

На правах рукописи

подпись обучающегося



**ЗАЛЕВСКАЯ АННА ГЕННАДЬЕВНА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 37.06.01 Психологические науки

Направленность (профиль) образовательной программы  
Педагогическая психология

**НАУЧНЫЙ ДОКЛАД**  
об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы

Красноярск 2019

Работа выполнена на кафедре психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Научный руководитель:

кандидат психологических наук, доцент, доцент

**Дьячук Анна Анатольевна**

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент

**Потапова Екатерина Вадимовна**

кандидат психологических наук, доцент, доцент

**Дубовик Евгения Юрьевна**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Основное содержание	14
Заключение	32
Список работ автора, опубликованных по теме НКР	33

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Современное российское государство формулирует запрос на новые личностные качества людей, новый тип социальных отношений в образовании, создание дружественных детям развивающих образовательных сред. При этом неотъемлемым элементом организации образования становится экспертиза социальных отношений, которые педагог способен предложить детям в качестве главного условия и факторов их социального развития.

Ранняя, нативная естественная внутрисемейная социализация имеет вполне определенные и диагностируемые результаты социального развития ребенка, в том числе требующие дальнейшего целенаправленного развития, а также, в случае необходимости, и ранней коррекции.

В связи с развитием институтов раннего развития и включения детей раннего возраста в систему более широких, чем внутрисемейные, социальных отношений является актуальным исследование социального сознания детей как результата самых ранних этапов социализации. Понимание содержания социального сознания детей раннего возраста психологами и педагогами на начальном этапе развития ребенка в пространстве детского учреждения может повысить и наукоемкость психолого-педагогических технологий в отношении развития социального сознания ребенка.

Хотя в науке достаточно активно идет поиск методов исследований социальных представлений – социального сознания детей, системных исследований, которые позволили бы увидеть сложность и целостность социальных представлений детей раннего возраста, до сих пор нет. Высокопродуктивными в этом смысле методами являются психологический анализ форм детской речи и реконструкция по ним социальных представлений детей.

В мировой науке продолжает накапливаться фактологическая база, фиксирующая отличия в эмоциях, поведении, отдельных социальных представлениях у мальчиков и девочек, начиная с периода младенчества. Значение таких исследований для психолого-педагогической трудно переоценить. Они позволяют осознавать возможности освоения ребенком социальной информации, ставить проблему готовности детей к усвоению педагогических воздействий, ставить адекватные цели в отношении развития социального сознания и поведения детей, искать способы достижения этих целей – как актуальных, так и отсроченных во времени, значимых для будущего социального функционирования и развития человека.

Данная работа лежит в русле направления психологических основ педагогической деятельности и акцентирует необходимость развития прикладных педагогических компетенций на основе исследования особенностей социального сознания в раннем детском возрасте.

Готовность педагогов к деятельности по развитию социального сознания детей раннего возраста может быть обеспечена специальной программой психологического сопровождения данной деятельности педагога. Психологические аспекты процессуальной компетентности, стратегии и тактика профессиональной деятельности педагога по развитию социального сознания детей раннего возраста требуют научно-методического обеспечения.

Имеется противоречие между актуальной для современного образования необходимостью в целенаправленном развитии способностей педагогов к осознанному и мотивированному профессиональному развитию социального сознания детей и недостаточной разработанностью научно обоснованных форм и методов реализации психологической поддержки (сопровождения) этого процесса.

Решаемая нами **проблема** состоит в определении возможностей применения результатов исследования структур социального сознания детей раннего возраста для разработки модели и программы психологического

сопровождения деятельности педагогов, работающих с детьми этого возраста, а также в исследовании эффективности разработанной программы психологического сопровождения.

Тема работы, соответственно, определена как «Психологическое сопровождение деятельности педагога по развитию социального сознания детей раннего возраста».

**Цель** – разработать модель и программу психологического сопровождения деятельности педагогов раннего развития с учетом их запроса и полученных нами данных о содержании социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек, проверить эффективность разработанной программы.

**Объект:** социальное сознание.

**Предмет:** содержание модели и программы психологического сопровождения педагогической деятельности, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста.

**Гипотезы:**

1. На основе данных о социальном сознании детей раннего возраста и данных об уровне компетенций педагогов раннего развития, значимых для педагогической деятельности по развитию социального сознания детей, возможно создать эффективную программу психологического сопровождения педагогов раннего развития как условие их профессионального роста.

2. Психологическое сопровождение деятельности педагога по развитию социального сознания будет результативным, если в качестве средства формирования педагогических и социальных компетентностей использовать программу сопровождения педагогов, которая:

- конструируется с учетом характера профессиональных затруднений и современных наукоемких данных о социальном развитии детей раннего возраста;

– создает объективные и субъективные условия профессионального роста, актуализации индивидуального потенциала, в которых педагог осознает себя субъектом личностно-профессионального саморазвития;

– направлена на развитие когнитивного, мотивационного и операционного компонентов деятельности педагога, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста.

3. Предполагаем, что в наибольшей степени у педагогов произойдет развитие когнитивного компонента деятельности, диагностической компетентности, мотивационного компонента (готовности к деятельности по развитию социального сознания детей, готовности взаимодействия с психологом); существенные затруднения могут сохраниться при целеполагании в данном аспекте деятельности и в развитии коммуникативной компетентности в аспекте речевого взаимодействия с детьми.

#### **Задачи:**

1. Рассмотреть проблему развития социального сознания ребенка в современной педагогической психологии и образовательных практиках;

2. Определить особенности социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек, проблематизировать эти данные в целях разработки программы психологического сопровождения педагогической деятельности;

3. Теоретически обосновать и разработать модель и программу психологического сопровождения деятельности педагогов, направленного на развитие социального сознания детей раннего возраста;

4. Провести исследование эффективности реализации программы психологического сопровождения педагогической деятельности, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста.

