

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЧЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

З.Н. Ибрагимова

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

Монография



Грозный 2021

УДК 37.016:82.085

ББК 88.837

И-15

*Работа выполнена по решению Ученого совета, при финансовой поддержке внутривузовского гранта
Чеченского государственного педагогического университета*

Рецензенты:

Саутиева Ф.Б. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Ингушского государственного университета;

Башаева С.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Чеченского государственного педагогического университета.

Ибрагимова З.Н.

И-15 Формирование социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы: монография / Ибрагимова З.Н. – Грозный: ЧГПУ. – Махачкала: АЛЕФ, 2021. – 128 с.

ISBN 978-5-00128-866-4

Монография представляет собой научное издание, отражающее авторскую позицию на формирование социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы. Материалы монографии обладают теоретической и практической значимостью и будут полезны исследователям проблем воспитания и обучения и практическим работникам образовательных учреждений.

ISBN 978-5-00128-866-4

© Ибрагимова З.Н., 2021

© ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», 2021

© Издательство «АЛЕФ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ	9
1.1. Теоретические подходы к проблеме формирования социального опыта младших школьников	9
1.2. Содержание и механизмы педагогического взаимодействия в контексте формирования социального опыта младших школьников ...	34
1.3. Взаимодействие семьи и школы как условие формирования социального опыта младших школьников.....	55
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	79
2.1. Моделирование процесса педагогического взаимодействия по формированию социального опыта младших школьников	79
2.2. Технологии реализации взаимодействия семьи и школы в контексте формирования социального опыта младших школьников.....	86
2.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по формированию социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. С поступлением ребенка в школу наряду с семьей она становится важным социальным институтом воспитания ребенка, разделяя свою социализирующую функцию. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что главным условием успешного развития личности является взаимодействие семьи и школы как важных субъектов социума, сотрудничающих на основе равноправия, общего интереса. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что в процессе воспитания детей необходима консолидация усилий семьи, общества, государства.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме, изучение практики социализационного процесса в начальной школе, деятельности по формированию социального опыта младших школьников показал ряд **противоречий** между:

- декларируемыми требованиями к воспитанию младшего школьника, которое должно иметь гуманистический характер и преимущественно авторитарными средствами социально-педагогического воздействия на ученика со стороны институтов социализации;

- необходимостью гармоничного развития личности младшего школьника, который определяет уровень его социализации, и отсутствием целостной системы формирования социального опыта как одного из показателей социализированности;

- потребностями младшего школьника в приобретении социального опыта и отсутствием соответствующей технологии включения его в этот процесс.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что роль взаимодействия семьи и школы в учебно-воспитательном процессе начальной школы и его влияния на формирование социального опыта младших школьников изучалась недостаточно. Таким образом, существенные изменения в современном образовательном пространстве привели к осознанию

необходимости определения и реализации новой стратегии в воспитании и социализации учащихся начальной школы, что требовало научной разработки принципов личностно - ориентированного подхода и их внедрение как основы процесса социализации младшего школьника в контексте привлечения его к усвоению опыта, надличностных авторитетов, кодифицированных социокультурными достижениями семьи, этноса и человечества.

Недостаточность научно-педагогических исследований, которые бы раскрывали сущность и особенности указанного процесса в начальной школе, обусловили выбор темы исследования: «Формирование социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы».

Объект исследования – формирование социального опыта младших школьников.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования социального опыта младших школьников посредством взаимодействия семьи и школы.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность организационно-педагогических условий формирования социального опыта младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы будет эффективным, если:

- уточнить сущность, содержание и структуру понятия «социальный опыт»;
- выявить и экспериментально апробировать организационно- педагогические условия формирования социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия между семьей и школой;
- создать модель взаимодействия между семьей и школой в формировании социального опыта младших школьников;
- разработать и апробировать технологию организации взаимодействия семьи и школы в процессе формирования социального опыта младших школьников.

Задачами исследования являются:

1. На основе анализа научно-педагогической литературы раскрыть теоретические основы процесса формирования социального опыта младших школьников.

