях приобретения социально-ролевых знаний и норм поведения, адекватных обществу;

- многоаспектный процесс социализации непосредственно связан с социальным научением и социально-психологической адаптацией человека как активного существа, вступающего в социальное взаимодействие с другими субъектами, что часто предполагает понимание относительности и условности принятых ценностей, норм и правил;

- развитая личность может использовать ролевое поведение как инструмент адаптации к определённым социальным ситуациям.

Формирование человека как личности в условиях социализации требует от общества сознательно организуемого и постоянного совершенствования системы общественного воспитания через преодоление «застойных», стихийно сложившихся форм. Отечественные учёные-социологи, педагоги и психологи определяют социализацию с позиции влияния среды в целом, приобщение индивида к участию в общественной жизни, к пониманию культуры, адекватному поведению в коллективе, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей. Вопрос о роли самой

личности в процессе социализации носит в зарубежной и в отечественной социологии дискуссионный характер.

Практика качественного преобразования форм социализации требует изучения методолого-теоретических направлений, воззрений и концепций в области отечественной науки по проблеме социализации личности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Н. П. Дубинин, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, Н. А. Свиридов, Р. М. Шамионов, Е. В. Шорохова, В. А. Ядов и др.). Рассмотрим некоторые из них более подробно.

К. А. Абульханова-Славская в рамках концепции социализации обосновала фундаментальную идею о личности как об индивидуальном уровне общественного бытия и указывала на важность личной жизни человека в единстве решения актуально-значимых для него проблем [2].

А. Г. Асмолов рассматривает социализацию как процесс усвоения различных социальных ролей, формирования социального характера и социально-типических проявлений личности, обусловленных местом личности в общественных отношениях. Автор указывает на то, что социальные отношения между людьми основаны на механизме интериоризации, включающей в себя грани: индивидуализации, интимизации (переход от «Мы» к «Я») и «производства» внутреннего плана сознания [12].

Точка зрения *Б. Г. Ананьева на социализацию индивида* сформулирована с позиции *единства биологического и социального* в человеке как «носителя» сознания, личности, индивидуальности и субъекта деятельности, производящего духовные и материальные ценности в процессе прохождения жизненного пути. Б. Г. Ананьев относит социализацию ко всем процессам формирования человека как

личности, её социального становления, посредством включения в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения. По мнению учёного, структура человека как субъекта деятельности (в комплексе собственной внутренней и психической жизни) образуется из определённых свойств личности и индивида, соответствующих предмету и средствам деятельности, а результатом её осуществления становится *достижение человеком психической зрелости* [8].

Согласно *культурно-исторической концепции Л.С. Выготского*, раскрывшей роль социальных взаимодействий в психическом развитии ребёнка, социальное взаимодействие первично и детерминирует переход от натуральных психических функций к высшим, специфически человеческим. В концепции предложена единственная детерминанта развития ребёнка – *социальное взаимодействие* и определяется *ведущая роль социогенеза психики, которая принадлежит взрослому как носителю культурных средств, опосредующих взаимодействие ребёнка с миром* [45].

А. В. Петровский сводит процесс социального развития человека в *диалектическое единство прерывности* (качественные изменения, порождаемые особенностями «включения» личности в новые социально-исторические условия) и *непрерывности* (закономерности развития личности в рамках конкретной референтной общности). В исследованиях *А. В. Петровского* разработаны модели социализации, описывающие фазы развития личности (1-ая фаза – вхождение в новую референтную группу, 2-ая фаза – периоды возрастного развития личности), в которых указывается на то, что в большинстве случаев переход на новый этап

развития личности детерминирован извне социальными причинами, а не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают готовность к этому переходу), что представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе. С позиции автора, развитие личности в разные возрастные периоды рассматривается как закономерная смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции через *прохождение макрофаз жизненного пути человека*: детство (адаптация), отрочество (индивидуализация) и юность (интеграция). А. В. Петровский отмечает, что между возрастными периодами складываются условия для кризиса развития личности и адаптация в новой группе будет затруднительной, если переход к новому периоду не будет подготовлен внутри проживания предыдущего периода [122].

С позиции философско-психологических взглядов *И. С. Кона*, социализация личности определяется соотношением процессов целостного формирования личности в совокупности всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему успешно функционировать в качестве полноправного члена общества. И. С. Кон обосновывает взаимообусловленность процессов развития, социализации, воспитания и образования, автономизируя процесс социализации; связывает возрастание степени индустриализации и урбанизации общества с увеличением числа институтов и агентов социализации, с обособлением её отдельных аспектов и функций [78].

Б. Д. Парыгин под «социализацией» понимает весь многообразный процесс «очеловечивания» человека, включающий в себя биологические предпосылки и само вхождение индивида в социальную среду для социального познания и общения, овладения

навыками практической деятельности (совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т.д.) для активного переустройства окружающего мира и качественного преобразования самого человека. Б. Д. Парыгин соотносит социализацию со всем ходом исторического развития человеческой цивилизации, характеризуя процесс социализации индивида с формированием личности через обогащение знаний, жизненного опыта и изменение ценностных ориентаций. Учёным особо выделяется филогенетический аспект процесса социализации (каков будет характер социализации, таковы будут и формируемые ценностные ориентации людей, их социальные отношения и общество в целом [120]).

Точка зрения *А. В. Мудрика* основывается на том, что *социализация* рассматривается с позиции развития человека (на протяжении всей его жизни) *во взаимодействии с окружающей средой* в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, которому он принадлежит [110].

Н. П. Дубинин исследует социализацию в рамках процесса социальной эволюции человека, разрешающим противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического (человек детерминирован обществом на разных уровнях взаимодействия с окружающим миром) [60].

А. Ф. Полис связывает процесс социализации с социальной эволюцией человека на различных уровнях, в результате чего происходит разрешение противоречия между биологическим и

социальным через преобразование биологического (Рис. 1).

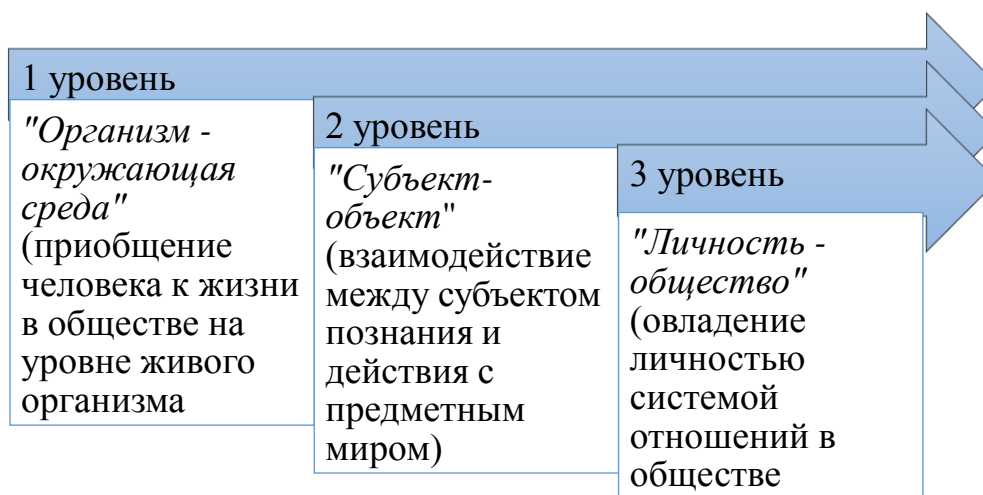


Рис. 1 Уровни социализации личности (по А. Ф. Полис)

А. Ф. Полис полагает, что освоение выделенных уровней будет способствовать выработке моральных норм и поведения, которые личность должна усваивать, чтобы успешно существовать в данном обществе. *Социализация как сложное образование связана с позицией личности в обществе и её индивидуальными особенностями*: с одной стороны – это процесс взаимодействия личности и социальной среды, направленный на достижение определенной степени соответствия результатов деятельности человека требованиям социума, с другой стороны – социализация проявляется как самоорганизующаяся система, основными элементами которой являются особенности социального окружения и структурные компоненты личности [177; 178; 186].

В современной образовательной ситуации мы рассматриваем социализацию как сложный, внутренне и внешне обусловленный и во многом противоречивый процесс усвоения индивидом социального опыта [32]. Наиболее *дискуссионными* являются *вопросы о социализирующем влиянии на индивида средовых (внешних) и*

психологических (внутренних) факторов, о соотношении этого влияния. Одновременно наблюдается достаточная согласованность научных взглядов на социализацию как: 1) процесс регуляции личностного становления индивида, обеспечивающий его активное взаимодействие с окружающей средой, 2) формирование индивидуальной структуры самосознания, направленности и образа жизни человека в контексте овладения им системой социальных ролей в обществе, 3) двухсторонний процесс освоения индивидом существующего социального опыта в его активном преобразовании и воспроизводстве в различных, в том числе профессиональных видах деятельности.

Процесс социализации условно включает в себя следующие составляющие. Стихийная социализация представляет собой непрерывный процесс, так как человек постоянно взаимодействует с социумом, а её содержание, характер и результаты определяются социально-экономическими и социокультурными условиями, сложившимися в конкретном обществе.

В контексте социализации важное значение отводится *воспитанию в системе образования*, которое имеет определённые возможности влиять на позитивный характер социализации конкретного человека. А. В. Мудрик отмечает, что соотношение воспитания и стихийной социализации, «объём» воспитания в процессе социализации существенно различаются в разных обществах и, в меньшей мере, в разных странах одного и того же общества [110]. В исследованиях С. И. Самыгина, Л. Д. Столяренко и др. указывается, что *социализация не тождественная воспитанию*: процесс воспитания направлен на формирование у ребёнка определённых качеств и форм поведения в соответствии с социальным образцом, а в

процессе социализации ребёнку отводится роль активного субъекта [141; 146].

Воспитание отличается от стихийной социализации тем, что в его основе лежит *социальное действие* (понятие «социальное действие» введено Марксом Вебером), предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие, таким образом «объём» воспитания в процессе социализации во многом определяет его место в иерархии ценностей общества и его отдельных страт [22].

Современная система образования имеет некоторые возможности предотвратить столкновение человека с разными опасностями стихийной социализации, минимизируя и корректируя последствия случившихся столкновений, уменьшив риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации. Воспитание в образовательных учреждениях определяет то, как объект социализации – человек осваивает просоциальные ценности и нормы, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные установки и поведенческие сценарии. Образовательные учреждения имеют широкие возможности создавать условия для просоциальной самореализации себя человеком как субъекта социализации в позитивном аспекте. Позитивные условия помогут человеку достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нём, минимизируя таким образом степень становления его «жертвой» социализации.

Относительно направляемая социализация реализуется в государстве, которое предпринимает законодательные, экономические и организационные меры, объективно влияющие на жизненный путь возрастных и профессиональных групп населения посредством

определения обязательного минимума образования, возраста и сроков службы в армии, возраста выхода на пенсию и пр.

В педагогике *воспитание* рассматривается в контексте *относительно социально-контролируемой социализации*, которое автономизируется от исторически первичной стихийной социализации тогда, когда на определённом этапе социально-экономического развития того или иного общества подготовка к жизни его членов выделяется в относительно самостоятельную сферу [137]. Относительно социально-контролируемая социализация направлена на планомерное создание государством и обществом условий для воспитания и развития человека. *Постепенно воспитание* как осмысленное, целенаправленное «вращивание» человека *становится специальной функцией государства и общества* и оформляется в специфический социальный институт, ведущую роль в котором играет система образования.

Самоизменение человека рассматривается как процесс и результат осознанных усилий человека, направленных на качественное изменение самого себя (полностью или частично): внешности, качеств личности, стиля жизни, разных видов сфер (социальная, духовная, нравственная, волевая, поведенческая и пр.), отношения к миру, к другим людям и самому себе. Самоизменение человека выражается в характере развития, качественного преобразования природных задатков и самосовершенствования, но может быть разрушительным, в результате чего ярко проявляются физическая и социальная деградация, наркомания, алкоголизм и пр.

Таким образом, успешная социализация направлена на эффективную адаптацию человека в обществе и способность в определённой мере противостоять обществу, части тех жизненных

обстоятельств и условий, которые мешают развитию, самореализации и самоутверждению человека. Можно констатировать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца неразрешимый конфликт между степенью адаптации и обособления человека в обществе, предполагающую определённый баланс.

Социальные действия людей в развитом обществе обусловлены выбором собственной системы поведения и норм, принятых в конкретном обществе, в той социальной группе, к которой принадлежит человек. *Теория подкрепления* (В. Скиннер), известная как *оперантная обусловленность* или *инструментальная обусловленность*, объясняет поведение человека в соответствии с окружающей средой или стимулами, которые её окружают. В теории, основанной на бихевиористическом подходе, рассматривается позиция наличия положительного или отрицательного поведения человека, которая указывает на процессы:

- 1) социализации в контексте усвоения комплекса норм с оценкой выгоды от их соблюдения;
- 2) выявления предпочтительного поведения в разных социальных группах, в рамках которого закрепляются определённые наиболее выгодные поведенческие паттерны.

Итак, психическое развитие индивида во многом определяется освоением разных типов социализации, стимулирующих позитивные изменения как в самом человеке, так и в обществе в целом.

Первичная социализация начинается с момента рождения ребёнка в условиях семейного воспитания, которое обеспечивает чувство безопасности, удовлетворение биологических и др. потребностей. В процессе подражания ребёнок последовательно приобретает навыки взаимоотношений с предметным миром и миром

людей [11]. В рамках первичной социализации особое значение приобретает *концепция Д. И. Фельдштейна*, рассматривающего детство как особое явление социального мира:

– *функциональность детства* понимается с позиции необходимого объективного состояния в динамической системе общества («вызревание» подрастающего поколения к воспроизводству будущего общества);

– *сущностность детства* обусловлена особым состоянием социального развития ребёнка, связанных с биологическими закономерностями и возрастными изменениями, регулируемыми социальными действиями;

– *содержательность детства* рассматривается как непрерывный процесс накопления качественно новых психических новообразований в русле освоения социального пространства на основе ситуаций социального развития, результатом которого будет являться уровень социальной активности ребёнка и его адекватное социальное поведение [156].

Первой ступенью в социализации становятся родители и другие близкие родственники, позднее знаковую роль в этих процессах играют воспитатели в ДОО и учителя образовательных учреждений как социальные партнёры по воспитанию детей (А. А. Григорьева, Т. А. Данилина, В. И. Сметанина, Н. М. Стёпина и др.). Для первичной социализации важны отношения со взрослыми, которые учат ребёнка наследовать и подраиваться, а также уважать и ощущать потребности окружающих людей, выражая собственные потребности [49; 51; 160].

Ресоциализация (вторичная социализация) как процесс отказа от сложившихся ранее моделей поведения и приобретения новых,

осуществляется на протяжении всей жизни человека, сознание которого является результатом его участия с момента рождения в жизни организованных социальных групп. Р. М. Шамионов рассматривает ресоциализацию на уровне качественных изменений ранее социализированной личности, в данном процессе важным является индивидуальный анализ и оценивание внешних условий социума, обстоятельств, событий, самовоспитание и др. [163].

А. В. Брушлинский указывал, что участие ребёнка в культуре социальной среды может оказаться продуктивным только в случае, если он обладает «изначальной социальностью» как необходимой предпосылки [28]. Ресоциализация детей может осуществляться в ДОО, особенно резко, если система ценностей в них отличается от семейных (например, в семье принято спокойное общение, а воспитатели в общении с ребёнком повышают голос) – в этом случае ребёнку приходится привыкать к новым правилам.

Процесс гендерной социализации, по мнению И. Н. Евтушенко, начинается с рождения ребёнка, проявляясь с разной степенью активности в периоды жизненного цикла в разных формах: первичная социализация осуществляется на уровне общения с родителями, родственниками и сверстниками, вторичная социализация выполняется представителями социальных институтов (например, другими взрослыми и учителями).

В возрасте 3-4 лет у ребёнка активно формируются *гендерные схемы* в форме комплекса ожидаемых образцов поведения, что приводит к выбору ребёнком определённых моделей поведения (формирование гендерных стереотипов), влияющих на становление его идеалов, ценностей, мотивов и интересов. А. Адлер отмечает, что в период *первичной гендерной социализации* ребёнок осваивает нормы

и правила поведения, социальные установки с позиции предписанной *гендерной роли* в качестве усвоения основных правил своего пола [4]. Результатом восприятия ребёнком себя и собственного поведения, соотнесённого с биологическим полом, будет выступать *гендерная идентичность* как базовая структура социальной идентичности (характеристика человека с точки зрения его принадлежности к какому-либо полу). *Вторичная гендерная социализация* осуществляется в школе, в процессе общения со сверстниками, когда ребёнок продолжает следовать нормам и правилам поведения, согласно своего гендера [63].

В период полового созревания (14-17 лет) окончательно устанавливается принятие или не принятие ребёнком собственной гендерной роли, а общение, дружба и взаимодействие со сверстниками своего пола будут способствовать формированию у ребёнка устойчивой идентификации с полом, что в дальнейшем выступит основой для проявления продуктивных отношений в подростковом и юношеском возрасте. Практика показывает, что ребёнок, успешно социализированный на основе собственного гендера, воспроизводит в дальнейшей жизни адекватные гендерные стереотипы и паттерны.

Групповая социализация ярко проявляется в подростковом возрасте в форме *аффилиативной потребности* (аффилиация – стремление и потребность человека быть в обществе других людей, в создании доверительных и эмоционально значимых отношений с другими людьми на основе любви, дружбы, взаимопонимания и пр.).

И. С. Кон, Ф. Райс и др. отмечали, что *в начале подросткового периода общение сохраняет гомосоциальный характер* и дети предпочитают общество сверстников такого же пола. В период

полового созревания социальные связи больше приобретают *гетеросоциальный уклон*, что способствует возникновению потребности в общении обоих полов [77].

Организационная социализация связана с процессом приобретения человеком знаний и навыков, необходимых для осуществления своей организационной роли в профессиональном становлении человека, связанное с характером детско-родительских отношений [55].

В исследованиях Д. Мида выделяются три типа социализации (Рис. 2).

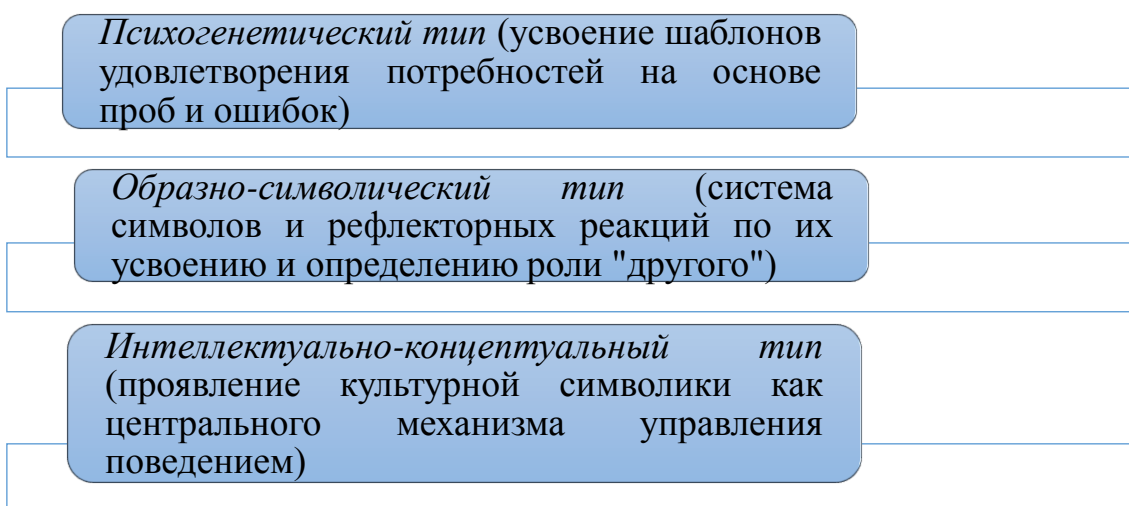


Рис. 2 Типы социализации (по Д. Миду)

В противовес теории первичной и вторичной социализации Дж. Арнетт предлагает новые типы социализации:

– «узкая» социализация рассматривается с позиции усвоения индивидом жёстких поведенческих паттернов, определяющих его поведение в конкретной социальной группе (например, в семье), не допускающих девиации (социальная девиация как отклоняющееся поведение человека);

– «широкая» социализация подразумевает полную свободу человека, который может актуализировать социальные нормы конкретно для себя.

В современном обществе стала ярко проявляться *десоциализация личности* в форме утраты социального опыта. Примером десоциализации могут служить приёмные дети из детских домов, потерявшие навыки позитивного общения, самообслуживания и пр. Если ребёнок попадает в иноязычную семью, то он перестаёт разговаривать на родном языке. В наши дни десоциализацию у детей вызывает чрезмерное увлечение компьютерными играми, когда они заменяют «живое» общение и детские игры на занятия с электронными устройствами.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что несмотря на типовое многообразие, социализация представляет собой сложный и противоречивый процесс, обеспечивающий социальное развитие индивидов, что предопределяется различными основаниями: от элементарного отождествления себя с другими людьми до активного воспроизведения индивидом социального опыта.

Итак, процесс социализации непосредственно связан с *развитием социальных эмоций*, которые возникают, формируются и проявляются во взаимоотношениях между людьми и рассматриваются с точки зрения переживания человеком собственного отношения к другим людям. По мнению психологов Т. Д. Марцинковской, А. А. Реана, Н. Н. Рябонедели, Д. Б. Эльконина и др., отношения ребёнка с обществом опосредуются благодаря тем эмоциям, которые возникают у него в процессе взаимодействия с миром социума, определяя успешность «вхождения» ребёнка в социум [137].

Рассмотрим возрастную периодизацию формирования социальных эмоций как основы успешной социализации личности (Табл. 3).

Таблица 3 – Возрастная периодизация формирования социальных эмоций в дошкольном и младшем школьном возрасте

Возраст	Особенности формирования социальных эмоций
Новорождённый ребёнок	<ul style="list-style-type: none"> - проявление голосовых реакций ребёнка в форме разных звуков позволяют взрослым дифференцировать его состояние; - нежный голос взрослых стимулирует у ребёнка положительные эмоциональные проявления
С 6 месяцев	<ul style="list-style-type: none"> - в связи с увеличением длительности времени бодрствования и развитием анализаторов у ребёнка закрепляются положительные эмоции (например, голос и образ матери); - этот этап детского развития в психологии называется «появление надежды»
2-й год жизни	<ul style="list-style-type: none"> - у ребёнка формируется эмоциональная реакция на похвалу и устойчивое эмоционально-положительное отношение к себе и собственным качествам личности; - ребёнок способен проявлять эмпатию к близким, сочувствовать и переживать им в разных ситуациях; - в поведении детей важное место занимает эмоциональное общение друг с другом; - возможно возникновение отрицательных эмоциональных реакций в форме эмоции страха и различных эмоциональных нарушений (госпитализм, эмоциональная депривация, асоциальные черты поведения)
3-й год жизни	<ul style="list-style-type: none"> - отличительная особенность поведения – действия ребёнка под влиянием чувств и желаний, возникающих в данный момент; - собственные переживания, носящие яркий характер, ребёнок выражает с помощью крика, плача, визга, агрессивных жестов и пр.; - в этом возрасте ребёнок ещё не имеет достаточного жизненного опыта, поэтому не всегда понимает смысл происходящего (часто видит во всём только внешнюю сторону); - в возрасте 2-4 лет у ребёнка начинают формироваться моральные переживания, проявляющиеся в наивном удовлетворении требований взрослого
4-6 лет	<ul style="list-style-type: none"> - с 4-х лет появляется способность различать истинные и внешне проявляемые эмоции; - эмпатические переживания ребёнка (гуманистическая и эгоцентрическая эмпатия) становятся более устойчивыми, благодаря постепенному накоплению жизненного опыта;

	<ul style="list-style-type: none"> - ребёнок усваивает «язык» чувств и способен словами объяснить собственное состояние; - от 4-х до 6 лет совершенствуются параметры выделения экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщённости экспрессии, а в механизмах развития понимания и распознавания эмоций существенную роль играют вербальные функции
--	---

Практика работы с детьми показывает, что развитие эмоциональной сферы личности является более сложной задачей, чем обучение знаниям и навыкам, между тем её нравственные и моральные качества, мотивы и чувства, переживания и эмоции в целом определяют духовную жизнь личности, её направленность, выбор жизненных целей и способы их реализации.

Развитие социальных эмоций в дошкольном возрасте связано не только с овладением определённого объёма знаний (нормы поведения, оценочные категории и культурные эталоны), но и с выработкой отношений к знаниям, выступающим «эмоциональными эталонами», накладываемые на них конкретной культурой и обществом (А. А. Реан). Высокий уровень развития социальных эмоций в дошкольном возрасте взаимосвязан с высоким уровнем интеллекта ребёнка, с его лидирующим положением в группе сверстников. Социальные эмоции тесно связаны с развитием базовых эмоций, положительно влияющих на характер общения детей со сверстниками, что позволяет облегчить процесс «вхождения» ребёнка в общество через осознание и оценку себя, своих отношений с другими людьми и собственных переживаний для выражения их в адекватной для данного общества форме (Т. Д. Марцинковская). С возрастом под влиянием воспитательных воздействий на личность происходит перестройка эмоциональной сферы, которая выражается в увеличении её удельного веса во внутренней жизни ребёнка, обогащении содержания

за счёт возникновения новых эмоций, росте адекватности нравственных переживаний, которые становятся более глубокими и постепенно «превращаются» в порывы действий, усиливая произвольность в регулировании своими эмоциональными состояниями.

В младшем школьном возрасте возросший эмоциональный опыт, хорошо осознаваемый самим ребёнком, приводит к тому, что наступает новый момент в его жизни – начинается процесс самовоспитания, ребёнок стремится искоренить в себе негативные черты и свойства, не отвечающие его представлениям о том, каким человеком надо быть, стремится регулировать мир собственных переживаний и направлять его в соответствие со своими моральными представлениями. Исследованиями В. С. Мухиной, П. М. Якобсон и др. доказано, что формирование эмоциональной жизни ребёнка по мере его развития заключается в том, что чувства начинают приобретать новое значение и смысл в его внутреннем мире, они становятся не только тем, в чём выражается «живой» отклик ребёнка на все воздействия жизни и поступки людей, но и способствуют выявлению основных стремлений, интересов и убеждений, *чувства становятся средством выявления и формирования самосознания учащихся.* В подростковом возрасте *основу социальных эмоций* составляют *переживания*, связанные с сочувствием, добром, со способностью человека жертвовать собственными потребностями и *социально ценные побуждения.* В. С. Мухина отмечает кризис отрочества, который обогащает сферу чувств и мыслей подростка, проходя трудную школу идентификации с другими людьми и самим собой, впервые овладевая *опытом целенаправленного обособления* [112].

Выводы:

- социализация рассматривается как динамический процесс усвоения индивидом определённой системы знаний, форм, ценностей и выполнения социальных ролей, в результате которого человек способен функционировать в конкретно-исторической обстановке;
- на первых этапах формирования личности социализация осуществляется через подражание, воспитание, общение и обучение, затем через практическую деятельность, распредмечивание форм цивилизации, культуры и общества;
- процесс социализации личности в условиях социальной детерминации формирования социальной сущности человека обусловлен его активным включением в систему социальных связей, без которых общество, осуществляющее организацию конкретных социальных институтов, не может успешно функционировать как система;
- психическое развитие индивида во многом определяется освоением разных типов социализации, стимулирующих позитивные изменения в самом человеке и в обществе (первичная, вторичная, гендерная, групповая социализация, десоциализация);
- социальные эмоции, являясь внутренним достоянием личности, приобретаемые ребёнком в процессе активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способствуют формированию социальных ценностей, идеалов, требований и норм как основы содержания побудительных мотивов поведения;
- период дошкольного детства рассматривается как особое, объективно существующее социальное явление, отличающееся законами развития и специфическими характеристиками, которое

является неотъемлемой частью социума и выступает как особый субъект разнохарактерных отношений между миром взрослых и миром детей, от которых зависят процессы присвоения ребёнком социальных норм, поведения и принципов жизнедеятельности.

1.2 Культура в системе социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста

«Есть в мире движущаяся параллельно силе смерти и принуждения ещё одна огромная сила, несущая в себе уверенность, и имя ей – культура».

М. Горький

Социализация охватывает все процессы приобщения человека к культуре, с помощью которых формируется социальная природа человека, его способность участвовать в жизни общества. От того, насколько современная культура поможет развиваться подрастающему поколению, таким и будет путь обновления жизни, выхода из современного кризиса, совершенствования человека и всего человечества [189].

В научной литературе понятие «культура» (от лат. «cultura») насчитывает более 300 определений, наделенных различными значениями и смыслами (культура первоначально обозначала обработку земли, возделывание почвы как связь с человеческим трудом). С XVIII в. в философии «культура» получило переносное значение: образованность, воспитанность и просвещённость человека.

В современной философской литературе культура рассматривается как сложное и многогранное явление, базирующееся на следующих основаниях:

- *аксиологическом* (культура как воплощение главных человеческих ценностей: истина, добро, красота);
- *деятельностно-праксиологическом* (материально-практическая и духовная деятельность выступают важной стороной, причиной и способом развития культуры);
- *эвристическом* (связь культуры с характеристиками творческой деятельности человека и его продуктивным мышлением);
- *семиотическом* (культура как совокупность знаковых систем, с помощью которых человечество передаёт другим поколениям социальную информацию и память) и др. [161]

Через культуру осуществляется связь с поколениями, социальное воспитание и развитие ребёнка, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с социальными отношениями и окружающим миром. По мнению Р. А. Куренковой, реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень его развития, мировоззрение, способы и формы общения людей образуют личностную форму существования культуры, которая кроется в уяснении характера «сцепления», связи индивидуально-неповторимого и родового всеобщего [88192]. Основу социального воспитания личности составляет культура в многообразии культурных феноменов, выражаемых в мировоззренческих универсалиях (категории пространства, времени, содержания; определение человека как субъекта деятельности и др.), аккумулирующих накопленный исторический социальный опыт. Развивая идеи значения культуры в

педагогике, Ю. М. Лотман, V. Tusheva, A. Guba, K. Kalina, O. Temchenko и др. обозначают её с позиции усвоения социального опыта посредством деятельности к культуротворчеству [96; 192].

На современном этапе развития общества и становления новых отношений между взрослыми и детьми, нового осмысления понятий «детство», «культура детства», «феномен детства», «философия детства» и др., изменяется смысл дошкольного образования, фокусирующего внимание на развитие личности (Е. Е. Сапогова, Д. И. Фельдштейн и др.). Д. И. Фельдштейн высказал мысль о том, что феномен детства определяется как результат длительного формирования отношения к растущему поколению на протяжении всего исторического развития общества, который сейчас оценивается на разных уровнях, в разных культурах, разных формах и типах понимания [156].

Обращение к культуре как фактору, источнику и средству развития личности сегодня не случайно, в культуре как источнике ценностей, создаваемых, творимых и передаваемых поколениями с целью обеспечения прогресса и собственной видовой сущности, учёные и педагоги рассматривают культуру как универсальное средство, способное предотвратить многие глобальные социальные катастрофы. Важнейшими характеристиками начала XXI века выступают множественности ценностей и смыслов, создающих ситуации социального и личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению В. Т. Кудрявцева, феномен современного детства рассматривается с позиций исторически усложняющейся целостности и формообразующего порождающего начала в истории и культуре [85].

В философских и психолого-педагогических исследованиях (М. А. Ариарский, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, В. И. Плотников, В. А. Разумный и др.) подчеркивается значимость и необходимость формирования личности через культуру, приобщения человека к культурным ценностям. Обновление жизнедеятельности современного общества всех сферах жизнедеятельности, возрождение духовного потенциала, национальных, культурных традиций России, осуществление демократических реформ, ориентирующихся на национальные и общечеловеческие ценности, создают социальный заказ на творческую личность, активно участвующую в социокультурных преобразованиях.

Современная культура характеризуется появлением культурологических моделей, отражающих процессы глобализации, социализации, информатизации современного общества в их единстве и противоречии (поликультурная, постмодернистская и синергетическая модели). По мнению В. В. Бычкова, современный период развития культуры справедливо называть *посткультурным*, характеризуя его с точки зрения «угасания традиционной духовности общества» [38]. Сегодня российская философия рассматривает образование как базовый процесс в культуре и процесс формирования образа человека (В. В. Зеньковский, Л. П. Красавин, Д. Б. Лихачёв, О. П. Флоренский и др.). Особенность миссии русской культуры видится в объединении и сохранении малых этносов, а в сфере образования осуществляется синтез знаний на основе культурных народных традиций. Е. Ю. Никитина отмечает, что в настоящее время русская культура направлена на поиск новых нормативных «образцов» личности и «превращения» «природного» человека (биологический пол) в человека культурного (социокультурный пол) на основе

субкультурных вариативных гендерных образцов личности, не имеющих универсального содержания» [114].

Культура есть социальная память человечества, которая содержит в себе разностороннюю и многозначную информацию о существе ценностей, норм, идеалов и опредмечена в знаково-символических системах (устные народные предания, обряды, произведения искусства, религия, наука и др.). В жизни людей культура в значительной мере осуществляет ту же функцию, которую в жизни животных выполняет генетически запрограммированное поведение.

История понятия «культура» тесно связана с эволюцией человечества, с формированием и изменением ценностно-смысловых ориентаций людей в различные культурные эпохи. Каждый миг человек создает культуру, которая становится «планкой» его достижений и новых творений.

В современных словарях и энциклопедиях культура отдельного представителя общества чаще всего определяется терминами «культура личности», «эстетическая и художественная культура личности», «индивидуальная культура» и реже «культура человека». Л. П. Печко отмечает, что культуру личности определяют процессы, происходящие в области культуры с точки зрения деятельности отдельного человека, и совокупность ценностей, норм, качеств, мировоззренческих и жизненных установок, характеризующих человека как субъекта культуры определенной эпохи [168].

Процесс приобщения человека к культуре осуществляется в двух направлениях: от общества к личности (социализация) и от личности к обществу (интериоризация и творческая активность субъекта). С позиции культурологии образования Н. Б. Крылова

рассматривает феномен соединения двух разных пластов культуры – культурологии (теории) и образования (практики). Культурология как наука изучает целостность культуры, а образование рассматривается как особая сфера содействия культурному развитию и саморазвитию личности в заданной социальными целями культурной среде [83].

Российское образование, ориентированное на гуманистический характер, характеризуется поликультурностью на основе взаимодействующих процессов глобализации, поликультурализма и инкультурации личности. Процесс усвоения культуры индивидом называется *энкультурацией* или *инкультурацией* (вхождением человека в культуру), которая усваивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития) человека. Онтогенез как процесс развития индивидуального организма распадается на две взаимосвязанные, неразделимые части: *энкультурацию* и *социализацию*.

М. О. Гузикова рассматривает энкультурацию как процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих привычек, норм и паттернов поведения, свойственных данной культуре, а результатом энкультурации становится личность (человек), обладающая специфически культурными чертами, отличающие людей друг от друга [30]. Процессы энкультурации и социализации взаимосвязаны, взаимообусловлены: не существует «усреднённого» общества, которое не обладало бы никакой культурой, а только в таком возможна была бы социализация без инкультурации, так же невозможна и инкультурация без социализации, ведь нельзя овладеть культурой, не став при этом членом человеческого общества.

