

Тема родительского собрания: «Особенности социализации дошкольника». Группа №1 «Мореходы».

Подготовила: Крикалёва Е.А., Самсонова А.В.

Для того, чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Это утверждение известного психолога Л.С. Выготского достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людями в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали, в конце концов, в человеческое общество.

Превращение биологического индивида в социального субъекта, по мнению ученых, происходит в процессе *социализации* человека, сущность которой означает *«интеграцию человека в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности»*.

Понятие *«социализация»* появилось вначале в социологии, а затем стало активно включаться в понятийный аппарат педагогики, психологии и многие ученые (А.И. Ковалева, А.В. Мудрик, Н.М.Платонова, Ю.П. Платонов и др.) начали рассматривать его как одну из центральных категорий социальной педагогики. Данное понятие, несмотря на общую сущность, имеет у разных ученых различные трактовки.

Ю.П. Платонов трактует социализацию как «двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта того общества, к которому он принадлежит, с одной стороны, и активного воспроизводства и наращивания им систем социальных связей и отношений, в которых он развивается, - с другой».

Примерно такой же позиции придерживается Л.Я. Олиференко, который понимает под социализацией «процесс приобщения ребенка к

социальной жизни, который заключается в усвоении системы знаний, ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе».

Несколько иную трактовку исследуемого термина мы находим у А.В. Мудрика, который связывает процесс социализации личности с культурой общества. По мнению ученого «социализация – это развитие и саморазвитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества».

В практике социально-педагогической и воспитательной деятельности социализацию нередко отождествляют с процессами развития и воспитания. На, наш взгляд, социализацию нельзя отождествлять с развитием личности, которое происходит и вне общества. Социализацию также нельзя сводить и к воспитанию. Бесспорно, суть воспитания состоит в построении таких взаимосвязей детей с обществом, которые обеспечивают их социализацию. Более того, в настоящее время воспитание рассматривается в двух аспектах. Воспитание в узком смысле означает процесс целенаправленного воздействия на развитие личности в целях подготовки его к производственной, общественной и культурной деятельности.

Резюмируя изложенное, заключим, что в научной литературе под социализацией ученые подразумевают:

- процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;
- процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта;
- становление личности, обучение и усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе;

- включение человека в социальную практику, приобретение им социальных качеств, усвоение общественного опыта и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности и т. д.;
- для социализации характерно то, что это непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека;
- наиболее интенсивно социализация протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения.

В целом анализ социально-педагогической литературы позволяет утверждать, что «социализация» охватывает все процессы приобщения к культуре, обучению и воспитанию, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни, индивидом усваиваются нормы его группы таким образом, а через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности.

Вместе с тем, ученые выделяют некоторые ее особенности.

Одна из особенностей обусловлена тем, что многогранный процесс социализации включает в себя как биологические предпосылки (филогенез), так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду (онтогенез) в результате активного взаимодействия между ним и окружающим социальным миром. В процессе этого взаимодействия осуществляется социальное признание; социальное общение; овладение навыками практической деятельности; активное переустройство окружающего мира.

Другая особенность состоит в том, что фактически социализация как явление обеспечивает социальную адаптацию и интеграцию или интериоризацию индивида, что означает приспособление его к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам различных уровней жизнедеятельности общества, к социальным группам, социальным организациям и социальным институтам к среде жизнедеятельности и включение социальных норм и ценностей. В этом процессе принимает участие все окружение индивида: семья, соседи, сверстники в детском заведении, школе, средства массовой информации и т.д.

Не вызывает сомнения тот факт, что процесс *социализации ребенка*, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Ученые различают *макро-* (от греч. *macro* «большой»), *мезо-* (*mesos* «средний») и *микро-* (*micro* «малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы — экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как *макрофакторы социализации*.

К мезофакторам относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К микрофакторам относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в

которой происходит развитие ребенка, называют *социумом*, или микросоциумом.

Все эти факторы оказывают на процесс социализации ребенка влияние, однако, по мнению М.А. Галагузовой это влияние может быть различным:

- целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализации: семьи, образования, религии и др.);

- спонтанным, стихийным.

Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важное значение для социализации ребенка дошкольного возраста, по утверждению Я.И. Гилинского, Н.П. Гришаевой, А.В. Мудрика и др. имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды — дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т.д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т.д. Поэтому он может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный опыт может накапливаться у него в этой среде — положительный или негативный.

Среда является объектом исследования представителей разных наук — социологов, психологов, педагогов, которые пытаются выяснить

созидательный потенциал среды и ее влияние на становление и развитие личности ребенка.