2. Выявить и экспериментально обосновать организационно-педагогические условия реализации модели взаимодействия семьи и школы: создание воспитательной и культурно - образовательной

среды, во взаимодействии с которой у воспитанников формируется социальный опыт; гармоничное сочетание принципов гуманизма, сотрудничества, партнерства, наращивания воспитательных воздействий, национальной направленности, предусматривающее научно обоснованное действие педагогов, детей и родителей и ориентированное на то, чтобы воспитывать гуманные качества у младших школьников с помощью усвоения национальных, народных, общечеловеческих ценностей; интеграция деятельности субъектов воспитательного воздействия с обозначением роли и задач каждого из субъектов в организации эффективного взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта младших школьников.

3. Научно обосновать и реализовать модель взаимодействия семьи и школы в формировании социального опыта младших школьников.

4. Эмпирически обосновать эффективность разработанной технологии формирования социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы и системы критериев (когнитивный, ценностно-эмоциональный, поведенческий), показателей и уровней (высокий, средний, низкий) сформированности социального опыта учащихся.

Теоретико-методологической основой исследования являются: фундаментальные положения о взаимодействии психологических, социальных и культурных факторов в формировании личности (Л. Выготский, Э. Дюркгейм, В. Кудрявцев, Ч. Кули, Г. Лебон, Дж. Мид, А. Мелик-Пашаев, Дж. Морено, Т. Парсонс, Г. Тард), диалектическое единство процессов воспитания и социализации (Л. Божович, Л.С. Выготский, Г. Костюк, Д.М. Маллаев, А.В. Мудрик, В. Мухина, Т. Репина); теоретические положения и принципы системного (В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Садовский, Э. Юдин), культурологического (Г. Аванесова, Г. Драч, Б. Ерасов, В. Межуев, В. Розин, А. Флиер, Н.У. Ярычев), личностно - ориентированного (К. Абульханова-Славская, Г. Балл, М. Боришевский, К. Платонов, А. Савченко, В. Сериков), средового (Д.М. Абдуразакова, Б.Ш. Алиева, Ш.М.-Х. Арсалиев, Л. Буева, Ю. Мануйлов, Л.И. Новикова) подходов; ведущие идеи социально-педагогических теорий И.С. Кона, А.В. Мудрика, Д. Фельдштейна; совокупность научных положений о раскрытии специфики социализации личности, в частности детей, приобретение ими социального опыта и определения роли социальных институтов в этих процессах (Т.В. Громакова, Н.Ф. Голованова, Г. Лактионова, М.Н. Недвицкая, А.А. Овчарова, С. Савченко, С. Харченко, Д. Эльконин); научно-педагогические теории о создании образовательной среды (Е.В. Бондаревская,

И.С. Кон, Н. Крылова); психолого-педагогические положения об особенностях социокультурного развития детей младшего школьного возраста (В. Абраменкова, Н.Ф. Голованова, А. Кононко, С. Литвиненко, И. Рогальская).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнена сущность и структура социального опыта младших школьников;

- разработана и экспериментально апробирована технология и модель взаимодействия семьи и школы в формировании социального опыта младших школьников, которая состоит из целевого, теоретико-методологического, организационного, методического, процессуального компонентов;

- выявлены особенности формирования социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- экспериментально проверена эффективность организационно-педагогических условий реализации модели взаимодействия семьи и школы: создание воспитательной и культурно - образовательной среды, во взаимодействии с которой у воспитанников формируется социальный опыт; гармоничное сочетание принципов гуманизма, сотрудничества, партнерства, наращивания воспитательных воздействий, национальной направленности, предусматривающее научно обоснованное действие педагогов, детей и родителей и ориентированное на то, чтобы воспитывать гуманные качества у младших школьников с помощью усвоения национальных народных, общечеловеческих ценностей; интеграция деятельности субъектов воспитательного воздействия с обозначением роли и задач каждого из субъектов в организации эффективного взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта младших школьников;

- разработана система критериев (социально- когнитивный, эмоционально-ценностный, коммуникативный), показателей и уровней (высокий, средний, низкий) сформированности социального опыта младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что

- уточнена сущностная характеристика социального опыта младших школьников как результат специально организованного усвоения общественного опыта, который позволяет ребенку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе, участвовать в значимых социальных действиях, обеспечивающих успех в социальном взаимодействии с семьей, обществом, со сверстниками, коллективом;

- выявлены возможности взаимодействия семьи и школы, используемые в формировании социального опыта младших школьников;
- разработана и реализована модель взаимодействия семьи и школы в формировании социального опыта младших школьников;
- определены и апробированы организационно-педагогические условия адаптации модели взаимодействия семьи и школы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что подтверждена эффективность содержащихся в исследовании теоретических положений и выводов. Результаты исследования позволяют: повысить эффективность содержательной составляющей учебно-воспитательной работы по формированию социального опыта учащихся младших классов в условиях взаимодействия семьи и школы; создать условия, обеспечивающие ее соответствие требованиям ФГОС НОО, усовершенствовать методы, средства и формы взаимодействия семьи и школы в формировании активной и самостоятельной личности учащегося, умеющей адаптироваться в реальной жизнедеятельности.

