

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно–педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Педагогика и психология детства

(направленность (профиль))

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации

Студент

Л.Р. Зайнутдинова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный  
руководитель

к.псих.н., доцент Э.Ф. Николаева

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2023

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации .....	10
1.1 Воспитание и социализация детей дошкольного возраста как научная проблема в психолого-педагогических исследованиях...	10
1.2 Воспитательная деятельность дошкольной образовательной организации как условие успешной социализации детей дошкольного возраста.....	36
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации.....	47
Глава 2. Экспериментальное исследование возможностей психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации .....	56
2.1 Организация и методы исследования.....	56
2.2 Изучение готовности педагогов дошкольной образовательной организации к воспитательной деятельности в ходе реализации задач детского сада.....	61
2.3 Разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации.....	79
2.4 Анализ полученных результатов.....	93
Заключение .....	105
Список используемой литературы .....	111

## Введение

**Актуальность проблемы.** Воспитание, как приоритетное направление социализации личности, исторически существует в мире человеческого взаимодействия на всех этапах развития общества. Первоначально стоящие задачи приспособления человека к жизнедеятельности, необходимые для поколенческой и культурной преемственности, в современных общественных системах усложнились и расширились. Сегодня воспитание направлено на личностное формирование и становление индивидуальности человека, способного полноценно реализовываться в различных сферах деятельности. Такое понимание отражено в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, где приоритетным заявлено развитие «...высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества...».

Проблемой воспитания в науке занимались многие ученые – В.А. Сластенин, А.В. Мудрик, И.В. Дубровина, В.А. Караковский, В.С. Мухина, Н.Л. Селиванова и другие, которые развивали и реализовывали идеи А. Бандуры, Т. Парсонса, Б. Скиннера, Э. Эриксона, Ж. Пиаже, а в отечественной психологии Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.С. Торохтий, Г.М. Андреевой, Б.П. Парыгина, А.В. Петровского и других.

Научные достижения позволили глубже понимать проблему воспитания, детализировать ее, что позволило решать вопросы построения максимально эффективных систем воспитания, способных в рамках образовательных организаций планировать и реализовывать воспитание и достигать целей гармоничной социализации личности детей.

Задача построения и сопровождения эффективных моделей воспитания и выявление условий и факторов, влияющих на эту эффективность, и определяет актуальность нашего исследования.

**Проблема исследования.** Воспитание в образовательных системах представляет собой целенаправленную и систематическую деятельность по развитию личности и формированию личностных качеств в соответствии с универсальными базовыми ценностями и потребностями общества с сохранением индивидуально-смысловых характеристик личности, что обеспечивает ребенку реализацию в обществе с сохранением своей индивидуальности. В аспекте абсолютной значимости для ребенка воспитательных воздействий большое значение приобретает осознанность деятельности всех участников процесса воспитания (родителей, педагогов, психологов, педагогических систем, общества и государства) и ответственное создание условий воспитания во взаимодействии с ребенком.

Проблема эффективной профессиональной деятельности и готовность специалиста к ее реализации детализируется посредством раскрытия способов достижения задач. Здесь речь идет о деятельностном и компетентностном подходе, который в центр своего внимания ставит проблему ответа на вопросы – «что именно делать?» и «как именно делать, чтобы добиться результатов?», то есть, определение комплекса или системы целенаправленных действий, необходимых для достижения целей воспитания. Такие сложные задачи заостряют проблему готовности и компетентности педагогов к выполнению деятельности в рамках воспитания личности ребенка. Поиск возможностей и путей профессионального развития в рамках деятельности и является проблемой нашего исследования.

**Противоречия:**

- несмотря на имеющееся сегодня в психолого-педагогических науках глубокое понимание проблемы воспитания человека и социализации в целом, все еще требует дополнительных исследований изучение условий воспитания и факторов воздействия, конструктивно или деструктивно влияющих на его эффективность;
- воспитание, реализуемое в организационных системах дошкольного образования, и воспитательная деятельность дошкольной

образовательной организации (далее ДОО), не смотря на вполне сложившуюся систему воздействий, целенаправленных и последовательных, до сих пор требует развития и, следовательно, поиска путей, методов, средств и подходов, удовлетворяющих современные запросы общества и учитывающих динамичную социальную ситуацию развития детей;

– разработанность в научно-прикладных исследованиях проблемы построения моделей и концепций воспитания, организующих воспитательную деятельность дошкольных образовательных организаций, все еще требует изучения актуального вопроса влияния личности специалиста на эффективность воспитательной деятельности в аспекте его профессиональной готовности и компетентности.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить структуру и содержание психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО.

**Объект** – процесс воспитательной деятельности ДОО.

**Предмет** – психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности ДОО.

**Гипотеза** исследования базируется на предположении о том, что:

– психолого-педагогическое сопровождение педагогов, реализующих воспитательную деятельность ДОО, должно быть представлено целенаправленной и комплексной программой, построенной на основании принципов организации такого рода деятельности психолога, и нести в себе информационно-развивающую функцию;

– структура программы психолого-педагогического сопровождения должна представлять собой комплекс мероприятий, обеспечивающих последовательность, взаимосвязанность и преемственность всех компонентов, что позволит эффективно достигать цели сопровождения;

– содержание программы должно быть представлено методами и технологиями, обеспечивающими воспитателям ДОО формирование

необходимых навыков и мотивацию на непрерывное развитие компетенций, профессиональный рост и самообразование;

– такое построение программы психолого-педагогического сопровождения позволит специалистам ДОО повысить готовность к деятельности по воспитанию и социализации детей и искать пути и способы конструктивного взаимодействия с детьми и их родителями, как непосредственными участниками воспитательного процесса.

**Задачи исследования:**

– проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме социализации детей дошкольного возраста и роли в этом процессе дошкольных образовательных организаций;

– выявить готовность педагогов в реализации задач ДОО по социализации детей в рамках воспитательной деятельности;

– разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения педагогов ДОО, направленную на повышение их компетенций по работе с родителями для успешной социализации детей;

– проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Теоретико-методологическая основа** исследования представлена:

– научными взглядами на проблему целенаправленной социализации и воспитания, разработанные А.В. Мудрик, В.С. Мухиной, В.А. Слостениным, Е.В. Бондаревской, Б.П. Парыгиным, А.В. Петровским, И.А. Зимней и другими в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов;

– концепция Л.С. Выготского о культурно-историческом подходе к развитию и социализации личности;

– подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста и воспитательной деятельности ДОО М.Р. Битяновой, И.П. Бондарева, Л.Г. Жедуновой.

**Методы исследования:**

- теоретические методы (анализ научной литературы по проблеме исследования, интерпретация и обобщение опыта);
- экспериментальные методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), наблюдение, беседа;
- количественные и качественные методы обработки результатов.

**Новизна** исследования представлена ориентацией на изучение влияния воспитательной деятельности ДОО как целенаправленного комплексного процесса на социализацию ребенка, а также в изучении роли и значения готовности педагога к реализации задач воспитания и развития детей, и необходимости их профессиональной компетентности и непрерывного развития для эффективности педагогической деятельности.

**Теоретическая** значимость исследования заключается в систематизации взглядов на проблему воспитания и социализации личности, а также в изучении психолого-педагогического сопровождения как метода оказания психологической поддержки всем участникам процесса образования при реализации ими задач развития и воспитания детей дошкольного возраста. Так же систематизировано влияние социальных ситуаций развития ребенка (в рамках семейной и образовательной систем при выполнении ими воспитательных воздействий) на формирование личности и особенностях ее социализации,

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности внедрения разработанной и апробированной программы психолого-педагогического сопровождения педагогов, направленной на повышение их компетенций по работе с родителями для решения задач успешной социализации детей, в воспитательную деятельность дошкольных образовательных организаций, что позволит обогащать и модифицировать разработанный подход и применять его как для профессионального роста педагогов ДОО, так и для подготовки их к решению имеющихся актуальных задач организации.

**Научность и достоверность** результатов исследования определяется научными, объективными и достоверными методами и методиками (теоретического анализа и получения и анализа эмпирических данных) исследования, позволившими решать задачи теоретического и экспериментального компонентов исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО как условия социализации детей дошкольного возраста.

**Апробация результатов** исследования проходила в отчетах и выступлениях на научно-практических конференциях, а также последовательно отражалась в научных публикациях тезисов и статей в специализированных научных журналах. В частности, результаты апробации представлены в сборнике научных статей «Проблемы образования на современном этапе. Выпуск XI» (Тольятти, 2022 г.), «Педагогическая теория и практика: актуальные идеи и успешный опыт в условиях модернизации российского образования» (Москва, 2022 г.), на конференциях «XIII Международная научно-практическая конференция «Инфо-Стратегия 2022: Общество. Государство. Образование» (Самара, 2022 г.) и «Научно-практическая конференция студентов «Проблемы образования на современном этапе» (Тольятти, 2023 г.).

#### **Экспериментальная база исследования.**

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБУ Детский сад № 46 «Игрушка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 25 человек, все – педагоги детского сада с разным стажем профессиональной деятельности.

**Личное участие автора** выражено в разработке плана исследования и его реализации, в сборе и обработке эмпирических данных, в разработке и апробации программы психолого-педагогического сопровождения педагогов-воспитателей, направленной на развитие их компетенций, необходимых для эффективной работы по воспитанию детей.

**На защиту выносятся следующие положения:**



1. Психолого-педагогическое сопровождение как деятельность, обеспечивающая поддержку, развитие и личностное становление всех участников педагогического процесса, способно обеспечить условия для профессионального роста педагогов дошкольного учреждения, решающих задачи развития и воспитания дошкольников.

2. Воспитательная деятельность детского сада, направленная на решение задач социализации, реализуется систематично и последовательно, опираясь на научно-методологические достижения и ориентируясь на четкие показатели норм возрастного развития, закономерности социализации детей дошкольного возраста, что требует непрерывного профессионального развития педагогов-воспитателей.

3. Психолого-педагогическое сопровождение как комплексная деятельность способна поддерживать эффективность воспитательной деятельности ДОО, которая целенаправленно решает задачи воспитания, являющееся последовательным, непрерывным процессом формирования в личности ребенка требуемых в социуме определенных качеств, паттернов поведения и комплексов действий.

4. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО, реализующих воспитательную деятельность, представленное программой, содержащей комплекс методов и технологий, обеспечивает им формирование необходимых навыков и мотивацию на непрерывное развитие профессиональных компетенций и самообразование, что положительно скажется на их готовности к деятельности по социализации детей, а также искать пути и способы конструктивного взаимодействия с детьми и их родителями, как непосредственными участниками воспитательного процесса.

**Структура и объем магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 14 рисунков, 12 таблиц, список используемой литературы (98 источников). Основной текст работы изложен на 119 страницах.

# **Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации**

## **1.1 Воспитание и социализация детей дошкольного возраста как научная проблема в психолого-педагогических исследованиях**

Воспитание и социализация как процессы, целью и результатом которых является развитие и становление личности, полностью интегрированной в социокультурное пространство жизнедеятельности и способной в нем активно и продуктивно самореализовываться, полностью взаимосвязаны. И если социализация является процессом вхождения личности в общество, постепенно и последовательно присваивая существующие в нем нормы, правила, паттерны действий и взаимодействия, моральные и культурные ценности и эталоны, то воспитание по своей сути является механизмом процесса социализации.

Рассмотрим научное понимание процесса социализации и воспитания.

Проблема социализации в науке, как «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества...» [57], стала предметом изучения в конце XIX века. В тот период социализация привлекла внимание ученых политико-экономических наук, изучавших производственные процессы в аспекте деятельности групп людей и поднимавших вопросы «индивидуального, преобразующегося в общественное, коллективное» [56]. Но проблема социализации приобрела свое звучание в системе социологических наук, а термин начал использоваться социологами Г. Тардом, Ф.Г. Гиддингсом еще в последнюю четверть XIX в. [50].

Глубокие и объемные исследования социализации были сделаны Д.Э. Дюркгеймом, Т. Парсонсом и другими родоначальниками социологии.

Говоря о социализации, они сформировали понимание этого феномена и с позиций процесса, и с позиций его результативности. Э. Дюркгейм, делая акцент на процессе социализации, выделил «...стремление общества сформировать человека в соответствии с уже имеющимися моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами, содержание которых может значительно отличаться в зависимости от исторических традиций, особенностей развития, социального и политического общественного строя...» [95], а Т. Парсонс, акцентируя внимание на результате, сказал, что «...целью и результатом социализации является сформированность у вступающих в общество «новичков» чувства как минимум лояльности и как максимум преданности по отношению к социальной системе...» [96].

Проблема социализации в XX в. широко стала исследоваться системой наук – социологией, политологией, культурологией, философией, а особую глубину исследования социализации приобрели в системе психолого-педагогических наук.

В педагогике под социализацией понимается «процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта, что включает в себя процесс овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования отношений в личностном аспекте» [13].

В психологии социализация понимается как «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В этом процессе человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений. Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для их

успешной реализации. Также социализация включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы. Понятие социализации касается качеств, которые индивид приобретает в ходе процесса, и психологических механизмов, посредством которых достигаются желаемые изменения. Определяющее значение для процессов социализации имеет общественное воспитание» [17].

Окружение человека, являясь его социальной средой, погружает индивида в конкретно существующее культурное поле, где взаимодействие с Другими развивает «...психические свойства и способности младенца, необходимые для жизни в обществе. Проходя все этапы развития, человек может считаться зрелым не по достижению определенного возраста, а когда он может участвовать в жизни посредством взятия на себя ответственности и способности к самоконтролю согласно конвенциональным нормам. Это умение приобретается в процессе социализации. Социализация затрагивает все сферы и личности, и жизнедеятельности – поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытовой, морально-нравственной, межличностной...» [5]. То есть, как указывает А.К. Савина, «...целью, смыслом и результатом процесса социализации, основанной на системе ценностей общества, является достижение идентичности, и в самом широком понимании её функции – становление социального «Я»» [61].

Истоки исследований социализации принадлежат таким именам, как А. Парк, Дж. Кольман, Д. Доллэрд, А. Бандура, Т. Парсонс и другим ученым. Несмотря на различие взглядов и трактовок проблемы социализации, в целом было сформулировано понимание ее, как «усвоение человеком системы знаний, моральных норм и культурных ценностей, обязательных для данного общества или группы, которые в результате интериоризации становятся личными ценностями, моральными ориентациями и эталонами поведения» [42].

Все подходы к изучению социализации сегодня систематизируются по разным признакам. Так, можно выделить социологический и антропо-культурный подход, подход, делающий приоритетным и процесс, и результат социализации. Также в литературе можно встретить взгляды, соответствующие классической теории воздействия общества на человека и более современное понимание социализации как взаимодействия человека с обществом. Еще выделяют такие подходы как теория закрепления, теория символического интеракционизма, теория перехода и ряд других.

Выделим существенные признаки различных научных взглядов.

Анализ влияния культуры на поведение человека в социуме, проведенный антропо-культурной концепцией, показал, что этот подход на передний план в социализации индивида выдвигает идею его инкультурации, то есть, «процесса освоения индивидуумом норм общественной жизни и культуры» [60], которая была предложена М.Д. Херсковицем. Результатом его исследований стало известное положение о праве существования каждого без учета его развития и происхождения [92]. В контексте присвоения культуры каждым индивидом как результата социализации, авторами этой концепции ставился вопрос о преодолении человеком своего эгоцентризма и вхождения каждого в реально существующую культуру – в ее активно деятельностную составляющую и в морально-духовную компоненту.

Социальная среда, формирующая личность человека в ней находящуюся, по сути, во-многом определяет его социализацию и наполняет содержанием все поведенческие и личностные сферы. Но, присваиваемая личностью культура, по мнению сторонников этого подхода, со своими нормами и традициями, «позволяет свободно ориентироваться в окружающей социальной среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, находить взаимопонимание с другими людьми...» [61], определяя исключительные особенности человека

и его отличия от других людей, инкультурирующих в другой культурной социальной среде.

Социологический подход в изучении социализации определяет ее как прижизненный процесс с определенными этапами вхождения в социум, обусловленными реализуемыми личностью социальными ролями. В этом подходе выделяют два доминирующих направления – структурной и микросоциологической концепциях. Главным отличием этих концепций является направление внимание исследователей. Так, если в структурном направлении Г. Спенсером, Э. Дюркгеймом, Т. Парсонсом и другими рассматривается взаимодействие общества, как целостной единицы, и человека, где овладение нормами, ролями с их правилами и существующими стандартами позволяет личности стать единицей общества под влиянием самого общества. Структурный функционализм Т. Парсонса определяет «социальное действие индивида и функционирование социального пространства как самоорганизующуюся систему, что приводит к развитию и модернизации всего общества в целом» [97].

Э. Дюркгейм, изучавший социализацию как социоориентацию личности, выделял в своей концепции воспитательные функции общества, влияющего на «природного (несоциального) человека посредством морали, как средства его очеловечивания и формирования у него качеств, необходимых данному обществу» [29]. По мнению Э. Дюркгейма, социализация – это «процесс, во время которого актер, как действующий субъект, осваивает привычки групп, благодаря чему приобретает физические, интеллектуальные и моральные квалификации, которые необходимы, чтобы функционировать на арене повседневного театра» [91].

Одновременно с этой позицией развивались и другие взгляды на проблему социализации человека.

Микросоциальная теория социализации в противовес к описанной выше макросоциальной позиции рассматривала поведение человека и специфику его интеракций в межличностном взаимодействии, которое по

мнению авторов и отражала социальную структуру в ее имеющихся особенностях. Эта теория определилась как теория символического интеракционизма или «теория Зеркального Я» («Looking-glass self») [36].

Сторонниками данных взглядов явились Ч. Кули, Дж. Мид, Г. Блумер, У. Томас и др. в своем понимании процесса социализации они рассматривали поведение человека как результат не непосредственной интериоризации социокультурных норм, правил, ролей, а как результат их индивидуальной интерпретации каждой личностью. Последователь Д. Мида, Г. Блумер, объясняет этот феномен, указывая, что «интерпретировать действие другого – это определить для себя, что это действие имеет то или иное значение, тот или иной характер» [14]. В целом их взгляды говорят о многовариативности результата вхождения и адаптации личности в конкретный социальный мир, выраженного в различных символах (от невербальных и вербальных до деятельностно-поведенческих), несущих конкретную социальную информацию. Именно это обеспечивает интеракцию и по-своему влияет на социальные и процессы и социализацию, в частности [15].

Дж. Мид, утвердивший себя в истории мировой науки как философ, социолог, психолог, социализацию понимал как процесс непрерывного взаимодействия личности с другим человеком, группами людей, с социальными системами, представленными для индивида конкретными людьми и системой отношений, где результатом являются качества личности, сформировавшиеся в ходе непосредственного актуального взаимодействия с Другим / Другими и интерпретированного самой личностью. Сам Д. Мид указывал, что «индивид является индивидуальностью постольку, поскольку перенимает в своём собственном поведении установления этого другого» [93]. Именно таким образом с точки зрения этого направления личность становится «социальным существом» [15].

Идеи символического интеракционизма были приняты и развиты в различных психологических направлениях XX века. Одним из первых анализ

социализации был проведен в бихевиористских направлениях, в частности, в теории социального научения. Эти исследования связаны с такими известными в психологии именами как Б. Скиннер, А. Бандура, Дж. Гервиц, З. Сирс и многие другие, сделавшие вклад как в понимание поведения человека, так в систематизация условий и факторов, во-многом определяющих его.

Изучая социализацию, выделяя ее механизмы влияния, А. Бандура приравнивает его к процессу воспитания, в ходе которого и формируется определенная модель поведения. Причем он указывает, что прямые методы влияния (поощрение, наказание, убеждение и пр.) оказывают воздействие в совокупности со средовыми, где окружающая среда со своими параметрами микро- или макросоциального поведения имеет параметры условий социализации, оказывающих не меньшее влияние на воспитывающуюся личность. Механизмом становления определенных поведенческих паттернов у личности в ходе социализации А. Бандура считал подражание демонстрируемым моделям ближайшего контакта, но непрямого, а опосредованного индивидуальными характеристиками, реакциями и отношением самого ребенка, то есть, социализация происходит в интерактивном процессе взаимодействия в рамках «Личность – Среда» [11].

В теории Б. Скиннера, который экспериментально доказал формируемость, контролируемость, модифицируемость поведения человека, социализация представлена системой целенаправленных воздействий, благодаря которым путем отрицательного и положительного подкрепления задаются поведенческие паттерны и стереотипы, принятые в обществе и необходимые для жизнедеятельности и реализации личности в конкретном общественном устройстве [64].

Социализация как научная проблема изучалась и в других направлениях психологии – психоанализе, когнитивной психологии, гуманистической, экзистенциальной психологии и пр.



Так, в психоанализе З. Фрейда, по праву считающейся теорией конфликта биологического, существующего бессознательно, и социального, социализация рассматривается как «процесс обуздания биологических и эгоцентрических побуждений и преодоления внешнего конфликта между культурой, обществом и влечением личности, так и внутренней конфронтации между «Сверх Я» (носителя моральных норм, выполняющих оценочные функции) и «Оно» (примитивным компонентом, иррациональным и бессознательным носителем инстинктов, подчиняющихся принципу удовольствия)» [77]. Не смотря на идею непрерывного конфликта, внутреннего и внешнего, большое внимание З. Фрейд уделял поиску решения вопроса о гармонизации личности, об уравнивании системы репрессивной культуры и внутреннего мира человека, его внутреннего Я, где личность будет не подавлена, а адаптирована к пространству собственной жизни. Он считал, что «на основе психоанализа культура в единстве с образовательной и воспитательной системой можно сформировать нового человека с сильным и разумным «Я»» [78].

Ж. Пиаже, согласно своей теории, рассматривал социализацию личности в свете когнитивного развития ребенка. Он утверждал, что развитие когнитивных структур и последующая их реконструкция опосредована непосредственным опытом индивида, получаемым им в ходе социального взаимодействия. На каждом этапе развития ребенок не только овладевает знаниями и навыками, но и последовательно встраивается в социальную систему, то есть, социализируется [52]. Также следует отметить, что Ж. Пиаже не считал развитие и социализированность ребенка результатом принуждения общества. По его мнению, внедряемые ребенку стандарты и нормы поведения в любом случае преломляются и понимаются им посредством имеющейся у него эго-позиции, которые впоследствии, при достижении им возраста младшего школьника начинают обеспечивать личности социальное взаимодействие в более широком поле социальной жизни (по сравнению с первичной средой социализации, коей является

семья). На этом этапе социализации, как указывает автор, происходит «децентрация ребенка», наступающая в результате включения к имеющейся у него эгоцентрической позиции нового, объективного, видения, обеспечивающегося достаточно развитыми когнитивными процессами. Благодаря этому, считает Ж. Пиаже, формируется более зрелая мораль, позволяющая устанавливать взаимоотношения в социуме по принципам субъект-субъектных отношений [53].

Исследования социализации детей дошкольного возраста, интересующего нас в рамках исследования, активно проводились и проводятся в психолого-педагогических направлениях науки. Все они опираются на общие исследования и теории социализации, но ставят во главу угла детские периоды становления личности с учетом возрастных психологических особенностей детей и в аспекте специфики организации их социальной жизни и среды адаптации. Также в этих науках социализация рассматривается через призму процесса и результата, которые с одной стороны, невозможно отделить друг от друга, а с другой, для понимания возможностей организации успешной социализации детей дошкольного возраста отделять необходимо, так как такое рассмотрение позволяет выделить множество факторов, влияющих на развитие социального Я ребенка.