#### **Методологическая основа исследования**

Методологическую основу теоретического и эмпирического исследования, а также разработки программы развития профессиональной

социальной компетентности педагогов раннего развития составили: системный подход (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен и др.), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев), классические положения о связи языка и сознания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, О.С. Виноградова, А.В. Петровский), теория речевой деятельности, положение о психологическом содержании вербального высказывания (А.А. Леонтьев), постулаты теории социального мышления: субъективные социальные представления создают основу «работы социального мышления» (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова), концепция репрезентации социальных представлений и содержания социальных отношений в формах речи и языка (И.Г. Маланчук), положение об интегративном характере форм речи в отношении образов коммуникативных ситуаций (Т.В. Шмелева, И.Г. Маланчук), концепции интенционального содержания форм речи (Н.Д. Павлова, Н.А. Зачесова, И.Г. Маланчук, Т.Н. Ушакова). Значимыми подходами в отношении фактов раннего развития считаем так называемый экологический подход, исследующий ребенка в естественной коммуникации и использующий современные методы фиксации данных (Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, О.В. Закревская), применение теории речевой деятельности к детскому речевому развитию (А.А. Леонтьев, Т.Н. Цейтлин и др.). Представления о компетентности современных педагогов разрабатываются в русле компетентностного подхода (Дж. Равен, В.А. Адольф, В.А. Болотов, В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской и др.). Значимыми разработками в построении моделей педагогической компетентности и психологического сопровождения педагогической деятельности явились работы К.В. Адушкиной и О.В. Лозгачёвой, О.И. Бабич с коллегами, М.Р. Битяновой, Р.В. Демьянчука, Л.Г. Кузнецовой, И.В. Молочковой, О.Г. Ридецкой).

### **Методы исследования:**

теоретический анализ проблемы исследования;  
наблюдение; социально-психологический анализ форм речи; контент-анализ; метод экспертных оценок;

качественный анализ фактических данных; методы математической обработки экспериментальных данных: частотный анализ, корреляционный анализ;

теоретико-прикладное моделирование программы психологического сопровождения деятельности педагога, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста;

констатирующий эксперимент, направленный на выявление профессиональных трудностей педагогов и изучение самооценки развития их педагогических и социальных компетенций с помощью опроса (методики: Опросник для педагогов раннего развития, Лист самооценки компетенций педагогов раннего развития (И.Г. Маланчук, А.Г. Залевская));

формирующий эксперимент, имеющий целью трансформацию профессионального сознания педагогов и оптимизацию их деятельности, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста посредством изменений таких ее компонентов как когнитивный, мотивационный и операционный.

### **База исследования:**

Базой для проведения эмпирического исследования социального сознания детей послужили образовательные организации и психологические центры г. Красноярска и Красноярского края: МБДОУ №137 г. Красноярска; МБДОУ №26, №18 г. Минусинска, МБДОУ №15 г. Канска, других дошкольных образовательных организаций, записи внутрисемейной и других типов коммуникации детей раннего возраста, собранные в течение 2000-2018 годов студентами – участниками научного семинара под руководством И.Г. Маланчук, включающие тексты диалогов, полилогов, отдельных

высказываний более чем 60 детей раннего возраста в ситуациях естественной коммуникации и в игровых ситуациях.

Базой для реализации программы психологического сопровождения педагогов явилось КГБОУ СПО «Минусинский педагогический колледж им. А.С. Пушкина» (г. Минусинск, Красноярский край). Выборку исследования составили 63 педагога дошкольных образовательных учреждений г. Минусинска в возрасте от 22 до 35 лет. Из них на этапе констатирующего эксперимента участвовали все педагоги, на формирующем этапе исследования (реализация программы сопровождения) – 22 педагога. Для оценки эффективности программы в контрольной группе было отобрано методом случайной выборки 22 анкеты самооценки компетенций.

#### **Основные этапы исследования:**

Теоретический этап: анализ литературы по проблеме исследования, наблюдение за речевым поведением детей, выдвижение гипотез; разработка модели компетентности педагога раннего развития.

Подготовительный этап: сбор данных, разработка опросников для педагогов, проведение констатирующего исследования.

Аналитический этап: анализ данных, создание компьютерной базы данных, математико-статистическая обработка данных детской речи, интерпретация полученных результатов в аспекте темы данного исследования; анализ данных опроса педагогов и самооценки компетенций педагогов в аспекте темы работы; разработка содержания программы психологического сопровождения развития социальной компетентности педагогов раннего развития.

Организационный этап: апробация программы психологического сопровождения апробации программы психологического сопровождения деятельности педагога, направленного на развитие социального сознания детей раннего возраста (реализация формирующего эксперимента).

Рефлексивный этап: проблематизация результатов реализации программы психологического сопровождения педагогов, определение

перспектив психолого-педагогического исследования компетенций педагогов и возможностей применения технологий развития социальной компетентности педагогов раннего развития.

**Положения, выносимые на защиту:**

1) Речь детей содержит смысловые структуры социальных взаимодействий, социальных интенций и ожиданий. Проведенным исследованием установлен состав социальных представлений детей раннего возраста, различие в связях социальных представлений в целостной структуре социального сознания мальчиков и девочек. Все это должно учитываться педагогами раннего развития в реализации профессиональной деятельности, которая в существенной степени должна быть направлена на диагностику уровня социального сознания детей и его развитие, а при необходимости – на его коррекцию.

2) Системообразующим компонентом профессиональной компетентности педагога считаем его профессиональную социальную компетентность, значимую для реализации педагогической деятельности, направленной на развитие социального сознания детей. По сравнению с имеющимися моделями предложенная модель социальной компетентности педагога дополнена таким аспектом как гендерная компетентность, которая позволяет уточнить содержание методической и коммуникативной компетенций.