Разработанная и экспериментально апробированная модель взаимодействия семьи школы в формировании социального опыта учащихся начальной школы носит универсальный характер и может использоваться учителями общеобразовательных школ для построения субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса с тем, чтобы сформировать социальный опыт.

Методы исследования. В работе применялся комплекс методов: теоретический, сравнительно-сопоставительный анализ; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент; метод экспертных оценок; наблюдение; анкетирование, анализ учебно-методической документации и результатов взаимодействия школы и семьи в формировании социального опыта младших школьников, количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе научного исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

1.1. Теоретические подходы к проблеме формирования социального опыта младших школьников

Цель школьного образования - передача культуры, процесс, посредством которого культура общества передается его детям. Люди изучают свою культуру; приобретают знания, убеждения, ценности и нормы. Агентами социализации являются люди, группы и/или институты, которые влияют на представления о себе, эмоции, отношения и поведение. Это влияние происходит в небольших группах и в обществе, и оно может быть результатом прямого и явного социального давления, или оно может быть тонким, коварным и бессознательным. Это влияние воздействует на отношение, убеждения и поведение индивида, чтобы соответствовать убеждениям, поведению и установкам влияющей группы.

В обществах наблюдается развитие институтов, способствующих передаче культуры, таких как семья, школа, религия, средства массовой информации, группы сверстников и т.д. Современное общество разработало и утвердило три основных фактора социализации, которые способствовали ее увековечиванию. Тремя традиционными агентами, которые последовательно увековечивали общество, были семья, церковь и школа. Эти традиционные институты поддерживают преемственность мышления, морали, ценностей и других принципов, которые культура считает важными.

Школа является агентом, ответственным за социализацию групп детей и молодежи по конкретным навыкам и ценностям в обществе. Как наиболее стабильный и формальный социализирующий агент в современном обществе, школа, как ожидается, будет как обучать человека практическим профессиям и навыкам, так и обеспечивать его основными общественными ценностями, такими как лояльность к стране, вежливость и т.д. Поэтому школа использует стратегические властные отношения как средство и цель обучения конформизму, и при этом некоторые учащиеся учатся становиться агентами на ее службе, в то время как другие учатся противостоять ей. На школьную систему всегда возлагалась задача поощрения соответствия.

Школы являются агентами, ответственными за социализацию групп детей и молодежи по конкретным навыкам и ценностям в обществе. Аппельбаум и Чамблисс утверждают, что этот социализирующий агент, вероятно, в наибольшей степени способствует социальному соответствию. Школьная система стала тем клеем, который скрепляет общество.

Система образования служила катализатором, когда требовались движение и динамизм, или стабилизатором, когда обществу требовалось сделать перерывы. Школьная система отвечает потребностям общества и соответствует требованиям общества в отношении подготовленных работников, интеллектуальных граждан и хорошо образованных граждан. Школьная система всегда функционировала в рамках определенных параметров, и на нее была возложена задача поощрения соответствия.

В 1932 году профессор Джордж Графс из педагогического колледжа выразился в своей книге "Осмелится ли школа построить новый социальный порядок?":

"Сталкиваясь с любой сложной жизненной проблемой, мы рано или поздно успокаиваемся, обращаясь в школу. Мы убеждены, что образование - это единственное верное средство от всех болезней, которым подвержен человек, будь то порок, преступление, война, бедность, богатство, несправедливость, рэкет, политическая коррупция, расовая ненависть, классовые конфликты или просто первородный грех. Мы даже часто и бойко говорим об общем переустройстве общества через школу".