Анализ, проведенный Е.В. Глубоцкой, позволил выделить биологизаторские, культурологические и собственно психологические подходы к социализации детей [23].

Так, С.Г. Холл подчеркивал биологическое разворачивание сформированных в ходе эволюции механизмов и процессов и воспроизведение в каждой частной социализации индивида «повторение опыта и этапов становления человечества» [81].

Р. Бенедикт, М. Мид, представители культурологического подхода, и процесс и результат социализации считали опосредованными социокультурными условиями. Р. Бенедикт указывала на прямое перенятие

ребенком черт, существующих в актуальный момент становления в обществе [26]. А М. Мид указывала на вариативность выборов при социализации в зависимости от существующих условий, определяющих результат этого процесса. Здесь она сформулировала три типа культурной адаптации – «постфигуративная культура, где опыт предыдущих поколений является программой будущего для детей; кофигуративная культура, при которой индивид в качестве приоритетного образца избирает социальное поведение и опыт сверстника, и префигуративная культура с абсолютным разрывом межпоколенных связей» [94].

Представители бихевиористского направления, Д. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура, представляли социализацию каждый в рамках своей концепции. Так, Д. Уотсон говорил о рефлекторном закреплении поведенческих паттернов в рамках воздействия социума, а Б. Скиннер подчеркивал закрепление ребенком декларируемого поведения посредством имеющихся реакций на его конкретные поведенческие реакции. А. Бандура в своих исследованиях уже говорит о значимости самоподкрепления ребенком идентифицируемых им поведенческих моделей [12].

Рассмотренные нами выше психоаналитический подход З. Фрейда, психосоциальная теория развития Э. Эриксона, теория когнитивного развития Ж. Пиаже также подробно рассматривают социализацию ребенка в рамках психосексуального развития личности (З. Фрейд), становления личности в аспекте социального взаимодействия (Э. Эриксон) и посредством когнитивного развития личности ребенка (Ж. Пиаже) [1].

В отечественной психологии изучение социализации детей связано с такими именами как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Торохтий, А.В. Мудрик, Г.М. Андреева, И.В. Кон, Г.И. Захарова и многих других.

У Л.С. Выготского, автора культурно-исторической концепции развития и онтогенетического подхода к социализации, отмечается, что в ходе развития ребенком усваивается «социальный опыт и система общественных отношений» [21]. А в исследованиях И.С. Кона,

Б.П. Парыгина, С.С. Батенина и других представителей филогенетического подхода к социализации подчеркивается целенаправленная передача обществом накопленного жизненного опыта ребенку [35]. Не смотря на различия этих взглядов, оба направления едины в утверждении обязательного условия социализации детей только в рамках взаимодействия социума с индивидом.

Г.С. Андреева, рассматривая социализацию с позиций субъект-субъектного подхода, говорит о «развитии и самоизменении личности в процессе приобретения социального опыта и последующего воспроизводства индивидом системы социальных связей» [1].

Психологические исследования Н.И. Шевандрина, А.В. Петровского, С. Розума, Э. Эриксона определили социо-психологические механизмы социализации и систематизировали их следующим образом. Здесь выделили «идентификацию, подражание, имитацию, внушение, конформизм, стыд и чувство вины», указывая, что они же являются и воздействующими факторами в процессе социализации ребенка, в частности, и человека в целом. [59].

А.В. Мудрик, известный отечественный ученый в системе педагогических наук, при изучении социализации большое внимание уделил механизмам этого процесса. Он выделил пять базовых подходов, разделив их в зависимости от объема и локализации – традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный и рефлексивный. Все они, по мнению А.В. Мудрика, носят универсальный характер, то есть, присутствуют однозначно и постоянно в процессе социализации, а своим содержанием определяют ее результат. Раскрывая содержание каждого подхода, А.В. Мудрик говорит, что «традиционный – обеспечивает индивиду присвоение норм и эталонов поведения; институциональный определяет отношения индивида с различными институтами социализации и оказывает влияние на становление поведения личности; стилизованный действует в рамках субкультуры, где формируются морально-психологические черты и

поведение, соответствующее возрасту, а также способствует становлению стиля жизни; межличностный обеспечивает идентификацию личности; рефлексивный помогает личности принимать или отвергать ценности, транслирующие в данном сообществе» [42].

Также А.В. Мудрик выделяет два процесса, в рамках которых протекает социализация – приспособление и обособление. В ходе первого, приспособления, ребенок согласовывает средовые запросы с личными ожиданиями и самооценкой, а во втором, обособлении, напротив, противостоит внешнему давлению, реализуя личное самоопределение [43].

Он же выделил этапность социализации ребенка, выделив здесь периоды в соответствии с возрастными особенностями и возможностями ребенка, причем социализация в своей периодичности происходит по принципу расширения – в младенческом возрасте взаимодействие происходит в узком пространстве нуклеарной семьи, затем в дошкольном детстве расширяется до взаимодействия в расширенной семье и близких к семье людей, и только после этого ребенок выходит во взаимодействие с социумом, представленным здесь образовательными и развивающими организационными структурами и другими большими и малыми группами.

С этим согласны большинство ученых, и в социально-психологических исследованиях активно исследуются условия и факторы социализации ребенка в семейной системе, а в психологии развития и воспитания изучаются внутренние механизмы этого процесса. Например, А.В. Литвинова выделяет семью как условие первичной социализации ребенка [39], а И.С. Кон, говоря о расширяющемся круге социализации по мере взросления ребенка, расширяется и круг «агентов» (или акторов) социализации от родственников до друзей, педагогов, социальных и личных авторитетов, где у каждого своя роль и соответственно цели [35].

Таким образом, социализация, как постепенное и последовательное присвоение личностью культурных и общественных норм и правил, как овладение паттернами поведения и стандартами деятельности, по сути, есть

процесс становления личности человека с самого рождения, в ходе которого формируются личностные черты и качества, личностные сферы, мировоззрение человека, что позволяет ему полноценно реализовываться в пространстве социуме.

Социализация на каждом этапе развития человека происходит всегда через три последовательных этапа – «адаптацию, самореализацию и интеграцию» [59]. Большое значение данное понимание приобретает для всех воздействующих акторов и систем, особенно образовательных, где происходит огромная часть социализации ребенка, начиная с дошкольного возраста. Для специалистов, как педагогов, так и психологов это имеет организующее значение, так как позволяет создать условия и организовать процессы таким образом, чтобы обеспечить максимально комфортное приспособление (адаптацию) и максимально качественный результат социализации воспитанников и обучающихся.

Имеющиеся исследования проблемы создания условий для успешной социализации и факторов, способствующих благоприятному прохождению этого процесса (от адаптации до интеграции), позволили на данном этапе выделить признаки качества социализации, выраженных в когнитивных, мотивационных, эмоциональных и деятельностных показателях, отражающих степень интеграции ребенка в социум на каждом этапе его развития.

В соответствии с целью нашего исследования изучим подробно проблему воспитания с позиций системы психолого-педагогических наук.

Проблема социализации, изученная нами, показала, что доминирующим компонентом многофакторных воздействий в целях вхождения личности в социум и формирования в ней требуемых качеств, паттернов поведения и комплекса действий является воспитание, последовательное и целенаправленное.

Воспитание как процесс, реализуется как государством в совокупности с имеющимися в нем институтами, так и семьей и прямой контактной группой человека.

На современном этапе в психологических науках под воспитанием понимается собственно «процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов» [62].

Есть в психологии и другое, деятельностно-ориентированное объяснение этого понятия: «воспитание – это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду» [25].

В педагогике под воспитанием понимается «относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется» [84].

В американской педагогической школе под воспитанием (хотя сам термин буквально в таком виде там не используется), понимается: «во-первых, любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности людей, включающие их знания, способности, образцы поведения и ценности; во-вторых, развивающий процесс, обеспеченный школой или другим учреждением, который организован главным образом для научения и учебы и в-третьих, общее развитие, получаемое индивидом через научение и учебу» [98].

Анализ проблемы воспитания показывает, что это воздействие на «подрастающее поколение» существует в обществе исторически. Но, если

рассматривать воспитание в донаучный период, можно сказать, что в целом оно носило стихийный характер, то есть не являлось целенаправленным процессом формирования, а представляло собой, как сказал А.В. Мудрик, «первичную стихийную социализацию, осуществляемую в процессе практического участия детей в жизнедеятельности взрослых (производственной, ритуальной, бытовой) и ограниченную усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся поколениям» [41].

По мере усложнения общества и общественных отношений суть воспитания начинает меняться. Возникает необходимость в целенаправленной подготовке подрастающего поколения к социальной жизни в совокупности всех ее требований и ожиданий. Существовавшее семейное и религиозное воспитание было дополнено социальным воспитанием, которое постепенно стало отличаться от собственно стихийной социализации, где происходило приобщение к культуре в целом, к принятым в обществе ролевым отношениям и ролевому поведению, к образу жизни, деятельности и способам реализации, обусловленными сословной принадлежностью индивида. Но, уже в Средние века в пространство жизни стали входить так называемые школы, предназначенные для людей, занимающихся тем или иным родом деятельности (ремесленники, рабочие, торговцы и пр.). Так, постепенно расширяясь и усложняясь, воспитание вместе с развитием общества становится компонентом влияния и социализации уже в рамках имеющихся социальных институтов, каждый из которых имеет свою роль, функции и место в социуме. В этом контексте у воспитания уже выделяются и конкретные функции.

А.В. Мудрик считает, что основными функциями воспитания являются: «планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей..., подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала»..., обеспечение стабильности



общественной жизни через трансляцию культуры, способствование ее преемственности и обновлению..., обеспечение выполнения ими желательных действий и осуществление негативных санкций по отношению к нежелательным, способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов общества и интересов групп людей и социально-профессиональных групп как необходимое условие внутренней сплоченности общества...» [41].

Исходя из освещенных нами положений видно, что воспитание действительно является неотъемлемой частью процесса социализации человека в обществе.

Цели воспитания, осуществляемые в указанных параметрах, в одном своем аспекте довольно-таки устойчивы, но одновременно носят и динамический характер. Эта особенность определяется с одной стороны устойчивыми культурно-цивилизационными ценностями, описывающими контуры личности человека, способного жить в обществе во взаимодействии с миром и другими людьми, а с другой, конкретными потребностями общества в актуальный период развития конкретного общества.

Конкретизируя это обобщение, можно сказать, что в устойчивые цели входят параметры, касающиеся базовых вещей в жизни каждого человека – образ жизни, путь самоопределения и реализации, семья и отношения в ней, трудовая деятельность, развитие психики и личности (интеллектуальное, эмоциональное, ценностно-смысловое развитие), общение и межличностное взаимодействие, нравственность и мораль, и пр. Динамизм целей определяется развитием общества, существующим политическим строем и устройством государства, изменяющимися культурными нормами и возникающими условиями самореализации.

Проблемой определения целей воспитания занимались В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, В.И. Писаренко и многие другие. Благодаря их исследованиям были выделены аспекты воспитания: «социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный» [65].

Выделение таких групп целей позволяет систематизировать аспекты и сферы адаптации и социализации человека – культурное и профессиональное пространство общества («социально-нормативный аспект»), пространство индивидуальности и личное самоопределение человека в обществе («индивидуально-смысловой аспект») и пространство межличностного взаимодействия, где вступают в контакт Личность и Другой / Другие, существующие в поле взаимовлияния и взаимодействия («ценностно-деятельностный аспект») [54].

В связи с этим А.В. Мудрик выделяет виды воспитания и говорит о «семейном, религиозном и социальном воспитании», внутри которого в свою очередь можно выделить «коррекционное и диссоциальное» варианты воспитания [41]. Все они имеют особенности и различия, которые обусловлены специфическими условиями, имеющимися факторами, целями и возможностями воспитывающей системы. Вместе с этим они все имеют общее сходство, выраженное в обязательности взаимодействия, индивидуального, группового или общественного, с человеком при оказании влияния на ребенка на всех этапах его жизнедеятельности.

В семье в рамках детско-родительской подсистемы, осуществляющей воспитательные функции, стимулируется развитие психики и личности ребенка, но происходит это в соответствии с имеющимися в семье представлениями о норме, ценностях, культуре, правилах взаимодействия и общения в социуме и ролевых отношениях, как в семье, так и в социуме.

В религиозном воспитании происходит формирование морально-нравственной и духовной сферы личности на основании определенной религиозной конфессии и вероучительных принципов.

Социальное воспитание, реализуемое через определенные общественные и государственные институты, макро- и микрогруппы и различные организации, осуществляется посредством создаваемых условий и планомерного воздействия на индивида с целью оптимального его развития в соответствии с существующими общественными нормами и ценностями.

Отдельные варианты социального воспитания, коррекционные и диссоциальные, реализуются в аспекте имеющейся необходимости (в случае наличия какого-либо отклонения от нормы развития или здоровья при коррекционном воспитании или воспитание индивида, попавшего под влияние тоталитарного или криминального сообщества, воспитывающего девиантную личность).

В рамках нашего исследования рассмотрим интересующие нас два варианта воспитания – семейное и социальное, реализуемые в семье и образовательных организациях.

Семья как один из социальных институтов решает задачи воспроизводства поколений и обеспечивает первичную социализацию детей. В рамках репродуктивной и воспитательной функции каждая семья каждая семья оказывает воздействие на ребенка с целью его социализации, но факт того, что эта система особенна и отличается от каждой другой семьи необходимо признать факт того, как сказал Г. Хоментаскас, что «сколько семей, столько и особенностей воспитания...» [82]. Тем не менее исследования семьи в психологии и педагогике позволили систематизировать виды и типы семей, классифицировать типы отношений и способов и стилей воспитания. Большое значение такой научный подход к изучению семьи и семейного воспитания позволил определить и результаты воздействия на детей при их воспитании. Анализируя степень значимости воздействия семьи на личность ребенка, Ф.А. Игебаева сделала вывод о том, что «особенности воздействий на ребенка в семье и психологического смысла отношений с ним, оказывает на ребенка исключительное по силе и следу в личности ребенка влияние, которое, зачастую, непреодолимо (без специальных профессиональных усилий) впоследствии» [33].

С позиций психолого-педагогических наук, воспитание семьи имеет свои особенности и характеристики и представляет собой «...более или менее осознанные усилия по возвращению ребёнка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены

семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть ребенок, подросток, юноша» [7].

Различие семей, обусловленное как объективными, так и субъективными характеристиками, к которым можно отнести культурный уровень, образованность, социально-экономические параметры жизни семьи (объективные характеристики) и особенности личности родителей, их личный опыт, представления, установки, ценности, транслируемые традиции, взгляды и убеждения, в том числе и предрассудки, представляющие собой содержание индивидуальности и мировоззрение личности. Такое разнообразие, обусловленное закономерными различиями, все же позволило типизировать все семьи и выделить «...просоциальные, асоциальные и антисоциальные семьи» [22].

В психологии исследованиями семьи в аспекте оказываемых ею воспитательных воздействий занимались Э. Маккоби, М. Раттер, П. Лич, Дж. Мартин, Д. Элдер, А.П. Петровский, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Столин, В.Н. Дружинин и многие другие.

Для систематизации особенностей семейного воспитания и типа детско-родительских отношений использовались такие категории, как личностный ресурс семьи, так и отношения внутри семьи: отношение к детям, и отношения между всеми членами семьи (супругами и членами расширенной семейной системы). Эти показатели в своей совокупности позволяют говорить о степени социальной ориентированности семьи, ее культурации, гармоничности и способности оказывать воспитательное воздействие, приводящее (или не приводящее) к гармоничному развитию личности ребенка [27].

Исследования воздействия семейного воспитания в зависимости от типа семьи П. Лича, М. Раттера, а в отечественной психологии В.Н. Дружинина, Б.Н. Алмазова, Л.И. Маленковой, Л.Я Шнейдер показали, что негативное влияние на личность ребенка могут оказать не только асоциальные и антисоциальные семьи (что очевидно), но и просоциальная

семья (в зависимости от особенностей родителей) может повлиять также деструктивно [67], оказывая влияние на такие особенности личности детей, как самооценка, самоотношение, отношение к другим и миру в целом.

Благодаря учету выделенных в исследованиях результатов для личности воспитания ребенка семьей, в психологии выделены были такие понятия, как «стиль семейного воспитания» и «тип детско-родительских отношений» [67].

Следуя специальным словарям, можно сказать, что семейное воспитание, реализующееся в рамках определенного паттерна поведения и общения родителей представляет собой «стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком (эмоционально теплый – эмоционально холодный), характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых (демократический – авторитарный), количеством запретов (ограничительный – попустительский) и т. п.» [17].

Первая классификация стилей воспитания была предложена еще в XX в. Д. Баумринд, выделившей «авторитетный, авторитарный и либеральный стили...» [90], которая впоследствии была дополнена четвертым, названным Дж. Мартином и Э. Маккоби «пренебрегающим» [67].

Дальнейшие исследования этой проблемы привели к расширению и детализации вариантов подходов в воспитании и в классификации Д. Элдера уже можно увидеть семь стилей – «автократичный, авторитарный, демократичный, эгалитарный, разрешающий, попустительский и игнорирующий...» [27].

В отечественной психологии Л.Г. Сагатовская предложила типизировать стили по критериям эмоциональности и включенности родителей в своего ребенка и выделила 6 стилей взаимодействия, а А.В. Петровский основывает разделение воспитания на стили, исходя из имеющихся вариантов проявления и количества в воспитании власти и подчинения, и возникающей в связи с этим степени конфронтации.

Такие ученые как В.В. Столин и Э.Г. Эйдемиллер фокусируют свое внимание на негативных вариантах реализации воспитательных паттернов и выделяют стили в зависимости от их деструктивности. Э.Г. Эйдемиллер ориентирует на пять вариантов воспитательных воздействий, а В.В. Столин – на четыре, каждый из которых обусловлен «невротизацией личности родителей, их невротические потребности и особенности их личности», которые и задают тип отношений «с особенностями границ, потребностью в принадлежности ребенка и особенностями контроля и подчинения» [86].

Интересный подход был предложен А.С. Спиваковской, которая предложила систематизировать не конкретно стиль родительского воспитания, а типизировать семьи в целом в зависимости от значимости реализуемого поведения и создаваемой ими общей картины отношений, выделив «семью-санаторий, вулканическую семью, семью-крепость, семью-театр, семью-третий лишний, семью с кумиром и семью-маскарад» [68].

Анализ стилей воспитания и их влияние на личностные сферы ребенка, на его эмоциональное благополучие и степень социализированности позволяет выделить ряд значимых компонентов, универсально благоприятно влияющих при воспитании ребенка. Ими считают «уважение, отзывчивость, общая враждебность и ориентированность семьи на доминирующие для нее ценности» [67].

Уважение к личности, являющееся общим и обязательным требованием в любого рода взаимодействиях человека с человеком и человека с обществом, является основой и для отношений, и для влияния на него. Это позволяет личности понять свою индивидуальность, осознанно функционировать, и свободно мыслить и самовыражаться. В отношениях с детьми это выражается в принятии их без всяких условий, в понимании и принятии как чувств, так и мыслей. Уважение создает такие условия, в которых возможно качественное воспитательное воздействие, изменяя поведение, формируя моральные суждения и рефлексивный анализ, что ведет ребенка к ожидаемым результатам социализации. Уважение напрямую

способствует формированию самоуважения и самоидентичности, последовательно приближая его к собственной индивидуальности [16].

Отзывчивость является также важным параметром успешных стратегий воспитания, влияющим положительно на его результаты. Отзывчивость обеспечивает определенную степень близости, подчеркивает важность и значимость ребенка для родителей. По мнению В.С. Заслуженюка, ребенок в таких условиях видит готовность взрослых ориентироваться на его нужды, состояния и проблемы, демонстрирует ему включенность родителей в его жизнь. Однако, здесь также все зависит от качества включенности. При наличии включенности в жизнь ребенка с позиций «взрослый – ребенок», или «сильный – слабый» может возникать у детей ощущение собственной слабости и неумелости, что приводит к недостаточной уверенности в себе, излишнему послушанию уже вне семьи в отношениях с людьми, обладающими «властью», конформизму, безынициативности и страху брать на себя ответственность. Постепенно это разрушает психологическую близость и доверие, что влияет на дистанцированность детей как в семье, так и в своей последующей жизни [31].

При враждебности ребенок и все члены семьи существуют в напряжении. Враждебные отношения проявляются в присутствующей раздражительности, недоверии и контроле, наказаниях за нарушение «правил» или совершаемые ребенком ошибки. Такое напряжение, создаваемое родителями чаще всего обусловлено не неприязнью, а желанием правильно воспитать своего ребенка и страхом ошибиться при воспитании личности, ребенком же это воспринимается как отвержение, «нелюбовь», и приводит к психологическому уходу ребенка из отношений, скрытности, часто к лживости, нарушениям поведения и срыву ведущей деятельности.

Прагматически-ориентированные родители руководствуются при воспитании целями и смыслами «полезности», такими как материальное благополучие, выгода от поведения, деятельности, отношений. Такого рода ценности, которыми руководствуются родители, воспитывают в ребенке

цинизм, эмоциональную холодность и пренебрежение личности другого. В воспитании такие ориентации выражаются в трансляции незначимости интересов, склонностей, состояний ребенка по отношению к «полезным» результатам его действий и «выгодности» определенных поступков и выборов, что уже и приводит к формируемой эго-ориентации ребенка и игнорировании интересов группы, общества или конкретных других [74].

В антисоциальных семьях с присущим им образом жизни, культурными нормами и подходами в воспитании негативное влияние на личность ребенка более выражена. Поведенческая деструкция родителей, агрессивность, нетерпимость к окружающим, как к близким, так и к внешне существующим, отвержением принятых норм и правил понятным образом становятся психотравмирующими условиями, как по своей сути, так и по форме. Дети, находясь в этих условиях, и не имея возможности как выбора, так и возрастно-обусловленной невозможности адекватно оценивать происходящее, приобретают невротические и другие расстройства, формируется девиантное поведение, а зачастую нарушается и нормальный ход развития личности. Тем не менее, при такой жесткой определенности, учитывая обоюдную активность среды и личности при социализации, у детей на определенном этапе развития и при возможности наблюдать нормальные отношения во внешнем мире существует возможность личного выбора ценностей и приоритетных норм, что может способствовать конструктивному выбору Я других способов реализации на основании конструктивных ценностей и смыслов.

Сделанный нами обзор проблемы семейного воспитания и определение однозначного влияния семьи на формирование особенностей личности ребенка, его личностных качеств и системы ценностей подтверждает существующую в обществе и культуре значимость роли детства и условий, в которых проходит свой путь развития и первичной социализации ребенок для формирования зрелого человека и его способности к успешной и конструктивной самореализации в будущем, и для его способности быть



полноценным членом современного общества с высокими показателями удовлетворенности собой, другими и миром в целом.

Как было уже сказано, проблема воспитания в рамках цели нашего исследования интересует нас в дошкольный период развития человека. Здесь нами было рассмотрено семейное воспитание, но также необходимо проанализировать воспитание в рамках социальных институтов, в частности, в рамках образовательных учреждений.