3) Данные анализа социального сознания детей раннего возраста, данные о психолого-педагогическом запросе и компетенциях педагогов раннего развития явились основой разработки модели и программы психологического сопровождения деятельности педагогов, направленной на развитие социального сознания детей. Предложенная модель психологического сопровождения педагогической деятельности включает структуру процесса психологического сопровождения – 6 этапов: проблемно-ориентировочный, экспертно-диагностический, проективный, этап реализации программы психологического сопровождения, рефлексивный,

контрольный; ролевой состав, виды деятельности субъектов программы психологического сопровождения – психолога и педагога в системе «психолог – педагог»; критериальные характеристики (непрерывность, цикличность, развивающий, экопсихологический характер программы, ряд других). С этим содержанием модели соотносится содержание разработанной нами программы психологического сопровождения педагогической деятельности, направленной на развитие социального сознания детей.

4) Разработанная и реализованная в экспериментальной группе педагогов программа позволила педагогам раннего развития повысить свою профессиональную компетентность в следующих аспектах: развития профессионального сознания с учетом нового знания о психосоциальном развитии в раннем возрасте, в том числе обусловленном принадлежностью к гендеру; развития профессиональной позиции; развития профессиональной социальной компетентности, других профессиональных компетентностей – проективной, организационно-методической, коммуникативной. Реализация программы привела, по данным самооценки педагогами знаний и компетенций в области проблематики развития социального сознания детей, к значимому увеличению данных показателей по сравнению с контрольной группой.

**Научная новизна** состоит в том, что в работе:

- расширены представления о содержании социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек и значимости новых научных данных для разработки программы психологического сопровождения педагогической деятельности, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек;

- уточнены представления о профессиональной социальной компетентности педагога, которая включает: аналитическую, диагностическую, проективную, организационно-методическую (в том числе коммуникативную), рефлексивную компетентность и «сквозные компетентности» – учет возрастных особенностей и моделей развития в

различных возрастах; учет гендерных, индивидуальных особенностей, а также субкультурных и национально-культурных особенностей;

- разработаны модель и программа психологического сопровождения деятельности педагога по развитию социального сознания детей раннего возраста.

**Теоретическая значимость.** Получены данные о содержании социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек. Разработаны модели педагогической компетентности, профессиональной социальной компетентности педагогов раннего развития. Разработано теоретическое обоснование, модель и программа психологического сопровождения педагогической деятельности по развитию социального сознания детей 1–3 лет.

**Практическая значимость** заключается в разработке диагностического инструментария, позволяющего определить профессиональные трудности педагогов в работе с детьми раннего возраста в аспекте развития их социального сознания; разработке и реализации программы психологического сопровождения деятельности педагогов по развитию социального сознания детей раннего возраста. Полученные научные данные могут составить основу теоретических курсов и научно-методических разработок для системы среднего профессионального образования, высшего образования, ориентированных на подготовку педагогов раннего развития и смежных специалистов, а также для практической деятельности педагогов раннего развития, в том числе в повышении родительской компетентности при взаимодействии с детьми раннего возраста.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Материалы исследования были представлены на научно-практических семинарах Межрайонного ресурсного центра Министерства образования Красноярского края при КГБОУ СПО «Минусинском педагогическом колледже им А.С. Пушкина» в 2015-2019 гг., легли в основу разработки

социального содержания проекта раннего математического образования (КГБОУ СПО «Минусинском педагогическом колледже им А.С. Пушкина», 2017 г.). С целью повышения профессиональной компетентности преподавателей, обучающихся специальности «Дошкольное образование» организованы и проведены 12 научно-методических семинаров в 2015-2019 гг.

Научные и практические результаты, полученные в ходе исследования, опубликованы в научно-методическом журнале КГБПОУ «Минусинском педагогическом колледже имени А.С. Пушкина» «Педагогическая позиция» в 2015-2019 гг., а также внедрены в разделы лекционных курсов и практических занятий следующих дисциплин: «Психология», «Психология общения» по направлению подготовки специалистов среднего звена специальности 44.02.01. «Дошкольное образование». Материалы НКР используются студентами колледжа при выполнении научно-исследовательской работы и выпускных квалификационных работ.

Основные положения работы были обсуждены на XVI – XX Международных научно-практических форумах студентов, аспирантов и молодых ученых "Молодежь и наука XXI века" (г. Красноярск, 2015-2019 гг.), представлены на Международной научно-практической конференции «Наука, образование, инновации» (г. Челябинск, 2015 г.), Международном студенческом научном форуме (г. Москва, 2016 г.), II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления» (г. Красноярск, СибГТУ, 2017 г.), 5-ом Международном симпозиуме «Экспериментальные исследования языка и речи» (г. Санкт-Петербург, 2019 г.).

**Структура и объем работы.** НКР содержит введение, три главы, заключение, библиографический список и приложения. Работа изложена на 279 страницах машинописного текста, содержит 7 таблиц, 3 рисунка, 5 приложений. Список литературы насчитывает 236 наименования, из которых – 59 на английском языке.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обоснованы актуальность научно-квалификационной работы, степень разработанности ее проблемы, цель, объект, предмет, гипотезы, задачи, методы и этапы исследования, раскрываются научная новизна результатов исследования и практическая значимость, излагаются основные результаты, выносимые на защиту.

**Глава I – Проблема развития социального сознания ребенка в современной педагогической психологии и образовательных практиках** – содержит анализ научных источников по проблеме социальных представлений и социального сознания как целостного феномена [Андреева, 2004; Джерджен, 1995, 2000, 2003; Емельянова, 2016; Маланчук, 2014; Сергиенко, 2014; Augoustinos, Walker, 1995; Baron-Cohen, 1995; Doise, 1986; Flavell et al., 2002; Gopnik, Meltzoff, 1997; Gopnik, Wellman, 1994; Harris et al., 1992; Leslie, 1994; Moscovici, 1988, 1984; Scholl, Leslie, 1999; Perner, 1991; Tajfel, Turner, 1986; Wellman, Gelman, 1998; др.].