Заявление профессора Графа актуально и сегодня, как и тогда. Современное общество ожидает, что школьная система будет обучать учащихся жизненным навыкам, таким как осведомленность о наркотиках, разрешение конфликтов и половое воспитание, и все это в рамках установленных параметров, налагаемых противоречивыми ценностями современного общества, разнообразной моралью и формирующимися нравами. Другие традиционные агенты социализации, церковь и семья, изменились, и в отсутствие последовательно сильной и однородной церкви и семьи школа постепенно превратилась в связующее звено общества.

Таким образом, школы родились из необходимости увековечить устоявшийся взгляд на мир. Факты свидетельствуют о том, что целью школы с самого начала было придать разнородному обществу общность. Школа соединяла части общества. У пуритан было представление об обществе как о системе, и каждый из институтов - дом, община

и школа - были взаимосвязанными частями, которые скрепляли общество. По мере того как общество становилось все более разнородным, пуритане стремились к тому, чтобы школа стала основой для их разрушающегося сообщества, хотя они понимали ограниченную способность школы стать центром духовного обновления и духовной поддержки. "Школа могла бы дать грамотность и самые элементарные духовные наставления, но она не была предназначена для предоставления прямых средств спасения". По мере того как общество становилось все более эгалитарным, а разнообразие мышления увеличивалось, это требовало от ответственных лиц создания систем для увековечения своего образа мышления.

Проблема формирования социального опыта ребенка определяется исторической глубиной ее исследования, поскольку еще Платон и Аристотель обращались к сущности социального опыта, но без употребления самого понятия "опыт". Из трудов древнегреческих философов нами определяются важнейшие механизмы передачи опыта: при непосредственном воздействии взрослых на детей, а также об «ассимиляции», что происходит в процессе общения с другими людьми и носит стихийный характер. С развитием философии к понятию «опыт» были выявлены основные философско-антропологические подходы. Для И. Канта опыт определялся необходимым условием научного познания человека – вне опыта нет возможности развития науки, которую он определял сферой «реального познания» опыта, опытного познания (Ананьев, 1980). Философ Г. Сковорода рассматривал опыт с этико-гуманистических позиций. По его мнению, «познать себя» означает «познай свой род» - «познай свой народ» - «познай землю» - «познай вселенную», в чем четко обозначается социальный акцент (Аменд, 1987).

Мыслители XVII-XVIII вв. (К. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк, Руссо и др.) указывали на то, что в личностном развитии собственный приобретенный опыт играет абсолютную роль. Й.-Г. Песталоцци считал, что основой развития человека является чувственный опыт. В педагогике и философии указанного периода в качестве наиболее эффективных средств приобретения личностью социального опыта признавали вступающие во взаимодействие системы культуры, воспитания и просвещения. Общество, по мнению философов этой эпохи, приобщает человека к уже накопленным материальным и духовным ценностям и тем самым превращает ее в «свою природу».

Исследование отдельных аспектов социального опыта представлено в работах философов различных исторических периодов Ф. Аквинского,

Ф. Brentano, М. Элиаде, Г. Леув, В. Дильтея, Х. Вольфа, Дж. Милля, И. Гербарта, В. Барулина, Н. Бердяева, А. Богданова, М. Каган и др.

Возрождение интереса к особенностям формирования социального опыта личности приходится на II пол. XX века. В этот период были осуществлены глубокие теоретические и экспериментальные исследования, которые позволили ученым творчески переосмыслить научный потенциал прошлого и заложить основы социализации личности согласно обновлённым стратегиям образования и общественным запросам.

В контексте изучения процесса формирования социального опыта ребенка, интересным является мнение педагогов по данной проблеме. Широкое определение понятия опыта отмечают Н. Скаткин и И.Я. Лернер, которые утверждают, что социальный опыт во всей многомерности и сложности превращается в знания, умения и навыки ребенка, в идеалы и качества человека, формирующейся в ее идейность и общую культуру (Лернер, 2012). Это определение отражает усвоение личностью различных отраслей общечеловеческого опыта.

Все компоненты опыта представляют ту или иную сторону человеческой деятельности, и поэтому понятие «опыт» трактуется как знания, навыки, умения, приобретенные в процессе организации обучения и воспитания, и как знания, навыки, умения, приобретенные вне системы организации.

Психологическая наука изучает опыт из-за особенностей психического развития, системного раскрытия психического развития ребенка в онтогенезе, что также представляет интерес для понимания специфики социального становления ребенка, приобретения им социального опыта.