Современное поликультурное общество представлено сегодня этнокультурным многообразием со слабо ориентированными духовно-нравственными основами самосозидания личности и их формирование в образовательном процессе (Л. А. Балясникова, О. В. Гукаленко, Н. Ф. Золотухина, И. Ю. Макуренко, Л. Л. Супрунова, Э. Р. Хакимов и др.). Практика показывает, что *в условиях культурно-этнического многообразия общества педагоги образовательных организаций не в полной мере оценивают значимость культуры как связующего фактора между генетическим и социальным в личности, что приводит к «обеднению» социокультурного развития и этнокультурной образованности детей дошкольного и младшего школьного возраста.*

Период дошкольного детства и младшего школьного возраста является основой формирования базиса личностной культуры и благоприятным временем для развития интереса к родной культуре, освоения многообразия и специфичности национально-этнических культур («Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации», 2010 г.). Опираясь на личностно ориентированные культурологические концепции в образовании (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Н. Б. Крылова и др.), основанные на идеях развития личности, реализацию культуры в процессе образования мы рассматриваем с точки зрения:

1) *организации системы воспитания и образования как важнейшей составляющей культурной преемственности, основанной на научном исследовании направлений, условий, механизмов, форм и методов развития личности для успешной социализации;*

2) *становления духовной культуры личности, объединяющей явления, связанные с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-*

психической деятельностью ребёнка (язык, знания, умения, навыки, уровень интеллекта и развития, формы и способы общения);

3) *создания условий для успешного освоения культуры* в процессе накопления индивидуального опыта в разных видах детской деятельности, обуславливающего становление личности;

4) *формирования культурной идентификации* (актуализация чувства принадлежности к конкретной культуре, оказание помощи в приобретении им черт человека национальной культуры) как условия прогнозирования и регулирования культурных процессов в обществе.

Педагоги-исследователи Г. Н. Комарова, Н. М. Крылова, Р. А. Чумичева, А. Ф. Яфальян и др. отмечают, что именно в дошкольном возрасте у ребёнка начинают формироваться представления о культурных ценностях, закладываются основы общей культуры личности, накапливается опыт культуры поведения в совокупности сформированных, социально значимых качеств личности (активность, инициативность, самостоятельность, творчество и др.) и повседневных поступков в обществе, основанных на нормах нравственности, этики и эстетической культуры [18; 83; 162; 170].

В XXI веке проблемы дошкольного и начального школьного образования в рамках формирования культуры личности ставятся в ряд приоритетных направлений государственной политики, что отражено в законодательных актах и современных концепциях (Табл. 4).

Таблица 4 – Основные законодательные акты и концепции, определяющие основы формирования культурной личности в системе образования

Наименование документа, номер и дата утверждения	Ключевые идеи документа
«Национальная доктрина об	- система образования призвана обеспечить:

образовании в Российской Федерации (до 2025 г.)» (4.10.2020 г. № 751)	распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию, развитие культуры межнациональных отношений, самореализацию личности
«Концепция художественного образования в Российской Федерации» (28.12.2001 г. № 1403)	- формирование культуры межнационального общения в процессе изучения художественных традиций народов России; - вовлечение личности в активную творческую деятельность через освоение базовых практических навыков
«Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы» (23.11.2009 г. № 655)	- формирование общей культуры личности, инициативности и самостоятельности
«Концепция федеральной целевой программы «Культура России (2012-2018 гг.)» (22.02.2012 г. № 209-р)	- сохранение культурного наследия; - обеспечение доступности художественных ценностей гражданам; - создание условий для развития культуры и всестороннего участия граждан в культурной жизни
«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» (01.06.2012 г. № 761)	- максимальная реализация потенциала каждого ребёнка; - максимально возможная самореализация личности в социально позитивных видах деятельности
«Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (29.12.2013 г. № 273)	- педагог обязан развивать у обучающихся познавательную активность, инициативность, самостоятельность и творческие способности; - дошкольное образование направлено на формирование общей культуры ребёнка, его эстетических и личностных качеств
«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (17.10.2013 г. № 1155)	- содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» включает в себя задачи: усвоение норм и ценностей, принятых в обществе (моральные и нравственные), саморегуляция собственных действий, формирование позитивных установок к разным видам труда и творчества
Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» (07.05.2018 г. № 204)	- цель дошкольного образования – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций

Итак, ключевые идеи представленных законов и концепций направлены на решение задач, связанных с культурным становлением личности современного поколения в духе гармонизации интересов общества и личности, активного созидательного творчества субъектов в образовательном процессе. Сложность и многомерность природы развития личности в период дошкольного и младшего школьного возраста ставит вопрос о необходимости определения стратегий познания и понимания ребёнка с учётом многообразия факторов его жизни и развития: социокультурный опыт, культура взрослых, детская субкультура и т.п.

В современном обществе подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают деятельность и общение, посредством которых осуществляется успешное становление личности в мире людей, приобщение её к культуре (Е. В. Бондаревская, Л. В. Коломийченко, Н. М. Крылова, М. И. Лисина и др.). Л. В. Коломийченко выделяет следующие *направления культуры современной эпохи*: интегративный характер культур, межличностная и межнациональная коммуникация, диалогичность и взаимодействие собственных структурных элементов, актуализация уникальности человека [27; 75; 83; 91].

В контексте проблемы культурологической парадигмы образования период дошкольного детства выступает как культурный феномен, позволяющий определить ряд позиций, раскрывающих сущность развития ребёнка и его взаимодействия с культурой. Мы поддерживаем мнение Д.И. Фельдштейна о том, что интериоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире,

так как культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность ребёнка [156].

Л. В. Трубайчук указывает на важность социокультурного сопровождения ребёнка и формирования в дошкольном возрасте социальной компетентности. Автор считает, что культура позволяет разным детям более или менее одинаково понимать мир, совершать поступки и действия, понятные другим людям, через культуру происходит социальное развитие ребенка, его связь с поколениями, а значит сохранение и развитие этноса [152]. Воспитание ребёнка-дошкольника как человека культуры предполагает формирование базовых качеств личности (эмпатия, толерантность, гуманность, креативность, самопознание и др.), которые закладывают фундамент разностороннего развития личности ребенка в дальнейшей жизнедеятельности.

Процесс социального развития личности осуществляется на протяжении всей жизнедеятельности человека под влиянием *разновидностей культуры*, выделенных в исследованиях Л. В. Коломийченко, содержание которых наполним смысловым контекстом [75]. С младенческого возраста ребёнок приобщается к традиционной *народной культуре*, воспринимаемой на уровне материнского фольклора (пестушки, потешки, колыбельные песенки и пр.), доступной детскому восприятию по простоте и синкретичной по сути, которая закладывает основы межличностных отношений и содержит в себе социальные правила и нормы, стимулирует проявление у ребёнка социальных эмоций. В период дошкольного детства особое значение отводится *семейно-бытовой культуре*, предопределяющей будущую социальную роль, статусную позицию и профессиональный выбор растущего человека в процессе освоения

семейных традиций, идентификации с членами своей семьи, полноценной реализации комплекса социальных функций (репродуктивная, трудовая, коммуникативная, фелицитарная и др.).

Освоение *национальной культуры* в дошкольном возрасте, составляющей основу гражданского и патриотического воспитания, начинается в возрасте 3-5 лет в процессе ознакомления с художественной литературой, искусством, бытом, праздниками, играми и творчеством разных народов. Доступные детскому восприятию элементы национальной культуры составляют содержательную основу *формирования межнациональной толерантности*, осознание ценностей культуры разных народов (признание прав и свободы каждого человека и пр.) составляет *основу правового воспитания* детей.

Обогащение содержания *нравственно-этической культуры*, которое начинается в младенческом возрасте, осуществляется в процессе взаимоотношений между людьми, что обеспечивает адекватность поведения в разных жизненных ситуациях и успешную социальную рефлексию. В старшем дошкольном возрасте, наряду с овладением языком как средством организации произвольных действий, ребёнок осознанно или неосознанно усваивает и интериоризирует *конвенциональные нормы* (совокупность принятых в данной общности требований и правил, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения её членов, характера взаимоотношений, взаимодействия и общения) как механизмы самоконтроля.

Ценности *конфессиональной культуры* дети дошкольного возраста способны осваивать в возрасте 6-7 лет, но проблема приобщения детей к религиозному её содержанию требует от взрослых определённой компетентности по вопросам

религиоведческого просвещения. Практика показывает, что духовное развитие ребёнка в процессе воспитания и обучения возможно на основе принципа природосообразности в современном его понимании, признающий единство и взаимосвязь природных, социальных и духовных сущностных основ человека, в которых заложена его творческая природа.

Основы *психосексуальной культуры*, имеющей особое значение в социальном воспитании и развитии ребёнка, закладываются в младшем дошкольном возрасте (с 3 лет) в рамках первичной идентификации с представителями своего пола на основе наполнения нравственным смыслом маскулинных и фемининных проявлений. В исследованиях И. Е. Евтушенко подчёркивается важность создания условий в образовательном учреждении для *формирования гендерной воспитанности* детей: организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание; создание проблемных ситуаций выполнения гендерных ролей детьми с позиции духовно-нравственного становления личности; педагогизация родителей по вопросам гендерного воспитания детей (метод игрового моделирования поведения и пр.) [63].

Культурология образования в условиях реализации ФГОС ДО позволяет проектировать образовательную деятельность и успешно прогнозировать её результат – готовность ребёнка к саморазвитию в условиях организации всех уровней образования на основе культурных практик ребёнка. В культурологии образования понятие «культурные практики» объясняет то, как ребёнок становится субъектом активных действий, отношений, проб сил, принятия чего-либо в своей жизни и пр., с помощью каких культурных механизмов

он выбирает разные действия, какое влияние на развитие ребёнка оказывает этот выбор.

Сегодня в системе дошкольного образования актуализирована проблема изучения *культурных практик* ребёнка (Н. Б. Крылова, И. А. Лыкова, Л. Г. Петерсон и др.), которые впервые целостно и системно рассматриваются в комплексной образовательной программе Л. Г. Петерсон «Мир открытий» (2016 г.) [76]. Культурные практики как специально моделируемые взрослыми развивающие ситуации трактуются авторами в разнообразии видов самостоятельной детской деятельности, опыта и поведения, основу которых составляют перспективные и текущие интересы ребёнка. К культурным практикам авторы программы относят разные виды и формы организации детской деятельности, связанные с содержанием бытия ребёнка на основе событий, происходящих в его жизни: совместные игры, проектную и исследовательскую деятельность, творческие мастерские, трудовую деятельность (коллективная, индивидуальная), детские досуги и пр.

В практике работы ДОО разрабатываются и применяются эффективные способы и методы успешной реализации культурных практик в дошкольном возрасте (Н. В. Бутенко, И. А. Лыкова, Н. В. Микляева, Н. Ю. Посталюк, Г. В. Терехова, Н. И. Фрейлах и др.), обеспечивающих организацию и проектирование содержания непосредственно образовательной деятельности с детьми, а также в самостоятельной деятельности и в режимных моментах (творческие задания, проблематизация содержания и пр.). Н. В. Бутенко рассматривает составляющие культурных практик как *культурные умения (умственные и практические), полученные ребёнком в форме знаний, навыков и освоенных способов выполнения специфических*

действий в разных видах детской деятельности и активности. Автор отмечает, что приобретённые ребёнком культурные умения могут в дальнейшем стать показателем его общего, интеллектуального, культурного, эстетического и художественно-творческого развития [34]. В исследованиях И. А. Лыковой подчёркивается, что практика ребёнка становится культурной, когда она «открывает» возможности для развития его личностной активности, инициативы, самостоятельности и осмысления повседневного опыта, который накапливается у ребёнка постепенно в процессе создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе освоения культурных норм, поскольку культура выступает сущностным качеством любого вида и формы человеческой деятельности [98].

Культурные практики формируются в совокупности развития *культурных умений* ребёнка на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности. Культурные практики в дошкольном возрасте – это эффективный путь решения наиболее острых проблем современного дошкольного и начального школьного образования, направленного на позитивную, успешную социализацию ребёнка и его гибкую индивидуализацию.

Созвучно *концепции педагогической поддержки ребёнка в процессе его развития* (О. С. Газман), современная образовательная политика в качестве основного приоритета рассматривает свободу ребёнка и в принятии решений право на самостоятельность в процессе совместного определения с ребёнком его целей, интересов, потребностей и решения проблем. Освоение культурных практик в

дошкольном возрасте как общественного опыта и способов деятельности обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на индивидуальных потребностях, способностях и потенциальных возможностях детей.

Культура является не только средством социализации личности и совершенствования жизнедеятельности ребёнка, но и формирует его потребность в красоте, общении и творчестве. Развитие ребёнка в образовательном процессе осуществляется на основе освоения социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа через включение в социально-культурные отношения, что обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром [87]. Социокультурное становление ребёнка связано с развитием высших психических функций, которые первоначально возникают как форма коллективного поведения и сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии функции становятся индивидуальными внутренними формами самого ребёнка. Социокультурный феном личности ребёнка дошкольного возраста в контексте социализации в обществе представляет собой целостный процесс *формирования отношений* (отношение к деятельности, взрослому, сверстнику, самому себе, миру).

Воспроизводство социально-культурного опыта, по мнению Н. Л. Худяковой, сначала очень незначительного, но сразу задающего определённую структуру отношений с миром, позволяет ребёнку постепенно самому становиться инициатором включения в социально-культурные отношения с обществом в результате которых возникает

социально-культурная сторона бытия человека, развивающаяся на основе взаимообусловленности с природной стороной его бытия [161].

Социальное развитие личности выступает средством, и результатом её социализации, функции которой направлены на обеспечение преемственности развития культуры и цивилизации посредством адаптации индивида к полихудожественной среде. Процесс непрерывного вхождения ребёнка-дошкольника в социум раскрывает природу его социального развития через присвоение норм и культурных ценностей в предметно-развивающей среде (Л. В. Коломийченко, Е. Ф. Командышко, А. А. Толмачёва и др.). В социальном развитии ребёнка именно культура является той сферой, где развивается творческая индивидуальность личности, так как приобщение к ней, интериоризация её ценностей является важнейшим условием активного присвоения социального, реального открытия индивидом своего «Я» в мире культуры. Неправомерно отрицать то, что растущая личность не просто испытывает потребность, а постоянно стремится быть активным субъектом собственной культурной жизни. Социализация и воспитание должны не сдерживать, а напротив, помогать детям проявлять свою уникальность в культурном и нормативном поведении, при этом важно учитывать, что протекание процесса социализации и освоения культуры на разных возрастных этапах развития личности осуществляется на основе реализации педагогических принципов.

Принцип культуросообразности. Современное образование выступает производным культуры, поскольку оно является одним из способов приобщения молодого поколения к ценностям культуры, *вне контекста конкретной культурной эпохи не может быть*

образования вообще, так как оно составляет систему общественного воспитания и обучения, выделяя её субъекты: семью, род, общество и государство. Соответствие российского образования уровню современной культуры выступает неперенным условием социокультурного развития личности со смещением центра человеческого бытия к полюсу культуры как важнейшей тенденции современного общества (В. С. Библер, С. И. Гессен, Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцев, В. С. Стёпин, Д. И. Фельдштейн и др.).

В. С. Библер считал феномен культуры Всеобщностью духовного образа жизни и отмечал, что смещение центра всего человеческого бытия к «полюсу» культуры важнейшей тенденцией современного общества посредством «втягивания всех прошлых и будущих культур в единую цивилизованную лестницу...» [21]. Философ успешно раскрыл основные смыслообразующие значения культуры, в соответствии с которыми она становится мощнейшим средством образования: воспитания, обучения, развития и успешного становления культурной личности (Рис. 3).

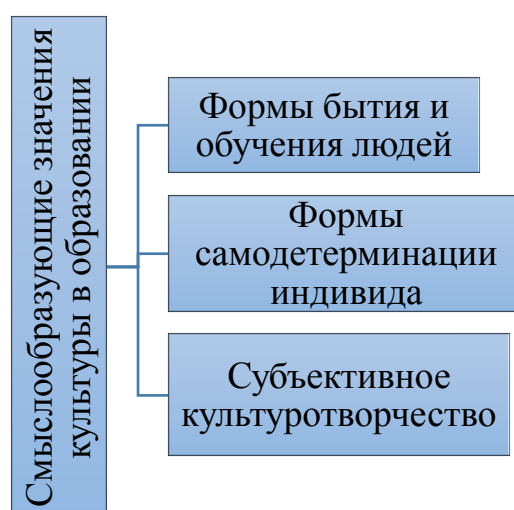


Рис. 3 Смыслообразующие значения культуры в образовании (по В.С. Библеру)

Форма бытия и обучения людей прошлых, настоящих и будущих культур реализуется в диалогическом взаимодействии. Форма самодетерминации индивида в обществе себе подобных в жизни, сознании, мышлении проявляется в свободном и вариативном решении собственной судьбы при адекватном осознании собственной всеобщей и исторической ответственности. Изобретение человеком «мира впервые» обеспечивает основу субъективного культуротворчества и объективного культурогенеза личности.

Содержательный анализ современных концепций, отражающих гуманистический подход к воспитанию и обучению (Л. С. Выготский, С. И. Гессен, А. В. Запорожец, Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцев, Д. Б. Эльконин и др.), позволяет рассматривать период дошкольного детства как: 1) источник саморазвития видовой и родовой культуры, 2) культурно-историческую самооценку, 3) форму успешного становления «культурной ментальности», 4) способ интеграции детей во взрослое сообщество посредством диалогического взаимодействия и персонификации, 5) определённую стадию интеграции нового поколения в мир человеческой культуры [45; 65; 85].

В период дошкольного детства, который характеризуется совокупностью уникальных характеристик ребёнка (открытость миру, непосредственность и пр.), разворачивается процесс его собственного культурного развития и происходит интериоризация культурных ценностей. Специфика выстраивания отношений мира культуры и мира ребёнка состоит в установлении гармонического единства мироотношения на основе эмоционально-образного способа познания картины мира (образ мира) через культуру, расширяющую социокультурный опыт ребёнка в разных видах детской деятельности

и творчества. Процесс взаимодействия ребёнка с культурой, по мнению Л. В. Коломийченко, обеспечивает становление субкультуры детства как самобытного способа освоения новых сторон действительности и самоутверждения ребёнка в культуре [75].

И. А. Лыкова связывает культуросообразность с содержанием образовательных областей (ФГОС ДО, Программа дошкольного образования), которые должны быть переведены в логику, соответствующую культуре общества [97]. Реализация принципа культуросообразности предусматривает проектирование и корректировку универсального содержания образовательного процесса с учётом культурных традиций через моделирование культурной информации, процесса её творческого освоения детьми в соответствии с культурой (мировой, национальной, региональной), при этом взрослый, призванный интерпретировать культуру в сознании ребёнка, выступает «носителем» культурных образцов. Принцип культуросообразности понимается как «открытость» различных культур для разностороннего развития ребёнка, создание условий для освоения достижений культуры современного общества и формирование на этой основе картины мира в контексте детского мировосприятия и миропонимания [161].

Результатом реализации культуросообразной педагогики в системе дошкольного образования должно стать образование, согласованное с содержанием культуры общества с учётом тенденций её развития. При этом однозначно понимается основная социокультурная функция образования – «превращение» природного человека в культурного, способного интегрироваться в существующую систему общественных отношений, способствовать её

развитию – этим образование обеспечит воспроизводство и развитие социума, а также систем человеческой деятельности.

Принцип многогранности познания. В историческом развитии общества процесс познания характеризуется как переход чувственного познания к абстрактному мышлению (В. И. Ленин). Младенец начинает познание мира с чувственного восприятия, однако, процесс индивидуального развития познания складывается иначе, чем в историческом становлении общества, благодаря раннему освоению ребёнком речи и его обучению взрослыми.

В многочисленных исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, Н. Н. Поддъякова, И. А. Ильина и др. познавательная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривается как ценностное образование, как процесс развития личности в деятельности и практике, без которой познание остается «пустой абстракцией» [90]. Роль любой содержательной и педагогически правильно организованной деятельности состоит в том, что она становится конкретной формой практики ребёнка, в которой совершается развитие его физических и психических сил, черт характера и способностей, которых требует данная деятельность.

Дошкольный возраст является периодом «расцвета» познавательной активности в деятельности, который Ж. Пиаже назвал «реализмом», не позволяющим рассматривать вещи независимо от субъекта в их внутренней взаимосвязи (до определённого возраста дети не умеют различать внешний и свой субъективный мир) [123]. *Процесс познания в младшем дошкольном возрасте связан с освоением предметного мира путём практических действий (ощупывание, разглядывание, обследование и пр.) через чувственное*

познание, включённое в практическую деятельность ребёнка. В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие рассматривается как сложный феномен, включающий развитие познавательных процессов (мышление, память, внимание, воображение, восприятие), представляющие собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, в самом себе и регулирующие его деятельность. В психологических исследованиях В. Г. Каменской указывается, что в 5-7-летнем возрасте наблюдаются изменения в когнитивных функциях, благодаря «богатым» социальным отношениям и взаимодействием со сверстниками у ребёнка интенсивно накапливается опыт самореализации в социальном мире [69]. Сформированность к явлениям общественной жизни, понятной ребёнку и позиции активного «включения» в школьную жизнь (интерес к учению, желание и готовность стать школьником, успешно учиться в школе и пр.) определяет готовность ребёнка к школьному обучению.

В младшем школьном возрасте познание составляет основу успешной учебной деятельности, направленной на опосредованное познание мира путём усвоения накопленных обществом знаний (овладение системой знаний, умений и навыков), выступающей, не только как ускоренное, сжатое во времени узнавание действительности, но и как процесс формирования целостной личности. Познание действительности в младшем школьном возрасте происходит посредством усвоения социального опыта, что влияет на протекание познавательного процесса, качественно совершенствуя его. По утверждению Л. И. Божович, интерес первоклассников к самой учебной деятельности в стремлении к узнаванию нового в пределах определённого предмета ещё слит с собственно

познавательными интересами [25]. По мнению Г.И. Щукиной, в младшем школьном возрасте познавательные интересы имеют следующие отличительные характеристики:

а) *интеллектуальную направленность* поиска нового в объекте, стремление узнать предмет (явление) глубоко и разносторонне;

б) *осознанное отношение* человека к предмету (образу, явлению) своего интереса и к задаче, стоящей перед ним в познании этого предмета;

в) *эмоциональную окрашенность*, составляющую основу интереса, связанного с желанием ребёнка узнать что-то новое, с радостью поиска и торжества творческого открытия;

г) *выражение в волевом действии*, проявляющееся в интересе, который направляет усилия ребёнка на «открытие» новых характеристик и признаков предметов [166].

В младшем школьном возрасте у ребёнка появляются новые мотивы в форме потребностей и желаний, происходят перестановки в его иерархической мотивационной системе: «старые» интересы и мотивы теряют свою побудительную силу и на смену им приходят новые, а *действенность интереса в совокупности эмоциональной окрашенности становится значимым мотивом поведения школьника*. Для ребёнка младшего школьного возраста становится значимым то, что имеет отношение к учебной деятельности, отношение же к игре становится второстепенным. Е.П. Ильин отмечал, что в этом возрасте у детей заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, так как они ставят цели на ближайшее будущее, связывая их с происходящими событиями [66]. Л. И. Божович, Л. С. Славина и др. указывали на то, что в младшем школьном возрасте по-прежнему остаются ведущими «непосредственно действующие

мотивы», а принимаемые намерения ребёнка взаимосвязаны с непосредственными желаниями и побуждениями [25].

Таким образом, у младших школьников постепенно появляются социальные установки и новые социальные мотивы, связанные с чувством ответственности и долга, с необходимостью получения образования (стать грамотным и образованным человеком), дети испытывают потребность реализовывать себя как субъекта деятельности в процессе приобщения к социальным нормам на уровне понимания и преобразования, в результате чего совершенствуется умение планировать собственные действия.

Ярко выраженная потребность младших школьников в активной умственной деятельности мобилизует их познавательные интересы, которые возникают и закрепляются у младших школьников в зависимости от условий (Н. Г. Морозова, П. И. Размыслова и др.):

1) *правильное соотношение новой и уже известной познавательной информации* является существенным условием возникновения познавательного интереса, ведь то, что детям неизвестно, не может вызвать у них вопросительно-поискового отношения (учитель должен уметь показать новое содержание в старом, известном познавательном материале);

2) *повышение интереса ученика к работе* основано на возможности использовать собственную активность и инициативность в деятельности для творческого преобразования предметов;

3) *практическое использование изучаемого материала и его применение в жизнедеятельности* является основой для обогащения представлений о значении трудовой деятельности человека для его собственной жизни и жизни общества;

4) *организация внеучебной работы* способствует формированию учебных интересов на основе полного и красочно излагаемого познавательного материала.

Практика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что многогранность познания формируется в процессе:

- овладения разных способов познания на основе развития познавательных интересов и практических действий как маленьких «открытий», способствующих мобилизации ребёнка к учебной деятельности;

- взаимообогащения социального опыта ребёнка в структуре содержания образования через знания, умения, навыки, представления, опыт деятельности и творчества;

- формирования интегративных качеств личности, субъектных качеств и личностных достижений ребёнка дошкольного возраста, выраженных в основных новообразованиях.

Принцип ценностно-смыслового целеполагания. В современном образовании формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель, адекватная общественной. Это положение закреплено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.) и выражается в проектировании, организации образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности, на возникновение его ценностного мира и определённых «личностных ценностей» (Н. Газман) с ориентацией на духовно-нравственные и познавательные ценности.

В личностных структурах человека личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований.

Концепция личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской определяет основу личностного развития обучающихся как развитие субъектности личности, которое управляется его ценностно-смысловой сферой сознания [27].

Отечественные психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.) рассматривают смысл, создаваемый силой воображения субъекта, через человеческую психику как смыслообраз мира, что согласуется с идеями о смысловом строении знания, его представлении о природе «смыслового поля» в отличие от «видимого».

Реализация принципа ценностно-смыслового целеполагания рассматривается в опоре на идеи отечественной философской мысли (В. В. Бибихин, Н. Лосский, А. Б. Невелев, В. И. Плотников, Н. Л. Худякова и др.), согласно которой, универсальный смысл культуры реализуется только в соотношении со-бытия (событие), организованного и прожитого человеком. В исследованиях В. И. Плотникова подчёркивается, что событие – это всегда со-бытие человека, культуры и мира (в образах, символах и знаках). А. Б. Невелев раскрывает механизм установления отношения со-бытия, в котором в наибольшей степени проявляется смысловая и универсальная значимость культурных средств, опосредованных в чувственной мыслительной форме восприятия и представлений [113].

Культурные события детства в их импульсивности и динамизме, в силу своей яркости, образности и неповторимости навсегда оставляют эмоциональный «след» в памяти ребёнка, к которому он неоднократно возвращается в процессе самосозидания и жизнедеятельности. Образовательный эффект культурного события заключается в том, что оно обеспечивает формирование позитивного

эмоционального, интеллектуального и поведенческого *образа ребёнка как культурного человека*, идентифицирующего себя с образом реального человека, созданного в конкретной культуре.

В исследованиях Н. А. Платохиной указывается на значение многообразия ценностей и смыслов, создающих ситуацию личностного развития ребёнка за счёт «внутренней борьбы» в выборе ценностей и антиценностей, согласованных и несогласованных с его внутренними ориентирами, в процессе чего у *ребёнка возникают предпочтения личности* (категории: духовности и бездуховности, нравственного и безнравственного, ценностей и антиценностей, добра и зла, красивого и безобразного). Н. А. Платохина отмечает, что ребёнок осуществляет этот выбор в момент «*включённости*» в *общественное или культурное событие*, представленное в ярких образах, проявляющееся через поведение и действия, знаки и жесты [124].

В процессе освоения человеком целостного культурного опыта *смыслообразование* реализуется на *разных уровнях* (Рис. 4).

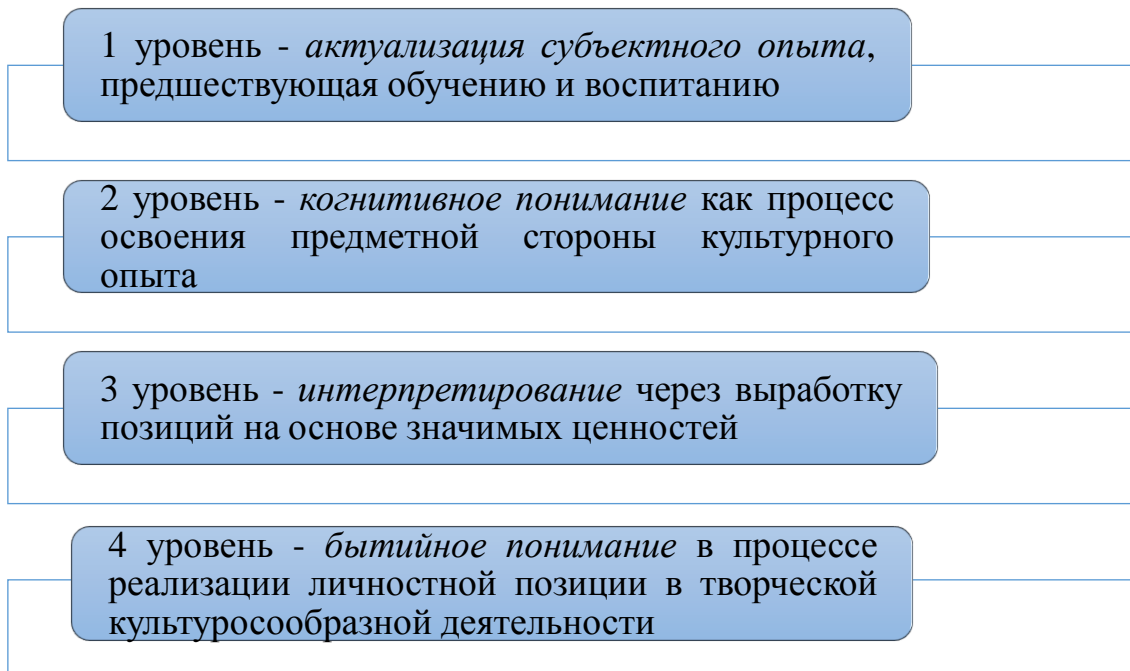


Рис. 4 Уровни смыслообразования в процессе освоения человеком культурного опыта

В мире детства одновременно соединяются в особую картину ценности и смыслы истории, личности, культуры и искусства, при этом ребенок может «видеть» больше культурных смыслов, чем взрослый. Именно в дошкольном возрасте *закладывается ценностная матрица культуры – культурное «поле» собственной деятельности*, поэтому опора на специфику процесса вхождения ребёнка в культуру выступает основой становления будущих ценностей всего народа. Ценностно-смысловое пространство детства является порождением личностей, вступивших в диалог, совместную деятельность и сотворчество, благодаря которым происходит открытие ребёнком мира ценностей и смыслов, что побуждает его к самостоятельной деятельности, выбору смыслов и способов самосозидания.

Принцип диалогичности. Каждая культура (культурная эпоха), если рассматривать с точки зрения хронологии, обращена в глубь времён и в будущее. История культуры представляет собой процесс постоянного самовозобновления (генезиса) и так же, как и история, поддается условной периодизации, принципы которой определяются познавательными целями конкретной исторической эпохи. Современная культурная ситуация характеризуется новым диалогизмом, создающим матрицу межкультурного пространства, что сопровождается возникновением коммуникативной открытости, преодолением замкнутости традиционных установок (эстетических, культурных и др.), субъектно-объектной поляризации и множественностью смыслов культурных кодов [56].

Выделяют следующие сферы культуры – материальную, духовную, художественную. *Материальная культура* включает в себя предметные результаты деятельности людей (материальных предметы, вещи, сооружения, произведения искусства, нормы морали и пр.), оказывающие прямое влияние на развитие человека и обуславливающие раскрытие его способностей, творческих возможностей и дарований. К материальной культуре относится культура быта, труда, материального производства, жилища, отношения к телу человека и так далее. Материальная культура выражается материальными ценностями, которые намного шире, чем материальная деятельность.

Духовная культура объединяет те явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-психической деятельностью человека (мировоззрение, способы и формы общения людей, знания, умения, язык, уровень интеллекта, нравственное и эстетическое развитие, мораль, этикет и пр.). К духовной культуре

относятся продукты духовного производства, идейное и образное содержание форм общественного сознания и жизни, а также эстетические ценности, выраженные посредством искусства. Духовная культура выражается в форме духовных, нравственных и интеллектуальных и эстетических ориентиров человека, которые определяют степень развитости общества в целом.

Художественная культура рассматривается как сложная полифункциональная система производства, хранения, распределения и потребления духовных ценностей. В рамках художественной деятельности общества происходит аккумуляция социально-духовного опыта поколений в произведениях искусства, через которые осуществляется трансляция типичных художественных образов той или иной культурной эпохи, того или иного социума.

Условность разделения культуры на материальную, духовную и художественную объясняется тем, что человек в своей многообразной деятельности никогда специально не выделяет какую-либо одну из этих сфер. В освоении и обустройстве окружающего мира человек сознательно или бессознательно создает и усваивает культуру сразу во всех её составляющих. Вне материальной, духовной и художественной деятельности людей культура не существует. Материальные, духовные и художественные сферы в культуре не статичны, они гармонично дополняют друг друга, служат самовыражению личности, предоставляют человеку возможность реализовать свои творческие способности, которые по мнению Д. Б. Богоявленской, являются формой одновременного бытия и общения людей различных эпох (диалог культур) [24]. Материальная, духовная и художественная культура находятся в органическом единстве, интегрируясь в исторически изменчивый, единый тип культуры,

который на каждом этапе своего развития наследует самое ценное, созданное предшествующей культурой.

В каждой культурной эпохе в многогранной деятельности людей находят отражение ценностные ориентации и приоритеты, которые способствуют передаче жизненного опыта внутри и между поколениями. Обмен ценностными ориентациями становится главной целью взаимодействия культур и в результате культурной деятельности в обществе формируются идеалы, смыслы, образы, «вечные темы», изучаемые социологами, философами, художниками, писателями и др. Каждая культура порождает собственную индивидуальную самобытность, специфическую реальность, своё искусство, нормы, мораль и пр., выражая это в соответствующих знаково-символических формах.

Понятие «диалог культур», получившее широкое распространение в эссеистике и философской литературе XX в., трактуется как влияние, взаимодействие, проникновение или отталкивание разных исторических культур, как формы их политического или конфессионального сосуществования [17]. О диалоге культур можно говорить в контексте сферы произведений искусства (не орудий и продуктов), в которых воплощённая культура выступает местом и формой возникновения диалога, поскольку произведение заключает в себе содержание диалога автора и зрителя.

Диалог между культурами может быть *непосредственным и опосредованным* (временем, пространством, методами, приборами и пр.). Одним из материальных (вещественных) компонентов процесса общения являются *средства коммуникации: естественно возникшие* (язык, мимика, жесты) и *искусственно созданные* (технические средства), свойства которых отражаются на способах передачи,

сохранения и распространения культурных ценностей в обществе – результатом диалога является культура как целостное явление. Специфичность диалога культур в социуме объясняется множеством факторов (образование, вероисповедание, профессия, семейное положение, пол, возраст, сословная принадлежность и др.).

Маврина И. В. отмечает, что диалог обладает познавательной, этической и эстетической ценностями: *познавательная ценность диалога* состоит в том, что позволяет формировать собственную систему ценностей и смыслов, способных обогатить других людей; *этическая ценность диалога* направлена на выработку норм и правил поведения в социуме; *эстетическая ценность диалога* заключается в проявлении эмоционально-волевой реакции на явления, образы и пр. [99].

Важнейшим элементом диалога является не столько сама культурная информация, сколько умение воспринимать, сохранять, транслировать и интерпретировать полученную информацию, а также способность и возможность устанавливать диалог разных культур (языковые системы, культурные формы, национальные традиции и пр.), обеспечивая его стабильность. К условиям возникновения и продолжения диалога культур относятся:

- наличие субъектов диалога, одним из которых обязательно должен быть человек;
- диалог всегда протекает в настоящем времени и в социальном пространстве;
- наличие общего объекта, общей цели и общего тезауруса диалога;

– владение общими технологиями и средствами выстраивания диалога;

– выработка общей логики формулирования и изложения мыслей об объекте диалога и пр. (А. В. Бармин).