Социальное сознание определено как целостная система социальных представлений человека, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формах поведения, речи, языка [Маланчук, 2014].

Необходимо актуализировать проблематику социального сознания, процесса его развития как объектов педагогической психологии и педагогической деятельности, поскольку социальное сознание является ключевым объектом современного образования, но при этом новым объектом с точки зрения целенаправленной и наукоемкой педагогической деятельности. Это также новый объект для педагогической психологии как науки в ее теоретических, экспериментальных исследованиях и прикладных, методических разработках.

В современной психолого-педагогической литературе проблема развития социального сознания детей и подростков не определяется в аспекте

необходимости его целенаправленного развития. В педагогической психологии это неявно, но входит в проблематику компетентностного подхода, когда речь идет, прежде всего, о коммуникативной компетентности педагога, отчасти методической компетентности.

В раннем возрасте складывается имплицитное знание о социальном мире, которое находит выражение в социальном поведении. Однако педагоги, на кого государством возложена задача сформировать человека с новым социальным сознанием и готовностью к реализации новых социальных практик, могут и должны осознавать проблему необходимости профессионального развития социального сознания детей, уметь его диагностировать, планировать результат в виде определенных качественных характеристик (содержания) социального сознания, создавать педагогические условия для его достижения на каждом возрастном этапе развития ребенка.

Перед современной педагогической психологией встает задача осознать значение этого феномена как объекта педагогической психологии и формировать у педагогов качественные методические, коммуникативные навыки целенаправленного развития у детей как отдельных социальных представлений, так и социального сознания в его целостности.

Анализ программ раннего развития (Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева и др.; И.И. Левашова и С.В. Теряева; О.В. Закревская; Л.В. Абрамова, И.Ф. Слепцова) показывает, что в большинстве программ такой аспект как развитие социального сознания детей 1–3 лет основывается не на научном знании о возможностях и результатах обработки социальной информации детьми, психологических закономерностях формирования высших психических функций, а на представлениях разработчиков программ, предполагающих педагогическое воздействие с целью достижения определенного результата в виде а) знаний детей о некоторых социальных объектах (субъектах) – родителях, семье, некоторых их характеристиках, ориентированных на «правильное» эмоциональное восприятие ребенком, об образе тела, о гендерных различиях детей и взрослых, о некоторых

профессиях взрослых, о животном мире – с атрибуцией ему человеческих семейных отношений и внешних угрозах «семье» и «ребенку»; б) определенных характеристик поведения детей – навыков самообслуживания, готовности к активному взаимодействию с другими детьми, выполнения ряда социальных и коммуникативно-речевых ритуалов. Как данные социальные свойства и качества соотносятся с имплицитным знанием детей о реальном социальном окружении и существующие у ребенка интенции, – в настоящее время не является предметом педагогической диагностики и содержанием профессиональной подготовки педагогов раннего развития в программах подготовки педагогов дошкольного образования. Диагностика педагогом психосоциального развития детей раннего возраста ограничена инструментарием, заложенным в образовательную программу в ее методическом аспекте.

В отношении профессиональных стандартов «Педагог» в части квалификации «Воспитатель детей дошкольного возраста», ФГОС ВО 3+ и 3++, ФГОС СПО можно констатировать недостаточное осознание значения раннего возраста как критически значимого для психического и психосоциального развития в последующие периоды онтогенеза и социогенеза: не дифференцированы требования к компетенциям педагога раннего развития и педагога детей дошкольного возраста; большая часть компетенций направлена на гуманизацию, психологизацию педагогической деятельности, однако при этом не представлена конкретная информация о новых социальных и социально-психологических целях образования, что помогло бы педагогам выработать значимые для достижения этих целей социально-психологические и коммуникативные технологии. Разработчики стандартов полагаются на самостоятельную исследовательскую деятельность педагогов и реализацию ими принципа профессионального (не упоминая личностного) саморазвития.

Анализ психологического содержания стандартов, устанавливающих требования к готовности к педагогической деятельности и требования к ее

реализации, показывает, что в них не содержится определенных требований к содержанию социальных представлений современного педагога (в том числе педагога раннего развития), уровню его личностного развития, качеству социальных взаимодействий, оптимальных для актуального и перспективного уровней развития социальности детей раннего возраста, т.е. в аспекте целеполагания в области социального развития ребенка.

В связи с этим полагаем, что назрела необходимость пересмотреть содержательные установки стандартов, прежде всего, стандарта «Педагог» и ФГОС СПО «Дошкольное образование», а в профессиональный стандарт «Педагог» необходимо ввести модуль «Педагог раннего развития / Воспитатель детей раннего возраста» для четкого определения целей психического и психосоциального развития детей и максимально конкретного описания педагогических компетенций, адекватных данному возрастному периоду развития детей.

**Глава II – Исследование социального сознания детей раннего возраста** – содержит обзор данных о психосоциальном развитии детей раннего возраста [Абраменкова, 2000; Авдеева, 1996, 1997; Алтунина, 2005; Белинская, 1999; Бреслав, 1990; Запорожец, Неверович, 1986; Кайл, 2002; Крайг, 2000; Коатс, 2005; Мухамедрахимов, 1999, 2001; Никулина, Харламова, 1997; Осорина, 2007; Потапов, 2000; Bartsch, Wellman, 1995; Craig, Garney, 1972; Dunn, Munn, 1987; Emde, Buchsbaum, 1990; Farver, Branstetter, 1994; Flavell; Miller, 1998; Harter, 1983; Howes, Olenick, 1986; Kohlberg, 1996; Kohlberg, Ullian, 1974; Lewis, 1992; Levine, 1983; Lytton, Romney, 1991; McNate et al., 1990; Maccoby, 1988, 1990; Moses, 2001; Strayer, Schroeder, 1989; Tomasello, Haberl, 2003; Zahn-Waxler et al., 1992; др.].