В психологии ведущей является культурно-историческая концепция (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.П. Петровский). Социальное формирование и развитие личности Л.С. Выготский называл «культурным рядом онтогенеза человека». Сущность культурно-исторической концепции заключается в интериоризации общественного опыта индивидом. Для нашего исследования она стала ведущей, поэтому раскроем основные ее положения более подробно.

В теории Л.С. Выготского понятие интериоризации было достаточно весомым. В ней оно рассматривалось как преобразование внешней предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Автор концепции отмечал, что можно сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: любая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды,

в двух планах, впервые - в социальном, потом - психологическом, сначала между людьми, а потом как внутренняя категория ребенка (Выготский, 2001).

А.Н. Леонтьев в своих работах конкретизировал и развил ряд положений Л.С. Выготского. В частности, он ввел в психологию положение о том, что индивид присваивает достижения предыдущих поколений, определил основные механизмы их присвоения. А.Н. Леонтьев в своих работах последовательно развивает мысль о том, что принципиальное и ключевое значение для понимания развития психики ребенка имеет изучение интериоризации совместной деятельности и связанных с ней психических функций как процесса преобразования его внешней совместной деятельности в индивидуальную, регулируемую внутренними образованиями (Леонтьев, 2004). Главным компонентом социального опыта выступает деятельность, поскольку социальный опыт – это всегда действие, активное взаимодействие с окружающим миром. Овладение социальным опытом означает не только усвоение суммы сведений, а обладание, владение способом общения и деятельности, итогом которого он предстает. Соответственно, А.Н. Леонтьев указывает на момент взаимоперехода внутренней потенции личности через эту деятельность.

Этой точки зрения придерживается и Б.Г. Ананьев, отмечая, что процесс формирования личности через присвоение в процессе обучения и воспитания продуктов культуры и общественного опыта (интериоризацию) заключается, кроме прочего, в освоении конкретных функций, ролей, позиций, совокупностью которых характеризуется ее общественная структура (Ананьев, 1980).

Как мы учимся взаимодействовать с другими людьми? Социализация - это пожизненный процесс, в ходе которого мы узнаем о социальных ожиданиях и о том, как взаимодействовать с другими людьми. Почти все поведение, которое мы считаем "человеческой природой", на самом деле усваивается в процессе социализации. И именно во время социализации мы учимся ходить, разговаривать и питаться самостоятельно, узнаем о поведенческих нормах, которые помогают нам вписаться в наше общество, и о многом другом.

Социальные группы часто дают первый опыт социализации. Семьи, а затем группы сверстников, сообщают об ожиданиях и укрепляют нормы. Люди сначала учатся использовать материальные объекты материальной культуры в этих условиях, а также знакомятся с убеждениями и ценностями общества.

Социализация происходит на протяжении всей нашей жизни, но некоторые из наиболее важных процессов социализации происходят в детстве. Итак, давайте поговорим о наиболее влиятельных агентах социализации. Это люди или группы, ответственные за нашу социализацию в детстве, включая семью, школу, сверстников и средства массовой информации.

Агенты социализации включают семью, школы, сверстников и средства массовой информации. Дети окружены несколькими различными типами агентов социализации.

Основными агентами социализации являются семья, группа сверстников, школа и средства массовой информации.

Социализация - это процесс, посредством которого индивиды приобретают культуру для ассимиляции в обществе. Социализация непрерывна, и она происходит на всех этапах жизни человека. Человек знакомится с языком, нормами, ценностями, ролями, обычаями и отношениями.

В процессе социализации человек формирует свою личность и чувство собственного "я". Успешная социализация проявляется как единообразие в рамках определенного общества. Правительства, например, стремятся стандартизировать образование, чтобы воспитывать законопослушных людей и контролировать потенциальных радикалов. В любом обществе существуют индивиды, которые, поскольку они не усвоили ценности общества, не соответствуют установленным стандартам. Существует несколько источников социализации, называемых агентами, которыми являются семья, сверстники, школы и средства массовой информации.

Аспекты средств массовой информации включают телевизионные программы, журналы, радио, веб-сайты, музыку и фильмы. Было показано, что эти аспекты влияют на предпочтения индивида в популярной культуре. Социологи сходятся во мнении, что степень влияния средств массовой информации трудно измерить. Средства массовой информации передают безличную информацию в одностороннем направлении пассивной аудитории.