Исследования педагогов и психологов, занимающихся проблемой воспитания в образовательных организациях, таких как Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочаров, О.С. Газман, И.В. Дубровина, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Н.Л. Селиванова и другие, показали, что «...целью воспитания должно быть формирование базовой культуры личности как основы для ее дальнейшего развития, в содержание которой должна войти культура жизненного самоопределения, семейных отношений, экономическая и культура труда, политическая и правовая, интеллектуальная, нравственная, культура общения, экологическая, художественная и физическая культура...» [41]. Другими словами, воспитание имеет своей целью развитие и формирование полноценной и социализированной личности, способной к самоопределению и самореализации во всех жизненных сферах в рамках достижения своих целей и ценностей.

Изучение проблем воспитания, выполненные В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым, А.И. Мищенко, позволили обобщить понимание процесса воспитания, которое представлено для образовательных учреждений с позиций деятельностного подхода, трех-аспектной системой воздействия, который и способен обеспечить достижение такой масштабной цели как социализация личности ребенка. Этими аспектами являются «социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный» планы осуществления воспитания [65].

Рассмотрим содержание каждого аспекта более подробно.

Первый, социально-нормативный, затрагивает проблему адаптации ребенка к миру с существующими в нем социальными нормами, культурой и традициями, общественным устройством, ценностями, с целью дальнейшей интеграции в актуальном пространстве жизнедеятельности детей.

Второй аспект, индивидуально-смысловой, представлен деятельностью по становлению Я ребенка в значении его индивидуальности, в результате которой должно состояться самоопределение ребенка, способствующее его осознанной и гармоничной самореализации в пространстве общества без утраты собственного Я.

Третий аспект, ценностно-деятельностный, представлен обеспечением непосредственной активности ребенка и взаимодействия его со средой в виде общения, влияния, самоутверждения, что обеспечит ему впоследствии существование в рамках «диалога с другим и миром» [43].

Психолого-педагогические исследования также выделили помимо целей и аспектов воспитания ряд обязательных компонентов, на основании которых должно, собственно, и реализовываться воспитание для его успешности и продуктивности. Здесь были сформулированы характеристики конструктивного воспитательного процесса, его фазы, законы и принципы, по которым и в соответствии с которыми оно должно протекать.

К характеристикам относят такие позиции, как «закономерная логика протекания..., дискретность как стадийность процесса..., нелинейность...и ситуационность...» [41].

Говоря о фазах процесса воспитания, ученые имеют в виду последовательность осознанного принятия воспитательных воздействий, где в первую очередь должно наступить осмысление (рефлексивная фаза), затем осознание (ценностно-смысловая фаза) и затем построение маршрутов и способов применения ребенком осмысленного на предыдущих фазах воспитания во взаимодействии и деятельности (проективная фаза) [38].

Анализируя принципы, по сути являющиеся так называемыми законами воспитания, можно выделить представленные в ряде исследований

(А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.П. Каширин, Ю.И. Турыгина, В.А. Федюкова и др.) следующие позиции-законы:

- «– закон целостного развития человека;
- закон развития индивидуальности посредством социально, субъективно и культурно значимой деятельности;
- закон развития через преодоления;
- закон со-трансформации (взаимного изменения);
- закон сопротивления человеческого материала;
- закон возрастания потребности в значимом Другом» [21].

Какие же принципы должны соблюдаться в воспитательной деятельности педагогов и всех других участников воспитательного процесса. К ним относят: «принцип рефлексивности, принцип интерактивности, принцип самореализации, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей» [80].

Таким образом, рассмотренные нами проблема воспитания в науке и особенности семейного и институционального воспитания в рамках образовательных педагогических систем, показали сложность процесса целенаправленного формирования личности с целью ее комплексной и благоприятной социализации. В аспекте абсолютной значимости и необходимости для ребенка воспитательных воздействий большое значение приобретает осознанная деятельность всех участников этого процесса (родителей, педагогов, психологов, педагогических систем, общества и государства) и ответственное создание условий воспитания и взаимодействия с ребенком, а также осознанное применение технологий, методов и приемов воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности.

## **1.2 Воспитательная деятельность дошкольной образовательной организации как условие успешной социализации детей дошкольного возраста**

Воспитание в образовательных системах представляет собой, как было уже сказано, целенаправленную и систематическую деятельность по развитию личности и формированию личностных качеств в соответствии с универсальными базовыми ценностями и потребностями общества с сохранением индивидуально-смысловых характеристик личности, что позволит ребенку реализовываться органически в обществе с сохранением своей индивидуальности.

Анализ роли воспитания для социализации ребенка показал безусловную необходимость для детей комплексных культурно-воспитательных воздействий. Сложность и многозадачность этого процесса определяет необходимость осознанности деятельности всеми участниками этого процесса (родителей, педагогов, психологов, педагогических систем, общества и государства) и ответственность при создании условий воспитания и взаимодействия с ребенком. Не меньшее значение имеет и осмысленное и профессиональное применение технологий, методов и приемов воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности.

Если в семейном воспитании важным является стиль взаимодействия с детьми, общая организация жизни и поведение всех членов семейной системы, то в дошкольных образовательных организациях доминирующими становятся два компонента, где первый – это воспитательная деятельность ДОО в целом, выраженная в концептуальном подходе к воспитанию и наличии целостной программы, построенной в соответствии с законами и принципами воспитания, а второй – профессиональная готовность педагогов к реализации задач воспитания и социализации детей как в каждой возрастной группе, так и в дошкольном периоде развития в целом.

Проанализируем указанные условия и факторы, их специфику и значение для качественной деятельности по воспитанию детей дошкольного возраста.

Учитывая, что воспитательный процесс по своей сути является деятельностью по последовательной социализации ребенка, в организации этого аспекта деятельности в образовательном учреждении необходимо учитывать не только закономерности и законы воспитания, но и процессы, происходящие с ребенком при социализации. Как было уже указано, социализация всегда проходит через три этапа-процесса – «адаптацию, самореализацию и последующую интеграцию» [43].

Важную роль в психолого-педагогической деятельности ДОО играет определение критериев эффективности, как социализации, так и воспитательного процесса воспитанников. Исследования М.И. Шиловой позволили выделить и систематизировать признаки, по которым можно определить успешность воспитательных воздействий специалистов дошкольного учреждения. К ним относятся когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный компоненты активности личности ребенка, свидетельствующие о степени его развитости, социализированности и готовности успешно реализовываться в социуме на последующих этапах возрастного развития [85]. Расшифровывая указанные критерии социализированности ребенка, можно сказать, что когнитивный компонент представлен пониманием целей деятельности и присвоением во внутренний план личности имеющегося социального опыта (интериоризацией); эмоционально-мотивационный компонент – включенным и адекватным отношением к результатам собственной деятельности, удовлетворенностью ими и отношениями, складывающимися у ребенка с окружением, наличием у него благополучного эмоционального состояния; деятельностный компонент характеризуется активностью и включенностью в разные виды деятельности, а также нахождение способов этой деятельности в аспекте собственной индивидуальности, как способа реализации самого себя [43].

Стадийность процесса воспитания и социализации в целом, а также понимание педагогами критериев личностной развитости, позволяет дошкольному образовательному учреждению создавать условия, в которых последовательно, системно и дифференцированно педагогами и психологами решаются задачи воспитания.

Вся система воспитательной деятельности построена на основании целей развития и задач воспитания дошкольника, обозначенных в Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где приоритетные задачи по формированию личности ребенка сформулированы в пункте 1.6, подпунктах 4-6 настоящего документа:

- «...– создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности» [76].

Такая постановка вопроса и реализация масштабных задач требует от дошкольной организации создания воспитательной системы, которая способна комплексно и целенаправленно оказывать развивающие и воспитательные воздействия на ребенка-дошкольника разных возрастов. Современные дошкольные образовательные организации такой системный

подход реализуют посредством комплекса компонентов, имеющих «целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты» [2]. Построение работы по такому типу и принципам не только способно эффективно решить задачи развития и воспитания дошкольника, но даже компенсировать или скорректировать издержки социализации, приобретаемые ребенком в рамках семейных систем различного типа и стилей воспитания.

Этические принципы, которые обязательны в педагогической деятельности, не менее актуальны и для воспитания. Они представлены такими категориями, как уважение к личности и ее безусловном принятии; как обеспечение равных прав при разных возможностях ребенка; объективность, последовательность и справедливость педагогов при взаимодействии с воспитанниками; обеспечение проявлений индивидуальности ребенка, признание и учет интересов и склонностей ребенка [63].

Роль принципов в организации и эффективности воспитательной работы подчеркиваются многими исследованиями, а Н.Ф. Голованова определенно указывает на значение принципов для разработки стратегий и концепций воспитания и подбора технологий, которые в совокупности и организуют всю деятельность в целом в виде комплекса мероприятий, методов, средств и технологий, применяемых для решения задач воспитания [24].

Реализация воспитательных задач осуществляется в разных формах и при помощи разнообразных методов и технологий.

Формами воспитательной деятельности являются разные варианты организации воздействия. Так, по количеству участников выделяют индивидуальные, групповые или массовые мероприятия, а по времени, затрачиваемого на подготовку к деятельности, определяют экспромтные варианты и заранее подготовленные и спланированные формы взаимодействия. Также систематизируются формы по затрачиваемому на

реализацию воспитательного мероприятия времени и по доминирующему виду деятельности, в рамках которого реализуется цель воспитания. По длительности протекания выделяют кратковременные, регулярные и длительно протекающие (долговременные) мероприятия, а вид деятельности представляют такие формы работы, как интеллектуальные, игровые и соревновательные, а также художественные мероприятия, связанные с искусством и творчеством [51].

Методы, как конкретные способы реализации воспитательной деятельности, позволяющие решать поставленные задачи в рамках цели, также сгруппированы по определенным критериям. В целом они обобщенно представлены методами, направленными на формирование личности и сознания человека; методами, направленными на присвоение общественного поведения в соответствии с нормами и правилами, существующими в социуме; и методами, позволяющими стимулировать желательное поведение и способы деятельности [80].

Изучение технологий воспитания, проведенные такими учеными, как Л.Е. Никитина, И.П. Подласый, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и другие, позволило систематизировать и технологии воспитания, сгруппированные на основании научной концепции, философской основы и категории субъекта воспитательной деятельности.

На основании научной концепции были выделены «поведенческие, деятельностные, интериоризаторские, программирующие технологии» [9].

На основании философского подхода выделили «...материалистические, прагматические, гуманистические и антропофоские технологии» [80].

На основании определения категории объекта воспитания выделили «индивидуальные, групповые, коллективные, массовые технологии» [9].

На данный момент благодаря педагогическим исследованиям типизированы алгоритмы воспитательной деятельности, которые представлены структурой деятельности с четкой и последовательной логикой



от постановки цели до их достижения. Алгоритм воспитательных воздействий в любой форме и видах представлен 4-я этапами:

- 1 этап – этап определения целей с характеристиками конкретности, достижимости и актуальности. Цели формулируются исходя из представления о них, где «цель – есть идея технологического проекта в целом, которая позволяет произвести оценку качества примененной воспитательной технологии посредством соотнесения идеи и результата» [80].
- 2 этап – этап научно-методического обеспечения и выбора концепции воспитания, заложенной в основу воспитательной деятельности.
- 3 этап – этап непосредственного структурирования деятельности и выделение воспитательных ситуаций, обеспечивающих достижение цели воспитания и социализации.
- 4 этап – этап планирования рефлексивного анализа и мониторинга эффективности воспитательной деятельности (или конкретной программы воспитания) для своевременной коррекции путей и способов воспитания.

Рассмотрев суть и составляющие воспитательной деятельности ДОО, как целостной и многокомпонентной стратегии воспитания и социализации дошкольника, опишем не менее важный аспект, влияющий на эффективность достижения целей воспитания – роль педагога и его готовность к реализации задач воспитания и социализации.

Под готовностью в педагогике и психологии понимается способность и деятельностная решимость человека совершить какое-либо действие или реализовать какую-либо деятельность в целом в рамках поставленной цели или задачи.

Профессиональная готовность учеными трактуется по-разному. Например, В.А. Сластенин на передний план выдвигает «набор профессионально определенных требований к педагогу», которым должен соответствовать человека при реализации деятельности [65, 79]. В работах

А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева и других речь идет о «наличии и развитости личностных качеств педагога, которые определяют природу будущей деятельности» [32]. Известные педагоги Л.А. Кандыбович и А.А. Деркач определяют готовность как «совокупность, синтез, всех аспектов личности педагога» [18].

Значимая роль педагога, который оказывает непосредственное влияние на воспитанника при его развитии и воспитании, и необходимость эффективно достигать цели этих процессов, уже давно сделал проблему профессиональной готовности актуальной для психолого-педагогических научных и научно-практических исследований.

Сложность такого образования как профессиональная готовность и его многокомпонентность для полного понимания ее сути требует структурирования и выделения отдельных компонентов. Благодаря изучению этой проблемы разными авторами, можно выделить группы этого состояния – готовность к решению профессиональных задач обучения и воспитания, то есть, так называемая «общая готовность», под которой, по мнению С.В. Никитиной, следует понимать «сформированность профессиональных знаний и комплекса навыков, которые постоянно поддерживаются и воспроизводятся путем их обновления, обладание способами продуктивной деятельности с применением творчества при выполнении профессиональной деятельности» [46]. Также к этой группе можно отнести и готовность педагога к инновациям и инновационной деятельности, под которой подразумевается профессионально-ориентированное личностное качество, мотивирующее специалиста на поиск и освоение нововведений и творческую при их реализации (Н.С. Алексанина) [4]. Учитывая специфику деятельности педагога, в эту группу также относят информационную и коммуникативную готовность, как владение современными информационно-коммуникативными технологиями, обеспечивающих решение задач доступности информации, современных способов передачи информации и ее визуализации при обучении и развитии. [69].

Говоря о готовности решать профессиональные задачи, нельзя не выделить такой компонент, как «рефлексивно-оценочная готовность, как умение проводить анализ собственной или чужой деятельности, ..., оценивать эффективность и на основании этого реконструировать в соответствии с анализом» [34].

Отдельным компонентом готовности А.В. Смирнова считает способность работать со всеми участниками процесса образования и воспитания – «с социальными партнерами, с семьей» [79]. Этот компонент представлен «сформированностью системы знаний, навыков, методов работы, опыта и ценностей, обеспечивающих эффективность координации действий субъектов и сотрудничества с ними, которые воспроизводят содержание взаимодействия и выявляются в ходе его реализации» [66].

Также, в отдельные группы выделяются психологическая и личностная типы готовности. В.Ф. Жукова под психологической готовностью понимает «целостность внутреннего настроя на профессиональную деятельность и других субъективных, интеллектуальных качеств, необходимых для ее успешной реализации» [30]. Личностная же готовность определяется как «совокупность качеств личности, в которой присутствуют мотивационные, психологические, ценностные составляющие; уровень знаний и профессионализма, обеспечивающие мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности с детьми» [3]. Сюда также необходимо включить готовность педагога к развитию и саморазвитию.

Учитывая специфику педагогической деятельности, являющейся по сути и форме субъектно-ориентированной, необходимо отметить и этическую (или деонтологическую) готовность, как «сформированность профессионального поведения, гарантирующего отношения уважения, доверия между всеми участниками процесса» [20].

Представленный нами обзор смысла разных элементов, образующих профессиональную готовность в целом, должен быть дополнен взглядами на

структурирование этой обобщенной характеристики специалиста. Так, А.В. Смирнова предлагает систематизировать все компоненты этого образования и рассматривать ее через более четко очерченные характеристики, говоря о «личностной, мотивационной, когнитивной и деятельностной готовности» [66]. По согласованному мнению, многих специалистов преимуществом данной систематизации является ее практичность, выраженная, с одной стороны, в возможности планирования образования будущих специалистов, а с другой, в измеримости разных видов готовности и мониторинге деятельности и ее эффективности, для построения маршрутов профессионального роста и развития и саморазвития специалиста.

Благодаря измеримости готовности выделяются и критерии анализа каждого ее компонента, представленного эталонным набором знаний, умений и навыков педагога и психолога (а также любого другого специалиста – участника воспитательно-образовательного процесса). Это обеспечивает разработку диагностического инструментария, результаты применения которого определяют уровни и виды готовности специалиста, что в свою очередь позволяет определять квалификацию специалиста, прогнозировать эффективность деятельности, как индивидуальной, так и на уровне организации.

Научные практико- и деятельностно-ориентированные исследования выделили в этом проблемном поле четыре уровня готовности, где один свидетельствует об ее отсутствии – «недопустимый уровень», и три, свидетельствующих о ее наличии, но сформированности на разном уровне владения знаниями и навыками – «допустимый, оптимальный и поисково-творческий» [30].

Такое понимание определило необходимость изучения составляющих каждого уровня и четкого определения комплекса знаний, умений и навыков, которыми владеет педагог и психолог, реализующий задачи развития и воспитания детей дошкольного возраста.

На современном этапе научного изучения проблемы профессиональной деятельности и ее эффективности идея готовности к реализации специалистом задач в профессии детализируется посредством раскрытия способов достижения этих задач. Здесь сегодня речь идет о деятельностном и компетентностном подходе, который в центр своего внимания ставит проблему ответа на вопросы – «что именно делать?» и «как именно делать, чтобы добиться результатов?». По мнению специалистов, здесь речь идет о выделении комплекса или системы целенаправленных действий, совершаемых в рамках деятельности как организацией, так и ее элементами в виде подсистем и специалистов, которые строят свои действия по принципам системности и последовательности. Интеграция этого выражается в программах, проектах, отдельных мерах, внутренне интегративных в аспекте эффективности и на уровне деятельности определяемых принципами целенаправленности и целесообразности. Здесь на передний план в поиске факторов эффективности профессиональной деятельности педагога выходит личность, выполняющая деятельность и соответственно обладающая специальными на высоком уровне развитыми компетенциями, обеспечивающими высокие результаты и общую продуктивность.

Компетентностный подход – это «отражение осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания [45], а его составляющие, компетенции – это «осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Компетенция – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями человека, с его самоосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности» [10].

Научные исследования этого подхода были проведены А.В. Баранниковым, В.А. Болотовым, А.М. Ароновым, И.А. Зимней, П.Г. Щедровицким, Г.Б. Голуба, В.В. Краевским, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторским и другими. В них стали оформляться сущностные элементы

компетентности, ее содержательно-процессуальное понимание, описана специфика профессионального поведения при решении производственных задач. Помимо набора компетенций и способности личности их применять в оптимальном варианте для достижения максимально возможной результативности в конкретный момент деятельности был разработан и предложен алгоритм компетентного поведения, который представлен цепочкой шагов – «...Во-первых, анализ ситуации имеющимися средствами с использованием наличных знаний; во-вторых, осознание знания, как средства решения ситуации, определение возможных способов применения знаний и их осуществление, рефлексия затруднения; в-третьих, осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания»; в четвертых, определение содержания «незнания» - какой именно информации недостает для решения конкретной ситуации; получение новой информации с целью перевода «незнания» в «знание»; использование нового знания для решения ситуации; рефлексия полученного знания, приобретение «знания» о «знании»» [45].

Таким образом, воспитательная деятельность детского сада направлена на цели развития личности и социализации ребенка. Она реализуется систематично и последовательно на научно-методологических основаниях и четких показателях норм возрастного развития и закономерностях адаптации и социализации детей дошкольного возраста.

Огромное значение здесь имеет высокий профессиональный уровень специалистов, которые в рамках системно-деятельностного и компетентностного подхода будут осознанно применять технологии, методы и приемы воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности. Учитывая динамические характеристики как процесса воспитания, так и самой педагогической деятельности, на передний план выдвигается проблема решения вопроса о непрерывном развитии и профессиональном росте педагогов, то есть, повышении их педагогической компетентности, необходимой для поиска путей и способов конструктивного

взаимодействия с ребенком в ходе его воспитания, и со всеми участниками воспитательного процесса.

### **1.3 Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации**

Психолого-педагогическое сопровождение – это понятие, имеющее не такую давнюю историю. В словарях сопровождение толкуется как «действие, совершаемое кем-либо, и протекающее вместе (совместно) с каким-либо процессом или явлением» [57]. С развитием в Российской Федерации практической психологии и введением этой профессиональной деятельности в систему образования, психолого-педагогическое сопровождение прочно вошло в практику деятельности психологов образования. В широком смысле, психолого-педагогическое сопровождение в системе общего образования РФ разных уровней стало «особой культурой психологической поддержки и помощи личности всем участникам образовательного процесса, как детям, так и их родителям, и педагогам» [2]. Анализ, проведенный Т.П. Авдуловой, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович и другими, показал, что в условиях современных задач модернизации образования, обозначенных федеральными государственными образовательными стандартами [76], психолого-педагогическое сопровождение является необходимым процессом, и даже условием, деятельности и психологов, и всей образовательной организации в целом, позволяющем своевременно и непрерывно организовывать взаимодействие, позволяющее решать актуально возникающие вопросы и задачи в контексте выполнения требований ФГОС [2].

В этом аспекте сегодня предлагается такое определение этого понятия – «психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность психолога и педагогического коллектива, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические

условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде» [49].

Следует отметить, что основной акцент и в понимании, и в реализации сопровождения в современных образовательных системах делается и делается на ребенке. Именно он становится главным субъектом этого направления деятельности психолога, его развитие и личностное становление, его успешная социализация и воспитание. По мнению Э.М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение вообще является «технологией, особым видом помощи ребенку, предназначенной для оказания ему помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса» [28]. Эта технология или метод (по другим источникам) психологической деятельности сейчас довольно-таки разработан и уже выделены принципы, на основании которых, строится сопровождение как процесс. Так на передний план при организации работы выдвигаются интересы субъекта сопровождения. Именно они находятся в центре внимания психолога и становятся абсолютно приоритетными.

Вторым важным принципом работы является непрерывность процесса сопровождения, то есть, деятельность, направленная на интересы ребенка или, в общем говоря, субъекта внимания, должна быть постоянна. Именно это и позволит достичь таких сложных и высоких целей, как формирование личности, так как создаваемые специалистом благоприятные условия будут удерживать в постоянном фокусе интересы ребенка и своевременно видеть возникающие сложности, преграды, проблемы и направлять на эти «мишени» профессиональное внимание, применяя специализированные виды деятельности для непосредственного оказания психологической помощи.

Третьим принципом, на котором строится психолого-педагогическое сопровождение, специалисты выделяют многоаспектность такого рода деятельности. Другими словами, сопровождение охватывает многие стороны жизни и личности субъекта, захватывает личность в целом, вместе со всеми



сферами ее реализации – учение, труд, общение, деятельности, внутренний мир личности, ее ценностно-смысловые сферы.

Четвертым, но не менее важным, принципом является рекомендательность психолого-педагогического сопровождения. Здесь понимается обязательность сохранения индивидуальности человека, его индивидуальных характеристик, стиля деятельности, присущих ему от рождения. Внимание же направляется на сферы личности, содержащие потребностно-мотивационные конструкты, обеспечивающие актуализацию ресурсов личности, мотивацию, стимулирующие развитие, саморегуляцию и самоизменение личности.

На основании данных принципов выдвигаются и задачи психолого-педагогического сопровождения. Здесь выделяют необходимость «отслеживания динамики развития и психолого-педагогического статуса обучающегося; индивидуального подхода и разработки индивидуальной траектории развития и устойчивой мотивации на него; воспитания способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению; создания психолого-педагогических условий для развития детей; обеспечения психологической и педагогической поддержки педагогов и родителей, как других участников процесса развития и образования» [49].

