УДК 371

Н.В. Иванова, М.А. Виноградова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Прогнозирование угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности», № 11-06-01 01065а

В статье представлен сравнительный анализ социального развития детей раннего возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), и детей, воспитывающихся в семье. Определена значимость социального развития ребенка раннего возраста в ДОУ в контексте прогнозирования угроз его социального развития на следующем этапе дошкольного детства.

Социальное развитие, среда социального развития, социализация, прогнозирование угроз социального развития.

The article presents a comparative analysis of the social development of children in pre-school educational institutions and families. The importance of social development of a preschool child in the preschool educational institution in the context of predicting threats of his social development at the next stage of pre-school is defined in the paper.

Social development, environment of social development, socialization, predicting threats of social development.

В образовательной политике современной России ярко выражены приоритеты поиска новых средств обеспечения социальной стабильности ребенка на всех этапах его развития. В связи с этим возникает необходимость качественного переосмысления содержательной стороны условий, в которых протекает социальное становление и развитие подрастающего поколения.

Социализация ребенка проходит в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. Социальная среда, представленная системой взаимоотношений ребенка с другими людьми: родителями, педагогами, сверстниками, – является транслятором человеческих норм и ценностей, стимулирует их проявление через поступки и поведение. Взаимодействуя со средой, ребенок усваивает ее содержание, которое представлено характеристиками людей, участвующими в его социализации, системой норм и правил, принятых в том или ином обществе. При этом ребенок не застрахован от стихийного влияния среды, последствия которого могут неблагоприятно сказаться в дальнейшем на его социальном развитии.

Обращение к изучению феномена безопасной социальной среды особенно актуально в контексте современных подходов к пониманию сущности процесса воспитания подрастающего поколения, ориентированного на развитие у детей качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизнедеятельности [3].

Обратимся к исследованиям, посвященным изучению угроз социального развития ребенка в разных микросредах. Вопросы социального развития в контексте обеспечения социальной безопасности ребенка в детском доме изучают В.И. Блинов, И.Н. Богданов, Л.П. Гончаренко, Г.С. Красницкая; опасность депривации ребенка в семье анализируется в исследованиях Г.И. Саранцева, М. Хейдметс и др., на угрозы формирования аддиктивного поведения ребенка в дворовой компании указывают работы Н.И. Кузнецовой, Н.Ю. Максимовой, В.Д. Менделевич, В.С. Собкина. Многолетние исследования Л.М. Митиной показали, что невротизирующая, психологически опасная среда обитания детей в условиях школы создается чаще всего учителями как значимыми субъектами воздействия на ребенка.

Следует также выделить исследования, обращенные к осмыслению различных аспектов социального развития в дошкольном возрасте. В них представлены концептуальные положения социального развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста (В.Т. Кудрявцев, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.); раскрыта идея развития базовых концентров личности ребенка-дошкольника: концентров «Я – сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир» (Н.В. Иванова, С.А. Козлова, О.Л. Князева, Е.О. Смирнова, Л.П. Стрелкова, Е.В. Рылеева и др.). Факторы, средства и содержание социального развития дошкольников представлены в работах Т.М. Бабуновой, Л.В. Коломийченко, С.А. Козловой, Л.В. Трубайчук и др.

Однако вышеперечисленные исследования в большей степени обращены к детям дошкольного и младшего школьного возраста, к подросткам и фактически не затрагивают ранний возраст, хотя некоторые угрозы социального развития ребенка наиболее ярко выражены именно в этот период и перестают быть значимыми на следующих этапах социального развития. Результаты нашего пилотажного исследования позволяют констатировать, что в раннем возрасте наиболее выражены угрозы, связанные с системой взаимоотношений в семье и в дошкольном образовательном учреждении, тогда как в более старшем возрасте наибольшие угрозы идут от группы сверстников.

Исходя из этого, актуально обращение к исследо-

ванию особенностей социального развития детей раннего возраста в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения в контексте прогнозирования угроз социализации ребенка.