Обзор показал значимые для исследования их социального сознания ментальные достижения: распознавание и когнитивную обработку эмоций, интенций других людей, их поведения, направленного на различные объекты, формирование Я-концепции, определенный уровень социальной компетентности, в том числе во взаимодействии со сверстниками, формы

просоциального поведения, гендерную категоризацию и использование гендерных представлений во взаимодействиях и предметной деятельности. Это позволило сформулировать проблему и исследовать, как особенности социального сознания детей раннего возраста связаны с полом как базовым основанием модели гендерных (социально-психологических) различий в данном возрасте.

Традиционно методов изучения социальных представлений – социального сознания существует немного: эксперимент, невключенное наблюдение, контент-анализ. В нашей работе эффективно было использовать метод контент-анализа социальных представлений, реконструированных по фактам речи и языка детей с помощью метода экспертных оценок социально-психологического содержания детской речи.

Проведенное исследование позволило получить данные о репертуаре, структурах социальных представлений детей раннего возраста в аспекте различий структуры и содержания социального сознания у девочек и мальчиков.

Было выделено 121 социальное представление, репрезентированное в речи детей раннего возраста.

Анализ социальных представлений позволил создать их типологию. Выделены типы социальных представлений: представления о себе, другом, об отношениях между партнерами по коммуникации, параметрах ситуации с участием ребенка, третьих лиц и значимых предметов реальности, а также в рамках образов себя и другого – параметры осмысления психологического и социально-психологического уровней себя и другого: эмоциональный, интенциональный, действий и поведения, речевого поведения, ментальный.

Результаты корреляционного анализа социальных представлений мальчиков в раннем возрасте показывают: отрицательных (обратных) корреляционных связей не обнаружено. Предполагаем в этой связи, что существующие и возникающие в данном возрасте у мальчиков социальные представления не блокируют друг друга, социальное сознание мальчиков в

данном возрасте не имеет свойства взаимоисключать те или иные социальные представления. Это может свидетельствовать о том, что мальчики обрабатывают содержание социальных взаимодействий, отношений преимущественно в границах конкретных ситуаций.

На основании полученных данных о взаимоактуализации социальных представлений описано социальное сознание мальчиков и девочек данного возраста в терминах центральных и периферических полей сознания.

Установлено, что у мальчиков из 121 социального представления образуют прямые значимые и высокосвязные корреляционные взаимосвязи 58 социальных представлений с валентностью от 1 до 22.

У девочек – 58 из 121 социального представления образуют значимые и высокосвязные корреляционные взаимосвязи, из них в положительном спектре взаимосвязи образуют 57 социальных представлений (с валентностью от 1 до 24). В отрицательном спектре, где представлены взаимоисключающие социальные представления, оказалось 22 социальных представлений с валентностью от 1 до 14.

Используя термин «когнитивная сложность», на основании этих данных можно утверждать, что когнитивная сложность социальных представлений у девочек выше, поскольку характер взаимосвязей социальных представлений свидетельствует о более выраженной иерархической организации социальных представлений.

Поля семантической согласованности образуются у мальчиков и девочек, прежде всего социальными представлениями: СП 22 (Могу управлять поведением другого), СП 14 (Я компетентен / некомпетентен действовать с предметом/ объектом самостоятельно), СП 24 (Могу управлять другим за счет информации), СП 12 (Я компетентен в понимании ситуации), СП 18 (Значимый взрослый более компетентен, чем Я), СП 29 (Могу придавать социальную значимость своим действиям), СП 26 (Могу управлять ситуацией), СП 30 (Могу за счет этого позиционироваться (объекты,

субъекты, действия), намеренно менять свой статус), СП 33 (Могу прогнозировать ситуацию).

У девочек и у мальчиков раннего детского возраста общими являются социальные представления, оформляющие представление ребенка о ситуации, влиянии на нее и прогнозе развития ситуации, управлении партнером, в том числе за счет информации, оценке компетентности своей и другого, понимании социальной значимости своих действий и возможностях позиционирования в ситуации за счет объектов, субъектов, действий.

Установлена разница в структурах и содержании взаимоактуализированных социальных представлений, составляющих системообразующие (в силу их ранговых значений) представления центральной области. Одно из них – социальное представление «Могу управлять поведением другого» у мальчиков связано с представлениями о возможностях управления и прогноза развития ситуации, управления другим за счет информации, аргументации, влияния на эмоции, с семантикой значимости своих действий, позиционирования; сопряжено с образом матери как компетентной, удовлетворяющей потребности и готовой к сотрудничеству; с представлениями о детях как значимых и откликающихся, представлениями о своей эмоции, желаниях, представлениями о физическом состоянии другого, поведении партнера в его влиянии на эмоции ребенка и на ситуацию; представлениями о запрете, его причинах и возможности преодоления запрета. У девочек представление «Могу управлять поведением другого» связано с представлениями о влиянии на эмоции другого, влиянии за счет информации; организацией, управлением и прогнозом ситуации, позиционировании, социальной значимости своих действий, образом матери как значимой, удовлетворяющей потребности, откликающейся, готовой к сотрудничеству, защищающей, компетентной; представлениями о другом (его эмоции и физическом состоянии, влиянии поведения другого на ситуацию, эмоции ребенка), представлением о необходимости контроля эмоций; представлением о существовании запрета.

При этом у мальчиков значимыми субъектами являются дети и мать, однако, с минимальным числом характеристик, в отличие от семантики речи девочек. У девочек, в отличие от мальчиков, не обнаруживается способа управления за счет аргументации. У мальчиков по сравнению с девочками, обнаруживается большая выраженность представлений о запрете и необходимости преодолевать запреты.

Таким образом, центральную область социального сознания и у мальчиков, и у девочек образуют по 58 социальных представлений. При этом у девочек 57 с положительной валентностью от 1 до 24 корреляционных связей, 1 с отрицательной валентностью (связей – 3). У мальчиков – 58 только с положительной валентностью (число связей от 1 до 22). Периферийную область социального сознания и у девочек, и у мальчиков составляют по 63 социальных представления.