Функциями процесса сопровождения являются три компонента деятельности, непосредственно связанные и взаимообусловленные между собой. К ним относят информационную функцию, решающую задачи оповещения участников этого процесса о реализуемой психологом деятельности, о методах и приемах, формах работы, которая будет внедрена в жизнь образовательной организации. Во-вторых, сюда включена функция направления и организации координированной деятельности всех участников образовательного процесса и процесса сопровождения. В-третьих, существует и развивающая функция, задача которой помочь или стимулировать развитие необходимых для эффективной реализации умений и навыков у всех участников процесса.

Построенная на таких принципах деятельность психолога по психолого-педагогическому сопровождению и поддержке всех участников образовательного процесса, для реализации обозначенных нами функций, целей и задач, включает в себя все виды деятельности практического психолога, начиная от психологического просвещения, имеющей широкие цели информирования и ознакомления с психологическими знаниями, и до коррекции, имеющей обычно локальные цели трансформации отдельных компонентов личности или исправления отдельных недостаточностей или преград, мешающих гармоничному развитию. Для решения конкретных задач психолог использует методы диагностики, психокоррекции, реализует консультативную помощь, обеспечивает программы развития и профилактики. Также психолог сопровождает процессы адаптации, учебную деятельность, включается в программы воспитания личности, то есть, в полной мере активно участвует или инициирует программы поддержки и сопровождения там и тем, где это необходимо в соответствии с целями и задачами, как организации, так и личности, участвующей в этих сложных и длительно-протекающих процессах.

Помимо этого, следует сказать и о том, что психолого-педагогическое сопровождение имеет и разные уровни – «...индивидуальное и групповое, и сопровождение на уровне группы и на уровне образовательной организации...» [2].

Такой структурированный подход к организации и реализации психолого-педагогического сопровождения позволяет проводить анализ социальной ситуации развития ребенка, его ближайшего окружения, диагностировать уровень его психического развития, применять активные групповые методы работы, методы активного-социально-психологического обучения, а также индивидуальную работу с обучающимися, родителями, педагогами...» [2].

По мнению специалистов, эффективность психолого-педагогического сопровождения, как сложного, длительного и комплексного процесса, во-

многим зависит от совместной активности и направленности, от качества взаимодействия специалиста и сопровождаемого.

Также есть мнение (Л.М. Шипицына, С.Г. Шабас, Т.Н. Халецкая, Р.В. Овчарова, Т.П. Авдулова), что психолого-педагогическое сопровождение может представлять собой «модель организации психологической службы в образовании и являться отражением на практике системы теоретических представлений о деятельности педагога-психолога в целом» [49, 2].

В последние десятилетия психолого-педагогическое сопровождение начинает активно включать в свое поле поддержки не только детей и родителей, но и специалистов, реализующих задачи развития, воспитания, социализации и работающих в условиях модернизации образования.

Высокие стандарты образования и соответствующие требования к специалистам, реализующим все поставленные задачи в соответствии с обозначенными эталонами, порождают прямую необходимость в непрерывном обучении и развитии педагогов и воспитателей. Необходимость постоянного наращивания компетенций, непрерывное повышение своего профессионального уровня порождает прямую необходимость психологической поддержки педагогам, причем не только эмоционально-моральной (для профилактики эмоционального и профессионального выгорания), но и деятельностно-компетентностной, результатом которой станет наличие у педагогов и всех других специалистов образовательного учреждения компетенций, как «сплава традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями человека, с его самоосознанием, рефлексией в ходе его познавательной и трудовой деятельности» и способности к саморазвитию [10].

Современные исследования профессионализма и профессиональной готовности специалистов к деятельности на высоком уровне, проведенные А.В. Баранниковым, В.А. Болотовым, А.М. Ароновым, И.А. Зимней, П.Г. Щедровицким, Г.Б. Голуба, В.В. Краевским, Ю.Г. Татура,

А.В. Хуторским и другими, показал, что помимо набора компетенций и способности личности их применять в оптимальном варианте для достижения максимально возможной результативности в конкретный момент деятельности необходима высокая самоорганизация собственной деятельности, позволяющей решать актуальные задачи в рамках имеющейся цели. Этими учеными был разработан и предложен алгоритм компетентного поведения, который представлен цепочкой шагов – «...Во-первых, анализ ситуации имеющимися средствами с использованием наличных знаний; во-вторых, осознание знания, как средства решения ситуации, определение возможных способов применения знаний и их осуществление, рефлексия затруднения; в-третьих, осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания»; в четвертых, определение содержания «незнания» - какой именно информации недостает для решения конкретной ситуации; получение новой информации с целью перевода «незнания» в «знание»; использование нового знания для решения ситуации; рефлексия полученного знания, приобретение «знания» о «знании»» [45].

Говоря о педагогах дошкольной образовательной организации, реализующих не только развивающие и образовательные задачи, но и занимающихся воспитанием личности ребенка, решают круг более широких задач, относящихся к социализации ребенка в целом. Воспитательная деятельность детского сада реализуется систематично и последовательно, строится на научно-методологических основаниях, опирается на четкие показатели норм возрастного развития и закономерности адаптации и социализации детей дошкольного возраста, что требует от специалистов высокой компетентности, профессиональной гибкости и способности к постоянному самообразованию.

Эффективность воспитательной деятельности обусловлена готовностью ДОО и всех специалистов – педагогов, психологов, к реализации поставленных задач. Сложность и многозадачность этого процесса определяет необходимость осознанности деятельности у всех

участников этого процесса (родителей, педагогов, психологов, педагогических систем, общества и государства) и ответственность при создании условий воспитания и взаимодействия с ребенком.

Огромное значение здесь имеет высокий профессиональный уровень специалистов, которые в рамках системно-деятельностного и компетентностного подхода будут осознанно применять технологии, методы и приемы воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности.

Учитывая динамические характеристики, как процесса воспитания, так и самой педагогической деятельности, на передний план выдвигается проблема решения вопроса о непрерывном развитии и профессиональном росте педагогов, то есть, повышении их педагогической компетентности, необходимой для поиска путей и способов конструктивного взаимодействия с ребенком в ходе его воспитания, и со всеми участниками воспитательного процесса.

В этом аспекте на передний план как раз и выходит психолого-педагогическое сопровождение со своими возможностями и ресурсами. Именно в рамках этого процесса имеется возможность создавать специальные условия для своевременного развития у них актуальных компетенций, поддерживать мотивацию на профессиональный рост и обучение, обеспечивать взаимообучение, оказывать педагогам помощь и поддержку в решении задач саморазвития и профессиональной реализации.

Выводы по первой главе.

Воспитание, как последовательный, непрерывный и целенаправленный процесс, направленный на формирование в личности индивида требуемых в социуме качеств, паттернов поведения и комплекса действий по своей сути является компонентом социализации.

Социализация, как процесс приспособления и интеграции личности в социальную среду со своей системой ценностей и норм, является достижением человеком своей индивидуальности и самоидентичности, с

последующим становлением собственного Я в окружающем мире. Социализация затрагивает все сферы личности и ее жизнедеятельности – поведенческую, эмоционально-чувственную, познавательную, бытовую, морально-нравственную, межличностную.

Социализация происходит посредством воспитания. В системе психолого-педагогических наук изучается содержание воспитания, его методы и приемы, в совокупности с результатами этого воздействия на личность и ее качественные характеристики. В этом аспекте на передний план выступает проблема целей воспитания, его содержание и координация этого с учетом современного общественного устройства и его запросов с обязательным сохранением преемственности с культурно-историческим опытом, существующей моралью, этикой и нравственностью.

Исследования проблемы воспитания В.А. Слостенина, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова, В.И. Писаренко, А.В. Мудрик и др. структурировали этот многоаспектный процесс и выделили социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный аспекты воспитания.

Воспитание реализуется государством в совокупности с имеющимися в нем институтами, семьей и прямой контактной группой человека. В семейном воспитании в рамках детско-родительской подсистемы стимулируется развитие психики и личности ребенка, но происходит это в соответствии с имеющимися в семье представлениями о норме, ценностях, культуре, правилах взаимодействия и общения в социуме и ролевых отношениях. Социальное воспитание, реализуемое через определенные общественные и государственные институты, макро- и микрогруппы, осуществляется посредством создаваемых условий и планомерного воздействия на индивида с целью оптимального его развития в соответствии с существующими общественными нормами и ценностями.

Исследования Е.В. Бондаревской, В.Г. Бочарова, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, В.А. Караковского, А.В. Мудрик, В.С. Мухиной,

Н.Л. Селивановой, реализуемые в рамках системно-деятельностного подхода, выделили трех-аспектную систему воздействия – «социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный» аспекты воспитания.

Воспитательная деятельность детского сада направлена на решение вышеуказанных задач. Она реализуется систематично и последовательно, строится на научно-методологических основаниях и четких показателях норм возрастного развития и закономерностях адаптации и социализации детей дошкольного возраста.

Огромное значение для эффективности воспитания имеет профессионализм специалистов, которые в рамках системно-деятельностного и компетентностного подхода осознанно применяют технологии воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности. Здесь, учитывая динамические характеристики процесса воспитания и педагогической деятельности, на передний план выдвигается проблема решения вопроса о непрерывном развитии и профессиональном росте педагогов, то есть, повышении их педагогической компетентности, необходимой для поиска путей и способов конструктивного взаимодействия с ребенком и со всеми участниками воспитательного процесса.

Эти задачи способно решить психолого-педагогическое сопровождение, как непрерывный процесс, направленный на помощь и поддержку всем участникам образовательного и воспитательного процесса.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование возможностей психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО**

### **2.1 Организация и методы исследования**

Экспериментальное исследование, проведенное в рамках магистерской диссертации по психолого-педагогическому направлению с направленностью «Педагогика и психология детства», посвящено изучению специфики психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО.

Для проверки гипотезы о том, что программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающая их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями, будет способствовать более успешной социализации детей дошкольного возраста и выступит условием эффективной воспитательной деятельности ДОО, нами был организован и проведен эксперимент.

Эксперимент проводился в три этапа:

- на первом этапе были собраны данные об особенностях воспитательной деятельности ДОО и готовности воспитателей к реализации задач воспитания и социализации детей (констатирующий этап исследования);
- на втором этапе была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающую их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями, способствующую более успешной социализации детей дошкольного возраста (формирующий этап исследования);
- на третьем этапе необходимо было проанализировать полученные результаты и выделить параметры, свидетельствующие об



эффективности разработанной программы (контрольный этап исследования).

Для реализации эксперимента были поставлены следующие задачи:

- определить экспериментальную базу исследования и отобрать испытуемых, участвующих в эксперименте;
- определить психолого-педагогические методы и методики исследования;
- собрать фактические данные о готовности педагогов к реализации воспитательных задач ДОО и подвергнуть их количественному и качественному анализу;
- разработать психолого-педагогическую программу, позволяющую стимулировать готовность педагогов дошкольного учреждения к эффективной реализации задач воспитательной деятельности ДОО;
- проверить эффективность реализованной программы.

Экспериментальной базой исследования выступил МБУ Детский сад № 46 «Игрушка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 25 человек, все – педагоги детского сада с разным стажем профессиональной деятельности.

Для сбора информации о степени готовности испытуемых к реализации задач воспитательной деятельности ДОО нами были отобраны методики, позволяющие проанализировать как профессиональную подготовленность педагогов, так и их личностные особенности, необходимые для осуществления воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Методы и методики исследования:

- метод анкетирования;
- методы психолого-педагогической диагностики:
  - «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» Т.Т. Соколовой [55];
  - «Какой я педагог», модификация Р.Р. Калининой [72];
- методы психологической диагностики:

- «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) [87, 19];
- методика «Шкалы техники общения: вариант Б», разработанная Н.Д. Твороговой [58, 71].

Выбор данных методик обоснован тем, что каждая из них позволит получить информацию как о профессиональной готовности испытуемых, воспитателей детского сада №46, к реализации задач ДОО в рамках воспитательной деятельности, так и об их личностных особенностях, обеспечивающих психологически благополучное взаимодействие как с воспитанниками, так и с их родителями и позволяющих строить качественную коммуникацию в ходе воспитательных воздействий.

Охарактеризуем кратко содержательные параметры выбранных методик.

«Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе».

Данная психолого-педагогическая методика представляет собой список высказываний (59 штук), позволяющих испытуемому определить степень сформированности каждой особенности, отраженной во фразе, у самого себя. Степень отражается в трех категориях – «сформировано», «сформировано на среднем уровне» и «отсутствует вообще». Каждая степень оценивается в рамках от 0 до 2 баллов. Все особенности и компетенции разбиты по четырем блокам – «Моя профессия; Мои знания; Моя ориентированность в методике воспитательной работе; Моя способность организовать воспитательный процесс» [55].

В целом данная методика позволяет выделить четыре степени сформированности, или готовности к воспитательной работе, – от базового уровня до высокого с переходными низким и средним уровнями готовности. Уровень определяется путем суммирования баллов, отражающих степень согласия испытуемого с высказыванием.

Нами для анализа были взяты результаты, полученные по первому и четвертому блоку методики, что соответствовало цели нашего исследования.

Однако, все данные, полученные в целом по данному тесту, будут интересны как для педагогов, так и для методической службы детского сада, регулярно планирующей и реализующей маршруты профессионального развития специалистов-педагогов детского сада.

«Какой я педагог» (Р.Р. Калинина).

Данная методика представляет собой мини-опросник, направленный на получение информации об особенностях отношения испытуемых к воспитанникам и способов взаимодействия с ними в ходе реализации межличностного взаимодействия.

Методика представлена 14-ю вопросами, на которые необходимо выбрать два полярных варианта ответа – да или нет. Итогом количественной обработки данных теста явится определение степени педагогической опытности испытуемых в четырех уровнях сформированности – от очень низкого («слабый педагог») до высокого («опытный педагог») с промежуточными низким («педагог, имеющий много пробелов») и средним («хороший, знающий педагог») [72].

Также нами были взяты две психологические диагностические методики, позволяющие выделить степень выраженности коммуникативных и организаторских способностей испытуемых и степень владения ими техниками общения.

«Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС).

Данная методика направлена на выявление и определение степени сформированности коммуникативных и организаторских склонностей испытуемого. Она представляет собой опросник, представленный 40 вопросами, на которые нужно выбрать один из двух возможных вариантов, т. е., согласиться с ним, либо нет. Количественный анализ полученных ответов позволяет определить индивидуальный индекс КОС, который получается путем соотношения коммуникативных и организаторских склонностей личности. Помимо этого, данная методика содержит информацию отдельно и по коммуникативным способностям, и по организаторским, что дает

возможность видеть слабые и сильные стороны коммуникативности личности и на основании этого строить маршруты формирования профессиональных компетенций.

В целом в методике предусмотрено 5 уровней развитости КОС – от низкого до очень высокого с промежуточными «ниже среднего, среднего и высокого» уровнями [87, 19].

Шкалы техники общения: вариант Б (автор Н.Д. Творогова).

Данная методика, разработанная Н.Д. Твороговой, предназначена для выявления способов, используемых личностью при реализации общения с другими. «Под термином «техника общения» понимается набор действий и операций, используемых личностью для достижения той или иной своей цели общения и учитывающих особенности ситуации взаимодействия» [71]. С позиций психологии общения любой «процесс общения требует использования некоторой системы средств, а техники общения рассматриваются как операциональная составляющая процесса общения непосредственно» [58].

Методика построена по принципу методов самооценивания, где респондент определяет наличие и сформированность определенного способа коммуникации при взаимодействии, исходя из личного представления о той или иной технике общения, которая присутствует в его арсенале. Респондент при оценивании указанных параметров использует балльные оценки в пределах 5, где 0 – полностью отсутствует, а 5 – явно выражена и используется постоянно.

В авторской методике разработано три варианта теста. Нами для целей исследования выбран вариант Б, где испытуемый, в отличие от А, где используется экспертная оценка и оцениваются и другие, оценивает только себя.

В тесте предложено «28 характеристик техники общения и заложено 4 группы показателей техники общения: вербальные средства общения; экспрессивные средства общения; показатель эмпатии в общении и

поведенческие навыки общения» [71]. В результате подсчета выставленных оценок определяется уровень сформированности техник общения у личности (низкий, средний и высокий), но с учетом контекста и вида деятельности, в рамках которого процесс общения реализуется.

Методика содержит 16 описаний определенных характеристик, имеющих значение для качества и эффективности процесса общения и выделяет «рефлексивно-перцептивные умения (вопросы №№ 2, 5, 9, 12), способность к самораскрытию (вопросы №№ 3, 6, 7, 11) и умение реализовывать диалогический подход в общении (вопросы №№ 1, 4, 8, 10)» [58]. Также в опроснике имеются три вопроса (№№ 13, 14, 15), отражающие невербальные техники общения и способ имиджевой организации процесса, и один (№ 16) – отражающий умение работать в группе.

Описанные выше методики позволили решить нам задачи констатирующего этапа исследования и собрать информацию о профессиональной готовности испытуемых к реализации воспитательной деятельности ДОО и об их личностных особенностях, обеспечивающих качество коммуникации и общения с воспитанниками в ходе межличностного взаимодействия с ними.

## **2.2 Изучение готовности педагогов ДОО к воспитательной деятельности в ходе реализации задач детского сада**

Основной целью констатирующего этапа исследования было собрать психолого-педагогическую информацию о профессиональных и личностных особенностях испытуемых-педагогов детского сада, обеспечивающих им готовность к реализации воспитательной деятельности ДОО на достаточном и высоком уровне.

Для достижения этой цели нами были применены отобранные методы и методики исследования:

– метод анкетирования;

- «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе»;
- «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой);
- «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС);
- шкалы техники общения: вариант Б (Н.Д. Творогова).

Результаты, полученные благодаря этим методикам, представим ниже.

В начале сбора данных нами был проведен анализ испытуемых по таким параметрам, как возраст, педагогический стаж, наличие и уровень профессионального образования, и уровень квалификационной категории.

Педагогический коллектив детского сада представлен педагогами разного возраста. Испытуемые в нашей выборке представлены разными возрастными группами (таблица 1).

Таблица 1 – Количественная представленность испытуемых в различных возрастных категориях (n=25)

Хронологический возраст педагогов											
до 25-ти лет		25-29 лет		30-39 лет		40-49 лет		50-59 лет		старше 60	
кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
1	4 %	3	12 %	3	12 %	11	44 %	6	24 %	1	4 %

Для наглядности представим данные о возрастной представленности испытуемых на диаграмме (рисунок 1).

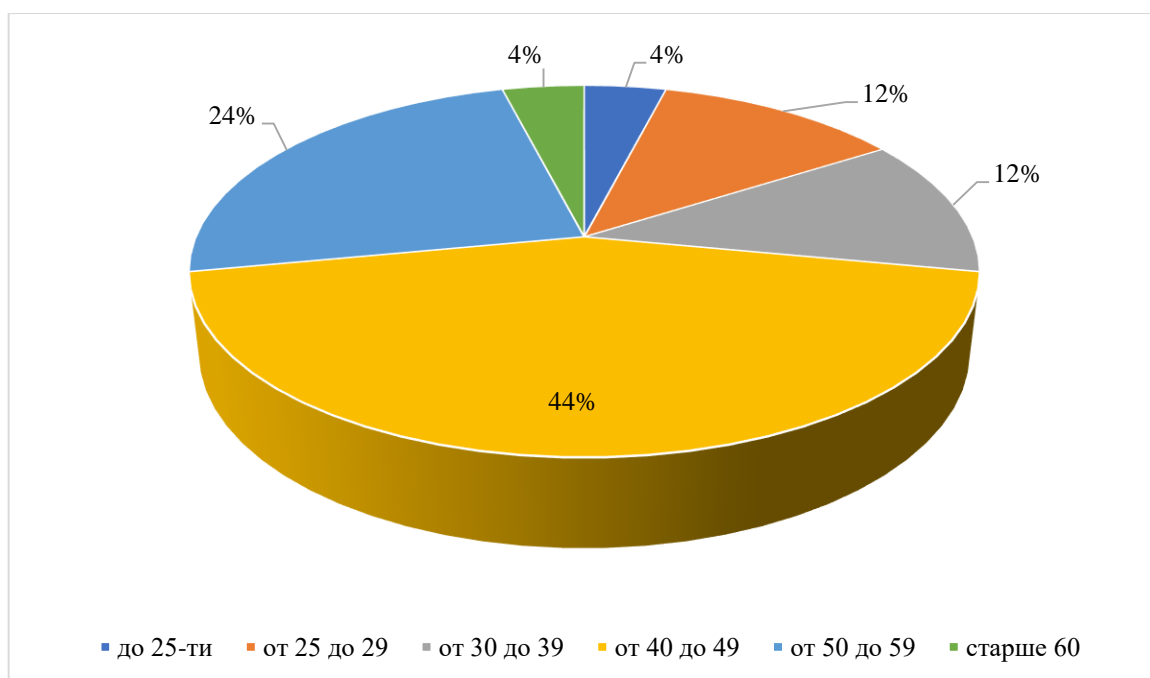


Рисунок 1 – Представленность педагогического состава детского сада по возрасту

Как видно из представленных данных, большая часть педагогического состава ДООУ представлена людьми старше 40 лет. В целом испытуемых активного молодого и среднего возраста (от 25-ти до 60-ти лет) – 92 %. А педагогов моложе 25-ти и старше 60-ти всего двое (по одному в каждой указанной возрастной группе).

Анализ испытуемых по стажу педагогической деятельности представим в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по стажу педагогической деятельности

Стаж педагогов											
до 3-х лет		от 3 до 5 лет		от 5 до 10		от 10 до 15		от 15 до 20		свыше 20 лет	
кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
3	12 %	2	8 %	2	8 %	6	24 %	6	24 %	6	24 %

Представим данные о педагогическом стаже испытуемых на диаграмме (рисунок 2).

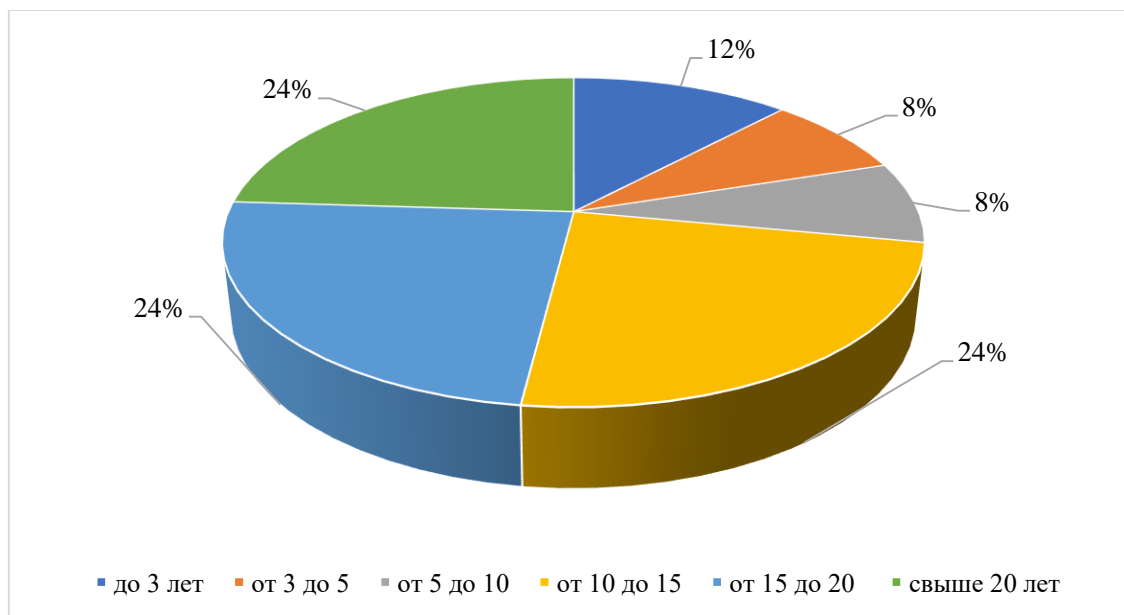


Рисунок 2 – Распределение испытуемых по педагогическому стажу

Как наглядно видно на диаграмме, испытуемых со стажем профессиональной педагогической деятельности больше 10 лет доминируют в детском саду, являющемся базой экспериментального исследования – их в педагогическом коллективе в целом 72 %. Начинающих педагогов среди испытуемых всего 12 % (3 человека), а педагогов со стажем от 3 до 10 лет – 16 % (4 человека).