История изучения роли и значения среды как существующей реальности, оказывающей воздействие на ребенка, уходит корнями в дореволюционную педагогику. Еще К.Д. Ушинский считал, что для воспитания и развития важно знать человека «каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем величии», надо знать «человека в семействе, среди народа, среди человечества... во всех возрастах, во всех классах...». Другие выдающиеся психологи и педагоги (П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский и др.) также показывали значимость среды для развития ребенка. А.Ф. Лазурский, например, считал, что бедно одаренные индивидуумы обычно подчиняются влияниям среды, природы же богато одаренные сами стремятся активно воздействовать на нее.

В начале XX века (20-30-е годы) в России складывается целое научное направление — так называемая «педагогика среды», представителями которого были такие выдающиеся педагоги и психологи, как А.Б. Залкинд, Л.С. Выготский, М.С. Иорданский, А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин и многие другие. Главным вопросом, который обсуждался учеными, было воздействие окружающей среды на ребенка, управление этим влиянием. Существовали разные точки зрения на роль среды в развитии ребенка: одни ученые отстаивали необходимость приспособления ребенка к той или иной среде; другие считали, что ребенок в меру своих сил и способностей может сам организовывать среду и влиять на нее; третьи предлагали рассматривать личность и среду ребенка в единстве их характеристик, четвертые делали попытку рассмотреть среду как единую систему влияния на ребенка. Были и другие точки зрения. Но важно то, что проводились глубокие и основательные исследования среды и ее влияния на становление и развитие личности ребенка.

Интересно, что в профессиональной лексике педагогов того времени широко использовались такие понятия, как «среда для ребенка», «социально-организованная среда», «пролетарская среда», «возрастная среда», «товарищеская среда», «фабрично-заводская среда», «общественная среда» и др.

Однако в 30-е годы научные исследования в этой области практически были запрещены, а само понятие «среда» на долгие годы было дискредитировано и ушло из профессиональной лексике педагогов. Главным институтом воспитания и развития детей была признана школа, и основные педагогические и психологические исследования были посвящены именно школе и ее влиянию на развитие ребенка.

Научный интерес к проблемам среды возобновляется в 60-70-е годы нашего столетия (В.А. Сухомлинский, А.Т. Куракина, Л.И. Новикова, В.А. Караковский и др.) в связи с изучением школьного коллектива, обладающего признаками сложно организуемых систем, функционирующих в разных средах. Среда (природная, социальная, материальная) становится объектом целостного системного анализа. Изучаются и исследуются различные виды сред: «учебная среда», «внешкольная среда детского коллектива», «домашняя среда», «среда микрорайона», «среда социально-педагогического комплекса» и др.

В конце 80-х — начале 90-х годов исследованиям среды, в которой живет и развивается ребенок, был дан новый импульс. Этому во многом способствовало и выделение в самостоятельную научную область социальной педагогики, для которой эта проблема также стала объектом внимания и в изучении которой она находит свои грани, свой аспект рассмотрения.

В социальной педагогике социум, социальная среда рассматривается прежде всего с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом.

С этой точки зрения важным становится то, что отношения ребенка и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер *взаимодействия*. Среда — это не просто улицы, дома и вещи, расположение которых достаточно знать человеку, чтобы, войдя в нее, почувствовать себя там комфортно. Среда — это еще и самые разные общности людей, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Поэтому, с одной стороны, человек вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на нее, изменяет ее, но в то же время, и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования. Она может принимать человека, какие-то его поступки, проявления, а может и отвергать; может относиться к нему доброжелательно, а может и неприязненно.

Обращение к научной литературе также позволило выявить, что социализация подразделяется на два вида – первичную и вторичную. Первичная социализация касается непосредственного окружения ребенка и включает, прежде всего, семью и друзей, а вторичная относится к опосредованному, или формальному окружению и состоит из воздействий учреждений и институтов. Роль первичной социализации велика на ранних этапах жизни, а вторичной – на поздних. Людей, которые непосредственно осуществляют социализацию индивида, называют агентами социализации.

Так, агентами первичной социализации выступают родители, братья, сестры, бабушки, дедушки, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, воспитатели детского сада, т.е. те, с кем ребенок совершает тесное и частое взаимодействие.

К агентам вторичной социализации относятся представители администрации детского сада, школы, университета, предприятия, армии, полиции, церкви, государства, партий, суда, сотрудников телевидения, радио, печати и т.д.

Поскольку в центре нашего исследовательского внимания находится ребенок дошкольного возраста, то обратимся к психолого-педагогической литературе в целях выявления особенностей развития дошкольника, без учета которых не возможно строить социально-педагогическую работу.