Проанализирована структура образов «я» и «другой» для определения их семантической глубины в гендерных выборках.

Установлено, что представления ребенка о себе включает такие уровни, как: эмоциональный, интенциональный (желания, потребности), действия и формы поведения, речевое поведение, ментальная сфера; представления ребенка о другом включает те же уровни.

Частотный анализ позволил выделить наиболее встречаемые в речи детей – мальчиков и девочек – характеристики в отношении каждого из этих компонентов образов «я» и «другой».

Представления о себе актуализируют у мальчиков: ментальный компонент: СП 5 (Я носитель собственной активности), СП 12 (Я компетентен в понимании ситуации), образ речевого поведения: СП 3 (Я говорящий), СП 1 (Я откликающийся), поведенческий компонент: СП 30 (Могу за счет этого позиционироваться (объекты, субъекты, действия), намеренно менять свой статус), эмоциональный и интенциональный компоненты практически не выражены;

у девочек ментальный компонент представлен теми же характеристиками СП 5 (Я носитель собственной активности) СП 12 (Я компетентен в понимании ситуации) с вдвое большей частотой СП 12 (Я компетентен в понимании ситуации), чем у мальчиков; речевое поведение представлено теми же СП 1 (Я откликающийся) и СП 3 (Я говорящий) с меньшей выраженностью СП 1 (Я откликающийся); поведенческий компонент представлен тем же СП 30 (Могу за счет этого позиционироваться (объекты, субъекты, действия), намеренно менять свой статус) с меньшей выраженностью, чем у мальчиков; интенциональный компонент имеет низкую частотность, так же, как и у мальчиков; эмоциональный выражен с высокой частотностью СП 73 (Представление о своей эмоции).

Представления о другом актуализируют у мальчиков: эмоциональный компонент: СП 74 (Представление об эмоции другого), СП 23 (Могу влиять на эмоцию другого); представление о потребностях, желаниях другого СП 59 (Нужно привлечь внимание), СП 77 (Представление о желаниях и намерениях другого); о действиях и поведении - СП 92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию), СП 22 (Могу управлять поведением другого), компонент речевое поведение представлен с минимальной частотой; ментальном состоянии партнера – СП 24 (Могу управлять другим за счет информации);

у девочек эмоциональный компонент образа другого представлен СП 74 (Представление об эмоции другого) и СП 23 (Могу влиять на эмоцию другого), СП 74 (Представление об эмоции другого) с меньшей выраженностью, чем у мальчиков; интенциональный компонент представлен СП 59 (Нужно привлечь внимание) с частотностью такой же, как у мальчиков, и отсутствием, в отличие от них, СП 77 (Представление о желаниях и намерениях другого); о действиях и поведении - СП 92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию) с большей частотой, чем у мальчиков, СП 22 (Могу управлять поведением другого); СП 91 (Поведение другого может изменить ситуацию), который имеет высокую частотность по

сравнению с выборкой мальчиков; компонент речевое поведение представлен с минимальной частотой, но с выраженным, хотя и минимально, по сравнению с мальчиками, СП 62 (Нужно (требуется) представиться другому в коммуникации); ментальном состоянии партнера – СП 24 (Могу управлять другим за счет информации) с меньшей частотой, чем в высказываниях мальчиков.

Таким образом, семантическая глубина образа «я» у мальчиков определена тремя уровнями представлений: ментальным, поведенческим и речевого поведения, у девочек хорошо выражен еще и эмоциональный компонент. Семантическая глубина образа другого у мальчиков и у девочек определена выраженностью компонентов эмоционального, интенционального, поведенческого и ментального – с большим пониманием желаний/намерений другого мальчиками, большей выраженностью представлений о поведении другого у мальчиков, большим пониманием влияния другого на ситуацию у девочек, несколько большей представленностью у мальчиков в ментальном компоненте управления за счет информации.

В целях психолого-педагогического исследования, разработки программы психологического сопровождения деятельности педагогов по развитию ими социального сознания детей, мы проблематизировали полученные данные. Это позволило поставить проблемы большей осознанности целей педагогов в отношении социального развития детей, выбираемых решений в отношении развития социальных представлений и навыков детей – мальчиков и/или девочек, развития у педагогов навыков диагностики социального сознания по речи детей, по другим продуктам их деятельности, разработки методических (в том числе коммуникативных) способов и приемов в профессиональном взаимодействии с мальчиками и девочками раннего возраста.

**Глава III – Разработка программы психологического сопровождения деятельности педагога по развитию социального**

**сознания детей раннего возраста** – представляет разработку теоретического основания деятельности педагогов по развитию социального сознания детей раннего возраста на основе наиболее значимых для данной работы компетентностного и экопсихологического подходов.

Структура педагогической компетентности описана в работе в терминах: (1) ключевых компетентностей как видов компетентностей, хорошо дифференцированных друг от друга по предмету и виду деятельности педагога, но взаимосвязанных; в системе же компетенций выделяем (2) ключевые компетенции и (3) операциональные компетенции.

Профессиональную педагогическую компетентность понимаем как интегративный и акмеологический профессионально-личностный феномен, уровень развития которого определяется качеством профессионального сознания и системно организованными и применяемыми педагогическими технологиями. Считаем, что профессиональная педагогическая компетентность определяется следующими ключевыми компетентностями педагога: социальной компетентностью, которая в сфере образования связана с компетентностью в области развития, обучения, воспитания субъектов образования, а также с компетентностью профессионально-личностного саморазвития; при этом обе эти компетентности, в свою очередь, включают специфически реализуемые и взаимосвязанные (само)организационно-методическую, предметную и ИКТ-компетентности. Развитие всех названных компетентностей обеспечивается специфическими видами рефлексии, а рефлексия метауровня позволяет осуществлять формирование педагогом целостного образа своей профессиональной компетентности, развивать его и развиваться в соответствии с ним.