Диалог как процесс равноправного «межсубъектного общения» предполагает наличие значимого другого, что делает возможным его организацию на диалогической основе, когда личностью вырабатывается собственная система ценностей, пронизывающих всю человеческую жизнь (М. М. Бахтин, А. А. Горбунов, Ю. М. Лотман, Е. С. Савинов и др.). Устойчивость и всеобщность внутреннего диалога придают жизненность любому предмету, а естественный компонент диалога предполагает признание равноценности и равнозначности всех участников общения. Важнейшим качеством культуры диалогового мышления является акцент на смысловую направленность гуманитарного мышления и вовлечение субъекта в диалог для прояснения смысла.

Для нашего исследования имеет существенное значение гуманитарно-диалогическая концепция М. М. Бахтина, в основе которой лежит мысль об осознании каждого человека как высшей ценности [17]. Рассматривая диалог в культуре, М. М. Бахтин предполагал, что познать суть явлений культуры как системы возможно при помощи логического и символического диалогизма. Согласно взглядам учёного, общение, направленное на взаимопонимание субъектов культуры, а также их собственное активное самоисследование (внутренний диалог – «Микро-диалог»), происходят благодаря их эстетической деятельности, что оказывается не просто механизмом передачи новых культурных смыслов, а механизмом «смыслопорождения». В понимании М. М. Бахтина

«макро-диалог» представляет собой диалог в Большом времени, диалог культур, монолитных культурных блоков, способных актуализировать свой смысл и формировать новые смысловые пласты.

Современный кризис в воспитании подрастающего поколения проявляется в изолированном существовании понятий Добро, Красота, Гармония, Истина, преподносимых детям в монологе, что по мнению М. Н. Дудиной, препятствует самостоятельному обнаружению каждым их неразрывного единства и взаимодополнения [168]. Между тем, именно дошкольное и школьное образование, представляя универсальную образовательную среду культурного становления личности, обладает огромным потенциалом для освоения наследия культуры с новых позиций дифференциации познавательной информации в общем временном потоке для гармонизации взаимоотношения людей.

Проблема диалога в обучении и воспитании не является новой, однако в ряде технологий она сводится к проблеме общения, актуализации смысл образующей рефлексивной и других функций личности. В технологии «Диалог культур» сам диалог предстает как средство обучения, как сущностная характеристика технологии, определяющая её цель и содержание. Диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является важнейшей составляющей процесса обучения в форме: личностного диалога, диалога как речевого общения людей и диалога культурных смыслов, на котором строится технология диалога культур. В основу технологии «Диалога культур» положены идеи М. М. Бахтина «О культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л. С. Выготского и положения «философской логики культуры» В. С. Библера.

Диалог как средство развития творческого мышления, поиска и решения творческих идей интенсивно используется в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Постигание глубинных смыслов картины мира, взаимоотношения людей через восприятие художественных образов способствует развитию диалогического познания мира и выражается в умении ребёнка выявлять различия художественных культур. Реализация разнообразных культурных связей и отношений происходит в процессе творческого диалога ребёнка с искусством, природой, эстетическими предметами, которые выступают как субъекты и «квазисубъекты» диалогического взаимодействия (А. Е. Зимбула, С. Л. Маркова и др.).

Ребёнок как сознательный субъект через механизм персонификации наделяет объекты окружающего мира субъектностью, «очеловечивает» их, придаёт им способность мыслить и чувствовать. Взаимообогащающий диалог помогает ребёнку установить транскультурный диалог с уникальными объектами искусства. Мир детства в диалоге с миром взрослых проявляется в собственном содержании, а взаимодействие этих двух миров должно строиться как целостный диалогичный процесс. Р.М. Чумичева рассматривает эстетическое развитие ребёнка с точки зрения: диалога двух миров «Я – Я» (ребёнок – педагог), диалога искусства и игры, диалога искусства и образования, выступающих в равновесии и взаимодополняемости [162].

Итак, в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста принцип диалогичности выражается в следующих положениях:

- универсальность диалога в образовании обусловлена этической, эстетической и познавательной ценностями, которые способны обогатить ребёнка как представителя культуры;
- диалог, обладающий огромным потенциалом преобразования достижений культуры в стимул саморазвития через творческие усилия, выступает в культуре ребёнка ценностно-смысловым центром;
- взаимодействие ребёнка с миром культуры и искусства осуществляется на основе обучающего диалога, направленного на его вхождение в мир социально-культурных отношений, становление его социальной компетентности и реализацию творческой индивидуальности;
- диалог ребёнка с искусством способствует эстетическому познанию чувственного мира человеческой культуры и выразительности внешнего мира человека.

Принцип полисубъектности. Направленность педагогических исследований на полисубъектное взаимодействие, на субъектное становление и личностное самоопределение являются логическим следствием утверждения новых ценностей. В современных условиях процесс воспитания, развития и становления разносторонней личности имеет многомерный деятельностный и полисубъектный характер.

Начиная с XVIII в., в области психолого-педагогической мысли в латентном виде развивались идеи полисубъектности, получившие развитие в зарубежных психологических концепциях (Ж. Жерар, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), сформировавшихся в рамках персонологического направления. Категория субъекта является одной из центральных в философии и онтологии (Аристотель, Декарт, Кант,

Гегель и др.). В отечественной науке идеи субъектности представлены исследованиями К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьевым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским, В. Н. Мясищевым и концепциями персонализации, социализации, адаптации личности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. А. Петровский и др.).

Анализируя субъекты образовательной деятельности, И. А. Зимняя выделяет её взаимосвязанные формы – педагогическую и учебную, в которых субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, а внутренняя сила служит источником и импульсом развития каждого из них [147]. Одна из важных характеристик субъекта деятельности заключается в том, что он формируется и развивается в ней, а специфика образовательного процесса обуславливает взаимодополняемость, взаимоосуществляемость этих двух явлений: развитие ребёнка предполагает саморазвитие педагога.

Понятие «субъект-субъектных отношений» изначально возникло в экологии, а в дальнейшем, в связи с проблемой формирования эффективной образовательной среды, было гомологически перенесено в теорию и практику образования. В исследованиях С. А. Белоусовой субъект-субъектные отношения в процессе образования рассматриваются непосредственно между человеком, находящимся в ситуации образования, воспитания и развития и образовательной средой, где активно проявляется общее целеполагание субъект-субъективизации образования [19].

В исследованиях Г. Х. Вахитовой выделены особенности полисубъекта, которые определяются следующими основаниями:

– полисубъект отличается направленностью вектора рефлексии, широко понимаемого коллективного субъекта, который идет от «Я» к «Мы». Траектория развития каждого конкретного

полисубъекта должна быть своеобразной, иметь присущие исключительно ему особенности (у разных полисубъектов могут быть разными темп продвижения, особенности и время протекания кризисов развития, личные достижения на разных этапах);

– полисубъект выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредствуется совместной творческой деятельностью и общением, что включено в единый процесс развития целостного полисубъекта;

– полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта и базовым условием развития полисубъекта (по аналогии с субъектом) является повышение уровня самосознания входящих в него субъектов;

– построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между педагогом и детьми [42].

Итак, появление «полисубъектных общностей» в дошкольном возрасте обеспечивает достижение воспитательных целей, которые заключаются в том, чтобы каждый ребенок смог достичь высоких личностных результатов и был готов к дальнейшему обучению и развитию; в процессе общения у ребёнка формируется способность к саморазвитию и выстраиванию взаимоотношений нового типа со сверстниками и взрослыми.

Мы рассматриваем полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса как форму выстраивания субъект-субъектных отношений, объединённых совместной творческой деятельностью, проявляющейся в активности,

действенности преобразования окружающего мира и себя, выражающиеся в способности выступать целостным субъектом в отношении к процессу саморазвития.

Полисубъектность может получить развитие только на основе уважения личности и прав ребёнка, равенства партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверия друг к другу. Создание благоприятного «психологического поля» способствует диалогическому взаимодействию субъектов деятельности на основе доверия и стимулированию не только творчества, но и духовного взаимопонимания. Полисубъектность педагогического процесса не означает отказ от коллективных ценностей, ведь только в настоящем коллективе ценится индивидуальная значимость каждого ребёнка и создаются условия для его полноценного самораскрытия как личности. Принцип полисубъектности обеспечивает развитие уникальности каждого ребёнка, утверждение чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности.

Итак, полисубъектное взаимодействие в процессе деятельности способствует развитию высокого уровня профессиональной рефлексии, которая характеризует деятельность педагога как исследователя, заинтересованного в реализации тех моделей полисубъектного взаимодействия, которые он сам спроектировал с учётом образовательных стандартов дошкольного и начального школьного образования (развитие интерпретационной компетентности педагога через умение посмотреть на ситуацию с разных сторон).

Принцип саморазвития личности. Сегодня в обществе сложилось новое понимание цели образования: формирование готовности личности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию

личности в культуру. Выполнение этой цели обусловлено решением ряда задач: 1) *обучение деятельности* (умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать свои результаты), 2) *формирование личностных качеств* (ум, чувства, воля, эмоции, творческие способности и т.п.), 3) *формирование картины мира*, адекватной современному уровню образовательной системы и знаний обучающихся [81].

В науке существуют разные подходы к структуре саморазвития личности. Идея самоценности детства как всеобщей формы детского развития нашла отражение в трудах А. В. Запорожца (конец 70-х гг. XX в), изучавшего психическое развитие как процесс деятельности ребёнка с позиций культурно-исторического подхода. Как показывают исследования А. Маслоу, А. В. Петровского, К. Роджерса, Э. Фромма и др., центральной потребностью человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность стать личностью и актуализировать себя, ведь невозможность к самореализации ведёт к глубочайшим потерям в психике личности.

В отечественной психологии (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Барабанщиков, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.) предпосылки для выдвижения проблемы саморазвития связаны с разработкой идей культурно-исторической детерминации развития психики, системной детерминации психики, субъектной детерминации жизненного пути человека. С позиций культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развитие рассматривается как процесс постижения человеком культуры посредством овладения познавательными процессами и собственным поведением [45]. В процессе онтогенеза происходит системная перестройка сознания человека, которая предполагает саморазвитие

высших психических функций. На основе культурно-исторической концепции сформулирован принцип саморазвития личности, который строится на положениях: о роли борьбы противоположностей и гармонии как движущих силах развития личности (Л. И. Анцыферова, В. В. Зейгарник), о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе).

В антропологической модели субъективной реальности (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков) саморазвитие рассматривается как развитие человеком своей собственной самости. Согласно данной модели, субъективность обнаруживается в саморазвитии как способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Принцип саморазвития связан с постулированием локализации источника саморазвития в деятельности. Д. Н. Узнадзе ввёл представление о функциональной тенденции, выделив деятельность, которая может активизироваться не в связи с потребностью, а под влиянием присущей ей имманентно тенденции к активации. По мнению автора, именно функциональная тенденция является источником игры и творчества в процессе саморазвития личности, подчиняющихся формуле «игра ради игры», «творчество ради творчества».

Способность ребёнка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте в процессе многогранной самореализации личности, что тесно связано с механизмами саморегуляции. В Программе развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» подчеркивается, что основу саморазвития личности дошкольника составляют механизмы

самопознания, основным средством которого выступают ситуации опосредованного познания себя, специально опосредованные педагогом или стихийно возникающие ситуации в процессе деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. По мнению А. Г. Гогоберидзе, ребёнок как субъект культурного саморазвития проявляется в том, что он скрыт от других и самого себя в своих истинных возможностях, не всегда может сообщить информацию о себе, а культура ребёнка и его мировосприятие навсегда закрыты от тех, кто стал взрослым [47].

Реализация принципа саморазвития личности ориентирует педагога на организацию:

а) педагогической поддержки и сопровождения как ведущего средства саморазвития детей, направленного на выявление их индивидуальных образовательных возможностей и потребностей;

б) культурного саморазвития ребёнка, которое характеризуется универсальностью, пластичностью, полифункциональностью и обеспечивается вовлечением ребёнка в мир культуры (национальная, общечеловеческая, культура общества и региона) и мир человеческих отношений;

в) творческого саморазвития, которое выражается в активности и стремлении ребёнка в выборе, реализации целей для решения творческих задач и приобретает новое качественное своеобразие.

Выводы:

– ориентация образования на ценности культуры, обеспечивающие успешную адаптацию человека к социуму, гуманное и толерантное отношение людей друг к другу, уважительное и

бережное отношение к культурно-историческому наследию, является одним из выдающихся достояний современной и мировой педагогики;

– в современном образовании культура рассматривается в качестве информационного аспекта жизни общества и социально значимой информации в совокупности исторически развивающегося опыта, регулирующая деятельность, поведение и общение людей;

– в сфере решения множества проблем современного поликультурного мира находится обращённость личности к культуре, что создаёт человеку условную возможность поговорить с собой, по-разному кодируя собственное «Я», помогая этим решить важнейшую психологическую задачу – определить собственную историческую и культурную сущность;

– социокультурная функция образования реализуется на основе принципов: многогранности познания, ценностно-смыслового целеполагания, диалогичности, полисубъектности, саморазвития личности и др.;

– в процессе приобщения к общечеловеческим ценностям, идеалам культуры общества как основам духовности, нравственности и самобытности у ребёнка формируется система ценностных ориентаций, определяющих культурную сторону направленности личности, что в дальнейшем повлияет на удовлетворение индивидуальных потребностей и их реализации в общественно полезной деятельности;

– интериоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире, так как культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность ребёнка;

– в дошкольном возрасте ребёнок осваивает разновидности культуры: народную, семейно-бытовую, национальную, нравственно-этическую, конфессиональную, психосексуальную и др., под влиянием которых осуществляется воспитание и становление личности в сфере выстраивания социальных взаимодействий, адекватных общественным требованиям;

– процесс познания культуры ребёнком осуществляется на основе культурных практик, которые «открывают» возможности для развития его личностной активности, инициативы, самостоятельности и осмысления повседневного опыта, который накапливается у ребёнка постепенно в процессе создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе освоения культурных норм.

1.3 Механизмы социализации

*«Весь смысл жизни заключается в бесконечном завоевании
неизвестного, в вечном усилии познать больше».*

Э. Золя

Социализация осуществляется с помощью универсальных средств и механизмов воспитания человека. В педагогическом словаре Б. М. Бим-Бада выделены следующие виды классификации механизмов социализации:

– *традиционный механизм* представляет собой неосознанное, некритическое восприятие и усвоение человеком норм, взглядов, характерных для друзей, семьи, в том числе и тех, которые не соответствуют общественно одобряемым;

– *институциональный механизм* функционирует в процессе взаимодействия человека с государственными и общественными институтами, что способствует накоплению человеком опыта социально одобряемого поведения, а также опыта его имитации;

– *стилизованный механизм* действует в рамках субкультуры человека;

– *межличностный механизм* реализуется в процессе общения человека с субъективно значимыми для него лицами: родителями, близкими, учителями, друзьями и др. [22].

В русле социальной педагогики можно выделить *универсальные социально-педагогические и психологические механизмы*, которые в рамках нашего исследования мы рассмотрим более подробно.

А. В. Мудрик отмечает, что социализация человека происходит с помощью всех вышеназванных механизмов, но у разных половозрастных и социально культурных групп, у конкретных людей роль и соотношение механизмов социализации порой существенно различны [110]. Действие всех механизмов социализации в большей или меньшей мере опосредуется *рефлексией* – внутренним диалогом, посредством которого человек рассматривает, принимает или отвергает ценности, свойственные обществу, семье, т.е., человек формируется и изменяется в результате осознания (переживания) им той реальности, в которой он живёт, своего места в ней и самого себя. Рефлексия может представлять собой внутренним диалогом между различными «Я» – человека с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может качественно изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

В социальной психологии понятие «рефлексия» рассматривается как *механизм проявления социального самочувствия* и отражает удовлетворённость людей своим социальным статусом, социальными позициями и ожиданиями, что позволяет человеку научиться предопределять разные жизненные ситуации, которые в дальнейшем будут реализовываться в конкретных проявлениях социального самочувствия. К проявлению социального самочувствия В. Г. Крысько относит и *саморефлексию*, дающему человеку осмыслить причины неудовлетворённости своим положением и возникающими по этой причине негативными переживаниями [84].

Одним из механизмов социализации А. В. Мудрик выделяет экзистенциальный нажим (от лат. «exsistentia» – существование) в контексте *влияния условий бытия человека*, определяющих неосознаваемое усвоение им норм социального поведения, непреложных в его социуме и необходимых для выживания в нём; овладение родным языком в раннем детстве и неродными языками на других возрастных этапах (в ситуации изменения языковой среды). А. В. Мудрик указывает на импринтинг как механизм социализации (от англ. «imprint» – запечатление, впечатывание) на основе фиксирования человеком жизненно важных для него объектов на рецепторном и подсознательном уровнях [110].

В психологии импринтинг рассматривается как специфическая форма обучения и закрепление в человеческой памяти признаков объектов при формировании или коррекции врождённых поведенческих актов (А. В. Зеляк, П. П. Елисеев С. С. Игнатюк, Д. Майнарди, Г. Хорн и др.). В традиционной психологии термин «запечатление» употребляется в смысле фиксации определённой информации в памяти [133]. В отличие от условного рефлекса

запечатление отвечает за быстрое образование чрезвычайно устойчивых «следов» в психике человека, иногда даже после однократного переживания. Если определённый раздражитель подействует в критические моменты формирования личности, то он легко *запечатлевается в психике*, приобретая необычайную яркость и стойкость по сравнению с другими раздражителями, что в дальнейшем существенно повлияет на поведение человека в разных ситуациях.

Импринтинг как процесс закрепления признаков объектов происходит преимущественно в младенческом возрасте (чаще всего вскоре после рождения), возможно лишь в течение определённого, весьма ограниченного срока (сенсильные или критические периоды). Ребёнку предоставляется «долгое» детство для того, чтобы «растянуть» период самого эффективного обучения – период импринтингов, которые возможны, пока продолжается формирование новых мозговых структур: только одна программа импринтинга речи занимает у ребёнка несколько лет, формируясь во внешне бессознательном уровне, в основном в условиях семейного воспитания (Е. Б. Куркин). Запечатление каких-либо образов и ощущений возможно и на более поздних возрастных этапах развития человека, но результат запечатления с большим трудом поддаётся дальнейшему изменению из-за «необратимости» результатов запечатления.

В исследованиях зарубежной социальной психологии (Р. Вудвортс, А. Гопник, Э. Мельтзофф, К. Моор, Л. Смелзер, Г. Тард, Ж.-Г. Тард, Э. Торндайк, Д. Уотсон и др.) выделяется один из механизмов социализации – подражание или имитация как

следование каким-либо образцам и примерам (движений, действий и поведения другого человека) [22].

Теоретическую *концепцию механизма подражания* разработал Жан-Габриэль де Тард, который рассматривал подражание как фундаментальный принцип существования и развития общества, когда в результате подражания возникают групповые ценности и нормы; как частный случай общего «мирового закона повторения» источник человеческого прогресса. Ж.-Г Тард считал, что единственным источником развития социального мира являются новые знания и новые элементы культуры, возникающие вследствие творческой инициативы талантливых людей, провоцирующих других людей к подражанию (привычками, модой, воспитанием, образованием, повиновением и пр.). По мнению Ж.-Г Тарда, подражание обуславливает изначальный элемент социальности и является движущей силой общественного прогресса на основе инноваций.

Представитель социально когнитивного направления в изучении личности необихевиорист Альберт Бандура основными механизмами социализации считает: научение посредством наблюдения, подражание, имитацию, идентификацию, моделирование. А. Бандура отмечает, что образцом для подражания в дошкольном возрасте являются родители, с помощью поведения которых ребёнок учиться конструировать собственное поведение, поведения, сохранение которого обеспечивается поведением, возникшим на основе подражания. Главные идеи организации воспитания ребёнка на основе поведенческой терапии состоят в том, что родители рассматриваются как «агенты» социализации и «конструкторы» поведения ребёнка. Чтобы качественно модифицировать поведенческие реакции ребёнка,

родителям необходимо научиться анализировать его активность с позиций поведенческой психологии (стимулы, последствия, подкрепления) в опоре на безусловное проявление любви.

В социологии выделяются *закономерности подражания*: подражание осуществляется от внутреннего к внешнему (внутренние образцы вызывают подражание раньше, чем внешние); люди с «низших» ступеней социальной лестницы, подражают тем людям, которые находятся на более высоких ступенях. С точки зрения социальной психологии подражание рассматривается в направлениях: подражание конкретному человеку и подражание нормам, выработанным определёнными группами. В. Г. Крысько отмечает, что подражание существует в формах: *референтности* (копирование человеком людей или группы, не присутствующим при данном контакте), *конгруэнции* (согласованные действия групп и людей), *копирования* (повторение действий другого человека) [84].

В основе развития любого общества лежит *социально-коммуникационная деятельность индивидов в форме подражания*, которое включает в себя повторение и копирование одними людьми поведения других. В дошкольном возрасте подражание выполняет функцию освоения общественного опыта, посредством которого ребёнок усваивает предметные действия, нормы поведения, навыки самообслуживания и овладевает речью. В рамках изучения проблемы подражания для нашего исследования важное значение имеет *теория раннего социального понимания Р. П. Хобсона*, согласно которой основой всех нормальных форм социального понимания является *интерперсональная отнесённость*, которая проявляется в раннем возрасте в способности ребёнка координировать собственные установки как комбинации телесных и ментальных атрибутов

человека с установками взрослого для включения в интерактивное взаимодействие. Р. П. Хобсон указывает на то, что к концу первого года жизни понимание возможности разделения установок другого человека не требует концептуализации психики (сознания) ребёнка, но требует способности фиксации того факта, что другие люди могут иметь психические состояния, отличные от ребёнка.

По мнению К. Морра, *младенец уже способен к участию в уподобляющей деятельности в условиях интермодальной интеграции*, которая реализуется в процессе вовлечения ребёнка в деятельность, опосредующей отношения между субъектом и объектом, для получения информации о себе и о других.

Познание социального мира в условиях объектно-направленной природы психического развития ребёнка раннего возраста, согласно *теории имитации А. Гопника (1993 г.) и Э. Мельтзоффа (1990 г.)*, обусловлено способностью ребёнка к определению «*кроссмодальной эквивалентности*» (между зрительным опытом деятельности других и проприоцептивным опытом собственной деятельности) в процессе получения эмоционального опыта и опыта в отношении действий.

В *теории социального научения Альберта Бандуры, 1969 г.* (в психологии – теория научения, согласно которой поведение человека обуславливается взаимодействием средовых, когнитивных и поведенческих факторов) указывается, что за явлениями подражания на разных возрастных этапах скрыты различные психологические механизмы, а подражание в дошкольном возрасте выполняет познавательную и коммуникативную функции [15]. Подражание является одной из самых простых форм научения ребёнка, с помощью которого становится возможным *планомерное усвоение социальных по своему происхождению форм движения, именно механизмы*

подражания лежат в основе усвоения ребёнком первых предметных действий

Основным механизмом развития ребёнка как субъекта деятельности и общения является *подражание взрослым*, которое приобретает в разные периоды жизни самые разные формы. Имитация в процессе социализации приводит к тому, что ребёнок старшего дошкольного возраста способен вообразить себя на месте другого человека, испытать его эмоциональное состояние, вербально или невербально выразить симпатию. Л. С. Выготский считал, что подражание является источником всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности [45].

А. В. Запорожец указывал, что в филогенезе на человека *подражание превращается в средство усвоения совершенно новых форм поведения*, которое начинается с прослеживания объекта подражания и создания на этой основе образа нужного действия [65]. В результате проб и ошибок ребёнок достигает более или менее точное воспроизведение действия-образца. Весь процесс подражания строится на основе условно рефлекторных механизмов при ведущем значении ориентировочно-исследовательской деятельности ребёнка, с которой подражание имеет много общего.

Одним из механизмов проявления социально-психологических процессов и явлений в обществе выступает заражение, в содержательной стороне которого доминирует психофизиологическая, бессознательная предрасположенность группы или человека к переживанию, которое осуществляется в процессе непосредственного контакта и передачи настроения от одних людей к другим в условиях эмоционального воздействия. Функциями заражения выступают: усиление групповой сплочённости (при её наличии) и компенсация

недостаточной сплочённости. В исследованиях В. Г. Крысько указывается, что *в процессе заражения ведущую роль играет степень общности установок и оценок* (группы, человека) с оценками и установками заражающих их людей или *степень уподобления образцам подражания*: чем выше уровень здравого смысла, самосознания, способности контролировать чувства, тем труднее люди поддаются заражению [84].

Анализ исследований (К. Айзенк, Л. Филипс, Э. Фромм, Т. Шибутани и др.) показал, что одним из важнейших механизмов социализации является адаптация (от лат. «adaptation» – приспособление) как процесс физического, психофизиологического и социального приспособления к среде.

Необихевиористы рассматривают адаптацию с позиции: а) состояния гармонии, в котором требования среды (природной или социальной) и потребности индивида полностью удовлетворяются, б) процесса, посредством которого это гармоничное состояние достигается. С позиции интеракционистской концепции Л. Филипса, все разновидности адаптации обусловлены внутриспсихическими и средовыми факторами, влияющими на адаптивное поведение человека, что характеризуется активным проявлением инициативы, успешным принятием решений и чётким определением собственного будущего. В отличие от понятия «приспособление» (как организм приспособливается к требованиям специфических ситуаций) адаптация относится к более стабильным решениям и хорошо организованным способам решения проблем, к приёмам, которые отрабатываются путём последовательного ряда приспособлений.

Э. Фромм (книга «Бегство от свободы») аргументировал необходимость различия адаптации на динамическую и статическую.

Динамическую адаптацию он связывал с приспособлением человека к внешним условиям, стимулирующим процесс изменения характера, в котором проявляются новые стремления и тревоги. *Статическую адаптацию* с позиции приспособления, при котором характер человека остаётся постоянным и неизменным с возможным появлением новых привычек.

В социологии адаптация рассматривается с точки зрения особого процесса взаимодействия группы людей или личности с социальной средой, когда индивид усваивает социальные нормы и традиции субкультурных ценностей определенной группы (например, профессиональной) [127]. Если речь идет об усвоении индивидом не частных (субкультурных), а общих культурных ценностей и традиций, характеризующих общество в целом, то говорят не об адаптации, а о социализации как макропроцессе. Адаптируемость человека в социуме является важнейшим качеством личности и может быть достигнута только через сознательную рефлексию. К. Е. Левицкий указывал на социальную адаптацию как искусство «строить» поведение в соответствии с системой ценностей определенной группы людей системами ценностей даже при встрече с иными (в том числе противоположными) системами ценностей.

Анализ отечественных и зарубежных исследований (А. Адлер, Н. Н. Авдеева, А. Бандура, А. Валлон, Э. Дюркейм, Е. М. Калашникова, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, М. Форверг, З. Фрейд и др.) показал, что одним из основополагающих механизмов социального развития личности признаётся механизм идентификации как феномен, существующий в сознании одного индивида, пары людей или общности [94].

Философское обоснование идентификации базируется на позиции процесса сближения (интеграции) людей в общность в условиях общего социального содержания, выраженного в конкретных ценностях, интересах, нормах, взглядах и пр., которые интериоризируются в ходе освоения мира человеком [158].

Идентификация чаще всего рассматривается с позиции установления специфической эмоциональной связи между субъектом и отражаемым объектом (отражение объектов внешнего мира: идеальных и материальных), содержание которой составляет переживание субъектом своей тождественности с объектом в определённой степени. Е. М. Калашникова указывает на достижение тождества с помощью *аттракции* как установки на объект идентификации через собственное понимание ситуации либо *интроекции* как «проигрывании» в себе другого человека [68].

В векторе психологических концепций идентификационные процессы обуславливаются биологическими и психологическими характеристиками личности, которые подразумевают наличие *когнитивного компонента* (представления актора о социальной структуре и о своей статусной позиции в ней), оценочного или *аффективного компонента* (то, как актор оценивает эти характеристики и свою статусную позицию) и *эмотивного компонента* (эмоциональная позиция, переживания актора по этому поводу).

Изучение динамики механизма идентификации с учётом особенностей отражения человеческим сознанием процессов общения и влияния людей друг на друга позволило выделить структурно-уровневые компоненты идентификации: ценностная, эмоциональная, поведенческая и социально-статусная. Идентификационный процесс

является вполне нормальным явлением, при котором индивид всячески пытается приобрести новый опыт, чтобы в дальнейшем двигаться по самостоятельному пути развития.

Психология детского возраста и практика развития ценностных ориентаций и установок определяют нижний возрастной период (7 лет), когда складываются первые, начальные ценностные представления, которые не имеют отрефлексированного, осознанного характера и ребёнок развивается по модели «ведомого» [1]. В возраст 13 лет наблюдается первоначальное формирование собственного мировоззрения и готовность к высказыванию, обоснованию и аргументированию собственного мнения (в том числе и в групповых формах общения).

Идентификация личности происходит в бессознательном, в связи с этим поведение личности может иметь характеристику поведения героев книги (некоторые дети перенимают доброту и храбрость персонажей из детских книг). Идентификация, связанная с ситуациями, часто проявляется в детских играх (например, когда девочка играет в куклы – она копирует поведение близкого человека, с которым у них присутствует тесная эмоциональная связь).

В дошкольном и начальном школьном возрасте наблюдается *коллективная идентификация*, которая осуществляется в конкретной групповой среде. Правила и цели группы индивид воспринимает как свои собственные, при этом ценности, принятые личностью ранее, могут существенно видоизмениться.

Поведенческий аспект идентичности (совокупность социальных поступков и действий актора или группы) как продукт социализации является реальным механизмом, посредством которого актер проявляет себя членом определенной группы, обеспечивает

социальную обусловленность его статусно-ролевого поведения нормативными установками той общности, с которой он себя идентифицирует.

Структуру социальной идентификации составляют способы социализации человека в обществе с помощью принятия общественных норм и ценностей. Социальная идентификация является динамическим, непрерывным и циклическим процессом (социологическая теория Дж. Мида): если социальная идентификация характеризует продолжающийся в течение жизни процесс самоопределения актора в предпочтительной для него социальной группе и в её статусно-ролевой структуре, то социальная идентичность рассматривается как состояние, являющееся продуктом и результатом данного процесса, когда актор принимает и усваивает нормы и поведенческие стереотипы, свойственные данной группе, включает в структуру Я-концепции социокультурные образцы – в этом смысле обретение идентичности связано с процессом успешной социализации (человек конструирует идентичность в течение жизни).

Процесс *личностной самоидентификации* недопустимо смешивать со стихийным процессом подражания, эмоционального заражения, а также внушения, который происходит в тесной связи с формированием самосознания личности. В узком смысле личностная самоидентификация – один из видов познания человеком самого себя и её роль состоит в том, что с её помощью человек открывает новые, свойства своей личности, выражая их в поведении и поступках.

Явления социальной идентификации и самоидентификации определяют социальное самочувствие человека, фиксирующие причастность людей к различным социальным общностям по разным основаниям (уровень, характер связанности и пр.). Процесс

социальной идентификации формирует у людей представления о собственной достаточной или недостаточной социальной идентичности, результаты отождествления себя с другими людьми или социальной группой сказываются на социальном самочувствии человека. Самоидентификация выступает механизмом социализации личности, осуществляющим присвоение индивидом своей человеческой сущности. Одним из механизмов индивидуализации личности выступает обособление как стремление человека выделиться из группы других людей (частный случай обособления – отчуждение человека, характеризующееся лишением доверия к другим людям и эмоциональной «холодностью»). Обособление человека лишает его возможности успешной адаптации к разным обстоятельствам, потому, что его самочувствие будет зависеть только от личностных переживаний и настроения.

В западной психологии с позиции психоаналитической теории Зигмунда Фрейда идентификации отводилась ведущая роль в развитии индивида, которая рассматривалась как бессознательный процесс подражания, как самое раннее проявление эмоциональной привязанности ребёнка к матери в условиях эмоционального слияния с ней. Согласно З. Фрейду, процесс развития личности основан на сознательно усваиваемой нормативности и бессознательных влечениях, который делает ребёнка нравственным и социализированным на основе идентификации ребёнка с родителем того же пола в условиях формирования сложных чувств: ненависти и любви, восхищения и зависти, агрессии и нежности.

Э. Эриксон, разделяя мировоззренческие идеи З. Фрейда на бессознательное, раскрыл биосоциальную природу человека и его адаптивный характер поведения, выделив в качестве центрального

понятия – *идентичность как актуальное психологическое состояние, самоощущение человека и текущее переживание Я-целостности в определённые отрезки жизненного пути*, которая определяет позицию восприятия личностью собственной индивидуальности и самотождественности. Э. Эриксон указывал на то, что жизненные обстоятельства и опыт, цели и результаты деятельности в разной степени способствуют формированию *эго-идентичности человека* [167].

Важнейшим механизмом формирования идентичности в дошкольном возрасте Э. Эриксон определил «последовательные идентификации» ребёнка с взрослыми, составляющие необходимую предпосылку для развития успешной психосоциальной идентичности в подростковом возрасте: в этот период идентичность формируется у подростка постепенно, фундаментом которой служат его различные идентификации, усвоенные в дошкольном детстве. Особое внимание Э. Эриксон уделял *психосоциальной идентичности*, обозначая её как совокупность базовых социально-исторических, психологических и экзистенциальных характеристик личности с противоречивым внутренним миром. Обобщая характеристики идентичности (по Э. Эриксону), выделим её основные формы:

- *внешне обусловленная идентичность* формируется под влиянием условий, которые человек не выбирает (принадлежность человека к мужскому или женскому полу, к возрастной группе, к определенной расе, месту проживания, национальности и социально-экономическому слою и пр.) – эти факторы, которым очень трудно противостоять, определяют существенные компоненты идентичности;
- *приобретённая идентичность* связана с достижениями человека (профессиональный статус, свободно выбираемые связи,

привязанности, ориентации и пр.) и обусловлена степенью волевой независимости человека, устойчивости к фрустрации и ответственности;

– *заимствованная идентичность* ориентирована на усвоенные социальные роли, заданные внешним образцом, которые часто принимаются под влиянием ожиданий окружающих (роли "лидера" и "подчиненного", "ученика" и "учителя", "отличника" и "отстающего").

Следует заметить, что воздействие отдельных факторов, совершение определенных поступков и принятие социальных ролей не обуславливают напрямую изменение образа «Я», а результаты влияния обстоятельств жизни, социальной активности человека и целенаправленное самосовершенствование "идеального Я" не могут не сказаться на осознании собственной личности.

Идентификация классифицируется по основаниям, когда собственные личностные качества отождествляются с качествами другого человека (сближение качеств и оценок осуществляется через «приписывание» другому своих личностных особенностей, отождествление осуществляется через сравнение другой личности со своей), но сближение качеств и оценок происходит благодаря «приписыванию» себе личностных особенностей другого человека.

В российской науке *идентификацию* трактуют как *предпосылку групповой сплочённости*, ориентирующих людей на формирование бесконфликтных взаимоотношений на основе нравственных норм и выработку единства мотивации, результат которых выражается в соучастии и сочувствии, активном отклике каждого участника группы на удачу или неудачу других. Практика показывает, что проявление групповой идентификации может выражаться в требовательном

отношении к себе и другим, в оказании поддержки и содействия друг другу, в признании равных прав и обязанностей за собой и за другими людьми.

Современные специалисты в области социологических и психолого-педагогических исследований (Г. М. Андреева, Е. И. Изотова, Е. М. Листик, Е. В. Никифорова, Д. В. Русланова и др.) считают, что идентификация как психологический механизм постановки себя на место другого человека ярко проявляется в виде сопереживания, эмпатии, «переноса» субъекта в определённые обстоятельства и состояние, обеспечивая более успешное взаимопонимание. В социальной психологии используется понятие «эмоциональная идентификация», которая по определению Г. М. Андреевой рассматривается как *один из видов перцептивных действий по восприятию и сознательному преобразованию сенсорной информации* (форма, цвет, размер) в образы, адекватные предметному миру) и как промежуточное звено между различением эмоциональных состояний других людей [9].