Далее представим распределение испытуемых по наличию специального профессионального образования (таблица 3).

Таблица 3 – Распределение испытуемых по наличию профессионального образования

Уровень образования педагогов ДОУ				
высшее педагогическое		среднее профессиональное		без образования
кол. чел	%	кол. чел	%	
17	68 %	8	32 %	0 %



Представим полученные данные на диаграмме (рисунок 3).



Рисунок 3 – Распределение испытуемых по наличию и уровню специального образования

Как видно из диаграммы, большинство педагогов имеют высшее педагогическое образование (17 человек), а остальные 8 (32 %) – среднее специальное. Педагогических работников без специального профессионального образования в данной выборке испытуемых нет.

Далее представим испытуемых по квалификационному уровню (таблица 4).

Таблица 4 – Распределение испытуемых по уровню квалификации

Уровень квалификации педагогов ДОУ							
высшая категория		первая категория		категория соответствия		без категории	
кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
6	24 %	11	44 %	6	24 %	2	8 %

Представим для наглядности данные об уровне квалификации испытуемых на диаграмме (рисунок 4).

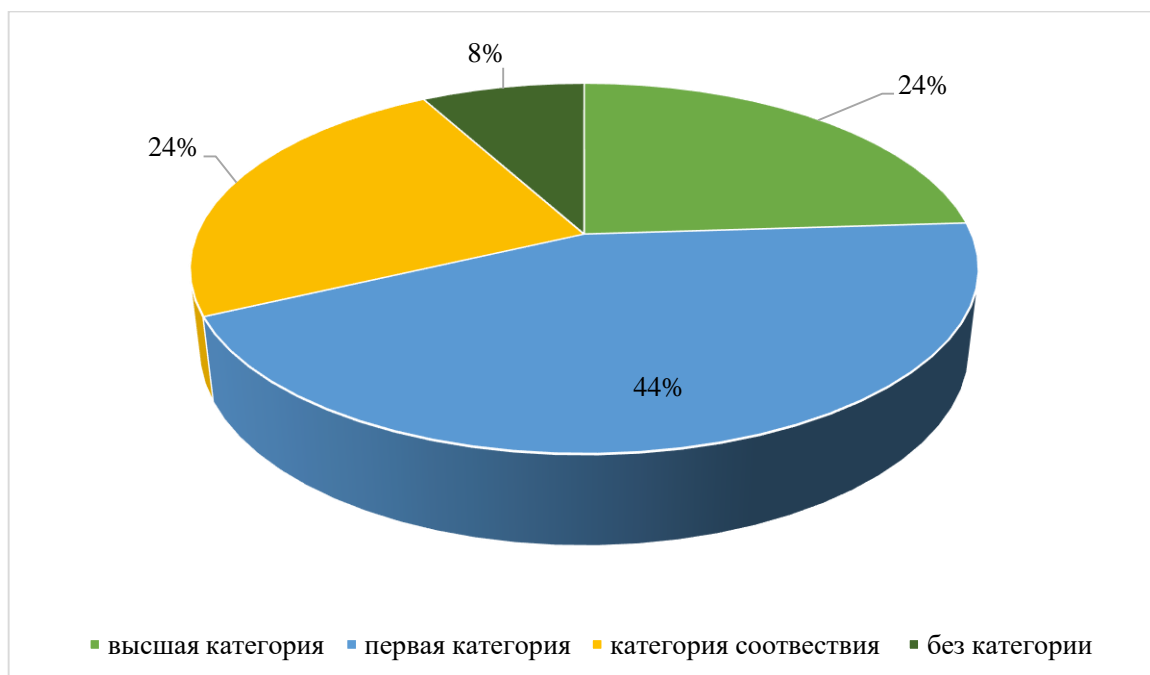


Рисунок 4 – Распределение испытуемых по уровню профессиональной квалификации

Проведенный нами первичный анализ испытуемых показал, что педагогический коллектив детского сада № 46 имеет специальное образование и высокий и достаточный уровень квалификационной подготовки. Так, большинство педагогов имеют высшее образование (68 %), а остальные среднее специальное (32 %). 68 % испытуемых имеют соответствующую или первую категорию квалификации, 24 % – высшую, и лишь 2-м испытуемым (8 %) требуется наращивание квалификационных показателей, так как они на момент проведения исследования не имеют квалификационной категории.

Тем не менее, такой педагогический состав обладает хорошим профессиональным потенциалом и предполагает возможность передачи опыта, взаимообучения и создания методического сообщества, позволяющего решать необходимые педагогические и воспитательные

задачи, и разрабатывать инновационные формы и способы решения воспитательных задач ДОО.

Помимо представленного анализа педагогического состава, нами были систематизированы особенности деятельности экспериментальной базы – детского сада № 46. Так были выделены следующие аспекты деятельности дошкольной организации.

Данное дошкольное учреждение имеет более чем полувековую историю своей деятельности (образовано в 1967 г.). На современном этапе работы детский сад имеет развитую структуру организации, где присутствует, помимо административно-управленческой и педагогической подструктур, логопедический пункт, медицинская и психологическая службы.

Деятельность ДОУ, ее перспективное планирование и маршруты развития планируются и реализуются не только специалистами и руководителями детской образовательной организации, но и советом учреждения совместно с родительским сообществом и избранными им представителями, входящими в родительский комитет организации.

Одним из приоритетных направлений деятельности детского сада, осуществляемой в рамках достижения целей ДОО, определенными ФГОС ДО, является социализация воспитанников, которая, в целом, содержит комплекс, представленный достижением каждым ребенком психического развития в соответствии с возрастными нормами, готовности детей к школьному обучению, гармоничного развития их личности и социально-психологического развития каждого воспитанника [76].

Большую роль в решении таких комплексных задач и достижение полноценной и эффективной социализации ребенка играет воспитательная деятельность специалистов детского сада.

В соответствии с целью нашего исследования нами были собраны данные о готовности испытуемых к эффективной реализации воспитательных задач ДОУ.

Для этого вначале с педагогами был проведен блиц-опрос в виде мини анкеты, где испытуемым были предложены помимо общих, два информативных вопроса о наличии затруднений при выполнении профессиональных задач относительно развития и воспитания детей, а также о специфике их взаимодействии с родителями.

Обработка ответов испытуемых позволила выделить, что:

– отмечены имеющиеся трудности педагогов в понимании и учете возрастных норм развития, а также в дифференциации индивидуальных особенностей детей. Так, 18 человек (72 %) отметили у себя необходимость в лучшем понимании этих важных параметров развития и личности ребенка. Сопоставляя уровень квалификации и стажа испытуемых с высказанными ими трудностями, мы определили, что это свойственно начинающим специалистам и педагогам с небольшим стажем профессиональной деятельности. Остальные 7 человек (28 %) чувствуют себя в этом направлении более уверенно. Вероятно, трудности объясняются необходимостью соотношения теоретических знаний о психологии ребенка, полученными в ходе профессионального обучения, с реальной практикой взаимодействия с детьми в ходе их развития и воспитания;

– также испытуемые отметили потребность в четких критериях развитости когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер личности ребенка. Количественные показатели испытуемых, выразивших необходимость в этом, идентичны предыдущим данным.

Также испытуемые в вопросах по работе с родителями отметили, что:

– испытывают сложности в построении с родителями партнерских отношений, обусловленных взаимными с педагогами и организацией интересами в развитости и социализации собственных детей. Здесь в той или иной степени практически все педагоги отметили эту трудность, которую вполне можно считать существующей объективно;

- существует расхождение в понимании особенностей ребенка и степени его развитости родителями и специалистами ДОО;
- имеется отстраненность родителей от жизни и деятельности детского сада и группы, объясняемую существующей у них «потребительской» позицией по отношению к специалисту – «ваша обязанность, вы и делайте».

Таким образом, по результатам анкетирования отмечены затруднения, связанные как с компетентностью, так и сложностями построения педагогами конструктивного взаимодействия с родителями воспитанников. Все это усложняет работу по построению маршрутов детского развития и ориентации на индивидуальные особенности ребенка при организации дифференцированного подхода, обеспечивающего каждому ребенку максимально эффективные условия для гармоничного психического и личностного развития детей.

Далее для получения информации нами были применены отобранные методики. Во-первых, нами были проанализированы результаты по методике «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» [55].

В рамках поставленной цели нами для анализа были взяты из всей методики только разделы I и IV – «Моя профессия» и «Способность организовать воспитательный процесс». Результатом обработки полученных ответов явилось определение уровня готовности испытуемых к выполнению воспитательной деятельности по мнению самих респондентов.

Представим полученные данные в таблице 5.

Таблица 5 – Готовность испытуемых к выполнению воспитательных задач

Уровень готовности воспитательной деятельности							
высокий		средний		низкий		базовый	
кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
4	16 %	9	36 %	9	36 %	3	12 %

Для наглядности представим полученные данные на рисунке 5.

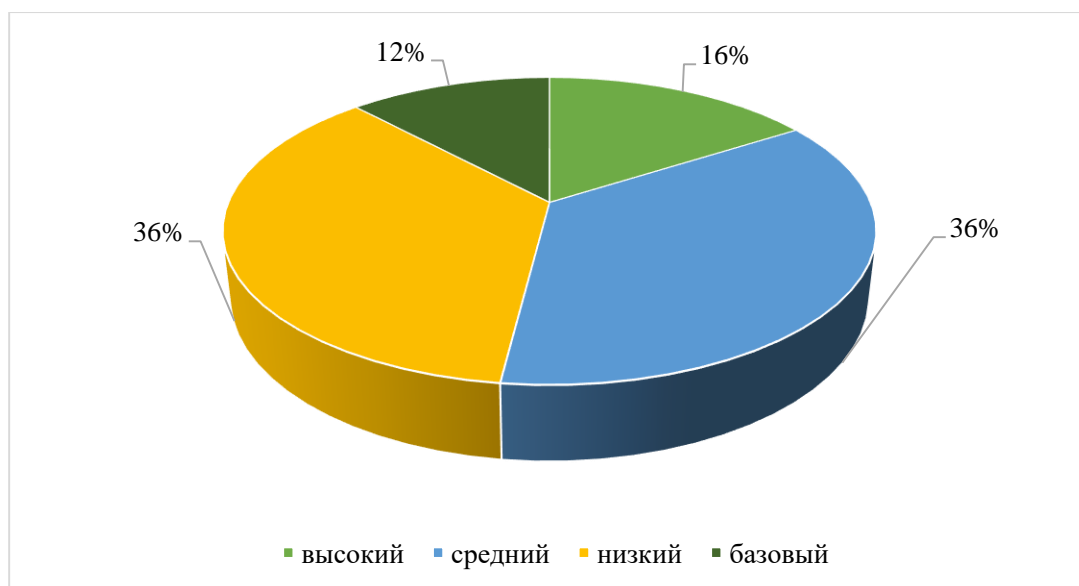


Рисунок 5 – Готовность испытуемых к воспитательной деятельности

Как видно из диаграммы, лишь чуть больше половины испытуемых чувствуют себя вполне готовыми к реализации воспитательных задач (52 % испытуемых высокого и среднего уровня готовности), а остальные 48 %, из которых 12 % при ответах на вопросы показали, что имеют, по их мнению, только базовые основы для профессионального воспитания детей в ДОУ и считают себя недостаточно подготовленными к этому направлению педагогической деятельности.

Из полученных данных видно, что оценка своей готовности к воспитательной деятельности напрямую не зависит ни от стажа деятельности педагогов, ни от их уровня образования и квалификации.

Для понимания причин этого мы провели сопоставительный анализ ответов испытуемых по этой методике и получили более подробный отчет, говорящий о том, что снижение уровня готовности обусловлено более низкими баллами, выставленными себе респондентами, на вопросы раздела IV данного теста.

Так, если практически все параметры, предлагаемые в разделе I относительно отношения к профессии в целом («Моя профессия»), были

оценены высокими баллами, то в разделе «Способность организовать воспитательный процесс» многие вопросы оценивались в рамках среднего и низкого баллов (1 и 0).

Качественный анализ ответов показал, что максимальное сомнение и чувство неготовности вызывают такие критерии воспитания, взаимодействия и общения, как:

- отсутствие ориентации на оптимистический прогноз при воспитании (№ 1.6),
- трудности с самообладанием и наличие чувства раздражения, чувство усталости при воспитательных воздействиях (№№ 1.7, 1.8),
- сложности с конструктивной самокритикой (№ 1.14),
- неуверенность при определении воспитательной цели в практике работы и последовательности в ее достижении (№№ 4.1, 4.2),
- неумение видеть собственные слабые стороны,
- неумение находить конструктивные способы и приемы необходимой критики поведения или деятельности воспитанников,
- ограниченность способов и приемов стимуляции и поощрения воспитанников,
- сложности с доверием воспитанникам при необходимости стимуляции их самостоятельности,
- неготовность использовать юмор при разрешении трудных ситуаций, преобладание назидательности.

Выделенные испытуемыми позиции вполне соответствуют результатам блиц-опроса, проведенного нами, что может свидетельствовать о необходимости как овладения специальными приемами и навыками взаимодействия и общения, так и осмысления воспитательных стратегий и тактик, позволяющих последовательно получать результаты этой деятельности.

Следующим примененным нами тестом стал тест «Какой я педагог» в модификации Р.Р. Калининой [72].

Результаты, полученные по данной методике, представим в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение испытуемых по педагогической готовности к профессиональной деятельности

Уровень педагогической готовности к профессиональной деятельности							
опытный		знающий		начальный		низкий	
кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
7	28 %	10	40 %	6	24 %	2	8 %

Представим полученные результаты на рисунке 6.

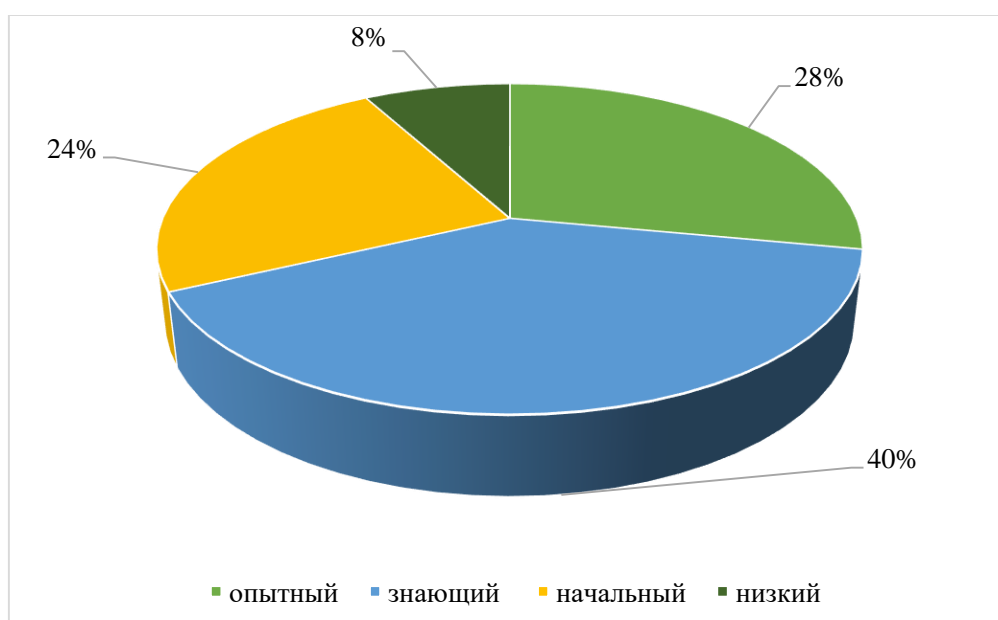


Рисунок 6 – Распределение испытуемых по педагогической готовности

По этому тесту видно, что большинство испытуемых указали у себя наличие компетенций, соответствующих опытному и знающему педагогу. Таких в совокупности оказалось 68 %. Им свойственно хорошее знание и понимание принципов и методов педагогической и воспитательной деятельности, уверенное владение методами и приемами достижения воспитательных и образовательных целей, гибкое профессиональное поведение при необходимости добиваться результата.



Слабой стороной этих педагогов или по-другому говоря, зоной их риска, является возможность появления авторитаризма, стремление к идеальному результату, не смотря на понимание абстрактности этого в практике работы и объективно существующих ограничений, как личных, так и имеющихся у воспитанников и их родителей. Это может приводит к профессиональному выгоранию, деформации, что резко негативно влияет как на качество работы, так и на личностное и психологическое здоровье педагогов.

Остальные же посчитали у себя данные компетенции недостаточно сформированными. 32 % (24 % – начальный уровень, 8 % – низкий уровень) испытуемых имеют затруднения, как в знаниях методик воспитания, так и в организации работы с детьми. Также у испытуемых возможны трудности с установлением контакта с воспитанниками, с управлением их вниманием и организацией работы в рамках занятий и мероприятий. Таким педагогами требуется методическое сопровождение, кураторство более опытных педагогов и психологическая поддержка коллектива на пути развития профессионального мастерства и овладения нужными навыками.

Следующим блоком методик в нашем исследовании явился опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) [87]. Представим результаты, полученные по методике КОС в таблице 7.

Таблица 7 – Развитость коммуникативных и организаторских склонностей у испытуемых

Уровень КОС	Шкала оценки	Испытуемые	Доля по отношению к выборке
низкий	«1»	1	4 %
ниже среднего	«2»	5	20 %
средний	«3»	14	56 %
высокий	«4»	3	12 %
очень высокий	«5»	2	8 %

Представим распределение испытуемых по степени развитости склонностей к коммуникации и организации взаимодействия на рисунке 7.

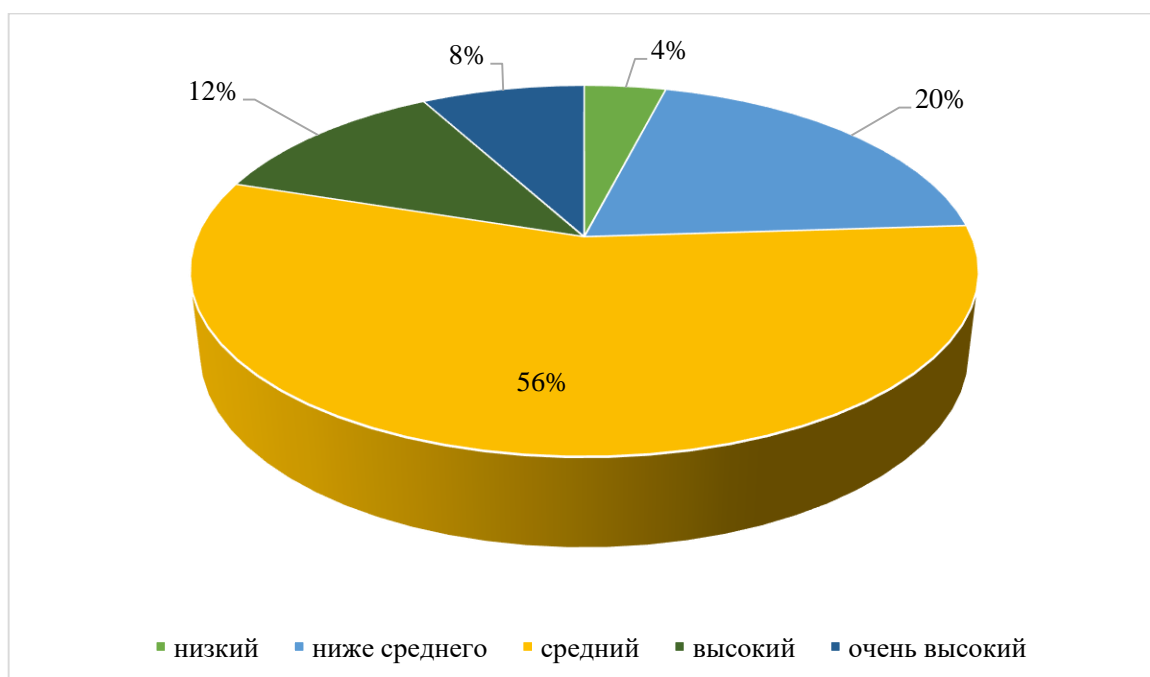


Рисунок 7 – Распределение испытуемых по степени развитости склонностей к коммуникации и организации взаимодействия

Диаграмма, иллюстрирующая уровень развитости КОС в группе испытуемых, наглядно показывает, что большинство (56 %) из них имеет вполне хорошие склонности к коммуникации и организации взаимодействия, то есть, находятся на среднем уровне развитости КОС. Людям с такими показателями свойственно чувствовать себя вполне комфортно при контактах с другими, умеют устанавливать контакты, в общении вполне способны проявлять себя и придерживаться собственного мнения. Однако эти способности не обладают устойчивостью, и зачастую проявление их зависит от каких-либо факторов, что может негативно влиять на процесс взаимодействия и общения. Такая особенность говорит о целесообразности последовательного формирования устойчивых навыков общения и взаимодействия, что необходимо педагогам в профессиональной деятельности.

Также в данной выборке есть испытуемые со слабо развитыми КОС (5 человек (20 %) имеют уровень ниже среднего, а 1 (4 %) – низкий уровень развитости КОС). Они не стремятся к установлению контакта и даже, зачастую, избегают общения с большим количеством людей. Им трудно участвовать в публичных выступлениях, не склонны отстаивать мнение или заявлять о нем. Эти люди могут быть мнительны и чувствительны к критике. Также они обычно менее инициативны. Таким людям необходимо развивать у себя данные способности, овладевать специальными техниками и приемами общения. Также им рекомендуются тренинги уверенности в себе, публичных выступлений и самоконтроля и саморегуляции

12 % испытуемых имеют высокий и очень высокий (12 % – высокий, 8 % – очень высокий) уровень развитости КОС. Это люди направлены на коммуникацию и взаимодействие с другими людьми, инициативны, проявляют активность в общественной деятельности, легко идут на контакт, оказывают необходимую помощь. Для людей с высоко развитыми склонностями, а таких в выборке 2 человека, свойственна, помимо указанного, непринужденность даже при общении с новыми людьми или с большим их количеством, умение организовывать и управлять деятельностью других. Они легко заявляют о своем мнении и могут склонять других к его принятию. В сложных ситуациях им свойственно хладнокровие и эффективное функционирование, самостоятельность. Они настойчивы и последовательны. Другими словами, коммуникативная и организаторская склонность для такого типа людей является их способностью, что определяет зачастую их направленность в деятельности, профессию и интересы.