Подробно раскрыто содержание профессиональной социальной компетентности педагога, которая является системообразующей в отношении педагогической компетентности.

Педагогическая деятельность имеет социальную природу, реализуется как социальная деятельность, направленная на развитие человека, групп

людей, социум в целом, различные аспекты его культуры. То есть социальная компетентность «пронизывает» и определяет содержание профессиональной компетентности педагога. Педагоги, включая педагогов раннего развития, должны обладать самыми современными знаниями о феноменах социальности человека, выделяемых наукой; специфике сенсорной и когнитивной обработки социальной информации детьми разных возрастов, в том числе в связи индивидуальными особенностями мозговой деятельности, функционирования и уровня развития сенсорных систем; специфике формирования и трансформации социальных представлений и социального сознания в целом; специфике формирования и развития коммуникативных систем в онтогенезе; специфике социального поведения в различных детских возрастах, а также в социальных аспектах – гендерном, субкультурном, включая этнокультурный, национальной культуры. В связи с этим нами были выделены составляющие социальной компетентности педагога: социально-аналитическая (диагностическая), проективная и в данном аспекте – (само)организационно-методическая компетентности. В структуру последней мы включили коммуникативную компетентность. Выделили также социальную креативность как свойство личности, навык и вид компетентности, которая направлена на решение специфических задач и задает новый уровень реализации аналитической (диагностической), проективной, организационно-методической и, в частности, коммуникативной компетентностей. Каждому виду компетентности соответствует специфический вид рефлексии. Для социальной компетентности также задается рефлексия метауровня, позволяющая собрать феномен социальной компетентности воедино, увидеть соответствие либо дисбаланс в качестве выделенных ключевых компетентностей и составе компетенций, раскрывающих содержание каждой ключевой компетентности. Выделили «сквозные» компетенции, связанные со специфическими аспектами деятельности педагога: компетентность учитывать возраст субъекта образования и в целях обеспечения перехода в следующий

психологический возраст; учет гендерных особенностей субъекта образования и моделей гендеров (актуальных и значимых в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе жизни ребенка); учет индивидуальных особенностей субъектов образования; учет субкультурной специфики развития субъекта образования и тенденций в развитии национальной (общегосударственной) культуры.

Разработана модель психологического сопровождения деятельности педагога по развитию социального сознания детей раннего возраста.

Современными задачами психологического сопровождения педагогической деятельности, включая деятельность педагога раннего развития, считаем:

1) развитие профессионального сознания педагога <раннего развития> в целом и, в частности, его профессионального социального сознания на основе новейших научных знаний о ранних этапах онтогенеза, начиная с периодов новорожденности и младенчества;

2) психологический анализ содержания и эффектов применяемых технологий развития, обучение педагогов навыкам такого анализа;

3) обучение постановке психологических целей и задач педагогической деятельности во всех выделенных аспектах: возрастном, социальном, гендерном, социокультурном; ближайшего развития, среднесрочной, долгосрочной перспективе развития ребенка;

4) обучение разработке методического инструментария, позволяющего достигать поставленных психологических целей и задач с соблюдением профессиональной этики;

5) обучение эффективным коммуникативным практикам и навыкам в контексте методической компетентности педагога;

6) развитие профессиональной педагогической компетентности в целом – с учетом ее структуры, включая ключевые и операциональные компетенции;

7) развитие различных форм рефлексии, соответствующих структуре профессиональной компетентности;

8) обучение навыкам проблематизации самим педагогом каждого из аспектов своего профессионального развития и деятельности.

В связи с выделенными задачами и результатами анализа социального сознания детей раннего возраста были разработаны модель психологического сопровождения педагогической деятельности по развитию социального сознания в раннем возрасте, а также принципы, тематическое и методическое содержание программы психологического сопровождения педагогов раннего развития в аспекте развития их социального сознания.

При этом мы определили психологическое сопровождение как подсистему профессиональной деятельности психолога, направленную на формирование у отдельных педагогов, групп педагогов и педагогического коллектива в целом нового качества профессионального сознания, интеллектуальных способностей, личностных качеств, профессиональной компетентности и компетенций с целью психологизации педагогических действий на новых научных основаниях и формирования у педагогов внутренней мотивации создания эффективных способов развивающего общения с детьми, в том числе в сотрудничестве с психологом [Залевская, Маланчук, 2019].

Предложенная модель описана:

а) в ее критериальных характеристиках (психолого-педагогическая, развивающая, инструментальная, непрерывная, цикличная, стадийно-функциональная, экопсихологическая);

б) в динамике ее этапов, видов деятельности психолога, целеполагания на каждом этапе разработки и реализации процесса сопровождения педагогической деятельности в выделенном нами аспекте;

в) структуре и содержании функций психолога и педагога и их отношений.



*Рисунок 3. Модель структурного компонента психологического сопровождения педагогической деятельности по развитию социального сознания детей раннего возраста (схема)*

Подчеркнут непрерывный и циклический характер структуры процесса психологического сопровождения педагогической деятельности, в том числе по развитию социального сознания детей – мальчиков и девочек: результаты деятельности психолога, его совместной с педагогами деятельности становятся основанием для организации взаимодействий на новом уровне либо же требуют возврата к предшествующему уровню программы, пересмотра либо развития технологий психологического сопровождения педагогической деятельности.

В основе разработки программы психологического сопровождения педагогической деятельности – проведенное исследование социального сознания детей раннего возраста, выработанные нами теоретические представления о структуре педагогической компетентности, а также результаты опросов педагогов по проблематике педагогической деятельности в аспекте раннего развития, включая самооценку компетенций. Анализ данных проведенных опросов показал значимость программы психологического сопровождения педагогов раннего развития: педагогами востребованы знания о социальных представлениях детей, о возможностях целеполагания в отношении социально-психологического развития детей, развитие навыков диагностики их психосоциального развития, методической, коммуникативной компетентности.