Е. И. Изотова и Е. В. Никифорова объединяют эмпатию и эмоциональную идентификацию по смысловому содержанию и отмечают, что в дошкольном возрасте она реализуется в процессе сопоставления эмоционального объекта (предмета, явления) с эмоциональным эталоном с целью его опознания в контексте обобщённых значений в форме типичных переживаний. Исследования Е. М. Листик уточняют, что эмоциональная идентификация у детей старшего дошкольного возраста, которая базируется на наличии определённых представлений об эмоциях и их сформированного эталона, проявляется в способности ребёнка выделять экспрессивные и импрессивные эмоции [92].

Е. П. Ильин характеризует экспрессивные признаки эмоций через внешнее выражение: вокализацией голоса (тембр, звуки, интонации), движением лицевых мышц (мимика), движениями тела (пантомимика) и рук (жесты) [66]. Импрессивные признаки эмоций понимаются как: внутреннее переживание (волнение), проявляющееся в форме удовольствия или неудовольствия (страдания), напряжения или разрешения, возбуждения или успокоение; способность дифференцировать свои эмоциональные состояния и эмоции других людей; обозначать эмоции наименованиями, испытываемые самим ребенком или наблюдаемые в поведении другого человека (категоризация). Исходя высказанных положений и идей названных авторов, механизм эмоциональной идентификации у детей старшего дошкольного возраста можно представить последовательностью следующих действий: восприятие эмоции → понимание эмоции → адекватное выражение эмоции.

С точки зрения исследователя вопросов половых различий И. С. Кона, самая первая категория, в которой ребёнок начинает осмысливать собственное «Я» – это половая принадлежность, ведь на протяжении периода младенчества и раннего детства главным фактором формирования Я-концепции ребёнка остаётся его общение со взрослыми, в том числе и в отношении осознания своей половой принадлежности [77].

Освоение культуры в дошкольном возрасте происходит на основе познания половых ролей и к пятилетнему возрасту в большинстве культур дети начинают демонстрировать соответствующее их полу поведение. В детских садах чаще всего девочек можно увидеть играющими с куклами, а мальчики, в том же возрасте, чаще строят из конструктора, играют с машинками. Иногда

это типичное для пола поведение излишне подчеркивается или превращается в обязательное, т.е. детям навязывают полоролевые стереотипы – представления о том, каким должно быть мужское и женское поведение.

Осознание ребёнком своей гендерной роли включает в себя *полоролевою ориентацию* (представление ребенка о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли) и *гендерные предпочтения*. Уже к 2 годам ребёнок знает о своей половой принадлежности, хотя еще не может объяснить эту атрибуцию. В 3-4 года ребёнок способен определить пол окружающих его людей, ведь в этом возрасте половая принадлежность ещё ассоциируется с внешними признаками (одежда, длинные волосы и т.п.) и кажется необратимой. В 6-7 лет понятие половой принадлежности складывается у ребенка как уже необратимое свойство, именно в этом возрасте начинается бурный процесс половой дифференциации, установок и ценностей, субъектом которой является уже сам ребенок, а не его родители. В дальнейшем у ребёнка состоится истинная половая идентификация как результат сложного биосоциального процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания. В переходном возрасте стереотипы «маскулинности» и «фемининности» поляризуются особенно резко, а потребность соответствовать им становится очень острой, что распространяется на внешность, на психические и социальные качества.

Интерииоризация. Строение психических функций человека имеет множество сходств со строением процессов общения – это происходит по причине того, что психические функции формируются в раннем онтогенезе при интерииоризации процессов общения.

Психические процессы человека подлежат изменениям в ситуации общения, так как общение в некоторой «латентной» форме содержится в них и тогда, когда человек один.

В процессе онтогенеза человека создаются устойчивые, глубинные и синхронические структуры человеческой психики, похожие на «априорные социальные формы» психики человека. Эти социальные механизмы психики определяют характер «вышележащих» изменяющихся, диахронических психических процессов («речь» психики) человека (эмоциональные, когнитивные), которые определяют их характер как социальных процессов. В этом ключе интериоризация выступает «механизмом формирования механизма» (социального механизма психики человека).

Интериоризация не имеет преимущественного отношения к некоторому определённом психическому процессу (к памяти, восприятию и пр.), но в равной степени определяет социальные формы всех психических процессов. Результаты интериоризации относятся к восприятию специфической социокультурной информации: всё, что воспринимается человеком – воспринимается им в социальных формах.

А. Г. Асмолов указывает, что в основе преобразования социальных отношений между людьми задействован *механизм интериоризации-экстериоризации*, функционирующий в процессе совместной деятельности [12]. Генетический закон культурного развития по Л. С. Выготскому отражает *уровень индивидуальности*: от интерпсихического и социальной коллективной деятельности ребёнка к индивидуальному – интрапсихическому как психологическим формам его деятельности [45]. Интериоризация отражает переход от «мы» к «я» (понятие «интимизация»), обозначающий процесс

формирования самосознания личности и как «производство внутреннего плана» сознания (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.). А. В. Петровский рассматривал в качестве ведущих механизмов социализации и развития личности закономерную смену фаз *адаптации, индивидуализации и интеграции*.

Результатом социализации выступает социализованность, которая в наиболее общем виде понимается как:

1) *сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом;*

2) *усвоение социальных и личностных качеств, которые будут характеризовать человека на следующей стадии развития (американский исследователь А. Инкельс назвал это «заглядыванием вперед»).*

От того как происходит взаимодействие человека в обществе, в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, во многом зависит его самоизменение на протяжении жизни и в целом – его социализированность.

Социализованность имеет «мобильный» характер, может превратиться из успешной в неудачную и в этом случае возможность вновь достичь успеха напрямую зависит от способности личности адаптироваться к новым условиям. Поэтому возникло понятие «*ресоциализация*», которое рассматривается как изменение ставших неадекватными ценностей человека в соответствии с новыми социальными предписаниями.

Ресоциализация или *вторичная ресоциализация*, которая происходит на протяжении всей жизни человека, рассматривается как процесс устранения сложившихся ранее моделей поведения, рефлексов и приобретение новых. В таком процессе человек

переживает резкий разрыв со своим прошлым, чувствует необходимость изучать и подвергаться воздействию ценностей, радикально отличающихся от сложившихся до этого. Вторичная социализация реализуется посредством изменения установок субъекта, его целей и задач, ценностей и норм.

В жизни человека ресоциализация бывает достаточно глубокой, что приводит его к глобальным переменам в жизненном поведении. Потребность во вторичной социализации может возникать у человека вследствие длительной болезни или кардинального изменения культурной среды, а также смены местожительства. Ресоциализация рассматривается как своеобразный процесс реабилитации, с помощью которого зрелая личность восстанавливает прерванные ранее ею связи с обществом или укрепляет старые.

Важным фактором в успешной ресоциализации ребёнка как социальной личности выступает семья, которая должна помочь ребёнку адекватно усвоить требования общества и их законы, развить и сформировать определенные коммуникационные навыки и умения взаимодействия, которые будут соответствовать принятым нормам в конкретном социуме [57; 58]. Неблагополучные семьи характеризуются невозможностью привить навыки нормального поведения в семье, что, в свою очередь, ведёт в дальнейшем к неспособности ребёнка строить правильную модель собственной семьи. За гармоничную повторную социализацию вначале несёт ответственность семья, затем школа и различные организации социального предназначения. В большинстве случаев у детей процесс ресоциализации происходит довольно гармонично в тех случаях, если они растут в благополучных и дружных семьях. Повторная социализация часто совпадает с периодом получения человеком

образования и обуславливается уровнем образованности и подготовки педагогов, качеством применяемых методик для обучения и обстоятельствами, влияющими на процесс обучения. *Основной направленностью ресоциализации является личностная интеллектуализация*, направленная на выполнение ряда латентных функций (например, на выработку умений функционирования в обстоятельствах организации).

Выводы:

– социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами осуществляется с помощью «механизмов», которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах: традиционного (неосознанное восприятие и усвоение человеком норм, взглядов, характерных для друзей, семьи, в том числе и тех, которые не соответствуют общественно одобряемым), институционального (взаимодействие человека с государственными и общественными институтами), стилизованного (субкультура человека), межличностного (общение человека с субъективно значимыми для него лицами: родителями, близкими, учителями, друзьями и др.);

– в социальной педагогике выделяются универсальные социально-педагогические и психологические механизмы (рефлексия, экзистенциальный нажим, импринтинг, подражание, адаптация, индивидуализация, идентификация, обособление, интериоризация);

– от того, как происходит взаимодействие человека в обществе, в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, во многом зависит его самоизменение на протяжении жизни и его социализированность,

которая имеет «мобильный» характер, может превратиться из успешной в неудачную и возможность вновь достичь успеха напрямую зависит от способности личности адаптироваться к новым условиям.

Выводы по 1 главе

Социализация рассматривается как динамический процесс усвоения индивидом определённой системы знаний, форм, ценностей и выполнения социальных ролей, в результате которого человек способен функционировать в конкретно-исторической обстановке как элемент общества. Процесс социализации личности в условиях социальной детерминации формирования социальной сущности человека обусловлен его активным включением в систему социальных связей, без которых общество, осуществляющее организацию конкретных социальных институтов, не может успешно функционировать как система.

На первых этапах формирования личности социализация осуществляется через подражание, воспитание, общение и обучение, затем через практическую деятельность, распредмечивание форм цивилизации, культуры и общества. Психическое развитие индивида во многом определяется освоением разных типов социализации, стимулирующих позитивные изменения в самом человеке и в обществе (первичная, вторичная, гендерная, групповая социализация, десоциализация). Социальные эмоции, являясь внутренним

достоянием личности, приобретаемые ребёнком в процессе активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способствуют формированию социальных ценностей, идеалов, требований и норм как основы содержания побудительных мотивов поведения.

Культура в современном образовании рассматривается в качестве информационного аспекта жизни общества и социально значимой информации в совокупности исторически развивающегося опыта, регулирующая деятельность, поведение и общение людей. Ценность объектов окружающего мира, социальных отношений, составляющих содержательную основу культуры, предопределяется теми значениями и смыслами, которые способствуют прогрессивному развитию человечества. В сфере решения множества проблем современного поликультурного мира находится обращённость личности к культуре, что создает человеку условную возможность поговорить с собой, по-разному кодируя собственное «Я», помогая этим решить важнейшую психологическую задачу – определить собственную историческую и культурную сущность.

Социокультурная функция образования реализуется на основе принципов: многогранности познания, ценностно-смыслового целеполагания, диалогичности, полисубъектности и саморазвития личности и др. В процессе приобщения к общечеловеческим ценностям, идеалам культуры общества как основам духовности, нравственности и самобытности у ребёнка формируется система ценностных ориентаций, определяющих культурную сторону направленности личности, что в дальнейшем повлияет на удовлетворение индивидуальных потребностей и их реализации в общественно полезной деятельности.

Интерииоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире, так как культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность ребёнка. Процесс познания культуры ребёнком осуществляется на основе культурных практик, которые «открывают» возможности для развития его личностной активности, инициативы, самостоятельности и осмысления повседневного опыта, который накапливается у ребёнка постепенно в процессе создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе освоения культурных норм.

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами осуществляется с помощью «механизмов», которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах: традиционного (неосознанное восприятие и усвоение человеком норм, взглядов, характерных для друзей, семьи, в том числе и тех, которые не соответствуют общественно одобряемым), институционального (взаимодействие человека с государственными и общественными институтами), стилизованного (субкультура человека), межличностного (общение человека с субъективно значимыми для него лицами: родителями, близкими, учителями, друзьями и др.). В социальной педагогике выделяются универсальные социально-педагогические и психологические механизмы (рефлексия, экзистенциальный нажим, импринтинг, подражание, адаптация, индивидуализация, идентификация, обособление, интерииоризация).

От того, как происходит взаимодействие человека в обществе, в стихийной, относительно направляемой и социально контролируемой

социализации, во многом зависит позитивное самоизменение личности на протяжении жизни и его социализированность, которая имеет «мобильный» характер, может превратиться из успешной в неудачную, а возможность вновь достичь успеха напрямую зависит от способности личности адаптироваться к новым условиям.

Глава 2. Современные проблемы социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста

2.1 Духовно-нравственное воспитание как основа формирования позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте

«Быть нравственным – означает жить согласно нравам своей страны».

Г. Гегель

«Единственное в мире, что имеет ценность – это деятельная душа».

Р. Эмерсон

«Общаться с теми, от кого можно научиться. Да будет твоё общение с друзьями школой знаний, а беседа – изысканно приятным обучением: смотри на друзей как на наставников и приправляй пользу от умения наслаждаться от беседы. Дружба разумных взаимно

выгодна: кто говорит, тому прибыль в похвале слушателя, а кто слушает, у того ума прибавляется».

Б. Грасиан

В современных условиях существования цивилизации развитие человека и общества без формирования духовно-нравственной сферы приводит к тому, что человек не развивается как активный творческий субъект деятельности, способный преодолеть противоречия личностного роста и выйти на новый уровень духовного развития, как творец и создатель собственных духовных ресурсов, а «превращается» лишь в пользователя социальных возможностей и придаток технологических систем. Любые изменения в социальной жизни сегодня оказываются не только безуспешными, но и часто бессмысленными, если они не находят опору в духовной жизни индивидов, не подкрепляются адекватными изменениями в культуре, образовании, в ценностях людей.

Одной из приоритетных задач современной государственной политики и системы российского образования, требований ФГОС начального общего и дошкольного образования является *задача духовно-нравственного воспитания, развития и становления личности*, которое возможно только, когда в обществе доминирует взгляд на человека и его природу, признающий достоинство и ценность каждой личности как неповторимой индивидуальности [155].

В государственных документах и законодательных актах Российской Федерации (Закон «Об Образовании», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина

России», ФГОС ДО, ФРОС НОО, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.) приоритетными задачами в области образования определены: воспитание духовно-нравственного сознания; формирование духовно-нравственных ценностей детей и молодёжи; развитие сотрудничества субъектов воспитания (семья, образовательные организации, система дополнительного образования, государственные учреждения, учреждения культуры, спорта, средств массовой информации и пр.) с целью создания и развития здорового российского общества.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» выделены национальные базовые ценности (Патриотизм, Социальная солидарность, Гражданственность, Семья, Труд, Творчество, Наука, Традиционные религии России, Искусство, Литература, Природа, Человечество), которые ориентируют каждого индивида на высшие общечеловеческие идеалы и нормы. В современном образовании *духовно-нравственное воспитание понимается с позиции деятельности, направленной на формирование ценностно-смысловой личности на основе определённого мировоззрения и соответствующей ему модели, культуры и образа жизни* [103; 164].

В рамках изучения проблемы социализации личности в дошкольном и младшем школьном возрасте рассмотрим основные научные понятия, связанные с духовно-нравственным воспитанием детей, обратившись к истории возникновения и развития философских идей в разные исторические эпохи.

Во все времена духовный мир человека и смысл его существования волновал умы выдающихся философов, социологов, психологов и педагогов. *Понятие «душа»* восходит к древним

представлениям об особой силе, обитающей в теле человека и животного (иногда и растения) и покидающей его во время сна или в случае его смерти (учение о переселении душ – *метемпсихоза*), выражающее исторически изменявшиеся воззрения во внутреннюю жизнь человека и животных [153].

Идеи *общей одушевлённости космоса* (гилозоизм, панпсихизм) явились основой *учения о мировой душе* (Платон, неоплатонизм). В *философии Платона*, имеющей признаки дуализма душа и тело часто противопоставлялись как две разнородные сущности. Он считал, что тело смертно и разложимо, а душа – вечна, и в отличие от тела, которое можно погубить, душе ничто не может помешать существовать вечно.

В *учениях Аристотеля душа (энтелехия)* рассматривалась как активное целесообразное начало и форма живого тела, неотделимого от него, превращающее возможность в действительность. Аристотель считал, что существует несколько видов души (растительная, животная и разумная), которая в своём развитии проходит несколько этапов.

Дуалистическая метафизика Декарта «разделяла» душу и тело на две самостоятельные субстанции, вопрос о взаимодействии которых обсуждался в обществе в русле психофизической проблемы. Декарт считал, что способностью тела является только движение, а принципом его работы – рефлекс как отражение мозгом внешних воздействий (способность души – это мышление, а принцип её работы – рефлексия, т.е. процесс отражения собственных мыслей, идей, ощущений, которые видны только ей). Объяснение сосуществования в организме души и тела как независимых субстанций было основано на принципе психофизического взаимодействия, что тело влияет на

душу, пробуждая в ней страсти в виде чувственных восприятий, эмоций и т.п., а душа с помощью мышления и воли воздействует на тело, заставляя его работать и изменяться. По Декарту, душа не способна к самоподдержанию своего существования (это положение целиком и полностью принадлежит рациональной, а не эмпирической психологии). *В новоевропейской философии* понятие «душа» стало преимущественно употребляться для обозначения *внутреннего мира человека*. На необходимость совершенствования духовного, внутреннего мира человека указывал Г. Гегель, видя в этом средство совершенствования всего общества.

Особую направленность внимания на внутренний мир человека и его *духовную жизнь* проблема нашла отражение *в истории христианства на Руси*. Православные христиане связывали с учением о бессмертии души чрезвычайно многое: молитвы о живых и умерших, возможность духовного общения с душами умерших, храмовую службу, бессмертие личности как бессмертие души и другими верованиями, оставшимися неизменными и в наше время. Христианство, в котором человек обретал «абсолютную самоценность», рассматривало человека как «храм и вместилище богатейших чувств».

Философские, религиозные и педагогические воззрения в России на протяжении многих десятилетий обращали внимание к проблеме духовности, духовного развития человека и смысла его существования. Понятие «*духовность*», образованное от слова «дух», изначально указывало на соотнесённость с супранатуралистическим трансцендентным началом [*супранатурализм* – (от лат. «supra» – сверх, и «naturalis» – природный, естественный) мировоззренческая концепция, утверждающая существование особого духовного мира и

веру в него; под *трансцендентностью* подразумевается представление, согласно которому «божественное» лежит за пределами человечества и мира, при этом оно рассматривается как отличное от обоих и не полностью тождественное ни тому, ни другому].

Духовность не поддаётся определению, поскольку дух беспределен и не укладывается в пределы разума, духовность обнаруживается в обращённости человека к идеалу, высшим ценностям, в сознательной устремлённости человека к совершенству; соответственно *одухотворение* заключается в освоении высших ценностей и приближении к идеалу [22]. Понятие «духовность» обобщённо отражает ценности, смыслы и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому (природному, материальному) существованию человека. *Духовность противостоит социальности*, в той мере, в какой социальность спонтанна, адаптивна и корыстна – она бездуховна. *Духовность выражается в привнесении в повседневную жизнь* человека дополнительно, но вместе с тем *возвышающих смыслов*.

С точки зрения философской антропологии (В. А. Плотников, В. Франкл, М. Шелер, В. Г. Щедровицкий и др.) *духовность человека* составляет его главные сущностные качества и определяется с позиции: аккумуляции связи и отношения человека с миром и обществом; раскрытия человеческой сущности как уникального и неповторимого индивида; характеристики потенциала активности, деятельности и преобразования, которые заложены в человеке; выражения социального мира как социальной сущности человека; взаимосвязи бытия индивидуального духа и социально-культурного слоя бытия человека [125]. М. М. Бахтин, Н. О. Лосский, В. П.

Эфроимсон и др. рассматривают сущность проявления духовных сил через эстетические проявления и активность человека не в процессе деятельности художника-автора, а в единстве жизни, не освобождённой от неэстетических моментов, и как творчество, и как со-творчество самого себя во взаимодействии с другими [17]. А. Ф. Яфальян отмечает, что процесс деятельности человека, в том числе и творческой, обусловлен социумом, который находится в трёхмерном пространстве, а существование человека, которое возможно лишь при духовном освоении мира, в четырёхмерном пространстве [170]. Природный мир (процессы: химические, физические, биологические, психические, нейронные) и духовный мир (процессы: умственные, нравственные, эстетические, художественные, творческие) человека связаны душой, телом и разумом.

По мнению Н. Л. Худяковой, функции индивидуального духа преобразовывают функции физической и психической стороны человеческого бытия, а их согласованность выражается у человека «открытостью миру», которая заключается в следующем:

– *в генетической заданности программы жизни* (многообразие установления форм отношений человека с миром ограничено возможностями существующих независимо от него объектов и явлений);

– *в соотношении границ бытия человека с границами мира*, которые существуют независимо от человека (появляется в дорефлексивном сознании и проявляется в форме интуиции целостности и интуиции недостающего;

– *в постоянной смене влечений и потребностей человека* (проявляется в стремлении к постоянному преодолению границ своего существования) [161].

Б. М. Бим-Бад отмечает, что *критерии духовности* в разных науках формально определены: духовность обнаруживается в преодолении повседневности (если это преодоление не принимает формы эскапизма как ухода от обыденной реальности в инобытие, иную реальность), которое является индивидуализированным; в пространство повседневности вносится личностное начало; духовность выражается в привнесении в повседневность дополнительных возвышающих смыслов [22]. Условием духовного возвышения является *аскетика* как сознательное противодействие искушениям плоти и слабостям души.

Нравственные *идеалы православия* оказались во многом созвучны с *идеалами русской философской мысли*, выражающей высший смысл общественного и личного бытия. Философские воззрения на *духовность и нравственность человека основывались на антропоцентризме* (философское идеалистическое и мировоззренческое представление о человеке как средоточии Вселенной и целью всех совершающихся в мире событий. Антропоцентризм представляет собой одно из наиболее последовательных выражений с точки зрения телеологии, т.е., приписывание миру внеприродных, внешних ему целей). Для русской философской мысли была характерна идея приоритета духовности и нравственности в развитии человека:

– *Н. А. Бердяев* указывал на божественное в человеке как на духовное начало и особую реальность, *связывая духовность с человечностью*... «человек не может быть просто человеком, так как он постоянно стремится к высшему смыслу своего существования [20];

– *К. Д. Ушинский* подчёркивал *роль человеческого труда* как с точки зрения духовной, животворной силы, движущей человека вперёд, *роль умственного труда*... «если занятия не требуют никаких усилий мысли и проявления духовных способностей, то такое занятие оказывает вредное влияние и на тело человека» [154]. Дидактическая система обучения К. Д. Ушинского предполагала опору на духовное развитие ребёнка, включающего: а) формирование знаний для построения целостного взгляда на мир и жизнь, б) обучение как средство пробуждения познавательной самостоятельности ребёнка, в) желание и способность самостоятельно приобретать новые знания, г) выстраивание отношения к детям на основе любви и воспитания собственным примером, д) показ ребёнку того, что есть в нём самого драгоценного, для того, чтобы он ощутил себя участником духовного развития всего человечества.

С.И. Ожегов относил *духовность* к умственной деятельности, к области духа, а *духовного человека* связывал с церковью и религией [118]. *В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина* трактуют *духовность* с позиции наличия духовных и интеллектуальных интересов, запросов и идеалов, как *принадлежность человека к целостному миру, его подчинённость истине, красоте, добру* – составляющим законов духовного мира, где нравственное, эстетическое и познавательное существуют в единстве и гармонии [94]. *В. С. Соловьёв*, сформулировав императив «имей в себе Бога» как требование религиозной нравственности, указывал, что работа духа всегда представляет собой мистическую практику человека [144]. *А. А. Разин* рассматривал *духовность человека в совокупности качеств индивида*, а не общества в целом, характеризуя духовного человека с позиции

душевности, открытости и любви к людям, самосовершенствования и совершения благородных поступков [135].

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующие моменты. В общем смысле *духовность* определяется как особое мировоззрение образа жизнедеятельности человека, направленной на:

1) *преобладание возможности и способности руководствоваться высшими ценностями* (социальные, общественные, культурные, исторические, семейные, личные) на основе законов гармонии, добра, красоты и пр.;

2) *формирование духовной потребности* в условиях свободы реализации собственных сущностных сил (выбор целей, форм жизнедеятельности, способов их достижения);

3) *обращение человека к высшим ценностям* (Правда, Добро, Милосердие, Любовь, красота и др.) *и идеалам* в его осознанном стремлении к совершенству как проявлению высшего уровня духовности, основанных на православно-христианских принципах – моральных ориентирах человеческого поведения.

Духовность, по мнению А. О. Алексеевой, является качественной характеристикой сознания и самосознания личности, отражающей целостность и гармонию ее внутреннего мира, способностью выходить за пределы себя, гармонизовать свои отношения с окружающим миром и определяется не столько образованностью, культурными запросами и интересами общества, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся «труд души», стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира и расширению своего сознания» [5].

Психологические аспекты духовности личности нашли отражение в трудах Б. С. Гершунского, В. П. Зинченко, Д. А.

Леонтьева, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, В. Франкла, Э. Эриксона и др., где рассматривались не только вопросы воспитания духовных потребностей, духовных ценностей, формирования мировоззрения, но и проблемы духовного кризиса и потери смысла жизни.

Воспитание духовно-нравственной личности, по мнению А. Г. Адамовой, приобретает в современном обществе особую актуальность, в связи с усиливающейся технократизацией общества в целом, стремительным процессом социальной, материальной и нравственной его поляризации, прагматизацией социального бытия людей, снижением уровня нравственных запретов, масштабным глобальным экологическим кризисом и многими другими причинами [3]. Ведущая роль в духовно-нравственном воспитании учащихся принадлежит начальной школе, поскольку в младшем школьном возрасте происходит социализация ребёнка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции на основе освоения нравственных ценностей и поведения.

В исследованиях Э. Ф. Вертяковой, И. В. Забродиной, Н. Н. Климетьевой, И. В. Метлик, Н. Н. Тулькибаевой, Н. П. Шитяковой и др.) духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста рассматривается в контексте формирования духовно-нравственных ценностей (проявляются в двух сферах отношений: «человек – общество», «человек – духовный мир») как системообразующего элемента ценностных ориентаций, регулирующих сознательную деятельность и поведение ребёнка на основе нравственных ориентиров, направленных на достижение высших идеалов. Э. Ф. Вертякова, И. В. Забродина определяют духовность как мировоззрение, образ жизни и действия человека,

направленные на преобладание способности руководствоваться высшими общественными и социальными ценностями на основе идеалов Истины, Добра, Веры, Красоты и пр. [44]. Сегодня в системе начального общего образования разработаны и активно внедряются учебные пособия, авторские программы и пр., позволяющие определить общую направленность и конкретную методику организации уроков духовности в классно-урочной и внеурочной деятельности (программа О. А. Вороновой «Уроки духовности», учебно-методическое пособие А. М. Денисова, С. Б. Владова, Н. П. Шитяковой «Основы православной культуры: первые уроки в школе», учебник А. Кураева «Основы православной культуры» и др.).

Мы соглашаемся с мнением русских философов И. И. Ильина, В. С. Соловьёва и др., которые считали, что истинная духовность не существует без *нравственности*, которую в рамках нашего исследования рассмотрим более подробно.

Термин «нравственность» употребляется, как правило, в качестве синонима термина «мораль», реже – «этика». В советской этической литературе предпринимались попытки смыслового разделения понятий, под *навыком* понимались: 1) *нравы* как практикуемые формы поведения человека, 2) *мораль*, закреплённая традициями и вековыми человеческими привычками, 3) *мораль* на уровне её общественный проявлений, в отличие от морали как феномена культуры, формы мотивации индивидуального поведения, личностной установки, совокупности объективных и безусловных норм и пр. [126].

Г. Гегель («Философия права», 1821 г.) указывал на важность появления у человека «*привычки к нравственному*», которая образуется в процессе соединения нравственного с

действительностью индивидов, объективированной в сознании и обязанностях, ставшей привычкой и образом мысли (свободная воля индивида). Г. Гегель рассматривал нравственность как сферу практической свободы, субстанциональной конкретности воли, возвышающейся над субъективным мнением и желанием. Философ полагал, что непосредственными *проявлениями нравственности являются* семья, гражданское общество и государство [46].

В каждом сообществе существуют устоявшиеся нравы как формы поведения конкретной исторической эпохи. В социологии *нравы* иногда определяются как *своеобразные полезные обычаи* (нормы поведения, бытующие в определённой общности людей), которые содержали правила поведения людей, зародившихся в доисторическую эпоху и сложившихся в обществе в результате многократных повторений, что стало для человечества жизненной необходимостью. _Основу нравственности составляют *нормы морали или этические нормы* – социальные правила поведения человека, выражающие представление общества в эстетических категориях: красивого и безобразного, добра и зла и пр. Цивилизованный человек способен адекватно оценивать и корректировать собственное поведение без постороннего контроля на основе формирования качеств личности: совести, чести, чувства долга и собственного достоинства. Общественная мораль оценивает не только действия людей, но и их мотивы, а соблюдение моральных правил обеспечивается авторитетом коллективного сознания (нарушение правил и норм морали встречает осуждение в обществе; например, «золотое правило нравственности» гласит – не делай другим того, чего не желаешь для себя).

В современных условиях развития цивилизации, когда происходит утрата обществом существовавших ранее норм и принципов морали, а новые еще не выработаны и «размыты», особенно актуальным становится формирование у подрастающего поколения способности к выбору нравственного поведения, базирующегося на высоком уровне духовного развития личности. Социальный заказ общества обуславливает такую систему воспитания личности, которая способна успешно ориентироваться на нравственно значимые ценности и нормы поведения в обществе (патриотизм, гражданственность, гуманность, благочестие и др.).

В России в условиях демократизации современного общества и обновления социальных отношений провозглашается *позиция формирования нравственной личности*, способной выражать потребность в объединении и мирном взаимодействии с другими людьми с учётом общественных норм и правил морального поведения. В такой ситуации возрастает роль общественных и образовательных организаций (дошкольное образовательное, учреждение, школа, система дополнительного образования и пр.) *в нравственном становлении личности*, усилия которых должны быть направлены на *создание условий для адекватного проявления практикуемых форм поведения человека в соответствии с моралью, закреплённой вековыми традициями, личностными установками на уровне общественных проявлений в совокупности объективных и безусловных норм.*

В российском образовании *нравственное воспитание* рассматривается как одна из форм воспроизводства и наследования нравственности в обществе. В истории отечественной культуры *нравственное воспитание основывается на традициях:*

патерналистской (обязательное почитание старших), *религиозно-церковной* (поддержание авторитета веры), *просветительской* (результат освоения научных знаний, подверженных суду разума) и *коммунитарной* (процесс формирования чувства коллективизма) [79].

Сложность трансформации общей идеи воспитания в конкретные педагогические рекомендации и рационально организованные действия, в ходе которых достигался бы положительный нравственный результат (концепции нравственного воспитания Платона, Ж. Ж. Руссо, Г. Гегеля и др.), свидетельствует об условности понятия «нравственное воспитание», прежде всего это касается участников процесса воспитания, которые должны выделяться среди других людей своими высокими нравственными и моральными качествами. Одной из отличительных особенностей подлинно нравственного человека является осознание им собственного несовершенства и чувства недовольства собой, в результате чего он не может безоговорочно принимать на себя *роль учителя морали*.

Нравственный закон, в отличие от всех других предписаний, является законом самой личности. *Нравственность* не может быть усвоена чисто внешним образом, так как она *основывается на личностной автономии, не является обычной целью*, которую можно достичь в определённый отрезок времени с помощью конкретных средств, её можно назвать высшей целью, которая делает возможным существование множества целей и составляет сущность самой человеческой деятельности. Таким образом, нравственность можно назвать не целью, а идеалом – регулятивным принципом и масштабом оценки человеческого поведения.

В отечественной педагогике процесс нравственного воспитания детей связывается с формированием гражданственности, гуманизма, трудолюбия, ответственности, благородства и умения управлять собой (А. А. Лопатина, М. В. Скребцова и др.). Все социальные институты (семья, детские учреждения, школа, коллектив и пр.) оказывают непосредственное нравственное воздействие на формирующуюся личность. В целом процесс нравственного воспитания в современном обществе протекает стихийно и поддаётся направленному воздействию и сознательному контролю главным образом в форме самовоспитания и самосовершенствования. И. Ф. Мулько отмечает, что каждый человек может влиять на собственное нравственное воспитание через культивирование определённых действий, поступков, поведения, суммирующихся в нравственные черты характера [111].

В социологических исследованиях выделяются следующие *типы ценностей*: общечеловеческие, национальные, гуманистические, этнические, этические, эстетические, ценности духовной жизни и культуры, которые составляют базисный компонент личности, определяющий сущность внутреннего мира человека.

Духовные ценности согласуют отношения «человек – духовный мир» с опорой на свободу выбора, духовным считается человек, обладающий особыми духовными переживаниями и относящий себя к определённой религиозной конфессии.

Нравственные ценности рассматриваются с позиции значимых для личности нравственных эталонов, идеалов, норм межличностного общения и адекватного поведения в обществе, обеспечивая внутреннюю мотивацию их соблюдения. Нравственным человеком

считается тот, у кого личные убеждения и поведенческие стереотипы не противоречат правилам поведения и отношений в обществе.

Э. Ф. Вертякова, И. В. Забродина определяют *духовно-нравственные ценности* как установки личности, являющиеся системообразующим элементом ценностных ориентаций, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, придающие им нравственный характер и ориентирующие на достижение высших идеалов [44].

Термин *«нравственное воспитание»* употребляется также в узком значении – как *обучение нормам общественного приличия*, когда речь идёт о принятых в данной культуре формах поведения индивида в различных ситуациях: от поведения за столом до религиозных ритуалов [22].

В рамках проведённого исследования нам необходимо изучить *проблему нравственного воспитания и становления личности с позиции формирования нравственных основ в дошкольном и младшем школьном возрасте*, которая приобретает особую актуальность в связи с особенностями современной социокультурной ситуацией, характеризующейся учёными как ситуации глобального духовного и нравственного кризиса.

В нормативных документах и законодательных актах Российской Федерации (закон «Об образовании», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», ФГОС дошкольного и начального общего образования и др., выделены стратегические задачи системы отечественного образования: формирование духовно-нравственных ценностей детей и молодёжи, воспитание духовно-нравственного сознания, развитие

сотрудничества субъектов системы воспитания (семья, общество, государство, различные образовательно-воспитательные организации, учреждения спорта и культуры и пр.) с целью создания и развития здорового российского общества [13; 64; 127; 136; 155].

В системе дошкольного образования определены основные задачи духовно-нравственного развития детей (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС ДО): усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых и др.

Период дошкольного детства – особое время в формировании и становлении личности, когда зарождаются основы духовно-нравственных ценностей и потребностей. В этот период у ребёнка формируются первые представления о ценном и значимом на основе эмоциональной включенности (моральные переживания) в процесс общения со взрослыми и сверстниками, он осваивает содержание ряда этических норм и правил, приобретает практический опыт нравственного поведения. В культурологической парадигме образования социальное воспитание детей обеспечивается целостной совокупностью социальных явлений всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, являющихся носителями духовно-нравственных, социокультурных и этических ценностей. О. С. Богданова, Л. И. Катаева, И. Ф. Мулько, И. Ф. Сладковский и др. отмечают, что цель нравственного воспитания в дошкольном возрасте

заключается в формировании нравственных представлений, чувств и поведения, соответствующих возрасту воспитанников [23].

Дошкольный возраст является важным периодом интенсивного морально-нравственного развития ребёнка дошкольного возраста, когда формируются *первичные этические инстанции*, во многом определяющие личностные особенности человека и его отношение к окружающим. Е. О. Смирнова выделяет следующие направления развития этических инстанций в дошкольном возрасте:

- *развитие морального сознания* определяется уровнем моральных понятий (о добре, зле, справедливости и пр.) и осуществляется на основе этических оценок ребёнка «плохих» и «хороших» поступков;

- *становление моральной саморегуляции поведения* осуществляется посредством формирования представлений ребёнка о моральных эталонах и способности к моральной оценке собственного поведения и поступков, основанных на нравственных чувствах (сопереживание, сочувствие, эмпатия);

- *развитие нравственных чувств* активно проявляется к 4-5 годам, когда у ребёнка происходит качественная перестройка морального сознания в отношении к сверстникам, с которыми постоянно сравнивает себя. Это сравнение направлено на противопоставление себя и другого, только через сравнение своих конкретных качеств, поведения, умений, навыков ребёнок может оценить и утвердить себя как обладателя определённых достоинств [143].