Семья представляет собой первую эмоциональную связь ребенка и, безусловно, является наиболее важным фактором процесса социализации. Младенцы полностью зависят от других людей, чтобы выжить, и родители берут на себя роль руководства ими, чтобы они могли заботиться о себе. Родители или опекуны предоставляют детям их первоначальную систему убеждений, норм и ценностей, и эта система ос-

нована, среди прочего, на их этнической общности, социальном статусе и религии. Система, которую родители прививают детям, обычно оказывает глубокое влияние на всю их жизнь.

Социальный класс был определен как важнейший фактор в процессе социализации. Большинство детей поступают в школы с основной целью получения образования. Учреждения по-разному социализируют детей. Во-первых, дети обучаются по формальной учебной программе, системе, неофициально известной как чтение, письмо и арифметика. Учителя представляют авторитетные фигуры школы, и они постоянно укрепляют школьные ценности и другие устоявшиеся практики, чтобы привить послушание.

Нет лучшего способа начать, чем поговорить о роли семьи в нашем социальном развитии, как семьи обычно считается наиболее важным агентом социализации. Будучи младенцами, мы полностью зависим от других, чтобы выжить. Наши родители или те, кто играет родительскую роль, несут ответственность за то, чтобы научить нас функционировать и заботиться о себе. Они, как и остальные члены нашей семьи, также учат нас близким отношениям, групповой жизни и тому, как делиться ресурсами. Кроме того, они предоставляют нам нашу первую систему ценностей, норм и убеждений – систему, которая обычно отражает их собственный социальный статус, религию, этническую группу и многое другое.

Следующим важным фактором социализации детей является школа. Конечно, официальной целью школы является передача предметных знаний и обучение жизненным навыкам, таким как следование указаниям и соблюдение сроков. Но учащиеся не просто учатся по учебной программе, подготовленной учителями и школьными администраторами. В школе мы также учимся социальным навыкам, взаимодействуя с учителями, персоналом и другими учениками. Например, мы узнаем о важности подчинения авторитету и о том, что для достижения успеха мы должны научиться молчать, ждать, а иногда проявлять заинтересованность, даже когда это не так.

Для большинства людей процесс социализации начинается в семье. Семья - это их первый источник, через который они начинают свое социальное общение. В детстве человек учится видеть и интерпретировать себя и общество глазами и пониманием своих родителей и других старших членов семьи. Именно с помощью старших членов семьи он/она знакомится с социальной культурой. Именно через семью ребенка прививаются "социально приемлемые" способы мышления и поведения. Такие ценности, как дележ, честность, идеализм, дисциплина

и т.д., Также культивируются в человеке через его семью. Поэтому жизненно важно, как родители относятся к своим детям, а также как родители ведут себя в их присутствии, потому что именно благодаря этим взаимодействиям ребенок будет воспринимать и развивать чувство "я".

Для того, чтобы участвовать в жизни общества, каждый индивид должен усвоить необходимый общечеловеческий опыт, войти в процесс познания. Б. Ананьев по этому поводу утверждает, что каждый индивид вместе со своим поколением включается в этот процесс и, прежде всего, усваивает продукты общественного развития, а именно определенные духовные ценности, которые образуются путем интериоризации его внутреннего мира.

Учитывая вышеуказанные определения, мы можем определить свое видение опыта как психолого-педагогической категории. Опыт - система всех явлений, которые происходят с человеком на протяжении всей жизни и отражаются в его сознании. В аспекте общественного развития происходит постоянная аккумуляция и передача опыта из поколения в поколение.

Мы так же согласны с И.Я. Лернером, который в своей теории определил четыре вида опыта - опыт использования так называемых «готовых знаний» для ориентирования в жизненно-практических и познавательных ситуациях, опыт использования ранее усвоенных способов выполнения различных видов человеческой деятельности (овладение этими деятельностью), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (Лернер, 2012). Первые три вида связанные с содержанием, организацией, регуляцией или формой той или иной предметной деятельности. То есть речь идет о присвоении предметной культуры.