Шкалы техники общения: вариант Б.

Данная методика, позволяющая определить эмоциональный и деятельностный компоненты общения, оценивалась испытуемыми по принципу выставления баллов в зависимости от субъективного представления о сформированности и наличия того или иного параметра,

включенного в вопросы методики (от 0 («полное отсутствие») до 5 («максимально выражена»)) [71].

Представим полученные результаты в таблице 8.

Таблица 8 – Сформированность техники общения у испытуемых

Уровень владения техникой общения	Параметры уровня	Испытуемые	Доля по отношению к выборке
низкий	до 35	3	12 %
средний	36-62	17	68 %
высокий	63-80	5	20 %

Представим для наглядности полученные данные на рисунке 8.

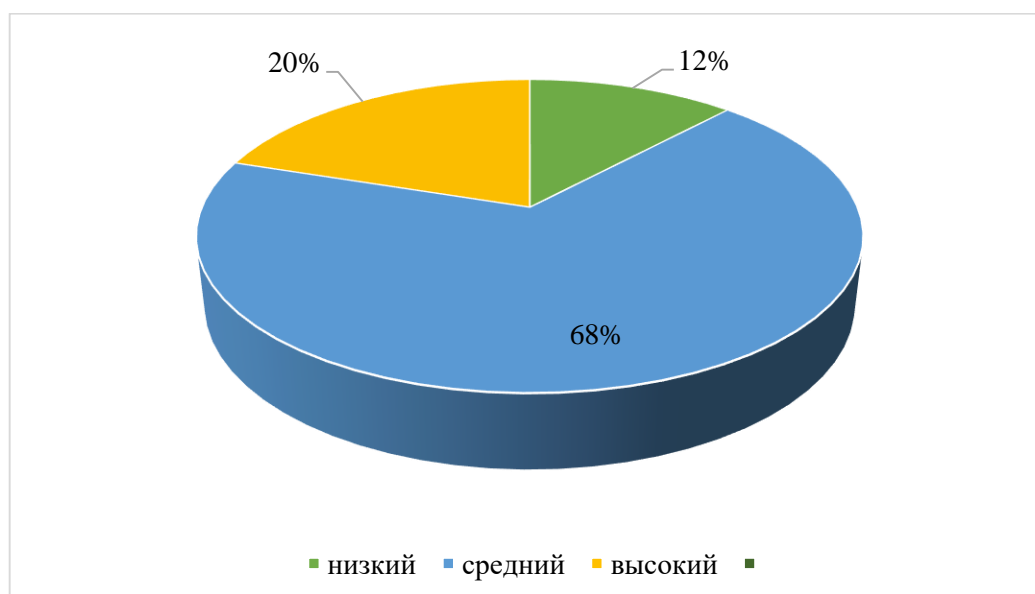


Рисунок 8 – Распределение испытуемых по уровню владения техниками общения

Качественный анализ сформированности техник общения в выборке испытуемых показал, что значительное большинство оценило их у себя как имеющиеся в той или иной степени – 68 %. То есть, при общении эти люди умеют инициировать беседу, находят общие темы для разговоров, обладают приветливостью, знают правила этикета в общении, умеют выражать свои мысли. Также они отмечают у себя умение работать в команде и

встраиваться в совместную деятельность, начатую другими. Сложным для них (испытуемые оценили их 2-3 баллами) являются умения заканчивать диалог без ущерба для контакта, находить тактичные и безоценочные способы в ситуации критики или необходимости высказать критические замечания. Также не уверены они в соответствии их мимики и жестов ситуации и содержанию высказываний, интонационного соответствия сказанного цели и смыслу взаимодействия.

Испытуемые с низким уровнем (12 %) были довольно-таки критичны по отношению к себе в ситуациях общения. Они оценивали все предлагаемые параметры более низкими баллами. Вероятно, это может быть вызвано как собственно несформированностью технической стороны общения, так и отсутствием у них ранее самонаблюдения и рефлексии к собственному поведению в процессе общения. То есть, в ситуациях межличностного взаимодействия они функционировали, вероятно, спонтанно и вели себя экспрессивно, не регулируя сознательно свое общение ни с операционально-деятельностной стороны, ни с эмоциональной стороны.

Испытуемые, оценившие свое общение высокими баллами (20 %), считают, что они вполне уверенно и конструктивно выстраивают процесс общения, тактичны, понимают чувства и переживания других людей, умеют преподнести информацию и доносить содержание мысли до собеседника. То есть, их межличностное взаимодействие и сам процесс общения, по их мнению, эффективен и данная категория испытуемых вполне довольны собой.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа эксперимента можно сказать, что большинство испытуемых в плане своей педагогической готовности к реализации задач воспитательной деятельности ДОО имеют средние и высокие уровни подготовки, хотя небольшой части коллектива требуется помощь в их профессионализации.

Практически все испытуемые имеют хорошую специальную квалификационную подготовку, но ими же в блиц-опросе были отмечены

некоторые затруднения в работе, связанные как с переносом теоретических знаний о возрастных нормах и особенностях развития детей в практику работы, так и с установлением конструктивных взаимоотношений с семьями и родителями воспитанников.

Анализ данных, полученных при помощи отобранных методик, показал, что при всей профессиональной готовности к педагогической деятельности, навыки и способы воспитания, а также организация всего воспитательного процесса в целом, требуют дальнейшего совершенствования.

Эти данные подтверждены и показателями методики «Какой я педагог», где были отражены опытность педагогов. Однако, треть испытуемых имеют недостаточно развитые профессиональные компетенции, что определяет необходимость осмысления способов поддержки и помощи специалистам в их становлении в ходе непосредственной деятельности.

Исследование личностных особенностей, связанных с коммуникацией и организацией взаимодействия, показало, что большинство (почти 70 %) испытуемых имеют выраженные и хорошие склонности к этой сфере реализации, а у остальных (четвертая часть испытуемых), которым не очень свойственна склонность к общению, требуется направленная тренировка навыков, обеспечивающих эффективность коммуникации.

Это же подтвердилось и показателями методики «Шкалы техники общения», где примерно столько же испытуемых испытывают те или иные сложности во взаимодействии и общении с людьми.

В целом, педагогический состав детского сада, являющийся испытуемыми в нашем исследовании, обладает хорошим профессиональным потенциалом и предполагает возможность передачи опыта друг другу, взаимообучение и создание методического сообщества, позволяющего решать необходимые педагогические и воспитательные задачи, и разрабатывать инновационные формы и способы решения воспитательных задач ДОО. Но, для реализации этого потенциала требуется, на наш взгляд,

психолого-педагогическое сопровождение, позволившее бы организовать необходимые процессы в педагогическом коллективе, актуализировать профессиональные ресурсы, развить необходимые навыки и повысить уровень владения ими, что будет способствовать эффективной воспитательной деятельности педагогов.

На следующем этапе исследования представим разработанную нами программу сопровождения педагогов, решающую вышеобозначенные задачи.

### **2.3 Разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации**

В соответствии с целью исследования, направленной на изучение специфики психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО как условия социализации детей, нами был разработан формирующий эксперимент. Содержательно он был обусловлен необходимостью проверки поставленной гипотезы о том, что программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающая их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями, будет способствовать более успешной социализации детей дошкольного возраста и выступит условием эффективной воспитательной деятельности ДОО.

Благодаря констатирующему эксперименту и полученным в ходе его реализации данным о степени готовности педагогов к решению задач воспитания и развитости у них коммуникативных и организаторских склонностей, необходимых для взаимодействия с детьми и целеориентированной организации их деятельности, мы подтвердили актуальность поставленной нами гипотезы о необходимости сопровождения специалистов, обеспечивающих им как педагогическую, так и психологическую поддержку.

Как известно, современному педагогу для профессиональной эффективности требуется оснащенность не только психолого-педагогическими знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях своих воспитанников и опыт работы, но и высокая методическая и технологическая обеспеченность деятельности, личностная компетентность, гибкость, мобильность, развитые навыки профессионального коммуникатора и пр. Именно такой комплекс знаний, умений и навыков позволит решать современные задачи развития и воспитания ребенка, определяемые сегодня ФГОС ДО, и достигать успешной социализации дошкольников в рамках дошкольных образовательных организаций [76].

Апробация программы проводилась на базе детского сада № 46 «Игрушка» г.о. Тольятти. Участниками программы явились педагоги этого учреждения, представляющие испытуемых в нашем исследовании.

Программа представлена комплексом встреч, где на каждой решались задачи актуализации и развития необходимых педагогам компетенций, позволивших бы им быть более продуктивными при работе с детьми и родителями, а также достигать большей эффективности при решении профессиональных задач.

Программа построена на принципах актуальности, практико-ориентированности, последовательности, системности, открытости и безоценочного принятия.

В работе программы используется деятельностный подход, обеспечивающий как активное включение каждого участника в работу на каждой встрече, так и гармоничный перенос программного материала в практику работы с детьми и родителями каждым педагогом-участником программы.

Программа интегрирует три важных направления, которые были выделены нами в ходе сбора показателей развитости компетенций у испытуемых:



1 направление – актуализация теоретических знаний о возрастных и индивидуальных особенностях детей дошкольного возраста, возрастных нормах развития и их учет в практике работы.

2 направление – технологическая подготовка педагогов к работе с детьми и родителями.

3 направление – подготовка к работе с родителями и семьями воспитанников ДОУ.

Программа и все ее направления носят стимулирующий характер с практико-просвещенческим содержанием, что будет способствовать организации конструктивного взаимодействия педагогов друг с другом для продуктивного решения профессиональных задач как на этапе работы в программе, так и в дальнейшей педагогической деятельности.

Работа в программе предполагает 12 академических часов, всего 6 встреч, каждая по 2 академических часа. Первые три встречи посвящены работе над пониманием проблемы детского развития и социализации ребенка, а также психологической подготовке к реализации задач развития и воспитания личности детей. Следующие две встречи направлены на решение задач взаимодействия с родителями и поиск возможностей для построения конструктивных отношений с ними. Завершающая, шестая, встреча, направлена на подведение итогов программы, на мотивацию и построение маршрутов дальнейшей работы педагогов на основании приобретенных компетенций.

Такая организация программы на наш взгляд будет обеспечивать интеграцию теории с практикой непосредственной педагогической деятельности испытуемых, а также внедрять модели взаимообучения, обмена опытом и саморазвития педагогов для повышения своей квалификации.

Программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающая их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями

Цель программы – стимулировать процессы группового взаимодействия педагогов и развить необходимые им профессиональные и личностные компетенции для эффективного решения профессиональных задач воспитания и социализации воспитанников.

Задачи программы:

- актуализировать теоретические знания о возрастных нормах психического и личностного развития ребенка дошкольного возраста и определить их интеграцию в практике работы;
- развить компетенции, необходимые для построения конструктивного взаимодействия с детьми и родителями, и эффективного общения с ними;
- стимулировать психологическую готовность педагогов к работе с родителями и семьями воспитанников;
- стимулировать процессы профессионального взаимодействия педагогов друг с другом для реализации воспитательных задач детского сада;
- мотивировать педагогов на саморазвитие и самообразование для эффективности профессиональной деятельности.

В ходе реализации программы применялись различные виды деятельности психолога (психолого-педагогическое просвещение, элементы консультирования по профессиональным умениям и навыкам), формы и методы работы (групповая форма, психологический тренинг, кейс-метод, метод активного социально-психологического обучения).

Для разработки содержания программы использовалась специальная литература и наработки специалистов в сфере развития и воспитания личности ребенка, его социализации и работы дошкольного учреждения с родителями [44, 75, 48, 83, 49, 47, 37].

Все встречи (занятия) в программе построены по одинаковому принципу, где каждая содержит три блока – вводного, содержательного и заключительного. В каждом блоке решаются, с одной стороны, свои

непосредственные задачи, с другой – обеспечивается преемственность как внутри занятия, так и между занятиями. Также в каждой части занятия актуализируются компетенции и формируются навыки конструктивного общения, коммуникации, саморегуляции и пр.

Содержание программы психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающая их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями

Встреча 1. Организационно-мотивационная.

Цель – организация условий для конструктивной работы в программе, создание отношений принятия и открытости и выделение главной цели программы.

Введение.

а) приветствие – проводится в форме индивидуального неформального приветствия каждого коллегам;

б) Задание 1. «Правила работы группы».

Цель – определение правил работы группы и их обоснование.

Форма работы: групповая.

Метод работы: групповая дискуссия.

Вопросы для обсуждения:

- безоценочное принятие: его смысл и значение,
- правила конструктивной критики и ее значения для развития и роста, как профессионального, так и личностного,
- проявление инициативности всех участников и поощряемость вопросов,
- активная позиция каждого участника,
- готовность к открытому поведению и принятию информации и опыта;

Задание 2. Обозначение цели программы и краткое обсуждение ее практической значимости и формата работы группы.

Форма работы: Работа в мини группах.

Вопросы для обсуждения:

- возможные варианты работы педагогов для повышения качества решения профессиональных задач в ходе трудовой деятельности,
- преимущества и анализ предложенных вариантов: «Методическое сообщество специалистов», «Клуб развития компетентности» и «Педагогический клуб». Возможны также и другие варианты, предложенные группой.

Содержательная часть.

Задание 1. «Моя готовность к профессиональной деятельности».

Цель – обсуждение результатов тестирования педагогов.

Кейс-задача.

Инструкция: «Систематизируйте параметры и критерии уровня готовности к профессиональной деятельности по предложенным компонентам – специальные знания, воспитание и взаимодействие с детьми, профессионально-личностное общение и взаимодействие с родителями воспитанников».

Работа с заданием кейса: в мини группах необходимо выделить доминирующие проблемы и сложности, указанные участниками в ходе первичной диагностики.

Групповое обсуждение результатов работы мини групп:

- аспект специальных знаний: учет возрастных норм развития, дифференциация индивидуальных особенностей детей, критерии развитости когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер личности ребенка);
- аспект воспитания и взаимодействия с детьми: отсутствие ориентации на оптимистический прогноз при осуществлении воспитания, трудности с самообладанием и наличие чувства раздражения, чувство усталости при воспитательных воздействиях, неуверенность при определении воспитательной цели в практике работы и последовательности в ее достижении, неумение находить конструктивные способы и приемы необходимой критики поведения

или деятельности воспитанников, ограниченность способов и приемов их стимуляции и поощрения, сложности с доверием к детям при необходимости стимуляции их самостоятельности;

– аспект профессионально-личностного общения: сложности с конструктивной критикой и самокритикой, неумение видеть собственные слабые стороны, неготовность использовать юмор при разрешении трудных ситуаций, преобладание назидательности;

– аспект взаимодействия с родителями воспитанников: сложности в построении с родителями партнерских отношений на основе общей цели развития и социализации детей, расхождение в понимании особенностей ребенка и степени его развитости родителями и педагогами, сложности преодоления встречающейся отстраненности от жизни и деятельности детского сада и группы родителей, объясняемую ими существующей «потребительской» позицией по отношению к специалисту по принципу «ваша обязанность, вы и делайте».

Результат работы: создание общегруппового «Списка трудностей» по результатам обсуждения выделенных проблем с последующей их корректировкой (по инициативе участников).

Также по результатам выполнения этого задания участники высказывают свое мнение о коллегах, у которых получается что-то делать успешно из предъявленного списка.

Обращение группы за опытом успешности коллег.

Вопросы: «Благодаря чему у Вас это получается?», «Как именно Вы это делаете?», «Дайте рекомендации, как можно преодолеть сложности и сделать это успешно» и пр.

Завершение работы.

Подведение итогов работы группы. Выдача домашнего задания «Возрастные нормы развития психики и личности ребенка. Нормативные показатели социализированности воспитанников». Обсуждение сути задания.

Положительная обратная связь ведущего занятия – психолога ДОУ. Выделение сильных сторон участников, проявленных каждым по ходу встречи.

Прощание. Установка на следующую встречу.

Встреча 2. Психологическое просвещение.

Цель – актуализировать знания педагогов о возрастном развитии в дошкольный период детства, о смысле социализации и признаках ее эффективности, а также о роли индивидуальных особенностей в развитии личности, в поведении и деятельности ребенка.

Введение.

Приветствие. Настрой на работу.

Задание: «Скажем друг другу что-то приятное и вдохновляющее».

Рекомендуется для снятия напряжения предложить участникам говорить то, что захочется – профессиональное, личностное, быденное или вообще не связанное с работой в программе.

Содержательная часть.

Цель – обсуждение проблем, обозначенных в домашнем задании.

Задание 1. «Систематизируйте возрастные нормы развития психики и личности ребенка и нормативные показатели социализированности воспитанников».

Форма работы: работа в мини-группах.

Организуется всего 4 группы, где каждая подготавливает список, соответствующий определенному возрасту ребенка: раннему, среднему, старшему и подготовительному к школе.

Для снятия напряжения, возникающего при переработке теоретического материала и для содержательности работы, участникам предлагается пользоваться приготовленной специальной литературой: И.В. Дубровина «Практическая психология образования» [28], Ю.А. Афонькина «Детская практическая психология. Алгоритмы работы психолога ДОО» [8] и другие пособия.

Ожидаемый результат: список показателей норм развития по возрастам.

Организация работы по итогам: презентация каждой группой наработанных материалов. Их обсуждение и дополнение или корректировка.

Форма работы – групповая.

Итог выполненного задания – принятие решения о разработке краткого справочника по нормам развития и социализации «Шпаргалка педагога».

Заключительный этап.

Завершение работы, подведение итогов. Прощание.

Встреча 3. «Коммуникативная компетентность. Технологии конструктивного общения».

Цель – актуализация знаний о коммуникативной компетентности и развитие навыков конструктивного общения и поведения в ситуациях осложненного общения.

Необходимые материалы: раздаточный материал «Список трудностей общения».

Вводная часть.

Приветствие.

Задание 1. «Поделись настроением» - все участники, приветствуя друг друга, указывают на настроение или состояние, используя слова, как можно точнее описывающие их – «приятное, легкое, мрачное, нейтральное, рабочее, грустное, тревожное, усталость, любопытство, интерес» и прочее. Для снятия напряжения начинает приветствие ведущий. Также ведущий может при затруднении подсказывать участникам некоторые слова из списка или просить группу помочь с вербальным обозначением состояния.

Содержательная часть.

Цель – систематизировать содержательные характеристики понятия «коммуникативная компетентность», выделить известные способы построения коммуникации.

Форма работы: работа в мини группах, групповая работа.

Основной метод – мини-лекция, дискуссия.

Задание 2. «Коммуникативная компетентность как профессионально важное качество педагога.

Инструкция: «Обсудите понятие коммуникативной компетентности и выделите компоненты этого понятия. Сформулируйте аргументы в защиту тезиса о том, что коммуникативная компетентность является одной из значимых составляющих педагогической компетентности и профессионализма педагога. Используйте при обсуждении предложенные вопросы».

Вопросы для обсуждения:

- что имеют в виду, говоря о компетентности?
- что следует понимать под понятием «коммуникативная компетентность»?
- чем коммуникативная компетентность отличается от общения?

По итогам обсуждения в мини группах проводится групповая дискуссия по поставленным вопросам. В процессе дискуссии обращают внимание на четкость вопросов, логичность ответов, активность участников данного процесса.

Итогом работы является формулировка выводов и выделение параметров коммуникативной компетенции. Для удобства и в качестве обучения можно использовать расшифровку обсуждаемых понятий из специальных словарей и учебно-методических пособий:

«Коммуникативная компетенция – это способность средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определённой сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах). Коммуникативная компетенция базируется на: лингвистической, языковой, речевой, социокультурной, социальной,



стратегической (компенсаторной), дискурсивной, предметной, профессиональной компетенции» [7].

«Коммуникативная компетентность включает в себя:

- умение ясно и четко излагать мысли,
- убеждать, аргументировать, строить доказательства,
- анализировать, высказывать суждения,
- передавать рациональную и эмоциональную информацию,
- устанавливать межличностные связи,
- согласовывать свои действия с действиями коллег,
- выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях,
- организовывать и поддерживать диалог» [70].

Ожидаемый результат – групповое обсуждение проблемы коммуникативной компетенции и осмысление ее компонентов. Выводы о необходимости коммуникативной компетентности для продуктивного общения, как с воспитанниками, так и с их родителями.

Заключительная часть.

Подведение итогов.

Домашнее задание: провести рефлексивный анализ собственного общения в рамках выполнения профессиональных задач и выделить компоненты, сформированные максимально (то есть, что удастся) и требующие развития и совершенствования. На этом основании составить «Маршрут личного развития коммуникативных компетенций».

Прощание. Обратная связь. Пожелания участников друг другу.

Встреча 6. Подведение итогов цикла встреч в рамках «Педагогического клуба ДОО» (Клуб педагогической компетентности).

Методы работы: обратная связь, рефлексивный анализ, проектирование маршрутов развития.

Необходимые материалы: медиапрезентация, раздаточный материал.

Введение.

Приветствие. Обмен чувствами и настроениями. Пожелания с ориентацией на работу группы.

Содержательная часть.

Задание 1: Систематизируйте основные проблемы, обсуждаемые в ходе встреч, и выделите главное. Составьте список тезисов по итогам работы.

Форма работы: работа в мини-группах с последующим обсуждением в рамках групповой работы.

Метод работы: дискуссия.

Задание 2. Варианты работы с родителями для улучшения воспитательной деятельности ДОО.

Инструкция: «Представьте наработанные в ходе встреч идеи и варианты возможных способов вовлечения родителей в деятельность ДОО. Обсудите и выделите приоритетные. Определите порядок внедрения их в работу детского сада».

Форма работы: групповая работа.

Ожидаемые результаты: ориентировочные тематические варианты проектов и способов их внедрения в работу детского сада.

Задание 2. Разработка проектов (ориентировочных) повышения личной профессиональной и коммуникативной компетентности педагогов «Маршрут профессионального развития».

Инструкция: «Используя материал, наработанный в ходе встреч, составьте «Маршрут личного профессионального роста» с указанием конкретных знаний, умений и навыков. Отметьте способы отслеживания положительной профессиональной динамики».

Форма работы: индивидуальная с последующим групповым обсуждением и обменом опытом составления плана повышения квалификации.

Задание 3. Анализ способов преодоления барьеров общения с родителями. Проработка отдельных рекомендаций по организации общения

и коммуникации в «сложных» ситуациях (например, критики, негативной обратной связи и прочее) взаимодействия.

В работе используется раздаточный материал (рисунок 9).