А. А. Реан отмечает, что изменения в поведении ребёнка происходят после 4 лет, когда его личностные качества начинают выступать в качестве существенного фактора, регулирующего

взаимоотношения между детьми, а одним из важнейших объектов для оценки становится поступок личности [137]. Исследованиями Ж. Пиаже доказано, что в возрасте 6-7 лет у детей появляется настоящая кооперация как *проявление просоциального поведения* (позитивное, конструктивное, социально полезное поведение), которое возникает вследствие развития способности ребёнка видеть мир с позиции другого человека [123].

С точки зрения Л. И. Божович, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям, поэтому задача взрослого как «проводника» ребёнка в мир социума и культуры – определить, чему, как и когда его учить, чтобы адаптация к человеческому миру была успешной. Л. И. Божович отмечает, что в старшем дошкольном возрасте наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере ребёнка (возникновение моральных инстанций), что способствует *формированию нового морального мотива – чувства долга*, непосредственно побуждающего ребёнка на конкретное поведение, одобряемое взрослыми [25].

В педагогических исследованиях Л. Д. Есиной, Е. В. Бариновой, Р. С. Буре, А. М. Виноградовой, С. А. Козловой, Л. В. Коломийченко, Т. А. Фалькович, Г. П. Шалаевой и др. подчёркивается значимость нравственного воспитания детей дошкольного возраста в процессе освоения *морали* как способа воздействия на ребёнка к освоению форм и норм поведения, которая обеспечивает приспособление ребёнка к условиям общественной и социальной жизни. *Механизм формирования нравственных качеств в дошкольном возрасте* С. А. Козлова рассматривает в составе: знания, представления о морали + мотив + отношение, чувства + поступки, навыки + поведение [73].

Практика показывает, что в дошкольном возрасте важно формировать основы когнитивных, эмоционально-мотивационных и поведенческих компонентов духовно-нравственной сферы, обеспечивающих развитию у детей способности к распознаванию качества социального явления по критерию «добро-зло» в процессе приобретения собственного нравственного опыта поведения через действия и поступки (рассматривание иллюстраций, изображающих поступки героев художественных произведений с обсуждением их поступков; создание проблемных ситуаций нравственного содержания и пр.). В дошкольном возрасте дети придают большое значение нравственным качествам сверстников, начинают оценивать друг друга по поступкам. Задача педагога на данном этапе – сохранять дружеские объединения, способствовать, выстраиванию дружеских отношений не допускать изолированности ребёнка от всей группы. С точки зрения М. Мид, для воспитания позитивного взаимодействия появление дружбы, ускоряющей процесс осознания социальных взаимоотношений, имеет смыслообразующее значение.

В системе начального общего образования духовно-нравственное воспитание направлено на формирование начал патриотизма и гражданственности, гуманного отношения к людям и окружающей природе, духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа, уважение к своей нации и к представителям других национальностей, понимание своих национальных особенностей, формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа, формирование положительных, доброжелательных и коллективных взаимоотношений, воспитание уважительного отношения к труду.

Новая социальная ситуация, в которую попадает ребёнок с приходом в школу, вводит его в строго нормированный мир отношений и требует организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности. А. А. Реан подчёркивает, что успехи ребёнка-школьника в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младших классах и отношение к ребёнку со стороны семьи определяют состояние и развитие у него *чувства личности* [134].

Содержание разных видов деятельности (учебная, общественная, семейная) интегрируется вокруг ценностей, которые ценности последовательно раскрываются в содержании образовательного процесса и всего уклада школьной жизни. Система идеалов и ценностей создаёт смысловую основу пространства духовно-нравственного развития и становления личности – в этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьёй, школой и обществом, школой и жизнью.

Общие задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования сформулированные на основе системы базовых национальных ценностей, которые обучающиеся должны усвоить, классифицированы по направлениям (Табл. 5).

Таблица 5 – Классификация задач духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования

Направления духовно-	Ценности духовно-нравственного воспитания
----------------------	---

нравственного воспитания	
Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека	Любовь к России, своему народу, своему краю; служение Отечеству; правовое государство; гражданское общество; закон и правопорядок; поликультурный мир; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества
Воспитание нравственных чувств и этического сознания	Нравственный выбор; жизнь и смысл жизни; справедливость; милосердие; честь; достоинство; уважение к родителям; уважение достоинства человека, равноправие, ответственность и чувство долга; забота и помощь, мораль, честность, щедрость, забота о старших и младших; свобода совести и вероисповедания; толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике
Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни	Уважение к труду; творчество и созидание; стремление к познанию и истине; целеустремлённость и настойчивость; бережливость; трудолюбие
Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание)	Родная земля; заповедная природа; планета Земля; экологическое сознание.
Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание)	Красота; гармония; духовный мир человека; эстетическое развитие, самовыражение в творчестве и искусстве

Выделенные направления духовно-нравственного воспитания важны, дополняют друг друга и обеспечивают развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных и культурных традиций. Образовательное учреждение может отдавать приоритет тому или иному направлению духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, конкретизировать в соответствии с указанными основными направлениями и системой

ценностей задачи, виды и формы деятельности на ступени начального общего образования.

Своеобразный уклад школьной жизни моделирует пространство культуры с абсолютным приоритетом традиционных нравственных и ценностных основ, которые учитель «транслирует» детям и вводит их в мир высокой культуры. Но принять ту или иную ценность ребёнок должен сам, через познание и собственную деятельность с помощью педагогической поддержки, которая является непременным условием формирования нравственного самоопределения (совесть, самосознание) и духовного развития младшего школьника.

Практически любая деятельность младшего школьника имеет нравственную «окраску», в том числе и учебная, которая обладает большими воспитательными возможностями. К тому же учебная деятельность младшего школьника в которой активно развиваются все виды способностей (когнитивные, лингвистические, творческие и др.) и нравственная сфера личности, определяет появление многих новообразований.

В исследованиях И. В. Метлик отмечается, что проблема нравственного развития младшего школьника в процессе обучения взаимосвязана со следующими факторами: в школе ребёнок переходит от «житейского» усвоения окружающей действительности, морально-нравственных норм, существующих в обществе, к научному познанию на уроках чтения, русского языка, природоведения и т.д. [103]. Значение такого целенаправленного обучения имеет оценочная деятельность учителя в процессе уроков, бесед и внеклассной работы. В ходе учебной работы школьники активно включаются в коллективную деятельность, где осуществляется усвоение

нравственных норм, регулирующих взаимоотношения учащихся между собой и учеников с учителем.

Нравственность младшего школьника мы будем рассматривать как целостную систему морально-ориентированных взглядов, внутренних духовных качеств ребёнка, этических норм и правил поведения, которыми он руководствуется в жизни и социуме в соответствии с принятыми в обществе нормами (добро – зло, хорошо – плохо, красиво – безобразно и пр.).

Младший школьный возраст является периодом активного формирования личности и становления индивидуального механизма поведения (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Е. В. Субботский, Д. Б. Эльконин и др.), когда начинает формироваться *нравственная регуляция*, позволяющая регулировать сложные ситуации в товарищеских отношениях и ориентироваться в вопросах честности и справедливости, соблюдения социальных норм, уважения взрослых и сверстников. В начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребёнок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Задача учителя – постепенно приучать детей к анализу собственных поступков. Воспитывая школьников, учитель должен представлять, каким человеком хотело бы видеть общество каждого из своих членов и что может способствовать воспитанию именно такого гражданина. Иными словами, учитель обязан иметь четкое представление о тех нравственных идеалах, которые характеризуют общество, поручившее ему воспитание подрастающего поколения.

В системе межличностных отношений ребёнка младшего школьного возраста с другими людьми (со взрослыми и сверстниками) возникает сложная гамма чувств, характеризующих его

как уже социализированного человека: *самолюбие* выражает стремление ребёнка к самоутверждению и к соперничеству с другими людьми, *чувство ответственности* представляет собой способность ребёнка понимать ситуацию и соответствовать существующим социальным нормативам. В начальной школе у ребёнка появляются позитивные качества социального развития в форме *расположения к другим людям*, которое при непосредственном общении выражается во внутреннем *чувстве доверия* и развивающейся *способности к сопереживанию*. В младшем школьном возрасте развивается собственная эмоциональная выразительность, что активно проявляется богатством интонаций и оттенков мимики ребёнка: эмоциональная впечатлительность и отзывчивость на необычное, новое, яркое.

Таким образом, одним из важнейших этапов развития ребёнка младшего школьного возраста является *приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками и умение заводить друзей*.

Ребёнок – существо социальное и с первых дней своего существования он окружён себе подобными (родители, родственники, сверстники, другие люди), с которыми вынужден включаться в социальное и межличностное взаимодействие, приобретая определённый *социальный опыт как средство развития социальной активности*, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности [116; 129; 148; 159]. Длительный во времени процесс социализации ребёнка в мире в общности людей неразрывно связан с общением и совместной деятельностью. Первый опыт социального общения ребёнок приобретает ещё до того, как научиться говорить.

Процесс социализации ребёнка, который может носить целенаправленный, регулируемый или стихийный характер, в современном обществе осуществляется в специальных социальных институтах, различных неформальных объединениях и семье. Процесс социализации не ведёт к нивелированию личности и индивидуальности человека, скорее наоборот, в процесс социализации и социальной адаптации человек обретает собственную индивидуальность чаще всего сложным и противоречивым образом: одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и переживаются разными людьми, оставляя неодинаковый след в психике и душе человека.

В. В. Бычкова, Т. И. Зубкова отмечают, что *ребёнок как личность* – это не только *социальный индивид*, но и *активный субъект социального саморазвития*, который не только субъективно усваивает социальный опыт, но и активно усваивает, осваивает и перерабатывает его [39]. Таким образом, можно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, а обязательно рассматривать *личность в качестве активного субъекта социализации*. В этом контексте продуктивными являются идеи П. Бергера, П. Б. Болтеса, А. В. Брушлинского, Т. Лукмана, А. А. Реана и др. о том, что:

– *индивид изначально является социальным*, потому его развитие осуществляется в разных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному;

– *процесс социальной адаптации личности* следует рассматривать не только как активно-приспособительный, но и как активно-развивающийся;

– *социализации* как любому процессу *присуща внутренняя динамика приобретения и потерь*, так как ни один процесс развития не состоит исключительно только из роста и совершенствования;

– *социализация* не только *никогда не завершается*, но и *не бывает «полной»*, ввиду того, что этот процесс продолжается непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека.

Нам представляется, что такая неполнота и незавершённость процесса социализации могут интерпретироваться как основания многогранности и бесконечности саморазвития личности.

На протяжении жизнедеятельности человек пользуется не только физически унаследованным опытом, но и историческим, основанном на широчайшем использовании опыта предыдущих поколений как социального компонента человеческого поведения в активном приспособлении среды к себе. Человек рождается как биологическое существо, однако в процессе социализации и жизнедеятельности он активно осваивает, усваивает и присваивает образцы ролевого поведения. Социализация личности в современном обществе, по мнению М. П. Барболина, является особо значимой, когда происходит переориентация ценностей основ в истории, культуре и образовании, существенно влияющих на процесс формирования социального опыта каждого индивида [16]. *Удвоение опыта как нового вида поведения*, который по мнению Л. С. Выготского, помогает человеку развивать формы активного приспособления, осуществляется в процессе его трудовой деятельности [45].

В истории отечественной педагогики (80-е гг. XX в.) содержание образования включало в себя структуру общественного и личного опыта индивида. При разработке *Концепции базового*

содержания общего среднего образования И. Я. Лернер предложил методологию формирования этого содержания в опоре на *социальный опыт личности* (знания о природе, обществе, человеке и пр.), который понимается как умение пользоваться знаниями как способами деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, людям, самому себе.

В рамках изучения проблемы социализации личности рассмотрим понятие «опыт», который в научных исследованиях трактуется с позиций философии, социологии, психологии и педагогики (Табл. 6).

Таблица 6 – Трактовка понятия «опыт» и его разновидностей в научной литературе

Понятие «опыт»	Ф.И.О. учёных	Содержание понятия
Опыт	И. Кант	Знание совпадает с опытом, который возможен лишь в результате применения априорных (внечувственных) форм организации чувственного материала
Опыт	Э. Гуссерль	Помимо обычного опыта, существует необычный опыт, совпадающий с трансцендентальной рефлексией и созерцанием «чистым сознанием» собственных априорных сущностных структур
Опыт	В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина	Совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков
Опыт взаимодействия	Я. А. Коменский	Наиболее предпочтительная форма обучения
Когнитивный опыт	Дж. Келли, М. А. Холодная	Способность человека воспринимать, интерпретировать и оценивать действительность на основе организованной системы личностных конструкторов
Ментальный опыт	М. А. Холодная	Система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру, обуславливающих конкретные свойства его

		интеллектуальной деятельности
Социальный опыт	А. А. Реан	Опыт совместной жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях, методах познания, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях и пр.
Жизненный опыт	Л. С. Выготский	Психологический опыт личности, опыт индивидуальной жизнедеятельности
Субъективный опыт	В. А. Лекторский	Структура индивидуального знания и навыков, приобретённых в процессе обучения
Регуляторный опыт	А. К. Осницкий	Структурированная система знаний, умений, переживаний, составляющих представления человека о профессиональном самоопределении, обеспечивающих успешность регуляции его деятельности и поведения
Событийный опыт	Л. И. Анцыферова,	Основан на наборе событий в жизни человека
Личностный опыт	Н. Л. Худякова	Процесс и результат проживания человеком усваиваемой и осваиваемой общественной культуры
Психологический опыт	Р. Кеттел, А. Маслоу	Процесс внешнего воздействия на личность, проявление внутренней динамической структуры – стремлений и интересов человека
Творческий опыт	Г. А. Красило	С точки зрения социальной психологии определяется как духовно-практическое образование, формирующееся в ходе чувственно-эмпирического и практического познания с результатом преобразованной действительности

Итак, психолого-педагогические исследования в области изучения социального опыта направлены на решение проблем:

- взаимосвязи процесса социализации и личного опыта (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Новикова и др.);

- взаимодействия социальной среды и личности для успешной социализации (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, С. Е. Матушкин и др.);

- ведущей роли социального опыта в развитии ребёнка (Б. З. Вульф, А. Г. Гогоберидзе, М. А. Данилов, Л. В. Коломийченко, Т. Д. Молодцова, В. Д. Шадриков и др.);
- ориентации личности на социально значимые ценности (Т. К. Ахаян, А. В. Кирьякова, Н. Д. Никандрова и др.);
- формирования социального опыта ребёнка в процессе освоения разных видов детской деятельности (Б. Н. Алмазов, Л. С. Выготский, И. А. Лыкова, В. Д. Шадриков, Д. И. Фельдштейн и др.);
- роли образовательных организаций и педагогов как участников социализации детей, влияющих на формирование социального опыта ребёнка (Н. Ф. Голованова, А. В. Зеленцова, Н. И. Сафонова, Р. А. Фахрутдинова и др.).

Рассмотрим разные точки зрения к выделению компонентов и показателей социального опыта. Е. В. Бондаревская, считает, что составляющими социального опыта являются: аксиологический (ценностно-смысловой), культурологический, житнетворческий (событийный), морально-этический, гражданский, личностный, индивидуально-творческий компоненты. По мнению В. В. Краевского, И. Я. Лернера и др., структуру социального опыта составляют: знание, которое включает накопленную человеком информацию об окружающем мире и о способах реализации различных видов деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности в совокупности общих интеллектуально-практических навыков и умений; опыт творческой деятельности, включающий творческое отношение и готовность человека осуществлять индивидуальные деятельностные инициативы; опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам или средствам

деятельности человека, который включает совокупность социальных потребностей, определяющих эмоциональное восприятие объектов [82].

Развитие современного общества во многом зависит от того, насколько наши дети будут готовы к новым социальным отношениям, и от того какой общественный и личный опыт они усвоят от взрослых. Практика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста показывает *низкий уровень сформированности социального опыта* по многим причинам: неполные семьи, загруженность родителей профессиональной деятельностью, отсутствие времени на общение с ребёнком и его увлечение гаджетами, нарушение норм и правил адекватного поведения в обществе. С позиции социальной психологии и педагогики *для успешного формирования целостного социального опыта в дошкольном и младшем школьном возрасте важным требованием выступает организация условий для освоения комплекса культурных средств и способов основных видов детской деятельности в соответствии с закономерностями социально-культурного развития человека.*

Смысл процесса социализации состоит в том, что человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит и основой этого процесса является его *способность к обучению* (Т. Парсонс). Процесс социализации происходит через овладение социальным опытом, который в широком смысле понимается в единстве различных знаний, умений и навыков, способов мышления и стереотипов поведения, *интериоризированных ценностно-ориентированных и социальных установок, запечатленных ощущений и эмоций.*

В исследованиях А. Г. Гогоберидзе указывается, что *овладение социальным опытом в дошкольном возрасте* происходит в процессе присвоения определённых знаний, умений, навыков, образцов поведения и успешного овладения конкретными способами деятельности и общения [47]. Практика работы в образовательных организациях показывает, что *дети дошкольного и младшего школьного возраста приобретают социальный опыт* в процессе *социальной ситуации развития* как основного механизма психического развития ребёнка и конкретной формы значимых для него отношений, в которых в разные периоды жизни он находится в окружающей его действительности, прежде всего социальной, так как образ жизни ребёнка взаимообусловлен характером социальной ситуации – сложившейся системой его взаимоотношений со взрослыми. А. А. Реан рассматривает *социальную ситуацию развития* с позиции исходного момента *всех динамических изменений*, происходящих в развитии ребёнка в течение конкретного возрастного периода, которая полностью определяет формы, пути развития, виды деятельности, приобретаемые им новые психические качества и свойства [137]. В дошкольном возрасте в социальной ситуации развития возникает ведущий тип детской деятельности, освоение которой определяет формирование у ребёнка *психологических новообразований* (обобщённый результат психических и социальных изменений) на каждой возрастной ступени развития.

К 6-7 годам ребёнок дошкольного возраста уже обладает достаточным культурным опытом, переданным ему в процессе социализации и инкультурации в семье, а также имеет представления об архетипических образах (образное представление о цвете, форме, знаково-символической системе), знаком с мифологией и

фольклорными формами (потешки, заклички, сказки, пословицы, загадки, игры и пр.). В исследованиях Н. Ф. Головановой выделяются взаимосвязанные пути овладения социальным опытом в дошкольном возрасте:

– в социальном опыте ребёнка, кроме его внешней проекции «образа мира», существует своеобразная внутренняя проекция «образа себя», который появляется из способности анализировать свой внутренний мир, выстраивать психические и поведенческие состояния;

– в дошкольном возрасте Я-концепция ребёнка наименее структурирована и обладает наибольшей пластичностью в условиях преобладания родительской монополии на общение с ребёнком, у которого самосознание только начинает складываться [48].

А. А. Реан указывает на родительские установки как основополагающий фактор формирования основ *Я-концепции ребёнка*, которая является психологическим новообразованием и становится очевидной, когда самооценка ребёнка формируется в результате выявления различий между людьми, когда у него возникает потребность к рефлексии как осознанию позиции восприятия другими [137]. Становление обобщенного «образа Я», своей личности – длительный и сложный процесс: к концу первого года жизни у ребенка появляются первые «мотивирующие представления», способные побуждать его к активным действиям.

Э. Эриксон выделяет вторую стадию развития Я-концепции (1,5-2 года), на которой ребёнок осознаёт собственную индивидуальность в активных действиях [167]. В этом возрасте образ «самого себя» складывается у ребёнка в условиях общения с другими и в процессе индивидуального опыта. К 3-м годам у многих детей

наблюдаются точные представления о собственных возможностях, которые первоначально характеризуются нечётностью и неустойчивостью и могут игнорироваться ребёнком под влиянием оценочных действий взрослых. К 5-ти годам ребёнок принимает оценки взрослых лишь в определённой мере, «преломляясь» через выводы, полученные на основе личного опыта. Современные психологические исследования убедительно показали, что на рубеже 7-8 лет у ребенка действительно возникает осознание своего «социального Я», которое характеризуется потребностью ребёнка освоить новую социальную позицию школьника и овладеть новой, общественно значимой деятельностью – учением.

Осознание ребёнком своего способа жизни и своей индивидуальности определяется системой представлений о себе, которые «выстраиваются» вокруг деятельности и общения как главных общечеловеческих ценностей на основе познания, труда, дружбы, любви и пр. Но лишь на основе взаимодействия с другими людьми, когда ребёнок старается понять, каким они его видят и как оценивают, он способен составить свой «образ Я».

Процесс успешной адаптации и социализации начинается в ранние периоды онтогенеза человека, когда ребёнку необходимо не только освоить навыки коммуникации, язык социального общения (вербальные и невербальные формы), но и научиться определять различия между миром людей и вещей, закономерности взаимодействия с социальным миром и пр. *Период дошкольного детства является первоначальным этапом становления личности и личностных механизмов поведения, которые формируют мотивационную сферу ребёнка, хотя его поведение ещё не образует устойчивую систему. Поведение личности в разные возрастные*

периоды существенно изменяется в зависимости от половых различий и характера взаимодействия с другими людьми. В рамках проведённого исследования по проблеме формирования позитивной социализации личности рассмотрим особенности развития и становления социального поведения в дошкольном и школьном возрасте.

В дошкольном возрасте ребёнок активно вступает в социальные отношения, различные по содержанию: от 1 года до 3 лет – продуктивно общается со взрослыми, с 3-4 лет наблюдается увеличение контактов со сверстниками, что играет ведущую роль в организации социального поведения ребёнка. После 4 лет с развитием речи у ребёнка формируется способность к целеполаганию и оценке личностных качеств других людей через выражение чувств, а личностные особенности ребёнка, регулирующие взаимоотношения между сверстниками и взрослыми, становятся важнейшим фактором для оформления поступков личности и её положительных качеств.

Социальная позиция ребёнка младшего школьного возраста (7-9 лет) представляется в форме «Я в обществе», которая ярко проявится в возрасте 10 лет. В период 9-10 лет ребёнок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно значимую позицию среди сверстников, в то же время на личность непосредственно воздействуют объекты внешнего мира, преобразуясь в продуктивной деятельности (предметы, действия, правила, нормы и ценности), что определяет формирование «образа мира». Это явление особенно важно для понимания закономерностей социализации личности в детском возрасте, так как ребёнок дошкольного и младшего школьного возраста еще не включён в научное познание действительности, но в его социальном опыте на эмоционально-

образном уровне складывается метафорический «образ мира», который становится важным регулятором социальных отношений ребёнка с миром и другими людьми.

В младшем школьном возрасте ребёнок оказывается в незнакомой социальной ситуации, так как начало школьного обучения и связанные с ним новые социальные отношения изменяют направление деятельности ребёнка – игровая деятельность вытесняется учебной, наступает понимание общественно значимой, новой социальной роли учения. Если прежде игры ребёнка воспринимались взрослыми как необязательная деятельность, которую в любой момент можно прервать по различным причинам, то учебный процесс признаётся всеми окружающими обязательной деятельностью, к которой нужно относиться с неизменным уважением. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте оказывает влияние на изменение психической саморегуляции (смена произвольной регуляции на сознательно-волевою). В процессе учебных занятий младший школьник учится подчиняться множеству правил, для соблюдения которых он должен научиться регулировать собственное поведение и подчинять свою деятельность учебным целям и задачам.

Новая социальная роль ребёнка-школьника связана с новыми обязанностями, что не может не отразиться на отношениях с педагогами и сверстниками. На первых порах взаимоотношения школьника с одноклассниками строятся на принципах «взрослой» морали, а при определении социальных ролей дети ориентируются на успехи в учебе, готовность выполнять требования учителей и родителей. В младшем школьном возрасте дружба детей определяется стечением тех или иных жизненных обстоятельств (посадили за одну

парту, являются соседями и т.п.), но иногда она может начинаться на основе неких общих интересов.

Младший школьный возраст считается возрастом «зрелого детства» и характеризуется принятием и осознанием своей внутренней позиции – возникает новая социальная ситуация развития, которая связана со сменой игровой деятельности на учебную. Вчерашний дошкольник становится членом школьного коллектива, где следует соблюдать нормы поведения, уметь согласовывать свои желания с новым распорядком и пр. Обучение существенно меняет мотивы поведения и открывает новые источники развития познавательного и личностного потенциала ребенка в социальной ситуации, связанной с удовлетворением социальных потребностей младшего школьника, реализуемых в рамках взаимодействия «учитель-ученик» и «ученик-ученик».

Практика работы с детьми школьного возраста показывает, что успешность освоения детьми социального опыта обеспечивается:

- *активной деятельностью*, которая должна «протекать» в жизненных ситуациях, основывающихся на ярких и положительных впечатлениях, получаемых в повседневной жизни;
- *деятельностью как источником-стимулом* потребностей и желаний самого ребенка, его понимания общественной значимости и полезности собственной деятельности;
- *деятельностью, формирующей у ребёнка активность, ответственность и самоконтроль* в планировании собственных действий, направленных на успешную реализацию целей;
- *стимулированием потребности в сотрудничестве* со сверстниками и взрослыми, предусматривающей взаимопомощь, в

процессе которой ребёнок приобретает личный социальный опыт в форме усвоения правил и норм общения.

Выводы:

– одним из приоритетных направлений современной государственной политики и системы российского образования, является духовно-нравственное воспитание человека, которое рассматривается с позиции деятельности, направленной на формирование ценностно-смысловой личности на основе определённого мировоззрения и соответствующей ему модели, культуры и образа жизни;

– духовность человека составляет его главные сущностные качества и определяется с позиции: аккумуляции связи и отношения человека с миром и обществом; раскрытия человеческой сущности как уникального и неповторимого индивида через активность, деятельность и преобразования, заложенные в человеке; выражения социального мира как социальной сущности человека; взаимосвязи бытия индивидуального духа и социально-культурного слоя бытия человека.

– в дошкольном возрасте обнаруживаются и формируются первичные этические инстанции: моральное сознание и оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства;

– процесс социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте осуществляется через овладение социальным опытом, который понимается в единстве различных знаний, умений и навыков, способов мышления и стереотипов поведения,

интериоризированных ценностно-ориентированных и социальных установок, запечатленных ощущений и эмоций;

– практика работы с детьми школьного возраста показывает, что успешность освоения детьми социального опыта обеспечивается: активной деятельностью; деятельностью как источником-стимулом, деятельностью, формирующей у ребёнка активность, ответственность и самоконтроль; стимулированием потребности в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми;

– источником многих проблемных форм поведения и отношения к сверстникам в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте является повышенная потребность в признании и конкурентное отношение к сверстникам.

2.2 Философия семьи по социализации ребёнка

«Природа, создав людей такими, каковы они есть, даровала им великое утешение от многих зол, наделив их семьёй и родиной».

Н. Фосколо

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования, которая всегда занимала первостепенное значение в общественном укладе России. От семьи, в которой нуждается человек, независимо от возраста, зависит благополучие страны, сохранность культурных и национальных традиций, психическое состояние населения, поэтому государство чрезвычайно заинтересовано в её сохранении, упрочении и позитивном развитии, адекватном общественным нормам и правилам.

Семья как социальный институт и своеобразная общность людей, с которой связаны все социальные процессы, активно влияет на все стороны становления личности ребёнка. *Для семьи характерна особая система межличностных отношений, имеющих широкий диапазон проявлений, управляемых собственно установленными законами, нравственными нормами, традициями и правилами поведения на основе совместного проживания её членов, с ведением общего домашнего хозяйства.* В то же время, как отмечает Л. А. Кулик, семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых устойчивых и социальных институтов [86].

В современной науке нет единого мнения трактовки понятия «семья», хотя ещё со времён Аристотеля, Платона, Плотина и др., предпринимались попытки его сформулировать. В рамках нашего исследования мы будем рассматривать семью как *малую группу, социальный институт и общность родственников, связанных особой системой межличностных отношений и личностных ресурсов, жизненных ценностей и установок, традиций, культурных норм и поведения, в которой организуется жизнь, воспитание и деятельность ребёнка, направленных на становление всех сфер личности (эмоциональная, волевая, интеллектуальная, поведенческая и др.) для его успешного «вхождения» в социум.*

В современной социально-экономической, экологической и культурно-исторической ситуациях, характеризующихся нестабильностью, человек становится свидетелем и участником противоречий, неразрешённость которых заводит в «тупик» семью и общество. *Государственные и общественные проблемы* негативно влияют на воспитание детей в семье и обусловлены следующими

моментами: *пропаганда насилия и агрессивности в обществе, политические разногласия между людьми разных народностей и национальностей, рост экстремизма среди молодёжи, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций, разрушение традиционных устоев семьи, «разрыв» межпоколенных и культурных связей* и пр. Такое положение отрицательно сказывается на жизнедеятельности российских семей (падение рождаемости, нуклеаризация семьи, лишение родительских прав, снижение воспитательного потенциала семьи, рост числа неполных семей, увеличение числа детей-сирот, психологическое, сексуальное и физическое насилие в семье, суицидальное поведение детей и подростков, низкий уровень личностных ресурсов и нравственного поведения членов семьи и пр.), что требует создания наиболее благоприятных условий и выбора адекватных средств для целенаправленного, научно-обоснованного воспитания детей в семье (духовно-нравственного, патриотического, трудового и др.). Н. Н. Букина отмечает, что решение этой стратегической задачи должно быть направлено на совместную деятельность всех общественных организаций и социальных институтов, в первую очередь семьи и школы, так как в этих сообществах закладываются ориентиры толерантного поведения, гуманистического, духовно-нравственного и культурного воспитания как вектора успешного становления личности в образе Человека [29].

Социологические исследования семьи служат прочным основанием для выработки государственной социальной политики, которая направлена на позитивное развитие семьи, её преумножение, сохранение и укрепление в рамках урегулирования отношений «семья – общество». В XXI веке проблемы семейного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста ставятся в ряд

приоритетных направлений государственной политики в области образования, отражающихся в законодательных актах и нормативно-правовых документах (Табл. 7).

Таблица 7 – Законодательные акты Российской Федерации в области семейного воспитания

Наименование документа, акта	Дата утверждения документа	Ключевые идеи документа, акта
Конституция Российской Федерации	от 12.12.1993 г. (в ред. от 25.07.2003 г.) № 223-ФЗ	<ul style="list-style-type: none"> - провозглашает принцип государственной защиты семьи, материнства и детства; - устанавливает, что забота о детях и их воспитание являются одновременно правом и обязанностью родителей; - закрепляет обязанность совершеннолетних детей заботиться о нетрудоспособных родителях
Семейный кодекс Российской Федерации	от 29.12.95 г. (в ред. от 02.01.2000) № 223-ФЗ	<ul style="list-style-type: none"> - определяет круг общественных отношений, регулируемых семейным правом; - регулирует базовые семейно-правовые отношения; - отмечает, что родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей (ст. 65, п. 1)
Конвенция о правах ребёнка	от 20.11.1989 г. (одобрена Ассамблеей ООН)	<ul style="list-style-type: none"> - признаёт принцип общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка (ст. 18); - предоставляет родителям и законным опекунам государственную помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей и обеспечивают развитие сети детских учреждений (ст. 18); - определяет право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка (ст. 27); - устанавливает родительскую ответственность за воспитание ребёнка и его обеспечение в пределах своих способностей, финансовых возможностей и условий жизни (ст. 27);

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»	от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ	- указывает, что при осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребёнка в семье ... не могут ущемляться права ребёнка (ст. 9, п. 1)
Закон Российской Федерации «Об образовании»	от 10.07.1992 г. № 3266-1 (с изменен. на 27.12.00 г.)	- определяет, что родители являются первыми педагогами и обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте (ст. 18, п. 1); - устанавливает, что родители (законные представители) обучающихся, воспитанников обязаны выполнять устав образовательного учреждения (ст. 52, п.2); - указывает, что родители (законные представители) обучающихся, воспитанников несут ответственность за их воспитание, получение ими основного общего образования (ст. 52, п. 4)
Указ Президента Российской Федерации "Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства"	от 29.05. 2017 г. № 240	- указывает на важность обеспечения благополучия семей с детьми; - акцентирует внимание на защите детей, оставшихся без попечения родителей

Представленные документы направлены на решение проблемы семейного воспитания, адекватного запросам современного государства, общества и образования.

Семья как специфически социальный институт, в котором «переплетаются» государственно-общественные, семейные и личностные интересы, выполняет определённые *функции*, важные для каждого человека.

Репродуктивная функция (функция продолжения рода) связана с реализацией заложенного от природы инстинкта продолжения рода

и потребности иметь детей, заботиться о них и воспитывать. Этот социальный процесс обеспечивает непрерывное воспроизводство новых поколений людей и сохранение человеческого рода.

Социальная функция. На состояние семьи влияют социальные процессы и все изменения, которые происходят в мире, государстве и обществе. В семье ребёнок усваивает определённую систему знаний, норм и правил поведения, позволяющих ему успешно функционировать в качестве полноправного члена общества (с близкими, со сверстниками, с другими взрослыми). Осуществляя социальную функцию, семья формирует личность ребенка и способствует становлению его социального статуса во взрослой жизни.

Восстановительная функция направлена на поддержание здоровья, жизненного тонуса, организации здорового образа жизни и питания, соблюдение режима труда и отдыха в благоприятной оздоровительной среде и психологическом комфорте. Здесь прослеживается прямая зависимость восстановительной функции семьи от налаженности быта и домашнего хозяйства.

Хозяйственно-бытовая функция – одна из предпосылок существования нормальной семьи, что обеспечивает реализацию многочисленных хозяйственно-бытовых потребностей всех членов семьи в повседневной жизни (уход за детьми, покупка товаров, приготовление пищи, уборка, ремонт, ведение домашнего хозяйства, индивидуальная трудовая деятельность и пр.). Психологи установили, что для нормальной (мирной) семейной жизни важно не столько сбалансированное ведение хозяйства, сколько совпадение взглядов супругов на его адекватную и умелую организацию.

Воспитательная функция – важнейшая функция семьи, заключающаяся в духовно-нравственном воспроизводстве населения, в котором И. В. Гребенников выделил следующие аспекты: воспитание ребёнка, формирование его личности и развитие способностей (интеллектуальные, лингвистические, творческие и др.); систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого члена семьи в течение всей его жизни; постоянное влияние детей на родителей и других членов семьи, побуждающее их к самовоспитанию. Каждая семья обладает большими и меньшими воспитательными возможностями, от которых зависят результаты (положительные или отрицательные) семейного воспитания. Воспитание в семье заключается в сотрудничестве и партнёрстве всех её членов, в согласованности воспитательных действий как условие для полноценного развития детей.

Культурно-досуговая функция понимается как форма активности, направленная на жизненные и ценностно-смысловые значимые цели, обеспечивающая благополучное существование семьи (физическое, нравственное, духовное, художественно-эстетическое, трудовое и пр.), осуществляемая в свободное от жизненно необходимых занятий время. Организация культурного досуга и отдыха членов семьи – это задача для родителей, детей, близких родственников и знакомых, когда люди восстанавливают свой физический и нравственный потенциал, улучшают здоровье и психическое состояние.

Функция взаимодействия и общения. Совместное проживание в семье невозможно без человеческого общения между всеми членами семьи (родители, дети, бабушки, дедушки, тёти, дяди и др. родственники), которое выражается в разных формах взаимодействия

(духовный контакт, вербальное и невербальное общение, обмен информацией и пр.), связанных с обсуждением вопросов о воспитании детей, политикой, искусством и пр.). От взаимодействия в семье зависит степень удовлетворённости родителей семейной жизнью.

Итак, все функции семьи взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга, внешне проявляя качества субъектов в данной системе отношений и социокультурного развития каждого члена семьи. На функции семьи активное влияние оказывают различные факторы (государственная помощь, требования общества, семейное право, нормы, мораль и пр.), поэтому в каждом общественном строе появляются новые семейные функции, наполняясь иным содержанием.