Следует отметить, что значимыми для изучения данного феномена стали труды отечественных психологов Л.С. Выготского, А. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д. Эльконина и др., которые определили, что накопление ребенком опыта происходит в присущей ей деятельности - изобразительной деятельности, конструировании, и, прежде всего, - в игре. С одной стороны, в игре ребенок передает структуру деятельности взрослого, с другой - игровая роль и построение игры позволяет воспроизвести собственное понимание этой роли относительно реалий жизни, в дальнейшем - непосредственно в игре определяется собственное отношение к роли уже как к определенной жизненной позиции. На такой механизм игро-ролевого воспроизведения социального опыта

указывал в своих трудах П.П. Блонский, говоря о способах определения общественного поведения ребенка, его общественных симпатий (Блонский, 1961).

В XX веке, благодаря основательным исследованиям ученых различных отраслей науки, определились основные механизмы приобретения личностью социального опыта. Если представить основные идеи и подходы зарубежных и отечественных авторов, то кратко их можно изложить в следующих положениях:

- личность формируется на основании ролей, которые она усвоила, а значит – от количества усвоенных ребенком схем ролевого поведения, ролей зависит то, насколько более богатыми оказываются в результате его личность, опыт (М. Кун, Дж. Мид, А. Роуз и др.)

- на формирование личности влияет процесс "выработки роли" - как процесс творческий, когда ребенок, создавая роль, получает незаменимый индивидуальный вариант (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Н.А. Гросс и др.).

Л.И. Божович, рассматривая механизм приобретения ребенком опыта, предложила собственную трактовку понятий «роль», «позиция», «я» (Божович, 1968).

- Роль - определенная организованная в систему последовательность действий или поступков, которые человек выполняет в ситуации взаимодействия с другими людьми, то есть тогда, когда она становится членом общества.

- Позиция - это определенная структура ожиданий, которая зависит от индивида в рамках системы общественных отношений;

- Я - концептуализация того опыта, который человек получил, выполняя разные роли (Алироев, 1990).

В «ролевой» концепции К. Роджерса отмечалось, что личность формируется и развивается во взаимодействии с окружающей средой, действительностью, в общении с другими людьми (Роджерс, 1986). Именно механизм взаимодействия одной личности с другой обеспечивает развитие социокультурного опыта ребенка, где ребенок идентифицирует себя с другим образом и, одновременно, обнаруживает свою индивидуальность.

А.Л. Кононко связывает становление социального опыта, его ролевого воспроизведения с состоянием развития самосознания ребенка. Ученый определяет опыт как чувственное познание действительности; единство знаний, умений, навыков, переживаний, размышлений, реализованных стремлений, привычек человека (Арсалиев, 2013). А.Л. Кононко указывает на то, что социальный опыт ребенка, закодированный

в социальной роли, присваивается ребенком только в случае осознания им взаимодействия с социумом (Белова, 2004).

Следует отметить, что наряду с разработкой различных аспектов ролевого усвоения социального опыта, в работах педагогов и психологов нашли место вопросы определения механизмов усвоения ребенком социокультурного опыта. Данная проблема нашла отражение в трудах психологов Н.Н. Авдеевой, М.М. Бахтина, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, И.С. Кона, А.Л. Кононко, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Н.И. Непомнящей, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина и др.

Вместе с тем, при всей многомерности подходов к формированию у ребенка социального опыта, механизм его усвоения относительно младших школьников не рассматривался в контексте преемственности. Отметим, что в течение довольно продолжительного времени нашей отечественной педагогикой осуществлялось изучение в основном нормативного аспекта социализации. Результатом этого стало то, что практикой обучения и воспитания, по сути, социальный опыт детей как источник личностного саморазвития в ходе обучения и воспитания игнорировался. К использованию самого термина «социального опыта» в педагогике до недавнего времени прибегали нечасто, его понимали, в первую очередь, в качестве «жизненного опыта», т.е. стихийного, противопоставляемого опыту, полученному в рамках специально организованного учебного или воспитательного процесса.

Анализируя научную литературу, можно прийти к выводу о живом интересе исследователей к данной проблеме в ряде областей научного знания. Сущностная характеристика категории социального опыта в наибольшей степени раскрывается в исследованиях, проведенных отечественными учеными 80-х гг. XX в. (Г.Н. Волковым, А.Б. Панькиным, Т.Н. Петровой, А.И. Раевым, А.А. Сидоровым, Э.И. Сокольниковой, К.А. Строковым, Я.И. Ханбиковым, З.Б. Цаллаговой, В.К. Шаповаловым и т.д.).