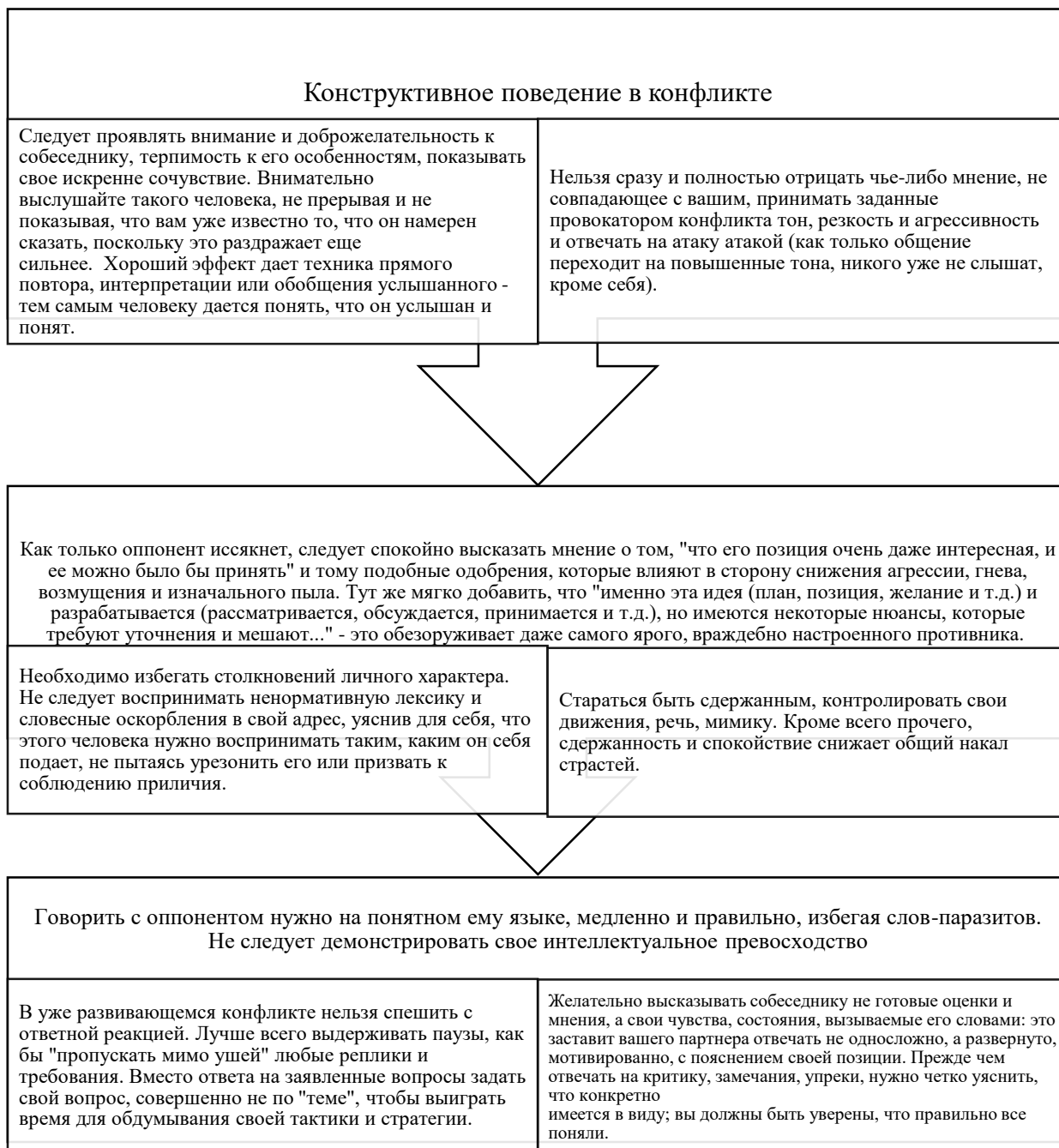


Рисунок 9 – Рекомендации по конструктивному поведению в конфликте

Также для эффективной работы группы предлагается материал «Правила эффективной критики» (рисунок 10).



Рисунок 10 – Правила конструктивной критики

#### Задание 4. Планирование работы «Педагогического клуба».

Инструкция: «Предложите план работы «Педагогического клуба» (или «Клуба профессиональной компетентности»). Выделите темы, необходимые на ваш взгляд для профессионального роста. Определите их приоритет. Примите групповое решение о внедрении плана в деятельность. Предположите формат работы и периодичность встреч».

Завершение работы.

Подведение итогов. Обратная связь. Выделение преимуществ работы Программы.

Обсуждение мотивации на профессиональный рост и развитие.

Прощание. Пожелания друг другу.

В ходе апробации разработанной нами программы мы проводили наблюдение с целью выявления признаков влияния программы на отношение педагогов к воспитательной деятельности детского сада, а также их взаимодействиями в ходе работы и их межличностными отношениями.

В ходе наблюдения было отмечено постепенное снятие напряжение, преодоление преград дистанции между опытными педагогами с высокой профессиональной квалификацией и начинающими воспитателями. Это было заметно по наличию поддержки, нарастающей открытости поведения, выражений поддержки, спокойному и конструктивному реагированию на критические замечания.

Также в качестве положительного влияния программы можно отметить наличие делового и деятельностного подхода при работе над заданиями, наличие здоровой конкуренции и ориентации на достижение цели. В целом можно сказать, что нами было отмечено конструктивное профессиональное поведение всех участников Программы.

Более детальный анализ произошедших изменений будет представлен далее, в параграфе, посвященном анализу эффективности программы.

## **2.4 Анализ полученных результатов**

В соответствии с планом экспериментального исследования на заключительном его этапе (контрольный этап эксперимента) нами были проанализированы повторно данные о готовности педагогов к реализации воспитательных задач и проявленности их коммуникативных и организаторских способностей, определяющих степень сформированности

специальных личностных компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия с воспитанниками и их родителями.

Целью повторного анализа данных является выявление динамики профессионально важных качеств личности педагога, как показателей положительного влияния апробированной программы психолого-педагогического сопровождения.

Последовательно представим результаты сравнительного анализа данных контрольного эксперимента.

По методике «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (разделы I и IV – «Моя профессия» и «Способность организовать воспитательный процесс») [55] были получены результаты, которые нами были проанализированы и сравнены с первично полученными данными.

Представим их в таблице 9.

Таблица 9 – Динамика показателей готовности испытуемых к выполнению воспитательных задач

Уровень готовности воспитательной деятельности							
высокий		средний		низкий		базовый	
констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
16 %	20 %	36 %	48 %	36 %	28 %	12 %	4 %

Для наглядности представим динамику данных о готовности к реализации воспитательных задач на рисунке 11.

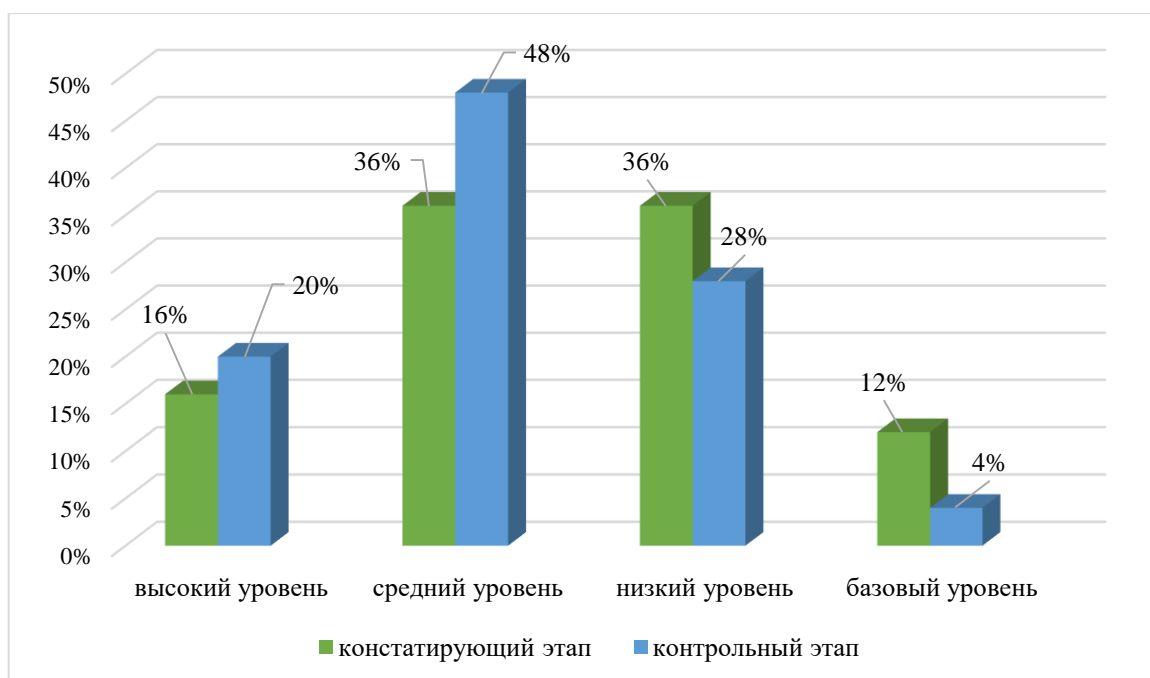


Рисунок 11 – Динамика готовности испытуемых к воспитательной деятельности

На диаграмме видно, что программа психолого-педагогического сопровождения оказала положительное влияние на педагогов. У представителей каждой группы произошел положительный сдвиг оценки своей готовности к воспитательной деятельности. Два человека с базового уровня перешли на низкий, а вот с низкого перешли на средний уже четыре человека. Средний уровень пополнился за счет перемещения оценок педагогов с низким уровнем самооценивания готовности. Лишь один человек из среднего уровня оценил себя готовым к воспитательной деятельности на высоком уровне. Такая незначительная динамика показателей специалистов со средним уровнем готовности объясняется, вероятно, их высокой профессиональной рефлексией и ответственным самооцениванием своих компетенций.

Для уточнения причин самооценивания на прежнем среднем уровне испытуемым были заданы вопросы о причинах их оценок своего профессионализма. В целом, ответы отразили наше предположение, но интересным здесь было то, что они, объясняя, говорили о понимании необходимости в углублении знаний и отработки полученных навыков в

практической деятельности, прежде чем они смогут оценить свою готовность более высоко. Именно эти ответы и свидетельствуют о наличии профессиональной рефлексии и способности к анализу специалистов собственной деятельности. То есть, в данном случае, программа повлияла положительно не на количественном, а на качественном уровне, стимулировав у педагогов процессы самоанализа и их потребность в самообразовании и саморазвитии.

Следует также отметить, что основная динамика произошла за счет лучшего понимания процесса организации воспитательного процесса, но по-прежнему вызывают затруднения вопросы ориентации на оптимистический прогноз при воспитании (№ 1.6), выделяются трудности с самообладанием и раздражением, усталостью при воспитательных воздействиях (№№ 1.7, 1.8) и фиксируются вопросы недостаточности в арсенале конструктивных способов и приемов необходимой критики поведения или деятельности воспитанников. Эти проблемы считаются в профессиональной практике объективно сложными и требующими последовательного формирования необходимых компетенций и навыков работы. Такая детализация результатов работы в программе имеет большое практическое значение и позволяет наполнить востребованным содержанием последующую работу апробированной программы в виде методического сообщества «Клуб развития компетентности».

Далее нами была проверена динамика уровня профессиональной готовности к педагогической деятельности по методике «Какой я педагог» в модификации Р.Р. Калининой [72].

Результаты о динамике, полученные по данной методике, представим в таблице 10.



Таблица 10 – Динамика педагогической готовности к профессиональной деятельности у испытуемых

Уровень педагогической готовности к профессиональной деятельности							
опытный		знающий		начальный		низкий	
констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
28 %	40 %	40 %	44 %	24 %	16 %	8 %	0 %

Представим полученные результаты сравнительного анализа на рисунке 12.

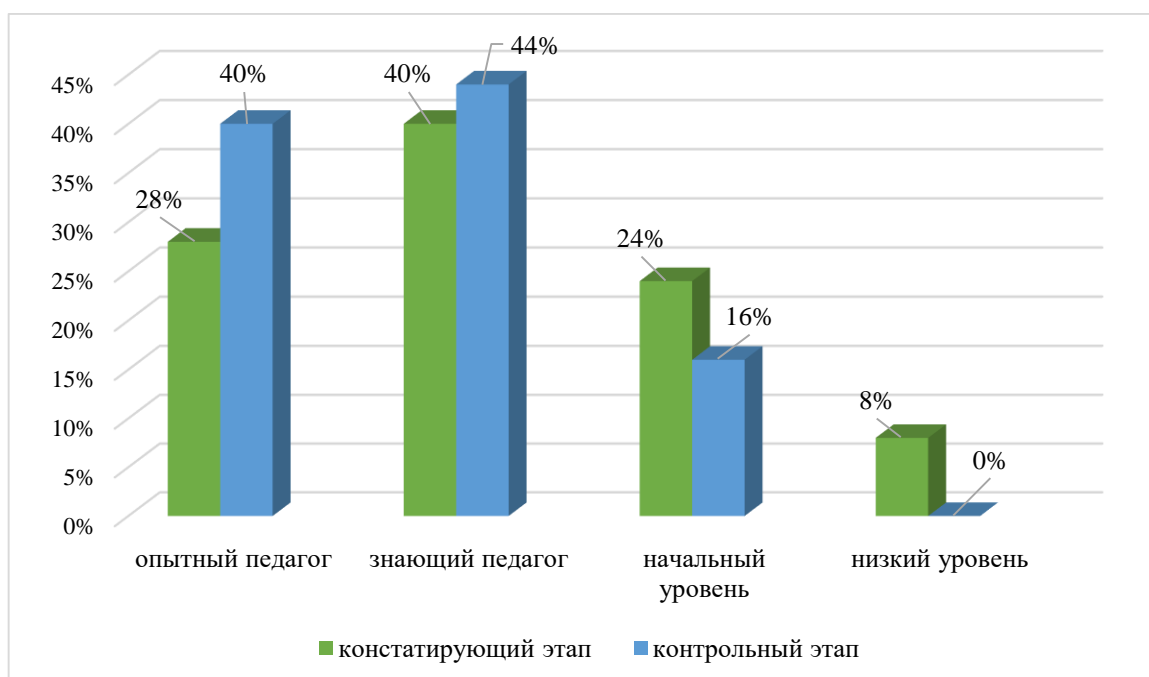


Рисунок 12 – Сравнительные показатели педагогической готовности констатирующего и контрольного этапа эксперимента

Сравнительный анализ данных о педагогической готовности также показал положительную динамику оценок педагогами уровня своего профессионализма. После участия в программе уже 84 % испытуемых оценили свою компетентность на уровне опытного и знающего педагога. Также положительным моментом влияния программы является то, что испытуемых, оценивающих свою готовность как недостаточную (низкий

уровень) не осталось вовсе – все они оценили себя теперь как специалистов начального уровня. Это скорее всего означает появление у них лучшего понимания профессиональной деятельности, большей осознанности при решении ими педагогических задач и своего места в профессиональном сообществе.

При повторном применении методик психологической диагностики мы также анализировали проявившиеся изменения при ответах на вопросы опросников после участия в программе психолого-педагогического сопровождения педагогов.

При обработке полученных данных по опроснику «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) [87] мы также увидели изменения, выраженные в смещении уровня развитости изучаемых способностей (КОС) у испытуемых.

Представим результаты сравнительного анализа в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика степени развитости коммуникативных и организаторских склонностей у испытуемых

Уровень КОС	Доля по отношению к выборке	
	констатирующий этап	контрольный этап
низкий	4 %	0 %
ниже среднего	20 %	12 %
средний	56 %	52 %
высокий	12 %	24 %
очень высокий	8 %	12 %

Представим изменение распределения испытуемых по степени развитости склонностей к коммуникации и организации взаимодействия, произошедшие после участия педагогов в разработанной программе на рисунке 13.

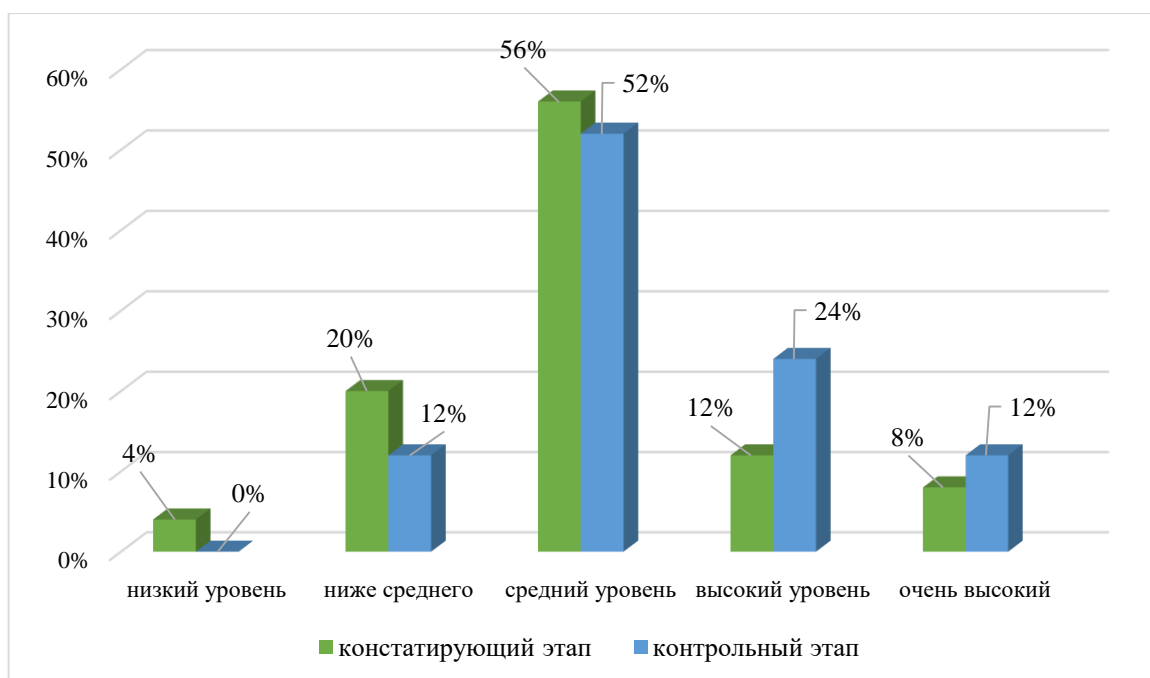


Рисунок 13 – Динамика степени развитости коммуникационных и организаторских склонностей у испытуемых на констатирующем и контрольном этапе исследования

Визуальное отражение динамики уровней КОС у испытуемых, выявленное на итоговом этапе экспериментального исследования, показало снижение представленности количества педагогов на уровнях низкого и среднего развития изучаемых склонностей и количественный прирост испытуемых по высокому и выраженному уровням коммуникативных и организаторских склонностей.

Это количественное изменение отражает положительную динамику коммуникативных характеристик личности у педагогов, участвующих в формирующем эксперименте. Причиной этого, можно предположить, является не непосредственное развитие этих характеристик личности, а растормаживание ресурсных возможностей человека в ходе целенаправленной деятельности, которая создавала необходимость их использования в специально созданных условиях комплекса разработанных действий, заложенных в содержании программы. Также необходимо отметить, что такая актуализация коммуникативного ресурса педагогов произошла благодаря принципам поведения участников при работе в

программе, выраженных в безоценочности личности, положительной обратной связи и конструктивной критике, не затрагивающей личность и самоуважение педагогов. Это позволило проявляться им без страха оценки и угрозы профессиональному имиджу специалистов и их Я в целом.

Особенно это оказалось полезным для педагогов, находящихся на первых этапах погружения в профессиональную деятельность (этап адаптации к деятельности и организационным условиям и требованиям), которые получили возможность, с одной стороны, осознанно использовать умения и, с другой, эффект взаимообучения при работе в группе с коллегами с разноразвитым компетентностным профессиональным уровнем.

Повторно мы изучили эмоциональный и деятельностный компоненты общения у испытуемых, применив повторно методику «Шкалы техники общения: вариант Б» [71].

Представим полученные на контрольном этапе результаты в таблице 12.

Таблица 12 – Динамика уровня владения техниками общения у испытуемых в ходе экспериментального исследования

Уровень владения техникой общения	Параметры уровня	Доля по отношению к выборке	
		констатирующий этап	контрольный этап
низкий	до 35	12 %	0 %
средний	36-62	68 %	48 %
высокий	63 и выше	20 %	52 %

Представим выявленную динамику владения техниками общения, для наглядности на рисунке 14.

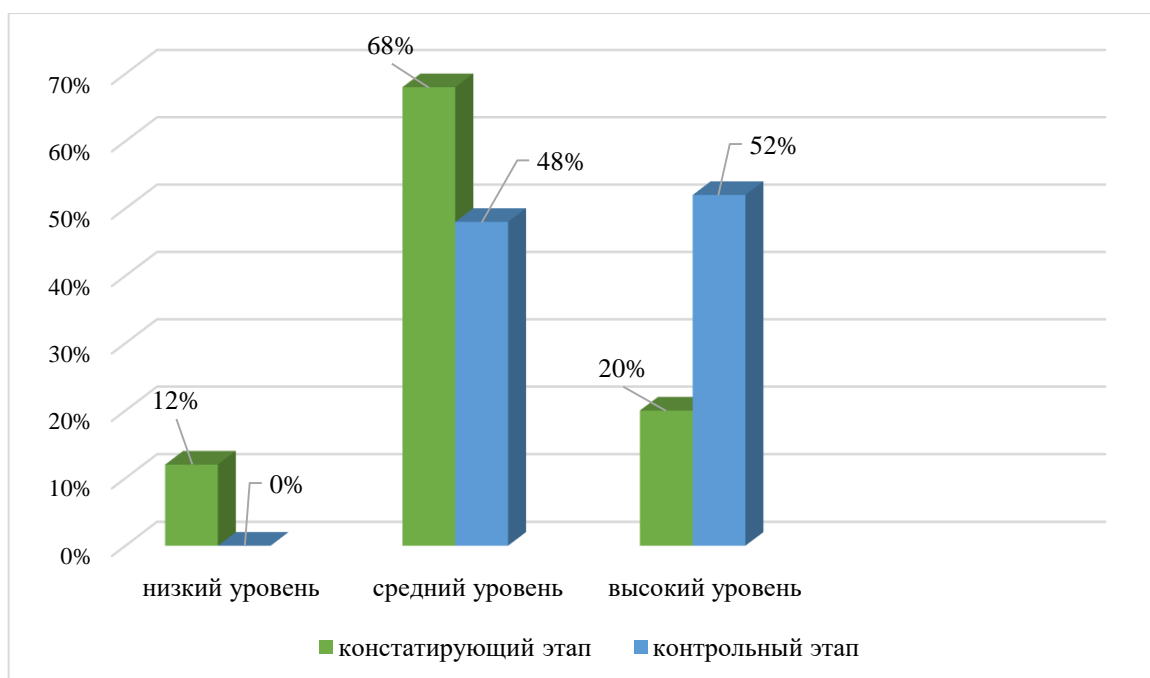


Рисунок 14 – Сравнительный анализ уровней владения техниками общения у испытуемых на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

По этой методике мы также можем увидеть подтверждение положительного влияния участия в программе на владение техниками общения испытуемыми. В данном случае это выражается в значимом приросте (в 2,5 раза) участников с высокими показателями уровня владения.

После целенаправленной стимуляции применения техник общения при выполнении заданий программы педагоги стали активнее проявлять себя в общении – инициировать беседу, участвовать в дискуссии, создавать благоприятные условия для участия в общении всем собеседникам, поддерживать коммуникацию при групповом выполнении заданий, конструктивно решать вопросы критики и обратной связи.

Испытуемые, оценивающие себя в общении более критично, стали видеть в себе способы и техники общения, обеспечивающие им необходимый уровень контакта и способность к самовыражению в диалоге при выполнении необходимых действий и деятельности в целом.

Таким образом, проведенный анализ изучаемых показателей у испытуемых, проведенный на контрольном этапе экспериментального

исследования, показал положительное влияние на самоотношение испытуемых к наличию у них необходимых качеств и компетенций, что выразилось в динамике оценки навыков и способностей в более высоких оценках.