Составная часть семейного воспитания – относительно социально контролируемая социализация ребёнка (наряду с социальным и религиозным воспитанием), проходящего в семье стихийную социализацию, результаты которой определяются:

- *объективными характеристиками семьи* (социальный статус, уровень образования, материальные условия и пр.);
- *ценностными установками* (просоциальные, асоциальные, антисоциальные);
- *стилем жизни* (система приёмов и характер взаимодействия с детьми: авторитарный, демократический) *и межличностными взаимоотношениями между членами семьи* [22].

Значительный вклад в теорию семейного воспитания внесли зарубежные и отечественные научные исследования, связанные с изучением вопросов:

- *родительского поведения, психологического состояния, семейных отношений и организации психологической помощи родителям в воспитании детей* (А. Адлер, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Гордон, Х. Джайнотт, Р. Дрейкус, О. И. Ловаас, К. Роджерс, Б. Ф. Скиннер, Г. Спенсер и др.);
- *роли семьи в успешной социализации детей* (Я. А. Коменский, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и др.);
- *социализации личности с учётом мезо, микро и макро-факторов развития* (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, С. Т. Шацкий и др.);
- *социализации детей посредством интеграции в мир культуры* (Л. С. Выготский, С. И. Гессен, А. В. Запорожец, И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, И. А. Лыкова, Ф. Т. Михайлов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, К. Юнг и др.);
- *социализации детей раннего возраста в зависимости от региональных условий, традиций и обычаев* (Г. Н. Волков, Р. М. Гранкина, Н. Д. Никандров, Е. Н. Шиянов и др.);
- *семейного воспитания как фактора целостного процесса становления личности* (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, И. С. Кон, А. К. Маркова, Г. И. Щукина и др.);
- *взаимодействия семьи и образовательной организации по социализации ребёнка* (А. А. Григорьева, Т. А. Данилина, В. И. Сметанина, Н. М. Стёпина и др.);
- *социального развития и формирования социального опыта ребёнка* (Н. Ф. Голованова, С. А. Козлова, Л. М. Коломийченко, В. Г. Маралов, Л. А. Михайлова, Е. П. Попова, Р. М. Фролова и др.) и др.

В истории отечественной и зарубежной педагогики имеется множество исследований, заложивших основы семейной педагогики, объектом которой является состояние и основные тенденции развития семьи как социального института в становлении личности ребёнка. Современная наука рассматривает *роль в семье в успешной социализации как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым ребёнок-индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, ценностей, поведенческих и словесных норм, позволяющих ему успешно функционировать в качестве полноправного члена общества, проявляющего качества личности (инициативность, активность, ответственность, самостоятельность, творчество, умение общаться и др.)*.

За многовековую историю существования человечества сложились два направления воспитания подрастающего поколения – *семейное и общественное*. Сегодня уже не ведётся спор о том, какое из них важнее в процессе воспитания, обучения и развития ребёнка, ведь современная наука едина во мнении, что при всей универсальности, самобытности и незаменимости семейного воспитания оно не может обеспечить всей полноты условий для разностороннего развития, успешного становления личности в деятельности и социализации в обществе.

Две «ветви» воспитания (в семье и общественных организациях), представляющие собой неоднозначные явления и выражающиеся конкретно-историческими задачами, сложились ещё в глубокой древности. На протяжении столетий система семейного и общественного воспитания претерпевала значительные изменения, отражая ценности, воззрения и духовно-нравственные основы социальной жизни общества (Табл. 8).

Таблица 8 – Особенности семейного и общественного воспитания в разные исторические эпохи

Основные исторические эпохи	Особенности семейного воспитания	Особенности общественного воспитания
Эпоха Античности	<p>- в Риме (VIII –VI вв. до н.э.) сложились убеждения в необходимости семьи как ячейки общества и воспитания;</p> <p>- семью оберегало множество богов, покровительствовавших браку и любви, охранявших двери жилища и пр.;</p> <p>- отец выполнял обязанности жреца и считался в семье неограниченным властелином;</p> <p>- семья считалась ответственной за нравственное и гражданское становление юных римлян;</p> <p>- в период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции общественной системе образования</p>	<p>- идеал философского образования был ориентирован на воспитание добродетельного человека;</p> <p>- первые попытки создания учебных заведений относятся к 449 г. до н.э., когда занятия проводились частными лицами на форуме – месте общественных сходов;</p> <p>- в III в. до н.э. появляется профессия наставника, роль которого считалась для свободных граждан унижительной и выполнялась рабами;</p> <p>- в Древнем Египте (III в. до н.э.) образование рассматривалось с позиции важной предпосылки успешной карьеры, становление которой связывалось с главной воспитательной добродетелью – послушанием учителя</p>
Эпоха Средневековья	<p>- твёрдым наказом христианской церкви родителям была строгость к детям;</p> <p>- родители разделяли между собой обязанности в воспитании детей: за начальное образование, здоровье и гигиену отвечала мать, отец занимался просвещением и объяснял значение бога в жизни человека;</p> <p>- домашнюю работу в семье детям поручали лишь после</p>	<p>- основная цель воспитания в школе – покорность, безропотное подчинение насилию, трудолюбие, смирение, воздержание, беспрекословная вера в истинность церковного учения: эти качества считались богоугодными, якобы, обеспечивали счастливую вечную жизнь в "царствии небесном";</p> <p>- за провинность и неугомонное поведение применялись жёсткие</p>

	<p>7-8 лет: мальчики следили за животными, пасли домашний скот, подбирали колоски после жатвы, девочки собирали дикие фрукты, приносили воду и помогали готовить пищу</p>	<p><i>методы воспитания</i> – затрешины и битьё хворостинами; - <i>священнослужители устанавливали стандарты воспитания</i>, призывая следить за поведением детей; - спасение души связывалось с <i>религиозным и нравственным воспитанием человека</i></p>
<p>Эпоха Возрождения</p>	<p>- воспитание детей в семье было направлено на <i>формирование нравственности, добра, смягчения и «обуздания»</i> нежелательных наклонностей; - в системе семейного воспитания особое внимание уделялось <i>формированию нравственных основ</i>, выступающих основным содержанием гуманистического воспитания личности; - <i>ценность семейного воспитания</i> рассматривалась с позиции выполнения <i>обязанностей родителей перед обществом</i> в максимуме положительных эмоций в связи с рождением ребёнка и его дальнейшим воспитанием; - <i>дети продуцировали статус, модели поведения семьи</i> и семейных отношений, готовясь к супружеству, и самостоятельному ведению домашнего хозяйства; - <i>девочки получали строгое воспитание</i>, занимаясь с детства домоводством; - состоятельные семьи приглашали для воспитания и обучения своих детей учителей-священников и</p>	<p>- <i>педагогическая триада</i> включала в себя классическое образование, физическое развитие и гражданское воспитание; - <i>особенностью воспитания являлся классический характер образования</i>, в основе которого были – латынь, греческий язык и античная литература; - воспитание человека основывалось на <i>восхвалении процесса труда</i>; - идеи педагогов-гуманистов были направлены на <i>гармоничное развитие ребёнка</i>, основанное на его активности, стремление к нравственному, физическому и умственному совершенствованию детей, отказ от физических наказаний, приобщение к труду, любовь к детям; - в отношении воспитания ребенка предлагалось сочетать "кротость" и "строгость" с <i>преобладанием гуманного подхода</i>; - опубликованы теоретические работы (Э. Роттердамский, Т. Морр и др.), в которых были сформулированы идеи об уникальности и ценности внутреннего мира каждого ребёнка, о недопустимости физического и</p>

	университетских профессоров	психологического насилия по отношению к маленькому человеку
Эпоха Просвещения	<ul style="list-style-type: none"> - <i>исключительная роль отводилась семье</i>, в которой закладывался фундамент нравственности, а пример родителей составлял основу семейного воспитания ребёнка; - <i>семейное воспитание</i> рассматривалось как часть <i>общественного</i>, как существенная и важная для формирования «истинного сына Отечества», а семья как источник, условие и средство приобщения детей к общечеловеческим ценностям; - наблюдалась <i>зависимость семейного воспитания</i> от культурно-педагогических традиций, семейного быта, специфики семейного уклада в дворянской и крестьянской семьях 	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>открытие детства</i>» – новый взгляд на ребёнка как маленького взрослого и как самостоятельную личность; - в России второй половины XVIII в. <i>основными направлениями</i> были: физическое, эстетическое, нравственное, патриотическое, умственное и трудовое воспитание детей; - в центре внимания русских философов XVIII в. стояла проблема <i>воспитания человека, выполняющего свои сословные обязанности</i> в контексте активной жизненной позиции; - <i>обращалось внимание</i> не столько на воспитание, сколько на <i>образование человека</i> как дворянина и «идеального сына Отечества»; - в России создавалась <i>новая система воспитания, основанная на системе ценностей</i>, направленных на человека, вне зависимости от его <i>социальной принадлежности</i>
Эпоха Классицизма	<ul style="list-style-type: none"> - семья рассматривалась с <i>позиции целостной общности и нравственной основы общества</i>; - воспитание детей в семье связывалось с <i>христианскими представлениями</i> о семейной жизни; - философская <i>позиция нравственной основы семейного воспитания</i> основывалась на необходимости «внушать потомкам живой интерес к 	<ul style="list-style-type: none"> - важнейшими <i>институтами духовно-нравственного воспитания</i> человека выдвигались: семья, общество и государство во «всеединстве» семейной и общественной жизни; - процесс воспитания рассматривался как <i>основа нравственного совершенствования</i> человека; - Петровская эпоха в России обусловила задачу – <i>воспитание нового человека, который должен был уметь</i>

	будущности предков»; - - в литературе русского Просвещения рассматривалась <i>проблема ответственности родителей</i> за нравственное и умственное воспитание детей; - в воспитании гуманных понятий рекомендовалось « <i>действовать родительским примером</i> »	<i>делать всё</i> , а его ценность определялась умственным воспитанием; - воспитание личности рассматривалось как <i>путь к совершенству</i> ; - указывалось, что на воспитание ребёнка оказывает важное значение его <i>социальное окружение</i>
--	---	---

В истории зарубежной науки интерес к проблеме семейного воспитания возник на стыке педагогики и различных психологических направлений, характеризующих различные аспекты взаимоотношений и особенностей взрослых и детей в семье.

Лютер Мартин (1483-1546 гг.) – немецкий богослов, политический деятель, филолог, поэт, реформатор образования, языка и музыки вошёл в историю педагогики как *теоретик семейного воспитания*, считавший, что *семейное воспитание является основой успешного обучения ребёнка*, призывал родителей быть внимательными к детям и их образованию, напоминал о необходимости заботы о будущем собственных детей.

Я. А. Коменский в «*Материнской школе*» синтезировал идеи о *воспитании детей дошкольного возраста и обязанностях родителей* в постулатах: а) дети для родителей – бессмертное наследие, бесценное благо и дар Божий, б) основы истинного благочестия возможно заложить ребёнку в пределах 6 лет, в) дети – сущность самих родителей и их следует любить не меньше, чем самих себя, г) дети даруются взрослым как зеркало скромности, приветливости, доброты, согласия и других христианских добродетелей, д) в семье у

ребёнка необходимо воспитывать добрые качества и нравы: деликатность (гуманность), послушание, умеренность, опрятность, почтительность, справедливость, благотворительность, приучать к труду и терпению, умение держать себя с достоинством и др.

Герберт Спенсер (1820-1903 гг.), разработал положения об *эволюции института семьи*, в которых охарактеризовал идеал семейных отношений. Его социологические взгляды указывали на то, что наивысшее устройство семьи достигается согласием между потребностями всех её членов. Концепция Г. Спенсера легла в основу структурно-функционального подхода к анализу брачно-семейных отношений, позволяющего лучше понять, что происходит с институтом семьи в наше время для успешного прогнозирования его будущего. Необходимость педагогики для родителей Г. Спенсер подробно аргументировал в XIX в. в своей работе «Воспитание, умственное, нравственное и физическое».

Зигмунд Фрейд (1856-1939 гг.). С точки зрения классического психоанализа отношения между родителем и ребёнком рассматривал в качестве главного фактора детского развития, указывая на главенствующую роль матери, являющейся для ребёнка первым объектом либидо, источником удовольствия и «контролёром». З. Фрейд обращал внимание на ранний опыт взаимодействия родителей и детей, когда возникают различные виды психических травм в семье, подчёркивал, что *неполноценная интеграция ребёнка в семейную группу может явиться причиной его дальнейшего неадекватного поведения*; придавал особое значение отделению ребёнка от родителей для его социального благополучия.

Альфред Адлер (1870-1937 гг.) – основатель психопедиатрического центра, в котором исследовал проблемы

«семейной терапии», один из первых психоаналитиков, изучавших взаимоотношения детей и родителей (научные труды: «Воспитание родителей», «Врач как воспитатель»), выдвинул положение о том, что:

1) система семейного воспитания основывается на взаимоуважении всех её членов;

2) ни при каких обстоятельствах ребёнок не должен бояться взрослого;

3) лучшая поддержка в развитии ребёнка – это его уверенность в собственных силах;

4) родитель должен «завоевать» любовь ребёнка как безусловную гарантию его воспитуемости;

5) развитие личности ребёнка и его самосознания находится в прямой зависимости от аффилиативных чувств его родителей (стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение);

6) обучение родителей искусству воспитания возможно в специально организованных дискуссионных группах.

Гуманистические позиции в понимании семейного воспитания А. Адлера основывались на социальной сущности человека как личности и рассматривались через призму социальных отношений, автор придавал особое значение семейным ценностям и установкам, здоровой любви (прежде всего, матери к ребёнку) и взаимоуважению всех членов семьи, что способствует развитию у ребёнка социального интереса. А. Адлер указывал на важность равенства и сотрудничества в семейном воспитании, а деятельность родителей определял с позиции ощутимого влияния на состояние общества в целом.

Рудольф Дрейкус (1897-1972 гг.) – австро-американский психолог-педагог полагал, что основной задачей семейного воспитания является *помощь ребёнку стать компетентным*

человеком, способным использовать конструктивные средства для достижения определенного общественного положения и формирования чувства собственного достоинства. Автор изучал оптимальные варианты родительского поведения, указывая на возможность оказания психологической помощи родителям для адекватного взаимодействия с детьми (приобретение опыта общения со взрослыми, восприятие семейных ценностей, соответствие нравам и традициям семейных отношений и пр.), считал важным – сотрудничество детей и родителей в распределении обязанностей и ответственности каждого члена семьи.

Хаим Джайнотт (50-е гг. XX в., США) – детский психотерапевт разработал модель для родителей («модель группового психологического консультирования») с помощью различных видов групповой работы (психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью), полагая, что оказываемая помощь в процессе воспитания детей позволит сформировать у родителей навыки коммуникации и научит адекватно управлять детским поведением. Х. Джайнотт разработал воспитательные принципы, которых должны придерживаться родители: избегать оценочных суждений при обсуждении поступков детей, всегда поддерживать позитивный образ Я-ребёнка, инициатором предложений о кооперации должен быть взрослый и пр.

Карл Рэнсом Роджерс (1902-1987 гг.) – американский психолог, разработавший концепцию семейного воспитания, указывал, что её основу составляют: преданность собственному «Я», проявление истинных и искренних чувств всеми членами семьи, безусловное принятие чувств близких и своих собственных.

Томас Гордон (1918-2002 гг.) – американский клинический психолог, опираясь на теорию личности К. Роджерса, разработал новую философию воспитания – *модель семейного воспитания* (книга *«Тренинг эффективности родителей»*, 1970 г.), в которой указывал на то, что у родителей формируются следующие умения: активно слушать ребёнка, выражать собственные чувства на доступном детскому пониманию уровне, в процессе разрешения спорных вопросов использовать принцип «оба правы». Т. Гордон полагал, что родители обязаны помогать ребёнку самостоятельно решать собственные проблемы, находя пути её решения, стремиться влиять на ценности и убеждения ребёнка, создавать собственным поведением эталон любви и заботы о ребёнке, выстраивать стиль общения с ребёнком на основе свободы, открытости и взаимном уважении, родители не должны использовать стратегию попустительства и применять физическое насилие, влекущее за собой негативные защитные реакции ребёнка.

Эрик Хомбургер Эриксон (1902-1994 гг.) – американский психолог, автор термина *«кризис идентичности»* и теории стадий психосоциального развития рассматривал становление личности человека от рождения до смерти, указывая на существенное влияние семьи в ранние годы ребёнка, когда он находится в зоне родительского окружения и взаимодействия. В авторской концепции подчёркивается значимость выстраивания отношений между детьми и родителями на основе «двойственной интенции» (от лат. «intentio» – намерение, стремление как направленность сознания на какой-либо предмет, как задуманный план действий) с позиции: совмещения чувственной заботы о нуждах ребёнка, охраны от опасностей на основе полного доверия и предоставления определённой степени

свободы для самостоятельного установления ребёнком необходимого баланса между собственной инициативой и требованиями родителей.

Эрих Зелегманн Фромм (1900-1980 гг.) рассматривал роль родительской любви как фундаментальную основу нормального развития ребёнка и установил качественное различие между отцовским и материнским отношением к нему (различия по направлениям: условность-безусловность, контролируемость-неконтролируемость). Э. Фромм определил «родительское начало» в рамках детско-родительских отношений, обусловленных двойственностью и противоречивостью, отмечая, что безусловная материнская любовь неподвластна контролю со стороны ребёнка (её нельзя заслужить), а управляемую любовь отца ребёнку нужно заслужить, так как отец любит ребёнка за оправданные ожидания (отцовской любви можно лишиться).

О.И. Ловаас, Б.Ф. Скиннер – представители поведенческого направления в психологии: 1) *доказали необходимость обучения родителей умению разбираться в поведенческих реакциях ребенка, формирования подкрепления положительного поведения, изменения поведения детей с помощью техники бихевиорального анализа* (поведение любого человека обусловлено рефлексам и реакциями в ответ на мотивационные обстоятельства), 2) разработали *принципы семейного воспитания, способствующие совершенствованию и качественному увеличению количества интеракций (определённое взаимодействие индивидов) между детьми и родителями.*

В истории отечественной педагогики *изучение проблемы семейного воспитания* прослеживается ещё со времён древнерусских литературно-педагогических памятников, относящихся к X-XIV в. и отечественных сборников XIV-XIX вв. (Табл. 9).

Таблица 9 – Семейное воспитание в истории отечественной педагогики

Век	Основное содержание идеи	Авторы и исследования
X-XIV вв. (древне-русская педагогика)	<ul style="list-style-type: none"> - церковь возлагала обязанности воспитания детей на семью; - внимание педагогики было обращено на житейские правила, а не научные знания; - начальной образовательной школой для ребёнка были дом и семья как нравственные образцы воспитания; - истинная мудрость семейного воспитания связывалась с высокой нравственностью и христианскими добродетелями; - воспитание детей рассматривалось с позиции любви и уважении к родителям, почитании предков; - воспитание основывалось на идее – растить будущего семьянина с малых лет, прививая положительные нравственные качества (кротость, трудолюбие, скромность, честность и пр.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Владимир Мономах «Поучение к детям»; - литературные издания «Пчела», «Прологи», «Златоуст» и др.
XV-XVII в.	<ul style="list-style-type: none"> - разработана своеобразная программа нравственного воспитания детей, их подготовки к семейной жизни («Домострой»); - представления о воспитании детей связывались с высокой ответственностью родителей за воспитание детей в страхе Божьем, в добром поучении, вежливости, любви и наказании, оберегая с детства телесную и духовную чистоту; - указывалось, что основу воспитания детей составляет жизнь по заповедям Господним 	<ul style="list-style-type: none"> - литературное издание Сильвестра «Домострой»; - Епифаний Словенецкий «Гражданство обычаев детских»; - Симеон Полоцкий «О должном чад воспитании», «Обет душевный», «Вечера душевная»
XVIII-XIX в.	<ul style="list-style-type: none"> - в петровскую эпоху домашнее воспитание получило новое направление – обучение этикету, иностранным языкам, приобщение к западноевропейской моде (приглашение учителей-иностранцев для воспитания и обучения детей в семье); - создана организация «Родительский кружок» (Петербург, 1884 г.); 	<ul style="list-style-type: none"> - Пётр I, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков, А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский,

	<ul style="list-style-type: none"> - появился печатный орган «Энциклопедия семейного воспитания»; - низкий уровень семейного воспитания был обусловлен слабой подготовкой родителей (особенно матери) к воспитанию детей; - ценности семейного воспитания связывались с религией, трудом, произведениями народной культуры; - условиями хорошего семейного воспитания рассматривались: духовное общение в семье, внимание к развитию тела, ума, добрых нравов ребёнка в сочетании любви и требовательности; - личный пример родителей (поступки, отношение к труду, отношения между собой) определял степень влияния на ребенка и формирования его личности; - во 2-ой пол. XIX – нач. XX в. теория семейного воспитания выделилась в самостоятельную область педагогических знаний и оформилась как научное направление 	<p>Н.В. Шелгунова, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев («Задачи и основы семейного воспитания», «О природе детей» и др.), Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко («Книга для родителей» и др.), В.Н. Сорока-Росинский и др.</p>
XX в.	<ul style="list-style-type: none"> - в Петрограде прошёл I Съезд по семейному воспитанию (1908 г.) с обсуждением вопросов о соотношении семейного и общественного воспитания, просвещения родителей; - семейное воспитание основывалось на важнейших принципах, присущих большинству русских семей: самобытности, прочности, родственной любви, теплоте отношений между всеми её членами, общности духовных и др. интересов; - семья понималась как «колыбель» человеческой цивилизации, хранительница общечеловеческих, культурных и нравственных ценностей и развитием способностей ребёнка; - считалось, что обогащение социальными ценностями происходит на основе положительных семейных традиций и сердечных взаимоотношений в семье; - формирование гуманистических ценностей связывалось с взаимодействием семьи и школы для успешной социализации ребёнка 	<p>К.Н. Вентцель, П.А. Флоренский («Имя рода», «детям моим»), В.М. Плохова, В.А. Сухомлинский П.П. Блонский, С.Т. Шацкий,</p>

Семья как «наследница» духовно-нравственных и культурных ценностей, созданных предыдущими поколениями, призвана не только создавать, поддерживать, но и передавать потомкам отечественные, национальные и духовно-нравственные традиции. Семья является «домашним храмом», воплощая семейное восприятие мира и собственные религиозные верования в повседневной жизни, семейных праздниках и семейных традициях, благодаря которым и создаётся *культура национальных ценностей и патриотической верности Отечеству*.

Ребёнок «получает» семью со своим собственным укладом жизни и психологическим микроклиматом как «особый дар судьбы» (И. А. Ильин). Семья для ребёнка – это не только самое родное место на Земле в форме источника питания и тепла, но и основа становления осознанной духовной любви, духовных отношений, которые в современном мире часто трансформируются в психологические и физические (плотские), не нуждающиеся в конечном счёте в наличии семьи.

Методологическую основу исследования проблемы социализации ребёнка в семье, характеризующейся многослойностью и сложностью процесса, составила совокупность подходов (системный, антропологический, аксиологический, гендерный, поликультурный), которые использовались комплексно в рамках общей методологии и определённой логической последовательности.

Системный подход к социализации личности ребёнка в условиях семейного воспитания предполагал разработку и реализацию 3-х годичного инновационного проекта «Вместе в мир людей» (авторы Н. В. Бутенко, С. Г. Молчанов) для совершенствования педагогической системы работы образовательных

учреждений с семьями воспитанников, обеспечивающего сохранение целостности образовательного и воспитательного процессов по отношению к задаваемым образовательным целям. Концептуальная идея проекта заключалась: в создании системы служб сопровождения образовательного учреждения для оказания психолого-педагогической поддержки родительских инициатив в форме развития их социальной активности в воспитании и социализации детей; организации условий для взаимопонимания, своевременного информирования и партнёрского сотрудничества семьи и ОУ с ориентацией родителей на непрерывное образование и самообразование; использовании инновационных форм работы с родителями; обеспечении преемственности общественного и семейного воспитания. В условиях реализации данного подхода семьи воспитанников и обучающихся изучались как объекты исследования в системе внутренних и внешних свойств, связей, обуславливающих её целостность, устойчивость в определённой иерархии и многомерности [72].

Применение *антропологического подхода* в дошкольном образовании ориентированного, по мнению Л. В. Коломийченко, на целостную информацию об условиях жизни и развитии каждого ребёнка, на закономерности его развития как целостного человека, позволило выстраивать работу с родителями с учётом: социокультурного развития ребёнка (качественное изменение личностного и индивидуального опыта в процессе освоения социокультурных практик в форме общения, труда, игры и пр.), физического развития (направленное качественное изменение морфофизиологических систем детского организма), психического развития (качественное изменение психических процессов:

формирование базовых качеств личности, становление этических инстанций, личностных механизмов поведения социальных чувств) и развития «индивидуального духа» (новообразование, качество которого определяются взаимодействием всех направлений развития человека) [75].

Современное зарубежное и отечественное образование сегодня ориентировано на организацию условий становления системы ценностных ориентаций обучающихся на основе формирования главного морального качества личности – чувства ответственности как важнейшего условия жизнестойкости социальных систем. Ценность воспитания N. Ashytok, L. Kolberg, B. Tomar и др. определяют с позиции того, в какой мере оно способствует развитию личности и приспособления к ситуациям в процессе решения повседневных социальных и моральных проблем [173; 174; 176].

Аксиологический подход, основанный на нормативной целевой и ценностной направленности воспитательно-образовательного процесса в образовательном учреждении ориентирован на возникновение развитие у детей дошкольного возраста их ценностного мира в процессе освоения многообразия культурных средств с «выходом» на уровень культуротворчества. Аксиологический подход использовался с учётом приоритетных ценностей российского образования, воспитания и саморазвития ребёнка.

Изучение ценностной направленности и идеологии семей воспитанников выявило основные проблемы бытия, что сориентировало педагогов на корректировку способов и форм организации воспитания детей в семье, «открытию» родителями новых педагогических «инструментов» для возникновения семейных,

культурных, нравственных, личностных ценностей и смыслов как фундаментальной основы для формирования ценностного мира ребёнка (качества личности и поведения; личностные ценности и смыслы, адекватные общественным; ценностные ориентации и отношение) в опоре на источник возникновения ценностей – жизнь социума.

Гендерный подход, ориентированный на идеи равенства независимо от половой принадлежности, рассматривается в исследованиях Naoko Morita, Yang Wang и др. с позиции анализа психологических аспектов гендерных отношений, индикаторами проявления которых служат социальные роли, ожидания и конвенциональные требования половой адекватности поведения человека [187; 193].

В настоящее время приходится констатировать глубинное противоречие между отсутствием гендерного просвещения родителей и реализацией гендерного подхода в дошкольном возрасте. В исследованиях И. Торпой отмечается, что особенности современных семей осложняют *полоролевою социализацию* детей, в результате чего содержание социализации и образования в большей мере ориентируется на возрастные и психические особенности детей, а не на мальчиков и девочек [151]. Практика работы с детьми показывает, что современные мальчики лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, к 7 годам у многих из них не сформировано чувство ответственности, девочкам же не хватает скромности и нежности, чуткости и терпения.

Интерпретируя научные позиции И. Н. Евтушенко по реализации гендерного подхода в дошкольном образовании, работу с семьями воспитанников мы рассматривали с позиций ориентации

родителей на гендерные различия мальчиков и девочек в семье с учётом потенциальных возможностей, особенностей, интересов и способностей детей [63]. В рамках реализации подхода было организовано гендерное просвещение родителей по проблемам: изучения психологии гендерных отношений в семье в условиях социально-психологической реальности; формирования гендерной идентичности детей и освоения ими гендерных ролей в условиях семейного воспитания, которые формируются культурой и зависят от конкретной исторической эпохи; особенностей воспитания мальчиков и девочек в полных и неполных семьях; воспитания гендерной культуры детско-взрослых взаимоотношений; развития гендерной социализации как саморегуляции гендерного поведения ребёнка и др.

Семейное воспитание в рамках *поликультурного подхода* Е. С. Бабунова связывает с созданием условий для освоения ребёнком этнокультуры – этнической принадлежности родителей по месту рождения, культуре, языку и пр. Проявление заинтересованного отношения к этнической культуре осуществляется в процессе становления этнической идентичности через познавательный компонент (знания об этнических особенностях своей группы: язык, обычаи, традиции, религия, народное искусство и пр.) и аффективный компонент (чувство принадлежности к своему народу, отношение и пр.) [14]. Реализации поликультурного подхода в рамках проведённого исследования способствовало активизации родителей и детей к участию в национальных праздниках, организуемых в образовательных учреждениях и городе («Татарочка», «Масленица», «Ильменский фестиваль», «Сабантуй», фестиваль детского творчества «Кузюки», творческий конкурс «Уральский хоровод» и др.), направленное на решение социализирующих целей: приобщение

детей к ценностям и нормам этнокультурного сообщества, адаптация к условиям полиэтнической среды, формирование навыков толерантности и эмпатии, обогащение опыта творческой деятельности на основе культуры этноса.

Целостное изучение особенностей семейного воспитания в практике работы образовательных учреждений, выявившее взаимосвязь семейной социализации с позитивной (процесс приобщения ребёнка к культурным ценностям и социуму, интериоризация личности, формирование социальной ответственности и пр.), позволило установить, что для обеспечения успешной адаптации ребёнка к социуму ему необходимо освоить (с помощью родителей как ретрансляторов культуры, норм и ценностей) основные механизмы социализации (нормативная регуляция, подражание, эмоциональное «заражение», идентификация, идентичность, рефлексия, обособление, интериоризация, самооценка, культуротворчество и пр.), которые, по-нашему мнению, являются важнейшими векторами формирования ценностно-смысловой сферы, базиса личностной культуры, становления ребёнка как активного субъекта социализации и нормативных образцов поведения [86; 119; 145].

Эффективность воспитания детей во многом зависит от того, насколько тесно и плодотворно взаимодействуют социальные институты «семья» и «образовательная организация», которые не могут заменить друг друга, но у них могут быть разные подходы и принципы. Важной методологической основой выстраивания партнёрских отношений педагогов и родителей по успешной социализации детей является комплекс принципов, наполненных авторской интерпретацией:

– *принцип открытости* в контексте «открытости детского сада во внутрь» предполагает, что родители всегда имеют свободный доступ (по собственному желанию и усмотрению) для ознакомления с деятельностью образовательного учреждения; «открытость детского сада во вне» как одно из направлений организации социализационно-образовательного процесса в ДОО реализуется на основе сотрудничества с другими социальными институтами (открытость влияниям макро и микросоциума);

– *принцип целостности* основан на понимании неразделимости общественного и семейного институтов воспитания в совместном приобретении опыта, его накопление и распространение для создания единого пространства социализации детей с ориентацией педагогического коллектива на творческий подход к процессу взаимодействия с родителями;

– *принцип позитивного принятия другого человека* акцентирует внимание на выстраивании безоценочного стиля отношения с родителями (ненавешивание ярлыков) в форме «понимания – принятия», что позволит педагогу: предвидеть эмоциональное состояние и реакции родителей на поведенческие особенности детей, психологически корректно сопровождать процесс самообразования и саморазвития родителей;

– *принцип конфиденциальности* рассматривается с позиции доверия, способности и готовности педагога к сохранению определённой «секретности» семейной информации, которая может быть скрыта по разным причинам;

– *принцип вариативности* предоставляет право родителям в выборе источников информации по воспитанию детей, форм общения,

участия и степени включённости в воспитательно-образовательный процесс;

– *принцип непрерывности* обеспечивает преемственность в стратегических и тактических действиях семейного и общественного институтов воспитания в условиях овладения технологиями сопровождения родителей в их самообразовании.

Интегративное сочетание методологических подходов и принципов к социализации личности в условиях семейного воспитания в рамках проведённого исследования позволило: повысить уровень психолого-педагогических знаний у родителей, сформировать целостное представление об успешной социализации ребёнка, активизировать личностные ресурсы семьи для оптимизации межличностных отношений, привлекать родителей к оптимальному сотрудничеству на основе позиции взаимного сотрудничества для конструирования социальной ситуации развития ребёнка как неповторимой индивидуальности и успешно социализированного человека.

В условиях семейного воспитания особое значение уделяется *выстраиванию детско-родительских отношений*, в которых ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений (Е. И. Артамонова, А. Я. Варга, О. А. Карабанова, М. В. Полевая, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, Т. В. Якимова и др.). В психолого-педагогической литературе *понятие «детско-родительские отношения»* (неравнозначные отношения родителей к ребёнку и отношение ребёнка к родителям) не имеет однозначной трактовки и рассматривается с позиции:

– реальной направленности отношений, основу которых составляет сознательная и бессознательная оценка ребёнка,

выражающаяся в способах взаимодействия (дети-родители), а мотивы поведения родителей проявляются в конкретных формах взаимопонимания (Е. В. Котова, А. С. Спиваковская);

- социальной успешности младших школьников (Е. С. Евтеева);

- системы поведенческих стереотипов в общении с ребёнком, разнообразных чувств, особенностей восприятия, понимания поступков ребёнка и его характерных особенностей (А. Я. Варга, В. В. Столин);

- двойственность и поляризация родительских отношений, включающих любовь к ребёнку, радость общения, стремление к его безопасности (защите), его безусловное принятие на основе контроля и требовательности (О. В. Усманова) [80; 86; 89; 119].

Успешная социализация ребёнка в семье, основанная на выстраивании определённых отношений, обусловлена следующими типами семьи (Табл. 10).

Таблица 10 – Особенности детско-взрослых отношений в разных типах семьи

Типы семьи	Особенности детско-взрослых отношений в семье
Традиционная семья	- чётко выстроенная вертикаль власти родителей; - воспитание уважения к авторитету взрослого; - безусловное требование подчинения детей взрослым; - поведение детей формируется по законам «правильного и должного»
Детоцентрическая семья	- семья существует только для ребёнка и для него; - ориентация на счастливого ребёнка и создание условий для положительных эмоций; - выстраивание «симбиотических отношений» (стремление к установлению единого эмоционально-смыслового пространства в отношениях между ребёнком и родителями)
Демократическая (супружеская) семья	- равные права родителей и детей, выстроенных на доверительных отношениях и взаимных интересах; - итогом отношений являются сформированные гармоничные представления ребёнка о свободе и

	<p>ответственности, правах и обязанностях и пр.;</p> <p>- у детей из демократических семей иногда наблюдается несформированность навыка подчинения социальным нормам и требованиям, что отрицательно влияет на адаптацию в обществе, построенном по принципу «вертикальной власти»</p>
--	--

В исследованиях А. Я. Варга, В. В. Столина и др. выделены *обобщённые типы родительских отношений*: «*принятие-отвержение*» (эмоциональное отношение к ребёнку), *кооперация* (социально желаемый результат воспитания ребёнка), *авторитарная гиперсоциализация* (формы и направления контроля за поведением ребёнка), *симбиоз* (межличностная дистанция в общении), *позиция ребёнка как «маленького неудачника»* (особенности восприятия и понимания ребёнка родителями) [40].

Обобщённые результаты исследований Е. И. Артамоновой, Е. В. Екжановой, Е.В. Зыряновой, Н. Ю. Синягина раскрывают характер взаимоотношений между детьми и родителями, зависящий от следующих факторов:

- 1) *особенностей личности родителей* (уверенные/неуверенные, тревожные, экстравертивные/интравертивные и др.);
- 2) *форм поведения родителей* (эмоциональное положительное восприятие или отвержение ребёнка, адекватное/неадекватное восприятие ситуации и др.);
- 3) *особенностей личности ребёнка* (неуверенность, тревожность, коммуникативные трудности и др.);
- 4) *психолого-педагогической компетентности родителей* (социальный уровень, уровень образованности и др.);
- 5) *применяемых средств воспитательного воздействия* (убеждение, похвала, поощрение, наказание, личный пример и др.);

б) *ориентации на актуальные потребности ребёнка и степень их удовлетворённости* (безопасность, принятие взрослого, уважение, собственная значимость и др.) [132].