На научно-теоретическом уровне актуальность сравнительного анализа социального развития детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях семьи, и детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, обусловлена тем, что каждый из представленных агентов социализации имеет собственные уникальные средства социального развития ребенка. По мнению А.В. Мудрика, социальное развитие – это количественное и качественное изменение социальных знаний, социально-ценностных качеств, позволяющих ребенку ориентироваться в социальном мире и способствующих позитивной самореализации путем обретения собственного опыта общения и взаимодействия [5]. Социальный опыт накапливается по мере овладения ребенком социальными способами взаимодействия. Приобретаемый опыт взаимодействия с социальной средой постепенно ложится в основу социального поведения, социальных оценок, осознания, понимания, принятия мира людей и приводит к определенному уровню социального развития.

Одним из ключевых показателей социального развития личности является ее обращенность на других людей и на себя. Ребенок раннего возраста в норме социального развития должен проявлять потребность в общении со взрослыми и сверстниками. Именно через обращенность на другого человека происходит отделение ребенка от окружающих, развитие его автономии, формирование самосознания. Вхождение в мир людей, взаимодействие с ними – это базисная, смыслообразующая сфера существования и развития детей раннего возраста.

На современном этапе можно выделить несколько подходов к определению уровня развития ребенка раннего возраста и социального развития, в частности. Так, например, Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова в качестве критериев общего развития определяют поведение ребенка в совместной деятельности со взрослыми (педагогами, родителями), развитие предметной деятельности и процессуальной игры, взаимодействие со сверстниками и взрослыми [2].

Е.Б. Волосова делает акцент на показателях, дающих представления об основных (базисных) умениях навыках ребенка раннего возраста по направлениям: познавательное, социально-эмоциональное, речевое, физическое развитие, бытовые навыки [1].

В исследованиях С.В. Королевой выделены критерии социального развития ребенка раннего возраста:

– включенность в ведущую деятельность;
– эмоциональное состояние ребенка;
– поведенческий критерий;
– ценностный критерий.

Раскроем более подробно каждый из них. Включенность в ведущую деятельность отражается в следующих показателях: сопоставление по величинам 4-х и более предметов, знание 5 основных цветов, занятие интересной деятельностью в течение 8 мин. и более, слушание рассказа взрослых об окружающих людях, предметах, умение выполнять предметно-действенные операции, выделение разновидностей геометрических фигур, характера штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства.

Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста оценивается по таким показателям, как: использование эмоционально мимических средств при взаимодействии со взрослым, проявление отрицательных эмоций (гнев, ярость, обида).

Поведенческий критерий раскрывается через установление эмоционального контакта со взрослыми, сотрудничество с ними, появление интереса ребенка к другому ребенку, воспроизведение в игровом взаимодействии действия других людей (при ведущей роли взрослого).

Ценностный критерий реализуется через умение самостоятельно есть пищу, одеваться и раздеваться, понимание условий игрового взаимодействия, ориентацию в помещении и на участке детского сада, знание своего имени и фамилии, своих родственников, взаимодействие ребенка со сверстниками в предметной игре [4].

Для диагностики социального развития детей, посещающих детский сад, и детей, воспитывающихся в условиях семьи, показатели социального развития были выделены нами на основе принципа шкалирования и сгруппированы по трем сферам: система взаимоотношений «Я и взрослый», «Я и сверстник», социально-эмоциональное развитие ребенка.

К сфере «Я и Взрослый» были отнесены следующие показатели:

– легко идет на контакт со взрослым (т.е. легко вступает в контакт при доброжелательном отношении) / избегает контакта со взрослыми;

– легко принимает помощь взрослого (т.е. испытывает эмоциональное удовлетворение, если смог что-то выполнить; доволен, когда хвалят) / не принимает помощь взрослого;

– откликается на помощь взрослых (т.е. спокойно слушает просьбу взрослого и выполняет ее) / не реагирует на просьбы взрослых;

– с удовольствием действует со взрослыми (т.е. подражает взрослым, ситуациям, если глубоко затронуты эмоции) / не умеет действовать со взрослыми;

– успешно действует при взаимодействии со взрослыми (т.е. самостоятельные умелые действия при положительной оценке взрослого) / не умеет действовать со взрослыми.