Прежде всего, выделим хронологические границы дошкольного возраста. Как показывает анализ научной литературы, к дошкольникам относят детей от 3 до 6,5 лет.

Особенностью этого возраста в контексте социализации ребенка как констатируют Л.С. Выготский, Выготского, является то, что отделение ребенка от взрослого к трем годам создает предпосылки для создания *новой социальной ситуации развития*. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится *мир социальных отношений*. Противоречие этой социальной ситуации развития в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, и основная его потребность – жить общей жизнью со взрослыми. Невозможность действовать как взрослый в реальном плане, невозможность реализовать желание в самостоятельном социальном поведении обуславливает появление деятельности в плане воображения. Так возникает игра.

Для воображаемых («мнимых») ситуаций характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых. Именно поэтому в игре палочка может быть лошадкой, брусок дерева – мылом, прутик – карандашом

и т.д. С ними можно производить те же действия, что и с реальным предметом. Это становится возможным на основе расхождения *видимого и смыслового полей*, появляющегося в дошкольном возрасте и позволяющего возникнуть внутреннему плану действий.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те *социальные роли*, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносят в свою игру некоторые *нормы отношений*, связанных с этими функциями. В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в *общем смысле человеческой деятельности*, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют *иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения*.

Поскольку игра ребенка дошкольного возраста исключительно важна в контексте социализации, то рассмотрим ее элементы.

Обращение к исследованиям в области игровой деятельности дошкольников, позволяют выделить в ней, прежде всего *тему* – ту область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре; дети играют в «семью» «больницу», «столовую», «магазин», «Белоснежку и семь гномов» и т.д.; чаще всего тема берется из окружающей действительности, но дети «заимствуют» и сказочные, книжные темы. В соответствии с темой строится *сюжет*, сценарий игры; к сюжету относят определенную последовательность событий, разыгрываемых в игре. Сюжеты разнообразны: это и индустриальные, и сельские, и строительные игры; игры с бытовыми сюжетами (семейный быт, сад, школа); военные игры, драматизации и т.д. Третьим элементом в строении игры становится *роль* как обязательный набор действий и правил их выполнения, как моделирование реальных отношений, существующих между людьми, но не всегда доступных ребенку в

практическом плане; роли выполняются детьми при помощи *игровых действий*. *Содержание игры* – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности или отношений взрослых. Дети дошкольного возраста разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание: для младших дошкольников это – многократное повторение какого-либо действия с предметом; для средних это – моделирование деятельности взрослых и эмоционально значимых ситуаций, выполнение роли; для старших дошкольников – соблюдение правила в игре. В процессе игры возникают *ролевые и реальные отношения* - первые отражают отношение к сюжету и роли, а вторые выражают отношение к качеству и правильности выполнения роли.

Будучи *ведущей деятельностью* на протяжении всех лет дошкольного детства, игра, по мнению Д.Б. Эльконина, неодинакова на всем протяжении. Ученый выделяет следующие *этапы развития игры*:

1) *Предметная игра*. Характерна для младшего дошкольного возраста, она носит *процессуальный характер*. В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие можно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

2) *Ролевая игра*. В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, а интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношений взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношений между людьми, опосредующими отношение к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ – ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе

предметные действия (играть «во врача», «в дочки-матери», «в Изауру», «в милиционеров»).

3) *Игра с правилами*. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игр с правилами связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и *сдвигом мотива игры с процесса на результат*. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования.

В дошкольном детстве складываются также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по *способу присутствия в них взрослого*. Во-первых, это разнообразные формы *творческой продуктивной деятельности* – рисование, лепка, конструирование, аппликация. В этих видах деятельности существует особое отношение мысли и действия: появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации. Во-вторых, *организованные занятия*, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых занятий и их оценку. Взрослый присутствует здесь как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в работе и оценить получившееся. В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных *режимных моментов*, в которой отношения ребенка и взрослого даны в непосредственной форме.

Особую логику развития в дошкольном возрасте имеет общение ребенка и взрослого. Психологами установлено, что при нормальном развитии на протяжении дошкольного возраста сменяются три формы общения ребенка и взрослого, для каждой из которых характерно

специфическое содержание. В младшем дошкольном возрасте основной выступает *ситуативно-деловая* форма общения. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности в игре и выделяет прежде всего его деловые качества. Примерно к пяти годам складывается *внеситуативно-познавательная* форма, в которой ведущее положение занимают познавательные мотивы общения. Взрослый в глазах ребенка приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире.

Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – *внеситуативно-личностная* форма общения, которая складывается к концу дошкольного возраста. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяются на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию во взрослыми, потребность в них.