Выделенные факторы и качество детско-родительских отношений, основанных на определённых установках в общении и оценочных мнениях, оказывают значительное влияние не только на психическое развитие ребёнка, но и на его дальнейшее поведение в обществе. Практика работы с детьми показывает, что оценочные воздействия родителей на ребёнка, содержащие познавательно-эмоциональные элементы, направляют его внимание на положительные и отрицательные стороны собственного поведения, определяющих в дальнейшей жизнедеятельности «модель представления ребёнка о себе и собственных возможностях» (А. А. Реан). А. А. Реан установил, что зависимость поведения ребёнка от оценочных действий взрослых, включающих родителей, обратно пропорциональна его возрасту:

– чем младше ребёнок, тем меньше его представления о собственных возможностях опираются на результаты детской деятельности, тем менее критично он воспринимает мнения взрослых;

– в старшем дошкольном возрасте взрослый остаётся для ребёнка таким же авторитетом, как и в младшем возрасте, но оценки дошкольника уже основываются на индивидуальном опыте общения [137].

Опыт общения, который впервые ребёнок осваивает и приобретает в семье, является для него *главным ориентиром оценочных воздействий*, формирующих собственное отношение к окружающему миру, другим людям, самому себе (вербализация индивидуального опыта), определяющих в дальнейшем успешное или

неуспешное становление социального опыта личности. Выстраивание опыта общения в семье оказывает влияние на поведение ребёнка в совокупности эмоциональной зависимости от взрослых.

Представители бихевиористического подхода (А. Бандура, Б. Скиннер, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.) разработали методы и приёмы воздействия и коррекции поведения детей в условиях семейного воспитания

Метод модификации или *переучивания*. Начальным этапом такого переучивания является оценка поведения ребёнка и диагностика состояния его навыков. Из поведения необходимо вычлениить положительные элементы, максимально одобряя их. Для организации эффективной мотивации и подкрепления требуется учитывать детскую индивидуальность, подобрать для каждого конкретного ребёнка самые действенные факторы, используя классические воспитательные приёмы: положительное подкрепление (поощрение, награда) или отсутствие подкрепления как признак нулевого внимания. В большинстве случаев используется одобрение за правильные поступки в форме заинтересованности взрослого, поощрения, похвалы, материального вознаграждения или присвоения баллов, символических подкреплений и пр. В ряде случаев родителям предлагается прибегать к методам игнорирования неприемлемых поведенческих реакций детей или отказа от подкрепления. Негативные санкции используются для пресечения неадекватной формы поведения. Сложность этих методов в том, что они эффективны лишь в случае, если их применять последовательно и точно.

Метод поэтапных изменений используется как последовательность минимальных, почти незаметных действий, так

чтобы явные достижения ребёнка составляли результат накопления положительных действий и поведения. *Метод моделирования* основан на эффекте заимствования желательного поведения, когда родитель должен сам продемонстрировать образец правильных действий или позаботиться о том, чтобы подобрать положительные модели поведения (у сверстников, в разных ситуациях) и познакомить с ними ребёнка.

С началом обучения ребёнка в школе за пределами семьи коренным образом изменяется социальная среда и его образ жизни. В соответствии с этим изменяется отношение к ребёнку со стороны взрослых членов семьи (предъявление новых требований, связанных с изменением режима дня, выполнением учебных заданий, умениями ребёнка и его развитием и др.), формально оценивающих успехи и неудачи ребёнка с помощью неформальных реакций на эти оценки.

В период 6-11 лет сохраняется воспитательное воздействие семьи на ребёнка – в этом возрасте начинается «естественная сепарация» (примерно в возрасте 6-7 лет) как процесс психологического отделения ребёнка от взрослого и обретение им самостоятельности (независимости), как условие успешной самореализации, социального «созревания» и психического здоровья индивида (Й. Лангмейер, З. Матейчек и др.). Естественная сепарация при сохранении «опекающего» и более «тонкого» контроля инициируется и поддерживается взрослыми. В то же время поведенческие оценки ребёнка со стороны родителей и образцы их поведения являются для ребёнка важнейшим источником *формирования устойчивых форм поведения (предметно-действенное, нравственное и др.)*, которые будут расширяться,

дифференцироваться и трансформироваться в социальных отношениях со сверстниками и учителями.

Семья представляет собой многогранную систему, в которой стихийно закладывается образ семьи, формируются семейные и др. ценности, на основе которых осуществляется социализация ребёнка (Л. В. Загик, Т. А. Макарова, В. А. Петровский, А. Г. Харчев и др.). Ориентация на семейные ценности является важной частью духовно-нравственного развития и воспитания личности дошкольников.

В социологии *семейные ценности* рассматриваются как культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации взаимодействия и успешной жизнедеятельности. Семейные ценности формируются на основе общечеловеческих ценностей, к которым относятся: жизнь, здоровье, свобода, честь, достоинство, истина, добро, красота, гармония, справедливость, благородство и пр.

И. Антонова, И. В. Гребенников, М. С. Мацковский, В. М. Медков, Г. Навайтис, А. Г. Харчев и др. выделяют группу основных семейных ценностей на основе: 1) удовлетворения потребностей в отцовстве и материнстве, 2) удовлетворения потребности в любви и признании, 3) самоутверждения личности среди ближайшего окружения, 4) чувства относительной стабильности и защищенности, 5) потребности в общении; 6) удовлетворения прагматических потребностей и пр.

Система ценностей каждой семьи не просто придаёт поведению человека определённую стабильность, устойчивую направленность и организованность, но и определяет его поведение в различных жизненных ситуациях, межличностных отношениях и семейной жизни. Большую значимость для формирования

представлений у детей о нравственных ценностях в семье имеют этические беседы как ретрансляторы передачи детям нравственных и моральных представлений. Правильный жизненный путь, где каждый член семьи является значимым, единственным и неповторимым, определяет успешную взаимосвязь всех её членов, что важно для семьи как единого целого. «Прохладные» семейные отношения приводят к страданиям всех её членов, что отрицательно сказывается на благополучии жизни всей семьи. Упорный труд для сближения её членов, представителей разных поколений – это вклад в поддержание любви и укрепление семьи.

Воспитание в семье (духовное, нравственное, трудовое, эстетическое и др.) невозможно без родительской любви – как особой жертвенной и бескорыстной любви, которая позволяет каждому члену семьи «отыскать» себя в сложном мире человеческих отношений. Родительская любовь к детям, основанная на этико-психологических отношениях, сопровождает ребёнка на протяжении всей его жизни, хотя её функции несколько видоизменяются: в первые годы жизни ребёнка родительская любовь, выступающая жизненной необходимостью и потребностью существования, направлена на обеспечение безопасности его жизнедеятельности, по мере взросления родительская любовь больше выполняет функцию сохранения и поддержания ребёнка с точки зрения его внутреннего состояния, эмоционального и психического мира. Любящая семья с разумными требованиями к ребёнку, в которой доминируют гармония, мир, уважение и взаимопонимание друг друга, где общение с детьми основано на доминанте положительных эмоций и действий, способна научить ребёнка верности, любви, гуманности, такту, нежности –

сформировать основы положительного духовно-нравственного поведения.

Для нормального развития ребёнка особое значение в семье приобретает *чувство защищённости как источника детского счастья*, где ребёнка бескорыстно любят, растят, обучают и приучают к поведенческим нормам человеческих отношений. Именно *в семье*, в которой существуют определённые семейные правила, разворачивается духовная и физическая жизнь, *ребёнок приобретает первый социальный опыт* (труд, детская деятельность, общение и пр.), *формируются важные базовые качества личности* (интерес, любознательность, активность, самостоятельность, творчество и др.) и *чувство совести*, которое будет «сопровождать» ребёнка на протяжении всей его жизни, «подсказывая» нравственные ориентиры и положительные поведенческие способы взаимодействия с другими людьми, к которым он будет стремиться, создав собственную семью. *Радость семейного общения* для растущего ребёнка останется на всю жизнь основной ценностью и надёжной опорой для мирного сосуществования и контакта с родителями.

Чем бы не увлекались дети в семье, *родители должны уделять внимание и следить за тем, чем любит заниматься ребёнок, какое значение он придаёт тому или иному виду деятельности*, ведь именно в семье ребёнок получает опыт духовно-нравственных оценок науки, культуры, искусства, литературы, музыки и пр., которые должны в первую очередь «идти» не от школы, а от семьи.

С точки зрения воспитания, *дом и семья для детей являются «духовной крепостью»*, защищающей юных отроков от искушений земной жизни, сохраняющей духовные особенности своих прародителей, ведь именно от отчего дома зависим очень многое в

жизни каждого поколения и существования цивилизации. *Отчий дом* (родительский дом) является видимым показателем духовно-нравственного и материального благополучия, преумножения родового богатства. *Нравственное осмысление духовного отношения родителей с детьми нуждается в грамотном руководстве и творческом вдохновении, основу которых составляют, на наш взгляд, любовь, ответственность и родительский авторитет, основанный на уважении личности ребёнка и стремлении понять его желания, потребности, помыслы, поведенческий «репертуар» и собственное мнение.*

Современная педагогическая наука располагает разнообразным эмпирическим и экспериментальным материалом по вопросам семейного воспитания, который позволит с научной точки зрения изучать основные закономерности воспитания детей в семье и просвещение родителей для успешной социализации в обществе как стратегической задачи отечественной системы образования.

В современной быстроизменяющейся социокультурной ситуации, преодолевшей государственный и общественный распад, характеризующейся направленностью на устойчивое развитие и модернизацию, сменой ценностных ориентаций, особую актуальность приобретает поиск путей дальнейшей инновационной эволюции социума и семьи. Это обуславливает необходимость подготовки духовно-нравственной основы семейного воспитания с ориентацией на гуманистические общечеловеческие, культурно-исторические и семейные ценности, составляющие основу духовности, нравственности, морали и поведения, что представляет собой уникальный по значимости социальный инновационный ресурс, способный противостоять вызовам современности и конструировать

научный и социально-творческий прогресс человеческой цивилизации.

Выводы:

– семья, выступающая сложнейшей подсистемой общества и выполняющая разнообразные социальные функции (репродуктивная, хозяйственно-трудовая, культурно-досуговая, воспитательная, функция взаимодействия и др.), является для ребёнка наименее ограничивающим и наиболее «мягким» типом социального окружения;

– методологическую основу социализации ребёнка в семье составляют подходы (системный, антропологический, гендерный, поликультурный) и принципы (открытости, целостности, позитивного принятия другого человека, конфиденциальности, вариативности, непрерывности);

– характер взаимоотношений между детьми и родителями определяют факторы: особенностей личности родителей, форм поведения родителей, особенностей личности ребёнка, психолого-педагогической компетентности родителей, применяемых средств воспитательного воздействия, ориентации на актуальные потребности ребёнка и степень их удовлетворённости;

– качество детско-родительских отношений, выстраиваемых в семье, основанных на определённых установках в общении и оценочных мнениях, оказывают значительное влияние на психическое развитие ребёнка и его поведение в обществе;

– оценочные воздействия родителей на ребёнка, содержащие познавательно-эмоциональные элементы, направляют его

внимание на положительные и отрицательные стороны собственного поведения, определяют в дальнейшей жизнедеятельности «модель представления ребёнка о себе и собственных возможностях»;

– современные общественные и образовательные организации имеют возможность позитивно влиять на культурное «поле» семьи, выстраивая отношения взаимодействия на диалоге сотрудничества, психологии доверия и необходимости научно обоснованного, целенаправленного воздействия на ребёнка;

– практика показывает, что социализация ребёнка в условиях семейного воспитания протекает стихийно, без целенаправленных наблюдений за фактами и явлениями общественной жизни, их осмысления и выражения в самостоятельной творческой деятельности;

– результаты проведённого исследования позволяют констатировать, что успешная социализация ребёнка в семье обеспечивается только посредством системы координированных действий педагогов как условие циклического саморазвития родителей и эвокации (актуализации) их личного опыта, обеспечивающих интеграцию ребёнка в социуме на основе сформированных человеческих качеств и норм поведения.

2.4 Диагностика и показатели социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста

«Упрощать сложное во всех отраслях знаний – самый существенный результат».

Г. Бокль

Педагогическая диагностика – один из важнейших инструментов профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций, позволяющая успешно проектировать и организовывать качественный педагогический процесс (обучение, воспитание, развитие). Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического прогнозирования и совершенствования профессиональной деятельности по управлению качеством образовательного процесса на всех уровнях, направленная на:

- выявление причинно-следственных связей между условиями организации педагогического процесса, его реализации и полученными результатами образования;
- определение результативности и оценки эффективности использования технологий, средств и методов обучения и воспитания детей;
- коррекцию детского развития и пр.

В современном отечественном образовании социализация и социально-коммуникативное развитие ребёнка рассматриваются как центральное направление образовательного процесса в ДОО и школе [71]. Диагностика социально-коммуникативного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте организуется в комплексе специально разработанных диагностик и диагностических методик в форме заданий, упражнений и прочих материалов, позволяющих

педагогу выявлять реальные особенности развития ребёнка для выстраивания индивидуального маршрута.

В научных исследованиях *диагностик социального и духовно-нравственного развития детей дошкольного* (Т. В. Антонова, Т. И. Бабаева, Е. К. Золотарёва, Р. М. Калинина, Л. В. Коломийченко, В. К. Котырло, С. В. Петерина, Т. А. Репина, Л. Ф. Чекина, А. М. Щетинина и др.) и *младшего школьного возраста* (Н. Е. Богуславская, Н. П. Капустина, И. С. Марьенко, Н. С. Маслякова, М. И. Рожкова, Н. Е. Щуркова, И. В. Юденкова и др.) выделены разные компоненты и показатели социальной воспитанности обучающихся.

ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В пункте 3.2.3 ФГОС ДО отмечается, что при реализации Основной образовательной Программы дошкольного образования педагогические работники могут проводить оценку индивидуального развития детей в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования) [155]. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться для индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития) и оптимизации работы с группой детей.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» (ФГОС ДО, 2013 г.) ориентирует педагогов ДОО на

решение задач в работе с детьми дошкольного возраста по успешной социализации:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых в Организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе.

На наш взгляд, проблема проектирования педагогического процесса по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста с точки зрения комплексной диагностики ещё недостаточно целостно разработана, не учитывает половые и национальные особенности детей. Практика работы в системе дошкольного образования показывает, что реализация поставленных задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» не имеет достаточного диагностического инструментария и стимульного материала, что

затрудняет педагогам проведение корректной диагностики детей дошкольного возраста.

Л.В. Коломийченко указывает на очень важный момент, что в каждом конкретном случае при диагностике уровней социально-коммуникативного развития детей будут иметь значение и различные способствующие факторы: тип нервной системы, темперамента ребёнка (особенно при изучении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер), его настроение в данное время, общее физическое состояние, психологический фон общения в группе, степень выраженности «эмоциональных следов», порождаемых самим процессом усвоения программы, влияние социальной среды ближайшего семейного окружения и т.д. Поэтому результаты диагностики социально-коммуникативного развития не стоит рассматривать как однозначный, конечный диагноз, так как определение уровней социально-коммуникативного развития даёт относительно объективную картину общей эффективности работы с детьми и служит основанием для определения конкретной тенденции развития каждого ребёнка [74; 75].

В рамках проведённого исследования остановимся на уже существующих и *апробированных диагностических материалах, методиках и диагностиках по социализации детей в практике дошкольного образования.*

В связи с тем, что целевые ориентиры, заложенные во ФГОС ДО, не подлежат непосредственной оценке и не служат основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей, возникает необходимость конкретизации основных параметральных характеристик (показателей, критериев, уровней) социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Программа «Дорогою добра» Л. В. Коломийченко. Цель диагностики – определение уровня социально-коммуникативного развития ребёнка дошкольного возраста.

Показатели социально-коммуникативного развития представлены в соответствии с программой по каждому возрастному периоду:

– в когнитивной сфере – знания программы, представленные в разном качестве (первоначальные, дифференцированные или обобщенные представления-понятия);

– в эмоционально-чувственной сфере – интерес к изучаемому материалу, общению с людьми разного возраста, пола, национальности, эмпатийные переживания;

– в поведенческой сфере – конкретные способы взаимодействия с другими людьми, умения отражать имеющиеся представления в разных видах деятельности.

Каждый из обозначенных показателей имеет свою степень проявления, которая отслеживается по определенным критериям, которые различаются по сферам личностного развития: в когнитивной сфере – объём и глубина усвоенной по программе информации, способность к аргументированию, осознанность знаний; в эмоционально-чувственной сфере – устойчивость, ситуативность проявления интересов и потребностей, адекватность эмоциональных проявлений; в поведенческой сфере – устойчивость поведенческих реакций, самостоятельность, иницированность их проявлений [74].

«Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Р. Н. Калининой). Цель диагностики – выявление представлений ребёнка об общественных событиях разного уровня, их особенностях, значимости различных общественных событий в жизни людей.

Материалы и оборудование: картинки, изображающие общественные события. Ход диагностики: ребёнку предлагается рассмотреть картинки с изображением общественных событий, назвать событие, описать, что изображено, рассказать о традициях проведения данного события (используется 3-х бальная система оценивания).

Диагностика А. М. Щетининой. Цель диагностики – определение уровня сформированности социальных форм поведения ребёнка. Критерии оценивания: умеет дружить и без конфликтов играть с другими детьми; сочувствует другому, когда кто-нибудь огорчён, пытается ему помочь и пожалеть; доброжелателен по отношению к другим людям; пытается самостоятельно решать конфликты; сдерживает негативные проявления; способен уступить другому и подчинять собственные интересы интересам других людей (сверстников, взрослых); принимает социальные нормы и правила поведения, следуя им в действиях и поступках [165].

Многолетняя практика работы с родителями в дошкольных образовательных организациях и школе по социализации детей в условиях семейного воспитания показывает эффективность комплекса методов, применяемых в исследовании:

– эмпирические методы использовались для сбора банка внешней информации (сведения о семье, родителях, реальные факты жизни семьи и пр.) в комплексе взаимодополняющих методов (беседа с родителями, педагогический консилиум, изучение опыта семейного воспитания, анкетирование родителей и пр.). В рамках эмпирических методов проводилось наблюдение за детьми (за поведением детей в выборе игр, в процессе игр, отслеживались закономерности

взаимодействия родителей и детей во время приёма и ухода детей из образовательного учреждения);

– социологические методы применялись в рамках социологических опросов и анкетирования родителей: «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин), «Методика PARI – изучения отношения родителей к своей семейной роли и к ребёнку» (Р. Белла, Е. Шеффер), опросник «Анализ семейного воспитания для родителей детей в возрасте 3-10 лет» (Э. Г. Эйдемиллер), системный тест семьи (И. Вилер, Т. Геринг), проективная методика Р. Жилия, предназначенная для исследования сферы межличностных отношений ребёнка и его восприятия внутрисемейных отношений;

– психологические методы (с привлечением психолога и социолога образовательного учреждения) позволили расширить представления о социальной активности испытуемых, об особенностях, методах и приёмах воспитания детей в семье, технологиях ведения домашнего хозяйства, увлечениях семьи и пр.;

– *проективная методика «Рисунок семьи»* (В. Вульф) выявила внутрисемейные отношения, которые внешне скрыты от «глаз» экспериментаторов.

Результаты реализации системы методов исследования позволили установить следующее:

1) решение семейных проблем требует от родителей повышения уровня педагогической компетентности, а значит волевых усилий и ответственности взять на себя дополнительную нагрузку по качественному воспитанию детей;

2) поведение родителей в повседневной жизни бессознательно «выдавало» их негативные воспитательные и поведенческие

установки, связанные с критической переоценкой собственного родительского опыта, культуры, поведения и общения с детьми;

3) большинство семей не в полной мере реализуют комплекс психолого-педагогических воздействий для формирования нравственно-волевых и др. качеств ребёнка, важных для его успешного «вхождения» в социум;

4) в большинстве полных семей в силу разных обстоятельств отцы отстранены от воспитания детей (нравственное, трудовое, досуговое и пр.), что «обедняет» полноценное детское развитие и детско-родительские отношения;

5) родители применяют к детям психологическое воздействие в форме наказаний: лишения развлечений, отстранения ребёнка от интересной деятельности и пр.;

6) в неполных семьях с низкой социальной ответственностью были выявлены случаи физического насилия, «перечёркивающие» всю воспитательную работу в семье.

ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший школьный возраст – период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности, наряду с трудовой деятельностью. В процессе освоения ребёнком учебной деятельности происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются главные новообразования этого возраста: произвольность самоконтроль, рефлексия, внутренний план действий, осознание себя субъектом познания и др.). В младшем школьном возрасте социальные отношения всё больше расширяются и

дифференцируются в условиях увеличения многообразия и содержания социального мира. *Ориентация младших школьников в собственном поведении на взрослых заменяется ориентацией на коллектив сверстников и общение с ними*, которое способствует усвоению таких типов отношений как дружба и лидерство.

Практика показывает, что учащиеся младших классов способны ориентироваться в социальных отношениях, осознают разницу социальных категорий и умеют строить отношения со сверстниками и взрослыми. В младшем школьном возрасте дети охотно создают новые социальные связи, с интересом общаются с ровесниками, педагогами и родителями, что активно влияет на формирование социальной уверенности, чему во многом способствует приобретение нового опыта и навыков, ребёнок учится формировать и отстаивать собственное мнение, проявлять личные качества. Именно поэтому первые года в школе являются наиболее значимыми в жизни каждого ребенка, что во многом определит его дальнейшую школьную жизнь и придаст ему уверенность в будущей взрослой жизни.

В существующих диагностических методиках по социализации детей младшего школьного возраста нет единых критериев и показателей воспитанности, нравственности и других личностных качеств:

– Н. И. Монахов, М. И. Шилова, И. С. Хазова и др. для определения уровня нравственной воспитанности предлагают учитывать нравственные качества личности;

– Л. И. Божович, З. И. Васильева, И. А. Каиров, Т. Е. Конникова, А. В. Зосимовский и др. полагают, что самой существенной характеристикой нравственного развития личности является её направленность;

– И. С. Марьенко, Н. Е. Щуркова, В. Я. Яковлев и др. в качестве критерия нравственной воспитанности выделяют отношение школьников к обществу, учению, труду, людям;

– В. Аромавичюте, Б. Битинас, Е. В. Бондаревская и др. в качестве интегрального показателя предлагают нравственную позицию личности, уровень развития нравственных чувств, отношений, способности к морально-общественной регуляции, идейно-нравственных убеждений и морально-политического мировоззрения.

Б. Т. Лихачев под нравственной воспитанностью понимает интегративную характеристику морального облика школьника, которая включает целую совокупность сформированных нравственных качеств личности и их структурно содержательных компонентов, устойчиво проявляющихся в поведении и деятельности и определяющих систему и направленность нравственных отношений. В качестве главных признаков нравственной воспитанности И. Ф. Харламов называет индивидуальные изменения, происходящие во внутренней нравственно-психологической структуре личности и определяющие ее внешние проявления. Основными критериями нравственной воспитанности, по его мнению, являются: наличие доминирующих нравственных потребностей и мотивов; степень усвоения и осознания социально-личностной значимости моральных норм, правил и принципов, а также нравственных качеств; устойчивость нравственных умений, навыков и привычек.

При изучении *нравственного сознания* в качестве показателей уровня его развития И. А. Каиров и О. С. Богданова выделяют: умение видеть, вычленять и принимать нравственную сторону действительности; понимание нравственных мотивов и результатов

поступков; умение предвидеть в нравственном плане последствия своих поступков для других людей; принятие нравственных норм и ценностей. В выявлении *нравственного поведения* показателями уровня воспитанности они считают:

- поступки в ситуации выбора, когда ребенок самостоятельно принимает решение и действует, придерживаясь известной ему нормы (или вопреки ей);

- «круг» распространения нравственного поведения (поведение по отношению к «близким» и «незнакомым»);

- устойчивость поступков в различных ситуациях (например, по степени внешнего контроля, «знакомости»). Содержание «значимых переживаний» ученые считают показателем уровня развития нравственных чувств.

В педагогических исследованиях духовно-нравственное воспитание младших школьников рассматривается как целенаправленный процесс формирования духовной культуры, включающий следующие *критерии духовно-нравственной воспитанности*: нравственное поведение (поведенческий критерий), нравственные убеждения и установки (мировоззренческий критерий), нравственные отношения (ценностно-мотивационный критерий), этические знания (интеллектуально-когнитивный критерий). Показателями-проявлениями данных критериев являются:

- 1) *интеллектуально-когнитивный* (полнота этических знаний, их актуальность, умение их использовать в различных жизненных ситуациях, способность применять их для анализа своего поведения и поведения других людей; наличие нормативного компонента);

- 2) *ценностно-мотивационный* (оценочные суждения, выражающие отношение к нравственным ценностям; сочувствие

людям как двигательная пружина нравственности; сила, устойчивость и глубина нравственных переживаний как основа мотивации для нравственных действий);

3) *мировоззренческий* (степень осознанности установок на альтруистические устремления; активность в противостоянии злу в собственном сознании, дифференцирующаяся по мировоззренческим позициям личности);

4) *поведенческий* (различные формы поведения; внутренние побуждения, заставляющие личность вести себя так или иначе; степень устойчивости нравственного поведения в тех или иных ситуациях) (А. С. Метелягин).

В «*Диагностике социальной компетентности младших школьников*» И. В. Юденковой, М. С. Балагуровой разработаны критерии социальной компетентности: умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, потребность в осуществлении одобряемых форм взаимодействия, стремление к взаимодействию с другими людьми, умение представить себя, умение не создавать конфликтных ситуаций и находить выход при разногласиях мнений, знание норм и правил поведения в группе сверстников и в обществе [169].

Выводы:

– диагностика социального развития в дошкольном и младшем школьном возрасте организуется в комплексе специально разработанных диагностик и диагностических методик в форме заданий, упражнений и прочих материалов, позволяющих педагогу выявлять реальные особенности развития ребёнка для выстраивания индивидуального маршрута;

– при диагностике уровней социально-коммуникативного развития детей будут иметь значение и различные способствующие факторы: тип нервной системы, темперамента ребёнка (особенно при изучении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер), его настроение в данное время, общее физическое состояние, психологический фон общения в группе, степень выраженности «эмоциональных следов», порождаемых самим процессом усвоения программы, влияние социальной среды ближайшего семейного окружения и т.д.;

– показатели социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста по каждому возрастному периоду определяются в когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах;

– критерии духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста определяются с позиции: нравственного поведения (поведенческий критерий), нравственных убеждений и установок (мировоззренческий критерий), нравственных отношений (ценностно-мотивационный критерий) и этических знаний (интеллектуально-когнитивный критерий). Показателями данных критериев являются: интеллектуально-когнитивный, ценностно-мотивационный, мировоззренческий и поведенческий.

Выводы по 2 главе

Одним из приоритетных направлений современной государственной политики и системы российского образования, является духовно-нравственное воспитание человека, которое рассматривается с позиции деятельности, направленной на формирование ценностно-смысловой личности на основе определённого мировоззрения и соответствующей ему модели, культуры и образа жизни. Духовность человека составляет его главные сущностные качества и определяется с позиции: аккумуляции связи и отношения человека с миром и обществом; раскрытия человеческой сущности как уникального и неповторимого индивида через активность, деятельность и преобразования, заложенные в человеке; выражения социального мира как социальной сущности человека; взаимосвязи бытия индивидуального духа и социально-культурного слоя бытия человека.

Процесс социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте осуществляется через овладение социальным опытом, который понимается в единстве различных знаний, умений и навыков, способов мышления и стереотипов поведения, интериоризированных ценностно-ориентированных и социальных установок, запечатленных ощущений и эмоций. В дошкольном возрасте обнаруживаются и формируются первичные этические инстанции: моральное сознание и оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства.

Практика работы с детьми школьного возраста показывает, что успешность освоения детьми социального опыта обеспечивается: активной деятельностью; деятельностью как источником-стимулом, деятельностью, формирующей у ребёнка активность, ответственность и самоконтроль; стимулированием потребности в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми. Источником проявления многих проблемных форм поведения и отношения к сверстникам в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте является повышенная потребность в признании и конкурентное отношение к сверстникам.

Сформированное ответственное отношение детей дошкольного и младшего школьного возраста признаётся важнейшим критерием «превращения» социальной реактивности (конкретных ответных реакций, ограниченных конкретной ситуацией) в социально активное поведение, когда появляется возможность его саморегуляции на основе усвоенных знаний о нормах и правилах поведения в обществе. Дети должны учиться подчинять собственные действия установленным социальным нормам поведения, а взрослые – сдерживать попытки ребёнка реализовывать собственные желания, идущие вразрез с требованиями общества. В этой связи значительно возрастает роль семьи как эталона целенаправленного, позитивного воздействия и условия успешной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста, выступающая сложнейшей подсистемой общества и выполняющая разнообразные социальные функции (репродуктивная, хозяйственно-трудовая, культурно-досуговая, воспитательная, функция взаимодействия и др.), является для ребёнка наименее ограничивающим и наиболее «мягким» типом социального окружения.

Методологическую основу социализации ребёнка в семье составляют подходы (системный, антропологический, гендерный, поликультурный) и принципы (открытости, целостности, позитивного принятия другого человека, конфиденциальности, вариативности, непрерывности). Характер взаимоотношений между детьми и родителями определяют факторы: особенности личности родителей и ребёнка, формы поведения родителей, психолого-педагогической компетентность родителей, применяемые средства воспитательного воздействия, ориентация на актуальные потребности ребёнка и степень их удовлетворённости. Качество детско-родительских отношений, выстраиваемых в семье, основанных на определённых установках в общении и оценочных мнениях, оказывают значительное влияние на психическое развитие ребёнка и его поведение в обществе. Оценочные воздействия родителей на ребёнка, содержащие познавательно-эмоциональные элементы, направляют его внимание на положительные и отрицательные стороны собственного поведения, определяют в дальнейшей жизнедеятельности «модель представления ребёнка о себе и собственных возможностях».

Современные общественные и образовательные организации имеют возможность позитивно влиять на культурное «поле» семьи, выстраивая отношения взаимодействия на диалоге сотрудничества, психологии доверия и необходимости научно обоснованного, целенаправленного воздействия на ребёнка.

Диагностика социально-коммуникативного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте организуется в комплексе специально разработанных диагностик и диагностических методик в форме заданий, упражнений и прочих материалов, позволяющих педагогу выявлять реальные особенности развития ребёнка для

выстраивания индивидуального маршрута. При диагностике уровней социально-коммуникативного развития детей будут иметь значение и различные способствующие факторы: тип нервной системы, темперамента ребёнка (особенно при изучении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер), его настроение в данное время, общее физическое состояние, психологический фон общения в группе, степень выраженности «эмоциональных следов», порождаемых самим процессом усвоения программы, влияние социальной среды ближайшего семейного окружения и т.д.

Показатели социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста по каждому возрастному периоду определяются в когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах. Критерии духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста определяются с позиции: нравственного поведения (поведенческий критерий), нравственных убеждений и установок (мировоззренческий критерий), нравственных отношений (ценностно-мотивационный критерий) и этических знаний (интеллектуально-когнитивный критерий). Показателями данных критериев являются: интеллектуально-когнитивный, ценностно-мотивационный, мировоззренческий и поведенческий.

Заключение

Стратегической задачей российского образования является формирование целостной, толерантной, коммуникабельной, социально-активной личности в процессе усвоения и интериоризации ценностей общества, социальной и личной культуры для качественных изменений в образе жизнедеятельности индивида и его успешной социализации в обществе. Переход России к информационному обществу в динамике протекания социальных процессов обуславливает расширение системы российского образования в направлении *формирования позитивной социализации личности ребёнка через успешное освоение социальных ролей* (нормативная сторона отношения человека к обществу через способы адекватного поведения, соответствующие той или иной роли) и *приобретение «социальной статусности»* (позитивные статусы активиста, лидера и помощника).

Детство, отличающееся совокупностью уникальных характеристик (опыт творческих открытий, событийности, совместной деятельности, открытости миру и др.), устремлённое к действиям и свободе, создаёт именно то «поле», в котором разворачивается процесс духовно-нравственного становления ребёнка как социального существа в ситуации свободного выбора, реализуются актуальные

потребности разных видах детской деятельности и активности, происходит интериоризация ценностей и смыслов. Социокультурная природа воспитания детей изначально представляется двумя взаимодействующими явлениями: социализацией, обеспечивающей максимальное освоение норм социальной культуры, раскрытие индивидуального творческого потенциала и самореализацией в контексте самосозидания личности, главными ориентирами которых выступает совокупность ценностей, смыслов и системы отношений человека с миром, с другими людьми и самим собой.

Разные формы культурно-исторического опыта передаются ребёнку непосредственно через демонстрацию и объяснение образцов действий на основе эмоциональной отзывчивости, для успешного усвоения которых он должен «включаться» в специально организованные виды практической деятельности, творчество и совместную жизнедеятельность со взрослыми и сверстниками. специфические качества личности, закладывающиеся в дошкольном детстве (социальные и нравственные чувства, воля, лидерство, поведение и пр.), могут возникнуть только в процессе накопления индивидом социального опыта, важнейшим условием становления которого является социальная среда как истинный источник развития личности (переживания ребёнка, его субъективное отношение к среде) и целенаправленная деятельность общения ребёнка с другими людьми.

Социальное воспитание и развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста осуществляется в процессе позитивной социализации (приобщение ребёнка к разным аспектам социальной культуры и культурных ценностей, её интериоризации, трансляции и творчества) для обеспечения адаптации к социуму в соответствии с

принятыми нормами и способами взаимодействия в обществе. Успешности социализации способствуют механизмы: подражания, эмоционального «заражения», нормативной регуляции, идентичности, идентификации, обособления, интериоризации, рефлексии, самооценки, культуротворчества как функциональные компоненты деятельности общения для приобретения социального опыта, проявляющегося во взаимоотношениях в социуме.

Опыт общения, который впервые ребёнок осваивает и приобретает в семье, является для него главным ориентиром адекватного поведения и оценочных воздействий, формирующих собственное отношение к окружающему миру, другим людям, самому себе (вербализация индивидуального опыта), определяющих в дальнейшем успешное или неуспешное становление социального опыта личности. сегодня социализация ребёнка в условиях семейного воспитания протекает стихийно, без целенаправленных педагогических наблюдений за фактами и явлениями общественной и семейной жизни, их осмысления и выражения в успешной жизнедеятельности. На наш взгляд, общественные и образовательные организации имеют возможность позитивно влиять на культурное «поле» семьи, выстраивая отношения взаимодействия на диалоге сотрудничества, гармонизации семейных и детско-взрослых отношений, психологии доверия и необходимости научно обоснованного, целенаправленного воздействия на родителей и детей.

В быстроизменяющейся социокультурной ситуации, преодолевшей государственный и общественный распад, характеризующейся направленностью на устойчивое развитие и модернизацию системы российского образования, сегодня особую актуальность приобретает разработка инновационной системы

медицинской, психологической и педагогической помощи родителям в воспитании и социализации детей. Поиск путей дальнейшей инновационной эволюции социума и семьи мы видим в изменении вектора образования на гуманистические общечеловеческие, культурно-исторические, семейные и личностные ценности, что представляет собой уникальный по значимости социальный инновационный ресурс, способный противостоять вызовам современности и конструировать научный, социально-творческий прогресс человеческой цивилизации.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Абульханова-Славская К. Я. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 2008. – 335 с.
3. Адамова А. Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеучебной деятельности на основе системного подхода : дисс. ... канд. пед. наук / Анна Геннадьевна Адамова. – Москва, 2008. – 174 с.
4. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов ; пер с англ. Л. Л. Валеева и Р. Л. Валеевой. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – С. 89-93.
5. Алексеева А. О. православном дошкольном воспитании в России // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 4-12.
6. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 20 кн. Кн. 6, ч. 3. Педагогическая симфония. Единство цели. – М. : Амрита, 2013. – 316 с.
7. Ананьев Б. Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб.

пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва, 1994. – С. 77-85.

8. Ананьев Б. Г. Проблемы социализации индивида // Человек и общество. Вып. 9. – Ленинград, 1971. – 144 с.

9. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов. – М. : Аспект-Пресс, 2017. – 363 с.