В сферу «Я и Сверстник» были включены показатели:

– стремится к взаимодействию со сверстникам (т.е. возникает интерес к совместным играм) / избегает взаимодействия со сверстниками;

– подражает эмоциональному поведению сверстников / не проявляет эмоциональных реакций по отношению к поведению сверстников;

– спокойно наблюдает за игровыми действиями других детей / прерывает / мешает игровым действиям других детей;

– стремится своими действиями привлечь внимание других детей / не стремится привлечь внимание других детей;

– доброжелательно относится к сверстникам (т.е. не выхватывает игрушки, не берет без спроса, делится своими игрушками) / недоброжелателен к сверстникам.

В сферу «Социально-эмоциональное развитие» вошли показатели:

– проявляет эмоциональную сдержанность в общественных местах (т.е. спокойно переходит улицу со взрослыми, не бегает по тротуару, не кричит в общественных местах, перестает плакать при обоснованном запрете) / эмоционально не сдержан в общественных местах;

– умеет эмоционально оценивать ситуацию (т.е. сопереживает, помогает, сочувствует, тихо ведет себя при необходимости) / не проявляет эмоций к конкретным ситуациям;

– проявляет чувство гордости за себя и за родителей (т.е. «я лучше всех…», «папа самый…», «мама самая») / не проявляет чувство гордости;

– владеет неречевыми способами эмоционального общения (т.е. свои чувства выражает взглядом, мимикой, тоном, жестами, выразительными движениями, позами) / не владеет неречевыми способами эмоционального общения.

Исследование проводилось в период с 2011 – 2013 гг. Участвовали дети в возрасте от 2 до 3 лет: 15 детей, посещающих дошкольное учреждение, и 15 детей, воспитывающихся в условиях семьи.

Краткая характеристика проявления показателей социального развития ребенка раннего возраста, посещающего дошкольное образовательное учреждение, представлена в табл. 1.

Краткая характеристика проявления показателей социального развития ребенка раннего возраста, находящегося на домашнем воспитании, представлена в табл. 2.

Таблица 1

Результаты эмпирического исследования социального развития детей раннего возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение

Сфера социального развития	Краткая характеристика
Я и взрослый	54 % детей не всегда откликаются на просьбы взрослого, зачастую их игнорируют; 100 % детей легко идут на контакт со взрослыми, причем с удовольствием принимают помощь при взаимодействии с ним
Я и сверстник	60 % детей, наблюдая за играми других, мешают их игровым действиям; 14 % детей никогда не делятся своими игрушками, часто отбирают игрушки у других детей; 100 % детей активно стремятся к взаимодействию со сверстниками
Социально-эмоциональное развитие	У 20 % детей диагностируется низкий уровень эмоциональной сдержанности, у 23 % детей – низкий уровень владения неречевыми способами общения

Таблица 2

Результаты эмпирического исследования социального развития детей раннего возраста, воспитывающихся в семье

Сфера социального развития	Краткая характеристика
Я и взрослый	10 % детей легко идут на контакт с взрослыми; 70 % детей не идут на контакт с взрослыми, так как боятся незнакомых людей; 80 % иногда принимают помощь взрослого и 10 % детей помощь не принимают вообще. Откликаются на просьбы взрослых только 10 % детей, а 20 % практически всегда игнорируют просьбы взрослых
Я и сверстник	80 % детей демонстрируют интерес к совместным играм со сверстниками, а 10 % избегают взаимодействий со сверстниками. 30 % детей не стремятся привлечь внимание других детей, а 50 % просто их игнорируют. 50 % умеют спокойно наблюдать за играми других детей, 50 % вмешиваются в игру, прерывая при этом игровые действия сверстников. В данной сфере 60 % детей недоброжелательны к сверстникам и только 30 % умеют делиться своими игрушками, а также спрашивают разрешения, чтобы взять чужую игрушку
Социально-эмоциональное развитие	Преобладающее большинство детей показали высокий уровень по всем показателям данной сферы. 10 % детей не всегда эмоционально сдержаны в общественных местах

Сравнительная характеристика полученных данных позволила выделить общее и различное в социальном развитии детей раннего возраста, посещающих и не посещающих ДОУ.