Целями программы психологического сопровождения педагогической деятельности как программы развития социальной компетентности педагогов стали: формирование нового качества профессионального социального сознания и профессиональной позиции педагогов, развитие методической (прежде всего, коммуникативной) компетентности, что должно способствовать более точной педагогической деятельности по развитию социального сознания детей с учетом выявленных нашим исследованием гендерных различий в его формировании.

Принципы обучающих мероприятий программы: новейшее научное знание о психическом и психосоциальном развитии в раннем детстве –

основа рефлексивной и критической позиции педагога в отношении своей профессиональной позиции и деятельности; связь знаний – видов компетентностей – компетенций; активное обучение; инвариантный и вариативный компоненты программы развития социального сознания педагогов; интеграция мотивационного, социально-когнитивного, технологического (методического) компонентов, что обеспечивает формирование психологической готовности педагога раннего развития к деятельности; проектный подход.

Содержание программы включает тематические блоки:

1. Формирование профессиональной позиции и профессионального социального сознания нового качества;
2. Формирование новых научных представлений об особенностях психического и психосоциального развития в раннем детском возрасте, в т.ч. в аспекте содержания социального сознания мальчиков и девочек;
3. Формирование научных представлений о структуре профессиональной компетентности и социальной компетентности педагога раннего развития;
4. Развитие диагностической компетентности педагога раннего развития: диагностика социального сознания детей, в том числе в аспекте гендерных различий социального сознания;
5. Развитие навыка разработки психологических целей и задач в аспекте развития социального сознания детей – мальчиков и девочек;
6. Развитие организационно-методической и коммуникативной компетентностей в аспекте технологий развития социального сознания детей раннего возраста – мальчиков и девочек;
7. Формирование мотивации самообразования и саморазвития;
8. Формирование мотивации получения экспертного психологического знания и сотрудничества со специалистом-психологом экспертного уровня;

9. Обратная связь по результатам реализации и освоения программы.

Определен методический инструментарий, который позволяет психологу во взаимодействии с педагогами достичь поставленных задач.

Программа была реализована в модельной группе педагогов раннего развития на базе Минусинского педагогического колледжа им. А.С. Пушкина в течение 2018 – 2019 гг. Экспериментальная (модельная) группа составила 22 человека – педагоги со стажем работы от 8 мес. до 3 лет, контрольная группа – 22 чел., со стажем работы от 4 до 6 лет.

По результатам реализации программы сопровождения проведена повторная диагностика самооценки компетенций педагогами – участниками экспериментальной группы. С помощью разработанных опросников выявлено: уровень знаний, компетенций, готовности взаимодействовать с психологом в решении профессиональных задач, по самооценочным данным, значимо вырос в экспериментальной группе; при росте некоторых показателей в контрольной группе имеются существенные отличия показателей контрольной и экспериментальной группы.

К настоящему времени завершен 5-й этап программы психологического сопровождения, 6-й этап – контрольный – будет реализован отсроченно – через 2-3 месяца по завершении обучающих мероприятий программы.

**В заключении** представлены общие итоги работы, а также определены перспективы практической психолого-педагогической деятельности, которые состоят в разработке следующего цикла программы психологического сопровождения педагогов по данной проблеме. Перспективы научной работы связаны с получением данных об уровне сформированности и устойчивости навыков педагогов, получивших развитие в представленной программе психологического сопровождения.

Список работ автора, опубликованных по теме НКР:

1. Денисова А.Г. Анализ репертуара социальных представлений детей дошкольного возраста // Наука, образование, инновации: материалы междунар. науч.-практ.конф. Челябинск, 2015 (соавт. И.Г. Маланчук, Т.В. Шлетгауэр, Т.Ю. Замкина);
2. Денисова А.Г. Психолого-лингвистическая экспертиза образовательных практик // Таврический научный обозреватель, 2015. №5. (соавт. И.Г. Маланчук, Т.Ю. Замкина, Т.В. Шлетгауэр и др.);
3. Денисова А.Г. Анализ социальных представлений по фактам речи и языка // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023522> (Дата обращения: 25.09.2019) (соавт. Замкина Т.Ю., Маланчук И.Г., Шлетгауэр Т.В.);
4. Денисова А.Г. Проблематика и гендерное исследование социального сознания в раннем детском возрасте // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023498> (Дата обращения: 25.09.2019);
5. Денисова А.Г. Психосоциальное развитие в раннем детском возрасте и проблема исследования социального сознания мальчиков и девочек // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023478> (Дата обращения: 25.09.2019);
6. Денисова А.Г. Социальные представления детей раннего возраста // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023506> (Дата обращения: 25.09.2019);
7. Денисова А.Г. Социальное сознание детей раннего возраста: гендерный аспект // Педагогика и психология: проблемы развития мышления Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием / Под общей редакцией Т.Н. Ищенко. Красноярск: СибГТУ, 2017. С.232-243. (соавт. И.Г. Маланчук);

8. Залевская А.Г. Гендерные особенности социального сознания детей раннего возраста (на материале анализа речи) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. №3 (45). С. 113-125. (соавт. И.Г. Маланчук) – статья ВАК;

9. Залевская А.Г. Развитие образов «Я» и «Другой» в раннем детском возрасте: гендерный аспект // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. №1 (47). С. 105-115. (соавт. И.Г. Маланчук) – статья ВАК;

10. Залевская А.Г. Результаты когнитивной обработки социальной информации детьми раннего возраста (по данным языка и речи): гендерный аспект (тезисы доклада) // Пятый Санкт-Петербургский зимний симпозиум по экспериментальным исследованиям языка и речи. СПб., 2019. (в печати) (соавт. И.Г. Маланчук);

11. Модель психологического сопровождения деятельности педагога, направленной на развитие социального сознания детей раннего возраста: препринт // Педжурнал, 2019. Эл. ресурс. (в печати) (соавт. И.Г. Маланчук).