Важное место в жизни дошкольника занимают *сверстники*. Симпатии к другим детям, возникающие в раннем детстве, переходят у дошкольника в потребность в общении со сверстниками. Развивается эта потребность на основе совместной деятельности детей в играх, занятиях, конструировании, обслуживании себя и т.п. В условиях общественного воспитания, взаимодействия с другими детьми, складывается *детское сообщество*. В этом сообществе, в совместных играх и занятиях с другими ребенок социализируется - приобретает навыки поведения в коллективе, учится взаимопониманию, сотрудничеству, умению встать на позицию другого, взаимопомощи; складывается новая форма сознания: «Я – источник действий, желаний, стремлений».

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей

деятельности усложняют и структуру *личности ребенка*. Начало формирования личности связывают с появляющимся и развивающимся на всем протяжении дошкольного возраста *соподчинении (иерархии) мотивов*. В качестве мотивов могут выступать и содержание самой деятельности, и ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, самооценка и получение группового признания. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением ребенком *морально-этических норм*. Начинается оно с формирования *диффузных оценок*, на основании которых дети разделяют все поступки на «хорошие» или «плохие». Первоначально непосредственное эмоциональное отношение к человеку нераздельно слито в сознании ребенка с нравственной оценкой его поведения, поэтому младшие дошкольники не умеют аргументировать свою плохую или хорошую оценку поступка литературного героя, другого человека. Старшие дошкольники связывают свою аргументацию с общественным значением поступка.

В дошкольном возрасте под влиянием оценок взрослых у детей обнаруживаются и *зачатки чувства долга*. Первичное чувство удовлетворения от похвалы взрослого обогащается новым содержанием. Вместе с этим начинают формироваться *первые моральные потребности*. Удовлетворяя *притязания на признание* со стороны взрослых и других детей, желая заслужить общественное одобрение, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам и требованиям. Сначала ребенок делает это под непосредственным контролем взрослого, потом весь процесс интериоризируется, и ребенок действует под воздействием собственного приказа.

В дошкольном возрасте формируются зачатки *рефлексии* – способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие

дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

На фоне многочисленных изменений особая роль в дошкольном возрасте принадлежит становлению основных элементов *самосознания*. Это проявляется в повышении осознанности мотивов собственной деятельности, в том, что ребенок более объективно может оценить свои поступки и в какой-то степени личностные качества. Начатки самосознания обнаруживаются в *самооценке* ребенка, содержание которой – качество умений, связанных с выполнением предметно-практических действий, и моральные свойства, связанные с подчинением или неподчинением правилам поведения. Не менее важное значение имеет открытие и осмысление ребенком своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. *Самооценка и осознание своих переживаний составляют важные стороны самосознания* ребенка, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве *основного новообразования*.

Формирование самооценки тесно связано с новым *осознанием себя во времени*. На протяжении дошкольного возраста формируются *индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее*, которые непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. Будущее позволяет создать «жизненную перспективу» в форме «когда я вырасту и стану большим» с системой положительных и самых невероятных ожиданий. Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает интересоваться началом и концом своей жизни. Первое проявляется в вопросах, откуда он взялся, почему у него двое родителей, интересоваться ролью отца в своем появлении на свет. Второе дает целый спектр разнообразнейших детских страхов (огня, воды, пожара, землетрясения и т.д.), связанных с концом жизни.

Не менее важный компонент детского самосознания – *психосексуальная идентификация*, т.е. осознание ребенком своей половой

принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то типично женское, а мальчики - типично мужское.

На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

Представив особенности дошкольного возраста в контексте социализации ребенка, перейдем к этапам социализации. Ученые выделяют семь отдельных этапов. Для каждого из них характерно формирование новых потребностей, их осознание и перевод в систему ценностей. Новые потребности играют роль ведущих на своем этапе развития, также как на разных этапах доминируют и разные факторы социализации.

Первым этапом социализации дошкольника является восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, эмоций, знаний, умений и навыков. При этом следует непременно учитывать фактор своевременности подачи информации.

Вторым этапом социализации является интуитивное соотнесение получаемой информации с генетически заложенным кодом, собственным социальным опытом и формирование на этой основе собственного к ней отношения. На этом этапе социализации первостепенное значение приобретают глубинные переживания. Каждого человека будоражат, а ребенка в особенности, часто необъяснимые чувства, позывы совершить то или иное деяние, причем как позитивное, так и негативное. Именно к этим чувствам, к состоянию души неосознанно прислушивается человек при восприятии и оценке той или иной информации. Другой фактор, оказывающий сильное воздействие на этом этапе социализации – микросреда, в которой преимущественно пребывает ребенок. Это может быть двор, друзья, но чаще всего это семья и, когда новая информация вступает в

противоречие с установками, полученными ребенком в этой среде, наступает внутренний конфликт, который ему предстоит разрешить.