Сфера «Я и Взрослый». Сходством в данной сфере является проявление у преобладающего большинства детей неумение реагировать и выполнять просьбы взрослого.

Различия: выраженная боязнь контактов с незнакомыми людьми у домашних детей (наблюдалась у 70 %). Различия между детьми, посещающими ДОУ, и детьми, воспитывающимися в семье, в сфере «Я и Взрослый», связаны с тем, что в дошкольном образовательном учреждении социальное развитие ребенка осуществляется в рамках целенаправленного процесса непрерывного социально-контролируемого вхождения его в социум в специально обогащенной предметно-развивающей среде, функционально моделирующей содержание образовательных ситуаций социального характера при непосредственном участии значимого взрослого в субъект-субъектном взаимодействии. В условиях детского сада ребенок раннего возраста может взаимодействовать с большим количеством взрослых и сверстников в разных образовательных ситуациях. У детей, воспитывающихся в семье, условия для накопления опыта таких взаимоотношений и такого общения с другими взрослыми нет. Поэтому боязнь незнакомых людей у этих детей выражена более сильно.

Сфера «Я и Сверстник». Общими проявлениями в данной сфере у детей, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение, являются неумение наблюдать за играми сверстников и участвовать в парном взаимодействии с ними. Отличительной особенностью детей, посещающих ДОУ, является активное стремление к разнообразным контактам со сверстниками, что обусловлено особенностями построения образовательного пространства в ДОУ.

Специально организованное общение в рамках предметной деятельности и процессуальной игры позволяет детям в дошкольном образовательном учреждении не только удовлетворить свою потребность в общении со сверстниками, но и усваивать социально приемлемые нормы и правила общения в детском обществе. В условиях домашнего воспитания круг общения детей со сверстниками сильно ограничен. Эпизодическое, несистемное и содержательно не сконструированное общение со сверстниками, например, во время прогулок с родителями или в общении с соседскими детьми, не позволяет в полной мере развить все параметры социального развития ребенка, которые формируются в рамках общения со сверстниками. Дети, находящиеся на домашнем воспитании, проявляют интерес к совместным играм со сверстниками, однако, не проявляют инициативу во взаимодействии с ними и не стремятся привлекать к себе внимание в рамках совместной деятельности. Такое поведение может быть обусловлено недостаточной широтой контактов, которая формирует боязнь других людей, несформированность предметной деятельности как пространства реализации ситуативного и внеситуативного делового общения со взрослыми и сверстниками.

Хотя у детей, посещающих ДОУ, также проявляется недостаточный уровень совместной деятельности (около 50 % детей испытывают трудности в совместных играх), данное поведение достаточно успешно корректируется средствами педагогического воздействия со стороны воспитателя, психолога или социального педагога. Такое субъектное профессиональное взаимодействие исключено в условиях семейного воспитания, в связи с этим данное поведение может закрепиться и его изменение в дальнейшем может быть затруднено.

Сфера «Социально-эмоциональное развитие». Особенностями социального развития детей в ДОУ сфере «Социально-эмоциональное развитие» являются недостаточный уровень владения неречевыми способами эмоционального общения (23 % детей), а также чрезмерная спонтанность в проявлении эмоций. Такие результаты могут быть связаны с тем, что в условиях ДОУ наиболее приемлемым выступает коллективное общение педагога с детьми и эмоционально-интимный характер взаимодействия с воспитанниками не всегда проявляется.

В условиях семейного воспитания преобладает индивидуально-личностное взаимодействие с ребенком. В связи с этим у детей, воспитывающихся дома, более выражено владение неречевыми средствами общения, однако, произвольность эмоциональных проявлений находится на том же уровне. Это связано с возрастными особенностями развития ребенка.

В целом, сравнительный анализ социального развития детей раннего возраста в условиях семьи и образовательного учреждения показал, что в целенаправленное «включение» ребенка раннего возраста в разные формы социального взаимодействия в условиях ДОУ способствует развитию таких сфер как «Я и Взрослый» и «Я и Сверстник». Однако ограниченность возможности индивидуально-личностного общения в ДОУ приводит к тому, что сфера «социально-эмоционального развития» на более высоком уровне проявляется у детей, воспитывающихся в семье.