Тем не менее, детальный анализа ответов на вопросы методик и предложенного листа обратной связи показал оставшуюся потребность педагогов в углублении и дальнейшем развитии профессиональных компетенций, необходимых для решения задач воспитательной работы, а особенно в аспекте работы с родителями воспитанников. Также было высказано одобрительное отношение к продолжению такого рода встреч в рамках деятельности «Клуба развития компетентности», идея создания которого обсуждалась участниками в рамках работы в программе психолого-педагогического сопровождения.

Выводы по второй главе.

Эксперимент направлен на изучение возможностей психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО для повышения компетентностного уровня профессиональной деятельности педагогов как условия успешной социализации воспитанников.

Экспериментальной базой исследования выступил МБУ Детский сад № 46 «Игрушка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 25 человек, все – педагоги детского сада с разным стажем профессиональной деятельности.

Для сбора информации о степени готовности испытуемых к реализации задач воспитательной деятельности были применены методики выявления уровня профессиональной подготовленности педагогов к деятельности и их личностных особенностей в аспекте коммуникативности и общения.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе, показал, что большинство испытуемых в плане своей педагогической готовности имеют средние и высокие уровни подготовки, хотя небольшой части коллектива требуется помощь в их профессионализации. Ими отмечены затруднения в

работе, связанные как с недостаточной сформированностью знаниевых компетенций по психологии ребенка и нормам его развития, и сложностью установления конструктивных взаимоотношений с семьями и родителями воспитанников. В целом, педагоги имеют профессиональный потенциал, что предполагает передачу опыта друг другу и взаимообучение.

Для изучения возможности взаимообучения и развития на формирующем этапе была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения, создающая условия для стимуляции необходимых развивающих процессов испытуемых и актуализации их профессиональных ресурсов. Программа построена на основании деятельностного подхода, обеспечивающего как активное включение каждого участника в работу на каждой встрече, так и гармоничный перенос программного материала в практику работы с детьми и родителями каждым педагогом-участником программы.

Программа интегрирует три направления – актуализация теоретических знаний, технологическая подготовка педагогов к работе с детьми и родителями, подготовка к организации работы с родителями и семьями воспитанников ДОО. Работа в программе предполагает 12 академических часов, распределенных в рамках 6 встреч, в течении которых решались задачи понимания проблемы детского развития и социализации ребенка, готовности к реализации задач воспитания и взаимодействия со всеми участниками процесса, и мотивации и построения маршрутов дальнейшей работы педагогов на основании приобретенных компетенций.

По результатам участия в программе нами был проведен повторный анализ выделенных параметров педагогической готовности и личностных качеств, изученных у испытуемых на констатирующем этапе исследования.

Проведенный анализ показал положительное влияние программы на самоотношение испытуемых к наличию у них необходимых качеств и компетенций, что выразилось в положительной динамике оценки навыков и способностей. Тем не менее, детальный анализа ответов на вопросы методик

и предложенного листа обратной связи показал оставшуюся потребность педагогов в углублении и дальнейшем развитии профессиональных компетенций, необходимых для решения задач воспитательной работы, а особенно в аспекте работы с родителями воспитанников. Также ими было высказано одобрительное отношение к продолжению такого рода встреч в рамках деятельности «Клуба развития компетентности», идея создания которого обсуждалась участниками в рамках работы в программе.

Гипотеза, изучаемая нами в рамках магистерской диссертации, нашла свое подтверждение. Полученные данные свидетельствуют о необходимости внедрения программ психолого-педагогического сопровождения деятельности специалистов детского сада, решающих актуальные задачи профессионального и личностного роста и овладения необходимыми для эффективной воспитательной деятельности профессиональными компетенциями.



## Заключение

Исследование, проведенное нами в рамках магистерской диссертации, посвящено изучению возможностей психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО как условия социализации детей дошкольного возраста. Исследование было организовано с целью изучения предположения о том, что программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на педагогов детского сада и повышающая их компетенции по работе с воспитанниками и их родителями, будет способствовать более успешной социализации детей дошкольного возраста и выступит условием эффективной воспитательной деятельности ДОО в целом.

Для достижения цели исследования решался ряд задач, позволяющих изучить проблему социализации и воспитания и ее понимание в психологии и педагогике, и специфику воспитательной деятельности дошкольных образовательных организаций. Также было организовано и проведено экспериментальное исследование, целью которого была необходимость проверки влияния программы психолого-педагогического сопровождения на степень готовности педагогов к реализации воспитательной деятельности ДОО и достижения целей ее эффективности.

Представим развернутый анализ полученных в исследовании теоретических и эмпирических данных.

В ходе теоретического анализа изучаемой проблемы было выявлено, что воспитание, как последовательный, непрерывный и целенаправленный процесс формирования в личности требуемых в социуме определенных качеств, паттернов поведения и комплекса действий по своей сути является компонентом социализации. Социализация, как процесс приспособления и интеграции личности в социальную среду со своей системой ценностей, является достижением человеком своей индивидуальности и самоидентичности, и становлением собственного Я в окружающем мире.

Социализация затрагивает все сферы личности и жизнедеятельности – поведенческую, эмоционально-чувственную, познавательную, бытовую, морально-нравственную, межличностную и пр.

Научные исследования социализации (социологический, антропологический, культурный подход, теории воздействия общества на человека и, напротив, взаимодействия человека с обществом, теория закрепления, теория символического интеракционизма, теория перехода и пр.), имеют существенное сходство в том, что социализация, как постепенное и последовательное присвоение личностью культурных и общественных норм и правил, как овладение паттернами поведения и стандартами деятельности, по сути, есть процесс становления личности человека с самого рождения, в ходе которого формируются личностные черты и качества, личностные сферы, мировоззрение человека, что позволяет ему полноценно реализовываться в пространстве социума.

Социализация происходит благодаря воспитанию человека. В системе педагогических и психологических наук изучается содержание воспитания, его методы и приемы в совокупности с результатами этого воздействия на личностные качества и способность к успешной самореализации в обществе. Здесь на передний план выступает проблема целей воспитания, его содержание и координация этого с учетом современного общественного устройства и его запросов с обязательным сохранением преемственности с культурно-историческим опытом, существующей моралью, этикой и нравственностью.

Исследования проблемы воспитания В.А. Сластенина, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова, В.И. Писаренко, А.В. Мудрик и др. позволили структурировать этот многоаспектный процесс и выделить социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный аспекты воспитания. Воспитание реализуется государством в совокупности с имеющимися в нем институтами, семьей и прямой контактной группой человека.

В семейном воспитании в рамках детско-родительской подсистемы, осуществляющей воспитательные функции, стимулируется развитие психики и личности ребенка, но происходит это в соответствии с имеющимися в семье представлениями о норме, ценностях, культуре, правилах взаимодействия и общения в социуме и ролевых отношениях.

Социальное воспитание, реализуемое через определенные общественные и государственные институты, макро- и микрогруппы и различные организации, осуществляется посредством создаваемых условий и планомерного воздействия на индивида с целью оптимального его развития в соответствии с существующими общественными нормами и ценностями.

Исследования Е.В. Бондаревской, В.Г. Бочарова, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, В.А. Караковского, А.В. Мудрик, В.С. Мухиной, Н.Л. Селивановой, реализуемые в рамках системно-деятельностного подхода, выделили трех-аспектную систему воздействия, «социально-нормативную, индивидуально-смысловую и ценностно-деятельностную» планы воспитания. Воспитательная деятельность детского сада направлена решение вышеуказанных задач. Она реализуется систематично и последовательно на научно-методологических основаниях и четких показателях норм возрастного развития и закономерностях адаптации и социализации детей дошкольного возраста.

Огромное значение для эффективности воспитания имеет профессионализм специалистов, которые в рамках системно-деятельностного и компетентностного подхода осознанно применяют технологии воспитания в аспекте их гуманности, целесообразности и эффективности. Здесь, учитывая динамические характеристики процесса воспитания и педагогической деятельности, на передний план выдвигается проблема решения вопроса о непрерывном развитии и профессиональном росте педагогов, то есть, повышении их педагогической компетентности, необходимой для поиска путей и способов конструктивного взаимодействия с ребенком и со всеми участниками воспитательного процесса.

Эти задачи способно решить психолого-педагогическое сопровождение, как непрерывный процесс, направленный на помощь и поддержку всем участникам образовательного и воспитательного процесса.

На следующем этапе исследования было проведено экспериментальное исследование, посвященное изучению возможностей психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности ДОО для повышения компетентностного уровня профессиональной деятельности педагогов, как условия социализации детей.

Экспериментальной базой исследования выступил МБУ Детский сад № 46 «Игрушка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 25 человек, все – педагоги детского сада с разным стажем профессиональной деятельности.

Для сбора информации о степени готовности испытуемых к реализации задач воспитательной деятельности ДОО были применены методики выявления уровня профессиональной подготовленности педагогов к деятельности и их личностных особенностей в аспекте коммуникативности и общения.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе, показал, что большинство испытуемых в плане своей педагогической готовности имеют средние и высокие уровни подготовки, хотя небольшой части коллектива требуется помощь в их профессионализации (низкий уровень профессиональной готовности). Также ими были отмечены затруднения в работе, связанные как с недостаточной сформированностью знаниевых компетенций по психологии развития ребенка и нормам развития, и сложностью установления конструктивных взаимоотношений с семьями и родителями воспитанников.

В целом, педагоги имеют хороший профессиональный потенциал, что предполагает возможность самообразования, передачу опыта друг другу и взаимообучение.

Для изучения возможности взаимообучения и профессионального развития для реализации задач формирующего этапа нами была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения, создающая условия для стимуляции необходимых развивающих процессов испытуемых и актуализировать их профессиональные ресурсы.

Программа построена на основании деятельностного подхода, обеспечивающего как активное включение каждого участника в работу на каждой встрече, так и гармоничный перенос программного материала в практику работы с детьми и родителями каждым педагогом-участником программы. Программа интегрирует три направления – актуализацию теоретических знаний, технологическую подготовку педагогов к работе с детьми и родителями и подготовку к организации работы с родителями и семьями воспитанников ДОО. Работа в программе предполагает 12 академических часов, распределенных в рамках 6 встреч, в течении которых решались задачи понимания проблемы детского развития и социализации ребенка, готовности к реализации задач воспитания и взаимодействия со всеми участниками процесса, и мотивации и построения маршрутов дальнейшей работы педагогов на основании приобретенных компетенций.

По результатам участия в программе нами был проведен повторный анализ выделенных параметров педагогической готовности и личностных качеств, изученных у испытуемых на констатирующем этапе исследования.

Проведенный анализ показал положительное влияние программы на самоотношение испытуемых к наличию у них необходимых качеств и компетенций, что выразилось в положительной динамике оценки навыков и способностей. Тем не менее, детальный анализ ответов на вопросы методик и предложенного листа обратной связи показал сохранившуюся потребность педагогов в углублении и дальнейшем развитии профессиональных компетенций, необходимых для решения задач воспитательной работы, а особенно в аспекте работы с родителями воспитанников.

Также было высказано одобрительное отношение к продолжению такого рода встреч в рамках деятельности «Клуба развития компетентности», идея создания которого обсуждалась участниками в рамках работы в программе психолого-педагогического сопровождения.

Представленный анализ хода работы и результатов, полученных на каждом ее этапе, показал, что цель работы достигнута, задачи, поставленные в работе решены. Гипотеза, изучаемая нами в ходе исследования в рамках магистерской диссертации, нашла свое подтверждение. Полученные данные свидетельствуют о необходимости внедрения программ психолого-педагогического сопровождения деятельности специалистов детского сада, решающих актуальные задачи профессионального и личностного роста и овладения необходимыми для эффективной воспитательной деятельности профессиональными компетенциями.

## Список используемой литературы

1. Абрамова Г. С. Практикум-хрестоматия по возрастной психологии. М.: Прометей, 2018. 384 с.
2. Авдулова Т. П., Григорович Л. А., Гавриченко О. В. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных стандартов ДО. М.: Владос, 2020. 316 с.
3. Акутина С. П. Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии [Электронный документ] // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26118>
4. Алексанина Н. С. Инновационная деятельность в образовании // Мир образования – образование в мире. 2006. № 4 (24). С. 119-124.
5. Алтунина И. Р. Социальная психология. 2-е изд: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023. 409 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник. М.: Аспект-Пресс, 2017. 363 с.
7. Андриади И. П., Темина С. Ю. Педагогический словарь. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2020. 224 с.
8. Афонькина Ю. А. Детская практическая психология. Алгоритмы работы психолога ДОО. М.: АРКТИ, 2020. 144 с.
9. Байбородова Л. В., Харисова И. Г., Рожков М. И., Чернявская А. П. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии. М.: Юрайт, 2022. 224 с.
10. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Электронный документ] // Высшее образование в России. 2004. №11. URL: <https://kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda>
11. Бандура А. Теория социального научения. М.: Евразия, 2000. 320 с.

12. Баум У. Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция. М.: Практика, 2020. 304 с.
13. Бим-Бад Б. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Просвещение, 2008. 528 с.
14. Блумер Г. Общество как символическая интеракция [Электронный документ] // Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 173-179. URL: <https://obshhestvo-kak-simvolicheskaya-interakciya>
15. Блумер Г. Символический интеракционизм. М.: Элементарные формы. 2017. 346 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
17. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
18. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Педагогика. Учебник. М.: Кнорус, 2022. 456 с.
19. Васильева И. В. Психотехники и психодиагностика в управлении персоналом. 2-е издание. М.: Юрайт, 2022. 123 с.
20. Ворошилова Е. Л., Маллер А. Р. Формирование толерантности и педагогической этики в образовательных организациях. М.: Прометей, 2021. 70 с.
21. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Перспектива, 2022. 224 с.
22. Галушко И. Г., Бичанина Т. В., Крамаренко А. С. Нравственное воспитание и социально-личностное развитие ребенка [Электронный документ] // Педагогика: история, перспективы. 2019. №1. URL: <https://nравstvennoe-voSpitanie-i-sotsialno-lichnostnoe-razvitiе-rebenka>
23. Глубоцкая Е. В. Сущностная характеристика социализации детей дошкольного возраста [Электронный документ] // Концепт. 2020. №2. URL: <https://suschnostnaya-harakteristika-sotsializatsii-detey-doshkolnogo-vozrasta>



24. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для вузов. – М.: Инфра-Инженерия, 2021. 252 с.
25. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М.: Харвест, 1998. 800 с.
26. Дианова В. М., Солонин Ю. Н. История культурологии. Учебник. М.: Юрайт, 2013. 461 с.
27. Дружинин В. Н. Психология семьи. 3-е изд-е. СПб.: Питер, 2012. 176 с.
28. Дубровина И. В. Практическая психология образования. СПб.: Питер, 2009. 592 с.
29. Дюркгейм Э. Моральное воспитание. М.: Издательский дом ВШЭ, 2022. 456 с.
30. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» [Электронный документ] // Известия ТПУ. 2012. №6. URL: <https://psihologo-pedagogicheskij-analiz-kategorii-psihologicheskaya-gotovnost>
31. Заслуженюк В. С., Семиченко В. А. Родители и дети: Взаимопонимание или отчуждение? М.: Просвещение, 1996. 192 с.
32. Зимняя И. А. Педагогическая психология. СПб.: Логос, 2008. 384 с.
33. Игебаева Ф. А. Роль семьи в системе воспитания подрастающего поколения [Электронный документ] // Социально-политические науки. 2016. №1. URL: <https://rol-semi-v-sisteme-vozpitanija-podrastayuschego-pokoleniya>
34. Колокольникова З. У., Алимova Е. Р. Формирование рефлексивной деятельности будущего педагога [Электронный документ] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №12 (1). URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7839>
35. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Р.: Феникс, 2006. 608 с.

36. Кули Ч. Х. Избранное [Электронный документ] // Кули Ч. Х. Избранное: Сборник переводов. 2019. № 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuli-ch-h-izbrannoe-sbornik-perevodov>

37. Кыласова Л. Е. Родительские собрания. Эффективные формы взаимодействия специалистов ДОО и родителей в развитии ребенка. М.: Учитель, 2021. 146 с.

38. Лебедев В. С. Организационно-педагогические условия социализации детей дошкольного возраста [Электронный документ] // Гуманизация образования. 2016. №1. URL: <https://organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-sotsializatsii-detey-doshkolnogo-vozrasta>

39. Литвинова А. В. Психология семейных отношений. Монография. М.: Флинта, 2015. 264 с.

40. Личностно-ориентированное дошкольное образование [Электронный документ] // результаты социологического исследования Фонда «Институт детства» совместно с ВЦИОМ. М.: SocioTeam, 2021. URL: [https://drive.google.com/file/d/1FD0UEriIboooiejo25b\\_84DDgzcZ5PNN/view](https://drive.google.com/file/d/1FD0UEriIboooiejo25b_84DDgzcZ5PNN/view)

41. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации [Электронный документ] // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. №10. URL: <https://vospitanie-kak-sostavnaya-chast-protsesssa-sotsializatsii>

42. Мудрик А. В. Социализация личности. М.: МОДЭК, 2010. 624 с.

43. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. М.: МПГУ, 2016. 247 с.

44. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2017. 656 с.

45. Назмутдинов В. Я., Юсупова Г. Р. Компетентностный подход в обучении [Электронный документ] // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. 2013. №1. URL: <https://kompetentnostnyu-podhod-v-obuchenii>

46. Никитина С. В. Оценка результативности и качества дошкольного образования. Научно-методические рекомендации и информационные

материалы / Никитина С. В., Петрова Н. Г., Свирская Л. В. М.: Линка-Пресс, 2008. 224 с.

47. Нисская А. К., Савина Е. В. Общение педагогов и родителей. анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации [Электронный документ] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. №3 (85). С. 4-11. URL: <https://obschenie-pedagogov-i-roditeley-analiz-vzglyadovi-predpochteniy-dlya-pozitivnoy-kommunikatsii>

48. Нолт Д. Л., Харрис Р. Дети учатся у жизни. Как воспитать ребенка, которым вы будете гордиться. М.: Эксмо, 2012. 256 с.

49. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Учебное пособие. М.: Изд-во института психотерапии, 2003. 319 с.

50. Осипов Г. В., Горностаева М. В., Култыгин В. П. История социологии. Учебник. М.: Норма, 2022. 1104 с.

51. Панафидина Т. В., Северина О. А., Пташкина В. Н. Современные технологии воспитательной работы. М.: Учитель, 2009. 233 с.

52. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: АСТ, 2022. 416 с.

53. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003. 160 с.

54. Писаренко В. И. Проблема воспитания в современной педагогике [Электронный документ] // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №7 (144). URL: <https://problema-vozpitaniya-v-sovremennoy-pedagogike>

55. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике: учеб.-метод. Пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2022. 388 с.

56. Просветов Г. И. История экономики. М.: Альфа-Пресс, 2018. 168 с.

57. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Норинт, 2004. 1456 с.

58. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. 672 с.

59. Розум С. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007. 365 с.
60. Савин Л. В. Этнопсихология. Народы и геополитическое мышление. М.: Кислород, 2019. 272 с.
61. Савина А. К. Социализация личности в трактовке ведущих зарубежных научных школ [Электронный документ] // Школьные технологии. 2017. №1. URL: <https://sotsializatsiya-lichnosti-v-traktovke-veduschih-zarubezhnyh-nauchnyh-shkol>
62. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2023. 512 с.
63. Сидоров С. В. Принципы организации воспитательной работы в современной школе [Электронный документ] // С. В. Сидоров. Педагог-исследователь. URL: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-16>
64. Скиннер Б. По ту сторону свободы и достоинства. М.: Оперант, 2015. 192 с.
65. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. Учебник. М.: Юрайт, 2013. 609 с.
66. Смирнова А. В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 249 с.
67. Соловьева Е. А. Психология семьи и семейное воспитание. М.: Юрайт-Восток, 2021. 256 с.
68. Спиваковская А. С., Петровский А. В. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 304 с.
69. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный документ]. М., 2011. 134 с. URL: <http://government.ru/docs/9282/>
70. Сухих С. А. Коммуникативная компетентность личности. М.: Проспект, 2021. 192 с.
71. Творогова Н. Д. Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2003. 248 с.

72. Тест «Какой я педагог» [Электронный документ] // Диагностический инструментарий по подготовке к введению профессионального стандарта педагога в ДОУ. М.: МГПУ, 2017. 19 с. URL: [https://diagnosticheskiy\\_instrumentariy\\_po\\_podgotovke\\_k\\_vvedeniyu\\_profstan\\_darta\\_pedagoga\\_v\\_dou.pdf](https://diagnosticheskiy_instrumentariy_po_podgotovke_k_vvedeniyu_profstan_darta_pedagoga_v_dou.pdf)

73. Турыгина Ю. И., Фураева И. А., Федюкова В. А. Профессиональная подготовка педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с дошкольниками. М.: Сфера, 2022. 112 с.

74. Урунтаева Г. А. Детская психология. Учебник. М.: ИНФРА-М, 2021. 372 с.

75. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и Как слушать, чтобы дети говорили. М.: Издательство Э, 2021. 336 с.

76. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (с измен. и дополн.) [Электронный документ]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г., № 1155 с изменениями и дополнениями от 21.01.2019 г и 08.11.2022 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва: 2013 г. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

77. Фрейд З. Цивилизация, культура, религия. СПб.: Питер, 2023. 224 с.

78. Фрейд З. Я и Оно. М.: АСТ, 2023. 352 с.

79. Халецкая Т. Н. Готовность педагога дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности [Электронный документ] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №4 (32). URL: <https://gotovnost-pedagoga-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-k-professionalnoy-deyatelnosti>

80. Ходусов А. Н. Педагогика воспитания. Теория, методология, технология, методика. Учебник. М.: ИНФРА-М, 2018. 405 с.

81. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: Очерки по детской психологии и педагогике. М.: URSS, 2020. 450 с.

82. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье. М.: Рама Паблицинг, 2010. 240 с.
83. Шабас С. Г. К проблеме эффективности работы педагога-психолога с родителями в детском саду [Электронный документ] // СДО. 2019. №5 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-effektivnosti-raboty-pedagoga-psihologa-s-roditelyami-v-detskom-sadu>
84. Шабунина В. А., Шабунина А. К., Дунаева Н. К. Терминологический словарь-справочник по педагогике. М.: Бибком, 2016. 544 с.
85. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. М.: Флинта, 2019. 217 с.
86. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2015. 672 с.
87. Энциклопедия психодиагностики. Том 2. Диагностика взрослых / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2021. 704 с.
88. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
89. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
90. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs. New York: Cambridge University Press, V. 75. N. 1, 1967. P. 43-88.
91. Durkheim E. The Elementary Forms of Religious Life. Oxford: Oxford University Press, 2001. 358 p.
92. Herskovits M. J. Cultural relativism; perspectives in cultural pluralism. New York: Random House, 1972. 293 p.
93. Mead G. H. Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 400 p.
94. Mead M. Continuities in Cultural Evolution. N.Y.: Transaction Publishers, 1999. 471 p.

95. Newcomb D. The Sociology of Wholeness: Emile Durkheim and Carl Jung. Hmb.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 52 c.

96. Parsons T. Family, socialization and interaction process. N.-Y.: Free Press, 1955. 422 p.

97. Parsons T. The structure of social action; a study in social theory with special reference to a group of recent European writers. New York: Free Press, 2012. 844 p.

98. Wallace S. A Dictionary of Education (Oxford Quick Reference). Oxford: Oxford University Press, 2009. 327 p.