Отсюда третий этап – выработка установки на принятие или отторжение полученной информации. В качестве факторов, оказывающих воздействие на данном этапе, выступают дела, в которые включен ребенок и которые, так или иначе, поглощают его. В результате, каждому следующему источнику информации все труднее привести ребенка к своим ценностям.

В качестве четвертого этапа выступает формирование ценностных ориентаций и установка на действие. В качестве ведущего фактора благоприятствующего положительному исходу этого этапа выступает идеал.

Основой пятого этапа служат поступки, логически выстроенная система поведения. При этом следует отметить, что в одних случаях поступки следуют сразу за получением информации словно «взрывная реакция», и, только потом прорабатываются второй – четвертый этапы, в других они возникают лишь в результате неоднократного повторения определенных воздействий извне, проходя через этап обобщения и закрепления.

На шестом этапе формируются нормы и стереотипы поведения. Этот процесс происходит во всех возрастных группах с той лишь разницей, что имеет разное качественное состояние. В шесть лет усваивается норма не драться, а в шестнадцать – отстаивать свои и других честь и достоинство.

Седьмой этап выражается в осмыслении и оценке своей социальной деятельности.

Изложенное позволяет сделать следующий вывод. Социализация дошкольника как поэтапный процесс протекает в сознании и поведении детей во множестве параллелей по поводу каждой социальной информации, причем, придя к своему логическому завершению – самооценке, на

определенном этапе жизни этот процесс повторяется вновь по тому же поводу, но уже на новом качественном уровне.

Так как каждому возрастному этапу соответствуют определенные потребности, нужды, ощущения, особенности и т. д., то авторы-исследователи считают, что можно выделить четыре стадии социализации дошкольников.

1. Биоэнергетическая (пренатальная). С 3-5 месяцев эмбрионального развития на уровне сенсорной системы (вкуса, кожной чувствительности, слуха) происходит «освоение» ребенком мира.

2. Идентификационная стадия (до 3-х лет). Этот период отождествления себя со всем, что окружает ребенка, от мебели, игрушек, до мамы, папы, животных, растительного мира. Это период становления и функционирования так называемого «сенсомоторного, доречевого, практического интеллекта» (Ж. Пиаже). Вся психическая деятельность ребенка состоит из восприятий действительности и моторных реакций на него.

3. Корреляционная стадия (3-5 лет). Для данной стадии характерно предпонятийное интуитивное мышление ребенка. Это период зарождения целенаправленной совместной деятельности детей в процессе которой приобретает опыт руководства другими детьми, а также опыт подчинения.

4. Экспансивная стадия (5,5-10 лет). Характеризуется стремлением ребенка расширить свой социальный кругозор, а узнаваемое срочно распространить во все поры своего существования. Это период конкретных операций. У ребенка формируется самооценка, отношение к себе и, как результат, требования к самому себе.

На каждой стадии воздействие на индивида осуществляется определенным образом, направленно или спонтанно. Но чаще всего эти две

формы воздействия дополняют друг друга, компенсируя недостатки предыдущей.

Представив особенности социализации ребенка дошкольного возраста, перейдем к рассмотрению роли семьи в этом процессе. Этому посвящен следующий параграф дипломной работы.

Список использованных источников

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. — М., 1994.
3. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994г.
4. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 т. т. - Т.4. Детская психология. //Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Флинта, 1984. - 432 с.
5. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида. Человек и общество (проблемы социализации индивида). Воронеж: МОДЭК, 2002.
6. Григорьев С.И., Демина Л.Д. Психолого-педагогические основы социальной педагогики. — Барнаул: ОА Аура, 2006.
7. Гришаева Н.П. Социальные аспекты подготовки детей к школе //Начальная школа - 2007. - № 4. - С.112-115
8. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: Социальный педагог, семья и школа. – Ставрополь: Ника, 2003.
9. Дюргейм Э. Социология образования /Пер. с франц. М.: ИНТОР, 1996.-80 с.

10. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение - М.: Социум, 2006.
11. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающего поколения. - М.: Академия, 1990г.
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика. - М.: Академия, 2000г.
13. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
14. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб., 1997г.
15. Социальная педагогика: : Курс лекций /Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: ТЦ Сфера, 2000.
16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М., 1948.
17. Эльконин Д.Б. Психология личности. – М.: Психология, 1994.