Полученные результаты позволяют определить приоритетные социализирующие средства каждого агента социального развития и целесообразно использовать синтез воздействий, позволяющий не только корректировать уровень социального развития ребенка, но и прогнозировать угрозы данного развития.

Увеличение количества средств социально-эмоционального развития дошкольников в ДОУ, с одной стороны, и образовательная помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста, – с другой, позволит гармонизировать процесс социального развития ребенка раннего возраста. Это обеспечит равные стартовые возможности ребенку при вхождении в социум и предупредит многие проблемы его дальнейшей социализации.

Литература

1. *Волосова, Е.Б.* Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели) / Е.Б. Волосова. – М., 1999 .
2. *Галигузова, Л.Н.* Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М., 2007.
3. *Иванова, Н.В.* Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2011. – №4 (35). – Т. 3. – С. 150 – 154.
4. *Королева, С.В.* Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук / С.В. Королева. – М., 2011.
5. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.

УДК 377.1

С.Н. Мироненко
Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент Л.В. Антропова

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В данной статье автор анализирует актуальность использования принципа интеграции в профессиональном образовании. Опираясь на теоретические и экспериментальные исследования в области педагогики и собственный опыт работы, автор развивает идею интеграции педагогического и технического знания в учебном процессе с целью подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности.

Интеграция знаний, уровень интеграции, диагностика, готовность к диагностической деятельности.

The author analyses the actuality of using integration principle in professional education. Based on theoretical and experimental studies in Pedagogy and her own experience of practical work the author develops the idea of integration of pedagogic and engineering knowledge in education with the purpose of training teachers of vocational education to diagnostic activity.

Integration of knowledge, integration level, diagnostic, readiness for diagnostic work.

Современная образовательная ситуация требует высокого уровня квалификации педагога профессионального обучения, владеющего новыми достижениями наук о человеке, педагогическими технологиями, ориентированного на развитие будущего рабочего, подготовка которого должна отвечать требованиям работодателей и рынка к уровню их квалификации и профессиональной компетентности. Все это указывает на необходимость формирования диагностической готовности будущих педагогов профессионального обучения к оценке результатов обучения будущего рабочего. Тем не менее, констатирующий этап эксперимента, проведенного в Череповецком государственном университете, позволил сделать вывод о том, что уровень сформированности диагностических умений будущих педагогов профессионального обучения недостаточно высок: преобладают интуитивный и репродуктивный уровни сформированности всех компонентов диагностической деятельности, отсутствуют целостность и взаимодействие этих компонентов, что свидетельствует о недостаточном использовании возможностей интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки.

В основу подготовки педагога профессионального обучения к диагностической деятельности положена идея о том, что для решения интегральной задачи становления студента как субъекта профессиональной диагностической деятельности необходимо организовывать его деятельность в единстве предметной и операциональной сторон, воспроизводя действия и операции профессиональной диагностической деятельности. Операциональная сторона учебной деятельности представлена знаниями-предписаниями: специальными умениями и навыками, которые нормируют учебную деятельность в рамках учебного предмета. Предметные знания (знания-описания) как педагогические, так и технические, непосредственно определяют содержательную сторону учебной деятельности. Усвоенные в процессе учения педагогические знания в будущей профессиональной деятельности педагога профессионального обучения выступают как дидактическое средство, позволяющее осуществлять процесс подготовки рабочих и специалистов, а техническое знание из предмета усвоения становится предметом педагогической деятельности. Такой поход обеспечивает сначала формирование необходимой системы знаний (учебная деятельность), а затем обеспечивает интеграцию полученных знаний (профессионально-учебная деятельность).

Разработанная на этой основе модель подготовки педагога профессионального обучения к диагностической деятельности включает в себя следующие компоненты: цель, содержание, результат, этапы, соотнесенные с определенным уровнем интеграции, средства подготовки. Проведенная опытно-экспериментальная работа по реализации модели в учебном