10. Аристотель. Этика. / Перевод Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 492 с.

11. Аркин Е. А. Ребёнок в дошкольные годы / под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1967. – 445 с.

12. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М. : МГУ, 1979. – 143 с.

13. Асмолов А. Г. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования – стандарт развития [Электронный ресурс] : выступление на Всерос. съезде работников дошкольного образования. – Режим доступа : <http://tc-sfera.ru/posts/asmolov-ag-federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>.

14. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста : монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 369 с.

15. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Изд-во «Евразия», 2000. – 320 с.

16. Барболин М. П. Социализация личности : методология, теория, практика. – СПб. : Петрополис, 2008. – 372.

17. Бахтин М. М. Pro et contra. – Т. 2 / М. М. Бахтин. – СПб : РХГИ, 2002. – 712 с.

18. Башаева М. Ю. Формирование у детей 6-7 лет познавательной активности в процессе совместной поисковой деятельности детей и

родителей // Дошкольник на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции, 3-15 апреля 2017 г. Выпуск X / Сост. О. В. Дыбина, О. П. Лазарева, Е. А. Сидякина, В. В. Щетинина. – Тольятти, 2017. – 204 с.

19. Белоусова С. А. Психология субъектно-образующего менеджмента в образовании : методологические и теоретические основания исследования: монография. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 288 с.

20. Бердяев Н. А. О назначении человека. – Москва, 1993. – С. 286-293.

21. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность : философские размышления о жизненных проблемах. – М. : Знание, 1990. – 62 с.

22. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – 528 с.

23. Богданова О. С., Катаева Л. И. О нравственном воспитании детей. – М. : Просвещение, 2013. – 213 с.

24. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

25. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

26. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / под общ. ред. А. Ребер. – Москва: ВЕЧЕ: АСТ. Т. 2. – 2000. – 591 с.

27. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В.

Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 264 с.

28. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одарённости. – Москва, 1997. – С. 39-56.

29. Букина Н. Н. Взаимодействие образовательного учреждения с семьёй как с главным партнёром в организации образовательного процесса : методические рекомендации. – М. : Перо, 2003. – 132 с.

30. Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : монография : [научное издание] [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Издательство: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

31. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста : монография. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 386 с.

32. Бутенко Н. В. Управление качеством образования : теоретический аспект // Актуальные проблемы дошкольного образования: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 30 апреля 2021 г.) / сост. А. В. Скатарова; ред. кол.: Б. А. Артёменко (отв. ред.), И. Ю. Иванова, И. В. Колосова, Н. В. Пац, Н. Е. Пермякова, И. А. Селивёрстова. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 627 с.

33. Бутенко Н. В. Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности // Пед. образование в России. 2014. № 7. С. 138-144.

34. Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста : методика, технология, практика : монография. – М. : Перо, 2016. – 200 с.
35. Бутенко Н. В., Дильдина Н. А. Микросоциальная среда как условие формирования культурного взаимодействия детей 5-6 лет // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 34-49.
36. Бутенко Н. В., Никитина Е. Ю., Богачёв А. Н. Психологический регулятив позитивной социализации детей дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 2 (162). С. 224-244.
37. Бутенко Н. В., Пермякова Н. Е., Галкина Л. Н. Психологические механизмы субъектно-рефлексивной регуляции саморазвития студентов в процессе обучения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5 (158). С. 223-239.
38. Бычков В. В. Эстетическая аура бытия. Современная эстетика как наука и философия искусства. – М. : Изд-во МБА, 2010. – 784 с.
39. Бычкова В. С., Зубкова Т. И. Социальный опыт как основа социального воспитания [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/206139> (дата обращения: 10.10.2021)
40. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
41. Васильков Ю. А., Василькова А. А. Социальная педагогика : учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 55-60.
42. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального

образования // Вестник Томского пед. ун-та. 2011. Вып. 10 (112). С. 9-13.

43. Венгер Л. А. Психологическое обследование младших школьников / Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2013. – 160 с.

44. Вертякова Э. Ф. Этнокультурный аспект духовно-нравственного воспитания младших школьников : учебно-методическое пособие / Э.Ф. Вертякова, И.В. Забродина, М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 186 с.

45. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка: учебное пособие. М. : Академия 2006. – 512с.

46. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – Соч. Т. 4. – М. : Соцгиз, 1959. – 440 с.

47. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.

48. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка : учеб. пос. для студ. выс. учеб. заведения. – СПб. : Речь, 2004. – 320 с.

49. Григорьева А. А., Сметанина В. И. Социализация личности ребёнка на основе взаимодействия семьи и детского сада / Под общ. ред. Г. Н. Волкова; Якут. Гос. ун-т. – М. : Academia, 2003. – 155 с.

50. Гузикова М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

51. Данилина Т. А. Стёпина Н. М. Социальное партнёрство педагогов, детей и родителей : Пособие для практических работников ДОУ. – Москва: Айрис-Пресс, 2004. – 106 с.
52. Денисов А. М. Основы православной культуры : первые уроки в школе : учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных школ и студентов педагогических вузов / С. Б. Владова, А. М. Денисов, Н. П. Шитякова; под общ. ред. Н. П. Шитяковой. Ч. 1. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 195 с.
53. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб. : Речь, 2002. – 80 с.
54. Десятилетие детства. Совершенствование государственной политики в сфере защиты детства. Материалы парламентских слушаний. – М. : Издание Государственной Думы, 2018. – 240 с.
55. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети. М. : Знание, 1986. – С. 19-23.
56. Диалог культур в современном образовательном пространстве : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Н. М. Асратян и др. – Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2015. – 217 с.
57. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития : Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Дорохова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жучкина, С. И. Мусиенко. – М.: Линка-Пресс, 2001.
58. Дружинин В. Н. Психология семьи / под. ред. В. В. Макарова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – С. 160-195.
59. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 26-36.

60. Дубинин Н. П. Что такое человек?. – М. : Мысль, 1983. – С. 67-69.
61. Дыбина О. В. Интегрированные формы взаимодействия педагога и детей // Вектор науки. 2014. №1 (27). С. 224-231.
62. Евтеева Е. С. Влияние детско-родительских отношений на развитие социальной успешности младших школьников // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : сб. тр. науч. конф. – Новосибирск : НГПУ, 2017. – С.95-96.
63. Евтушенко И. Н. Гендерный подход к проблеме воспитания детей разного пола : монография. – Челябинск : Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 296 с.
64. Закон Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 29.12.2012 N 273 – ФЗ. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://shkola5kimovsk.ucoz.ru/dokument/ofizal/fz_ob_obrazovanii. (дата обращения: 9.10.2021).
65. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – С. 35-39.
66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
67. Кадырова Р. М. Нравственное воспитание детей в условиях детского сада : его составляющие, принципы, направления, средства и методы // Молодой учёный. 2015. № 7 (87). С. 762-766.
68. Калашникова Е. М. Личность и общность (Проблема идентификации). – Пермь : Изд-во Перм. Ун-та, 1997. – С. 21-26.
69. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии : учеб. пособие. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2005. – 288 с.

70. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16-26.
71. Клековкина Т. П. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях введения ФГОС // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 20-21 апреля 2012 г. Часть 1. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова; ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И. Н. Ульянова. Ульяновск : УлГУ, 2012. – 622 с.
72. Ковязина Е. П., Бутенко Н. В., Молчанов С. Г. Формирование позитивных социально-педагогических компетенций у обучающихся СПО с участием работодателей // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 3 (31).
73. Козлова С. А. Я – человек: Программа социального развития ребёнка. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 44 с. (Дошкольное воспитание и обучение: Прил. К журналу «Воспитание дошкольников», Вып. 33).
74. Коломийченко Л. В. Дорогою добра : Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М. : ТЦ Сфера, 2015. — 160 с.
75. Коломийченко, Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Л.В. Коломийченко. – Пермь : ПГПУ, 2008. – 154 с.
76. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л. Г. Петерсон / Под общ. ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. – М. : Издательский дом «Цветной мир», 2016. – 336 с.

77. Кон И. С. Ребёнок и общество : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по психологии и пед спец. – М. : Академия, 2003. – 334 с.
78. Кон И. С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
79. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2011. – 24 с.
80. Котова Е. В. Детско-родительские отношения в различных типах семей. – Красноярск: КГПУ, 2004. – 156 с.
81. Кравцов В. И., Григорьева О. Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2013. № 5 (154). С. 57-61.
82. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
83. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М. : Нар. образование, 2000. – 272 с.
84. Крысько В. Г. Социальная психология : Учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.
85. Кудрявцев В. Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр // Изв. РАО. 2001. № 4. С. 34-54.
86. Кулик Л. А. Семейное воспитание : учебное пособие. – М. : Просвещение 2003. – 175 с.
87. Культурологические проблемы дошкольного образования в поликультурном регионе: сб. науч. тр. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г. П. Захарова. – Чебоксары : ЧГПУ, 2008. – 158 с.

88. Куренкова Р. А. Эстетика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 367 с.
89. Лазарев А. А. Семейная педагогика : учебное пособие. М. : Академия 2005. – 214 с.
90. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Директ – Медиа, 2008. – 916 с.
91. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб. : Питер, 2009. – С. 59-69.
92. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Листик. – Москва, 2003. – 175 с.
93. Лихачёв Б. Т. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2006. – 416 с.
94. Лопатин В. В., Лопатина, Л. Е. Русский толковый словарь. – М. : Издательство «Русский Язык», 1998. – 832 с.
95. Лопатина А. А., Скребцова, М. В. Нравственное воспитание дошкольников : Конспекты занятий, сказки, стихи, игры. – М. : Амита, 2011. – 112 с.
96. Лотман Ю. М. Идеи общественного развития в русской культуре // Очерки по истории русской культуры XVIII – начала XIX вв. – М., 1996.
97. Лыкова И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук / Лыкова Ирина Александровна. – Москва, 2009. – 350 с.
98. Лыкова И. А. Сущность культурных практик и их значение для развития ребёнка // Педагогика искусства [http: // www.art-education.ru/electronic-journal](http://www.art-education.ru/electronic-journal). 2016. №. 2. С. 92-97.

99. Маврина И. В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками / И.В. Маврина, Е. К. Ягловская // Дневник воспитателя : развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М. : 2001. – 106 с.
100. Малякова Н. С. Диагностика состояния духовно-нравственных качеств личности учащегося / Н. С. Малякова // Классный руководитель. 2005. № 5. С. 30-31.
101. Маралов В. Г. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте : дошкольник – младший школьник / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Прометей, 1990. – 219 с.
102. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : Учебник. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
103. Метлик И. В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы, теория, методология и практика в российской школе / И. В. Метлик, И. Я. Галицкая, А. В. Ситников; под ред. И. В. Метлика. – М. : ПРО ПРЕСС, 2012. – 264 с.
104. Метлякова Л. А. Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования : учебно-методическое пособие. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 330 с.
105. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник. Направления подготовки бакалавра: 050400.62 – «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»; 050100.62 – «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» / Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева М. В. Грибанова, Н. А. Зорина, Л. С. Половодова, О. В. Прозументик, Т. Э. Токаева. – Пермь : Пермский

государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 208 с.

106. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – М. : Наука, 2009. – С. 308-321.

107. Михайлова Л. А. Формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского сада // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. № 3. С. 40 – 42.

108. Молчанов С. Г. Методика отбора содержания социализации (ОСС-ДОУ) и оценивания социализированности мальчиков и (или) девочек в дошкольном образовательном учреждении. Пособие для работников дошкольного образования. – Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 60 с.

109. Момджян К. Х. Социальная философия. Деятельностный подход к анализу человека, общества, истории. Ч. 1. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2013. – 400 с.

110. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

111. Мулько И. Ф. Социально-нравственное воспитание детей 5-7 лет : методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.

112. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2015. – 417 с.

113. Невелев А. Б. Философская онтология : учебное пособие // Философия. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2006. – С. 3-5.

114. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 101 с.

115. Никитина Н. Н. Духовно-нравственное воспитание : сущность и проблемы // Научно-просветительский педагогический журнал Педагогика культуры. 2008. № 7 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_7/Nikinina_08_2.htm
116. Николаева А. Г. Образовательное пространство современного дошкольного учреждения как средство развития социальной активности старших дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 129. С. 184-191.
117. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Ледовских, В. Д. Калишенко и др.; под ред. С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
118. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство «Мир и Образование», 2014. – 1360 с.
119. Острогорский А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // Избранные педагогические сочинения / сост. М. Г. Данильченко. М. : Педагогика, 1985. – 748 с.
120. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб. : ИГУП, 2003. – 616 с.
121. Педагогическое образование : традиции, инновации, поиски, перспективы. Материалы III Междунар. заочн. Науч.-практ. конф., (10 декабря 2012 г.) / Отв. ред. И. В. Москвина); Шадр., гос. пед. ин-т. – Шадринск : Изд-во ОГУП «Шадринский дом печати», 2013. – 544 с.
122. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. – Ростов н/Дону, 1996. – 213 с.

123. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребёнка / Ж. Пиаже. – М. : Академический проект, 2009. – 480 с.
124. Платохина Н. А. Ценностно-смысловая концепция мира детства в современной социокультурной ситуации // Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 22-28.
125. Плотников В. И. Философская антропология как метафизика культуры / В. И. Плотников // XXI век : будущее России в философском измерении. – Екатеринбург : Изд-во УГИ, 1999. – С. 86-92.
126. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М. : Высш. шк. 2004. – 512 с.
127. Помигуева Е. А. Философия человека и общества : учебное пособие / Е. А. Помигуева, Е. В. Папченко. – Ростов-на Дону, Таганрог : Изд-во Южного федерального университета, 2017. – 97 с.
128. Помощь родителям в воспитании детей ; пер. с англ. / под ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1992. – С. 18-23.
129. Попова Е. П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа – детский сад» : дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Попова. – Кострома, 1998. – 166 с.
130. Попова С. В., Назарова С. Н. Социально-эмоциональное развитие младших школьников // Молодой учёный. 2017. № 5. С.260-263.
131. Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников / Сост. Н.П. Шитякова, И.В. Гильгенберг. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – 79 с.
132. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.

- И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др. / Под ред. Е. Г. Силаевой. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
133. Психология человека в современном мире. Том 2. Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одарённость : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. / Т. Т. Абашидзе и [др.]. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 408 с.
134. Психология человека от рождения до смерти / Под общей ред. А. А. Реана. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
135. Разин А. А. Духовность : сущность, место в обществе, пути достижения // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 3. С. 171-176.
136. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/docrasporgazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (Дата обращения: 1.08.2021 г.).
137. Реан А. А. Психология личности : Социализация, поведение, общение. – М. ; СПб, 2004. – С. 21-25.
138. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
140. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии. – М., 1976. – 416 с.

141. Самыгин С. И. Психология и педагогика : учебное пособие для бакалавров. – М. : КНОРУС, 2012. – 480 с.
142. Сертакова Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьёй // Актуальные проблемы дошкольного образования : содержание и организация образовательного процесса в ДОУ; сборник материалов XI Международной научно-практической конференции Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2017. – 336 с.
143. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.
144. Соловьёв В. С. Сочинения: в 2 т. / В. С. Соловьёв. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – С. 281-300.
145. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй : пособие для работников ДОУ. – М. : АРТИ, 2004. – 80 с.
146. Столяренко Л. Д. Социальная психология : учеб. пособие для прикладного бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 219 с. 51.
147. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И. А. Зимней. – М. : Агенство «Издательский сервис», 2005. – 480 с.
148. Сформированность социального опыта воспитанников дошкольных образовательных учреждений и обучающихся 1-х классов общеобразовательных учреждений : результаты исследования / А. В. Чепкасов, О. Б. Лысых, О. Г. Красношлыкова, И. В. Шефер [и др.]. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2013. – 110 с.
149. Счастье вашего ребёнка : Книга для родителей: Пер. с англ. / Р. Дрейкурс, В. Золц. – М.: Прогресс, 1986. - 239 с.

150. Тематический философский словарь. – М. : МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 269 с.
151. Торпой И. Л., Молчанов С. Г. Активизация участия педагогов во внедрении новых форм работы с родителями // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5. С. 142-153.
152. Трубайчук Л. В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен : монография. – Челябинск: ЧИРПО, 2009. – 153 с.
153. Тулькибаева Н. Н., Климентьева Н. Н. Духовное развитие школьников в учебно-воспитательном процессе: концепция, её применение : монография. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 339 с.
154. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
155. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://bdaexpert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standartdoshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 20.09.2021 г.).
156. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития. – М. : МПСИ; Воронеж : Модэк, 2010. – 512 с.
157. Феоктистова Т. Из опыта духовно-нравственного развития старших дошкольников // Педагогика. 2016. № 4. С. 30-32.
158. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов н/Дону : Феникс, 2010. – 564 с.

159. Формирование социального опыта в воспитательных организациях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/socialnaja-pedagogika/26179-formirovaniesocialnogo-opyta-v-vospitatelnyh-organizacijah.html>. (дата обращения: 01.11. 2021 г.).
160. Фромм А. Албука для родителей. М. : Астрель, 2003. – С. 38-42.
161. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие. – Челябинск : Образование, 2009. – 230 с.
162. Чумичева Р. М. Ребёнок в мире культуры. – Ростов н/Дону : Феникс, 2004. – 610 с.
163. Шамионов Р. М. Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-i-resotsializatsiya-lichnosti-normativnost-i-protsessualnost-2>
164. Шитякова Н. П. И. В. Верховых. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учебное пособие. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.
165. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребёнка : Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
166. Щукина Г. И. Проблема познавательных интересов в педагогике. – М. : Педагогика, 2009. – 218 с.
167. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000. – С. 32-35.
168. Эстетическое образование в период детства: традиции, новации, реальность: материалы Междунар. пед. чтений, 21-22 апр. 2004 г. «Образование и детство – 21 век» / под ред. А. Ф. Яфальян; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 180 с.

169. Юденкова И. В., М. С. Балагурова. Диагностика социальной компетентности младших школьников // Молодой учёный. 2016. № 14 (118). С. 583-585.
170. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения. – М. : Искусство и образование. – 2011. – 276 с.
171. A Companion to the Anthropology of Education (2011) / Ed.: B. A. Levinson, M. Pollock. N.Y. : Wiley-Blackwell. 592 p.
172. Albert Bandura, Dorothea Ross, Sheila A. Ross. Imitation of film-mediated aggressive models // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Т. 66. P. 3-11.
173. Ashytok N. (2018). Axiological approach as a methodological basis of pedagogy and educational practice improvement. Lubelski Rocznik Pedagogiczny 37:2, P.11-19.
174. Babita Tomar (2014). Axiology in Teacher Education: Implementation and Challenges. Journal of Research & Method in education. 4:2(III), P. 51-54.
175. Cekaite A. & Ekström A. (2019). Emotion Socialization in Teacher-Child Interaction: Teachers' Responses to Children's Negative Emotions. *Frontiers Psychology*. 10, 1546.
176. Companion to the Anthropology of Education (2011) / Ed.: B. A. Levinson, M. Pollock. N.Y. : Wiley-Blackwell. 592 p.
177. Dennis O'Neil, Socialization / Dennis O'Neil. – Copyright, 2002-2011. – p. 25. 64. Social Development in Preschoolers Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5 / Copyright, 2009. – American Academy of Pediatrics Roy Benaroch. – p. 13.
178. Dosbenbetova A., Bitemirova A., Zhapbarov A., Zhapbarova G. & Tuimebayeva G. (2020). The process of socialization of the child's

personality in the conditions of interaction of family and preschool educational institution. *Journal of Critical Reviews*. 7:7, pp. 561-566.

179. Egorov R. N., Shapovalenko I. V. Parents and Adult Children: Special Features of Relationships (following foreign sources) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 54-62.

180. Hill P. L., Burrow A. L., Sumner R. Sense of purpose and parent-child relationships in emerging adulthood // *Emerging Adulthood*. 2016. Vol. 4. № 6. Pp. 436-439.

181. Hobson R. P. *Autism and the Development of Mind*. Hove, 1993.

182. Judith H. Dobrzynsky, *Fit For Hiring? It's Mind Over Matter* / Judith H. Dobrzynsky // *New York Times*, – p.18.

183. Judith Rich Harris. Where is the child's environment? A group socialization theory of development // *Psychological Review*. T. 102, V. 3. C. 458-489.

184. La Valley A. G., Guerrero L. K. Perceptions of conflict behavior and relational satisfaction in adult parent-child relationships: A dyadic analysis from an attachment perspective // *Communication Research*. 2012. Vol. 39. № 1. P. 48-78.

185. Meltzoff, A. Gopnik, A. The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind // In: Baron-Cohen S., Tager-Flushberg H., Cohen D. *Understanding other minds: Perspectives from autism*, 1996, Oxford : Oxford University Press.

186. Nakamichi K., Nakamichi N. & Nakazawa J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*. 191:2, 159-172.

187. Naoko Morita. Language, culture, gender and academic socialization // *Language and Education*. 2009-08-18. T. 23. № 5. Pp. 443-

460.

188. Ornaghi V., Conte E., Agliati A. & Gandellini S. (2021). Early-childhood teachers' emotion socialization practices: a multi-method study. *Early Child Development and Care*.

189. Perminov Ye. A. (2017) Culturological approach as methodological basis of mathematical education. *The Education and science journal*. 19:10, 9-29.

190. *Sociology* / Macionis, John J., and Linda M. Gerber. 7-e. Toronto : Pearson Canada, 2011. P. 113.

191. Thomson Gale, *Preschool education Gale Encyclopedia of Children's Health: Infancy through Adolescence* / Thomson Gale. Copyright, 2006. – p. 2202.

192. Tusheva V., Guba A., Kalina K. & Temchenko O. (2021). Culturological approach as a conceptual basis for renewing modern higher pedagogical education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 1:2(1). Pp. 1-7.

193. Yang Wang (2019). Gender perspective on education process quality : meaning and construction. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 3-rd International Conference on Education, Culture and Social Development. Dordrecht; Paris; Zhengzhou : Published by Atlantis Press. Vol. 344. Pp. 358-370.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

«Особенности семейного воспитания» по С. С. Быковой (уровень коммуникативных умений родителей)

- 1) Есть ли в вашей речи слова-«паразиты?» (Да, нет.).
- 2) Наблюдаете ли вы эти слова в речи детей? (Да, нет.).
- 3) Как вы обращаетесь к супругу (ге) в присутствии вашего ребёнка, чаще всего: по фамилии, имени, в уменьшительно-ласкательной форме?
- 4) Как часто вы разговариваете с супругом (ой), располагаясь при этом в разных комнатах, спиной друг к другу? (Часто, иногда, всегда.).

5) Когда вы разговариваете, то стараетесь смотреть в глаза говорящему или отводите взгляд? (Да, нет.).

6) Каким голосом чаще всего принято разговаривать в вашей семье? (громким, нормальным, тихим).

7) Делаете ли вы замечание супругу (е), если он(а) разговаривает громким голосом? (Часто, иногда, всегда.).

8) Как часто вы и ваш супруг (га) торопитесь говорить, не выслушивая друг друга до конца? (Часто, иногда, всегда.).

9) Часто ли вы общаетесь, используя улыбку? (Часто, иногда, всегда).

10) Разговаривая с окружающими, вы сопровождаете выражения жестиком? (Часто, иногда, всегда).

11) Как часто ваш ребенок становится свидетелем сцен выяснения ваших отношений с супругом (ой)? (Часто, иногда, всегда).

Ответы на вопросы: 1; 2; 5 оцениваются следующим образом: «да» – 0 баллов, «нет» – балла.

Ответы на вопросы: 4; 8; 11 оцениваются следующим образом: «иногда» – 2 балла, «часто» – 1 балл, «всегда» – 0 баллов.

Ответы на вопросы: 7; 9; 10 оцениваются следующим образом: «всегда» – 2 балла, «часто» – 1 балл, «иногда» – 0 баллов.

Результаты: от 22 до 18 баллов – высокий уровень коммуникативных умений родителей, от 17 до 12 баллов – средний уровень коммуникативных умений родителей, от 11 баллов и ниже – низкий уровень коммуникативных умений родителей

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

«Особенности семейного воспитания» (С. С. Бычкова)

1. Единодушны ли вы с вашим (ей) супругом (ой) в воспитании ребёнка? (да, нет, иногда).

2. Какова ваша позиция в общении с ребёнком (доминирующая, на равных)?

3. Как чаще всего вы воздействуете на ребёнка: в форме указаний, объяснений, внушения, убеждения, просьб?

4. Как часто, занимаясь своими делами, вы делаете вид, что слушаете ребёнка, но не слышите его? (часто, иногда, никогда.).

5. Оскорбляете ли вы ребёнка (в речевой форме) при конфликте с ним? (да, иногда, нет.).

6. Учитываете ли вы эмоциональное настроение вашего ребёнка? (всегда, иногда, никогда).

7. Как часто выделаете замечания ребёнку, если он допускает ошибки в общении? (всегда, иногда, никогда.).

8. Напоминаете ли вы ребёнку, если он забывает говорить речевые этикетные формулы? (всегда, иногда, никогда).

9. Всегда ли вы понимаете настроение ребёнка? (всегда, иногда, никогда).

10. Понимаете ли вы ребёнка в процессе общения по его жестам и мимике? (да, нет, иногда).

11. Какие приёмы и как часто используются в семье для развития у ребёнка умения общения? (перечислить).

12. С какими трудностями вы встречаетесь в процессе формирования культуры общения с ребёнком?

13. Что мешает вашему полноценному общению с ребёнком?

Ответы оцениваются по 3 показателям: понимание необходимости формирования умений коммуникативного общения у детей, соблюдение родителями этики общения с ребёнком, соблюдение родителями норм общения между собой в присутствии ребенка.

Каждый показатель оценивается в 2 балла. Уровни: высокий – родители положительно оцениваются по трём показателям (6 баллов); средний – родители положительно характеризуются по двум показателям (4 балла); низкий – родители положительно характеризуются по одному показателю (2 балла).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика «Рисунок семьи»

Данная методика направлена на выявление эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье. Методика является «высокоинформативным средством познания личности ребенка, отражающее то, как ребёнок воспринимает себя и других членов семьи, какие чувства он переживает в семье. Считается, что идея использования рисунка семьи для диагностики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей, среди которых упоминают работы В. Хьюлса, А. И. Захарова, Л. Кормана и др.

Цель: выявление особенностей внутрисемейных отношений.

На основе выполнения изображения, ответов на вопросы необходимо оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье. Для исследования необходимы: лист белой бумаги формата А 4, шесть цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый), ластик.

Ребёнку дается инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». Нельзя объяснять, что обозначает слово «семья», так как этим искажается сама суть исследования. Если ребёнок спрашивает, что ему рисовать, психолог должен просто повторить инструкцию. Время выполнения задания не ограничивается (в большинстве случаев оно длится не более 35 минут). При выполнении задания следует отмечать в протоколе: а) последовательность рисования деталей, б) паузы более 15 секунд, в) стирание деталей рисунка, г) спонтанные комментарии ребенка, д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После того, как ребёнок выполнит задание, надо стремиться получить максимум информации вербальным путем. Обычно следующие вопросы: Скажи, кто тут нарисован? Где они находятся? Что они делают? Кто это придумал? Им весело или скучно? Почему? Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему? Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют ребёнка на открытое обсуждение чувств, что склонен делать не каждый ребёнок, поэтому, если ребёнок не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на ответе. При опросе психолог должен пытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребёнок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло), что значат для ребёнка определенные детали рисунка

(птицы, зверушки и т. д.). По возможности следует избегать прямых вопросов, настаивать на ответе, так как это может индуцировать у ребёнка тревогу и защитные реакции. Часто продуктивными оказываются проективные вопросы, например, ... если вместо птички был бы нарисован человек, то кто бы это был? Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой? Кого мама позовёт идти с собой? и т.п.

При выполнении задания по данным инструкциям оценивается наличие или отсутствие совместных усилий в тех или иных ситуациях, которые изображены, какое место уделяет им ребёнок, выполняющий тест и т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика диагностики родительских отношений (А. Я. Варга, В. В. Столин)

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей

восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Опросник состоит из 5 шкал: 1) «Принятие-отвержение», 2) «Кооперация», 3) «Симбиоз», 4) «Авторитарная гиперсоциализация или контроль», 5) «Отношение к неудачам».

Текст опросника состоит из 61 утверждения, с которыми родитель может либо согласиться (поставить «верно» или «+»), либо не согласиться (поставить «неверно» или «-»).

Ключи к опроснику:

1) «Принятие-отвержение»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

2) «Кооперация»: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36. 3.

3) «Симбиоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

4) «Контроль»: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

5) «Отношение к неудачам»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок подсчета тестовых баллов. При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается «верно».

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

«Особенности общения ребёнка со взрослым»

1. *Поведение взрослого и его отношение к ребёнку:*

– стройте взаимоотношения с ребёнком на взаимопонимании и доверии;

– контролируйте поведение ребёнка, не навязывая ему жёстких правил;

- избегайте чрезмерной «мягкости» и завышенных требований к ребёнку;
- не давайте ребёнку категорических указаний, избегайте слов «нет» и «нельзя»;
- повторяйте свою просьбу одними и теми же словами многократно;
- для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию;
- помните, что чрезмерная болтливость, подвижность и недисциплинированность ребёнка не являются умышленными;
- выслушайте всё, что хочет сказать ребёнок;
- не настаивайте на том, чтобы ребёнок обязательно принёс извинения за поступок.

2. Изменение психологического микроклимата в семье:

- уделяйте ребёнку достаточно внимания;
- по возможности проводите досуг всей семьёй;
- не допускайте ссор в присутствии ребёнка.

3. Организация режима дня и места для занятий:

- установите твёрдый распорядок дня для ребёнка и всех членов семьи;
- снижайте влияние отвлекающих факторов во время выполнения ребёнком задания;
- избегайте по возможности больших скоплений людей;
- помните, что переутомление способствует снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности ребёнка.

4. Специальная поведенческая программа:

– не прибегайте к физическим наказаниям и психологическому насилию. Если есть необходимость прибегнуть к наказанию, то целесообразно использовать сидение в определённом месте после совершения поступка;

– чаще хвалите ребёнка, ведь «порог» чувствительности к отрицательным стимулам у него очень низок, поэтому дети из неполных семей не воспринимают выговоров и наказаний, однако чувствительны к поощрениям;

– постепенно расширяйте обязанности ребёнка по дому, предварительно обсудив их с ним;

– не разрешайте откладывать выполнение задания на другое время;

– не давайте ребёнку поручений, не соответствующих его уровню развития, возрасту и способностям;

– помогайте ребёнку приступить к выполнению задания, так как это самый трудный этап – начать деятельность;

– не давайте одновременно несколько указаний. Задание, которое даётся ребёнку с проблемами развития, не должно иметь сложной инструкции и состоять из нескольких поручений;

– помните, что вслед за наказанием необходимо позитивное эмоциональное подкрепление в форме знаков «принятия»;

– в коррекции поведения ребёнка большую роль играет методика «позитивной модели», заключающаяся в постоянном поощрении желательного поведения ребёнка и игнорировании нежелательного.

5. *Поведение взрослого в процессе общения с детьми:*

- ребёнку нужно дать понять, что вы его принимаете таким, какой он есть. Старайтесь употреблять такие выражения: «Ты самый любимый», «Мы любим, понимаем, надеемся на тебя», «Я тебя люблю любого», «Какое счастье, что ты у нас есть»;
- каждое ваше слово, мимика, жесты, интонация, громкость голоса несут ребёнку сообщение о его самооценности. Стремитесь создать у вашего ребёнка высокую самооценку, подкрепляя это словами: «Я радуюсь твоим успехам», «Ты очень многое можешь»;
- родители, которые говорят одно, а делают другое, со временем испытывают на себе неуважение со стороны детей;
- прежде чем начать общаться с ребёнком, нужно занять такое положение, чтобы видеть его глаза (в большинстве случаев придётся садиться на корточки);
- высказывать своё отношение к поведению ребёнка нужно без лишних объяснений и нравоучений. Выберите правильное, своевременное обращение к нему, например, «Саша, Сашенька, сыночек, сынок...»;
- в процессе общения к ребёнку необходимо проявлять полную заинтересованность, подкрепляя одобрением или восклицаниями;
- слушая ребёнка, не отвлекайтесь, сконцентрируйте на нём всё внимание;
- предоставляйте время для высказывания, не торопите его и не подчеркивайте собственными действиями и поведением, что это уже вам неинтересно, ведь многие из тех установок, которые ребёнок получает от вас, в дальнейшем определяет его поведение;

- не говорите своему ребёнку того, чего бы вы ему на самом деле не желали;
- в общении с детьми следует использовать разнообразные речевые формулы (прощания, приветствия, благодарности). Не забывайте утром приветствовать ребёнка, а вечером пожелать ему «спокойной ночи». Произносите эти слова с улыбкой, доброжелательным тоном и сопровождайте их тактильным прикосновением;
- не забывайте благодарить за любую услугу или выполненное поручение;
- адекватно реагируйте на проступки детей;
- спросите ребёнка о том, что произошло, попытайтесь проникнуть в его переживания, выяснить, что явилось побудительным мотивом для его действий, и понять его;
- не сравнивайте ребёнка с другими детьми, например, «Сынок, посмотри, какой Миша молодец!», ведь сравнивая с его другими, Вы занижаете его самооценку;
- чтобы правильно организовать взаимоотношения детьми в процессе общения необходимо преодолевать: «барьер» занятости (вы постоянно заняты работой, домашними делами и пр.); «барьер» взрослости (вы не чувствуете переживания ребёнка, не понимаете его потребности); «барьер» воспитательных традиций (вы не учитываете изменившиеся ситуации воспитания и уровень развития ребёнка, пытаясь продублировать педагогические воздействия собственных родителей); «барьер дидактизма» (вы постоянно пытаетесь поучать детей);

– совершенствуйте коммуникативные умения ваших детей, если ребёнок забывает говорить речевые этикетные формулы (приветствия, прощания, благодарности), то напомните ему об этом, например, «Сынок, поздоровайся с тётёй» и т.д.;

– для развития умения устанавливать контакт с собеседником предложите детям игровую ситуацию;

– для развития умения понимать настроение и чувства другого предложите ребёнку понаблюдать за кем-либо из родственников, например, «Посмотри внимательно на маму. Как ты думаешь, какое у неё настроение? Почему? Давай придумаем, как её можно развеселить»;

– для развития у детей чувства эмпатии используйте сюжеты сказок. Попытайтесь узнать у детей: «Что хорошего в сказке? Есть ли хорошие герои? Назови. Есть ли плохие? Кто они? А почему они плохие? Что хорошего может произойти со сказочными героями?»;

– чаще читайте ребёнку детскую художественную литературу (потешки, сказки, рассказы и пр.) и обсуждайте вместе с ним содержание, опираясь на такие вопросы: Кто из героев больше всего понравился? На кого хочется быть похожим? На кого из друзей похож персонаж? Кого бы ты хотел похвалить в этой сказке? Кто самый добрый? Почему?

– предложите детям самим сочинить сказку: а) «сказка по-новому» – за основу берётся старая сказка, но детям предлагается наделить героев противоположными качествами (лиса становится послушной; заяц хитрым и т.п.); б) «салат из сказок» – соединяются несколько сказок в одну (Кашей встречает зайчика и отправляется в

избушку к Бабе Яге, где Иванушка играет с яблочками). Вариантов сказочных сюжетов может быть множество, главное – не забывать о первых героях; в) «сказка – калька» – главные герои сказки остаются, но попадают в другие обстоятельства – фантастические, невероятные («лиса и заяц обитают на летающей тарелке; Золушка живёт в девятиэтажном доме» и т.д.); г) «продолжи сказку, придумай ей конец» (если бы петух не выгнал лису из избушки, то ...; если бы Иван-Царевич не победил Кощея, то ... и т.д.).

ISBN 978-5-907408-91-3



Бутенко Наталья Валентиновна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В
ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Монография

Ответственный редактор
Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка
В. М. Жанко

Подписано в печать 24.11.2021. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 13.51 Тираж 1000 экз. Заказ 56

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69