Школа - это социальный опыт, и в социальных ситуациях будет проявляться творчество. Мы можем вспомнить нашу юность и вспомнить глупые игры, которые мы придумывали с друзьями, исследования, которые мы проводили на улице, или заметки, которые мы писали друг другу в классе. Ни одна из этих вещей не зависела от учителя – они происходили, несмотря на то, что учителя хотели, чтобы мы делали. И творчество будет проявляться независимо от того, какова учебная программа.

Хотя школа - это социальный опыт, ученик независим. У учеников должны быть возможности работать совместно и самостоятельно. Потому что, когда ученик покидает пределы школьной среды, у него будет выбор, сколько времени он будет проводить в группе и сколько он хочет провести в одиночестве. Некоторые решат продолжать быть социальными, а некоторые будут процветать независимо. Кто-то выберет творческую работу, а кто-то предпочтет быть на позиции резчика печеня. Для чего нужна школа, так это для того, чтобы дети сами принимали решения о том, кем они хотели бы быть. И именно поэтому важно предоставить школьникам возможность выбора.

Есть много учителей, которые преуспевают, несмотря на наличие учебников (или их отсутствие) в их классах. Они креативны, интересны и вдохновляют. Они выходят за рамки письменной учебной программы и привносят богатый опыт в учебный класс. Есть и другие учителя, которые зависят от учебника. Они скучны, скучны и безжизненны. Они не знали бы, что делать в классе без учебника. Для этого есть много причин – может быть, это незнакомый предмет, новый класс, новый учитель или учитель, у которого нет творческих способностей, – но стандартизированная учебная программа существует не просто так. Это самое меньшее, что должен знать ребенок. Любой учитель может “стоять и доставлять” материалы, но для того, чтобы вдохнуть жизнь в дисциплину, требуется гораздо больше.

И поэтому мы возвращаемся к вопросу “Для чего нужна школа?” - для того, чтобы у учеников был социальный опыт. Они прокладывают себе путь через классы и учебную программу, заводя друзей и теряя их, запоминая и создавая, а также через независимую и групповую работу. Школа нужна для изучения перспективы, для изучения ошибок, которые совершили другие, и для того, чтобы совершать ошибки самостоятельно. Это контролируемый социальный эксперимент.

Ученики, которые добьются успеха “в реальном мире”, будут успешными, несмотря на то, что происходит в школе. Мы не можем знать, какие возможности мы упустим, какие ошибки совершим и куда пойдет наша жизнь. Творчество проистекает из всех направлений жизни, и только от человека зависит, что он решит создать. Будут ли учителя преподавать в старой школе или в новой, имеет очень мало значения. Если учащиеся вдохновлены или им скучно, это зависит от них, хотя учителя будут продолжать пытаться заинтересовать их материалами.

Школа является социальной, и мы не можем остановить обучение (независимо от того, чему учатся ученики). Кто-то научится математике, кто-то научится быть хитрым. Некоторые будут писать красивые истории, а некоторые будут рисовать каракули на полях. Как описывает Росс Купер в своем блоге: “Дело не в вещах, а в людях”. Ни один учебник, PowerPoint, учебная программа или технология никогда не заменят удивительно творческого учителя и охотно творческого ученика.

Основные социологические взгляды на образование прекрасно вписываются в функциональные, конфликтные и символические интеракционистские подходы.

Образование выполняет несколько функций для общества. К ним относятся

- а) социализация,
- б) социальная интеграция,
- в) социальное размещение
- г) социальные и культурные инновации.

Скрытые функции включают уход за детьми, установление отношений со сверстниками и снижение безработицы за счет исключения учащихся старших классов из рабочей силы, работающей полный рабочий день. Проблемы в учебном заведении наносят вред обществу, потому что все эти функции не могут быть выполнены полностью.

Образование способствует социальному неравенству за счет использования отслеживания и стандартизированного тестирования, а также влияния его “скрытой учебной программы”. Школы сильно различаются по финансированию и условиям обучения, и этот тип неравенства приводит к неравенству в обучении, которое усиливает социальное неравенство.

Символический интеракционизм. Эта перспектива фокусируется на социальном взаимодействии в классе, на игровой площадке и в других школьных местах. Конкретные исследования показывают, что социальное взаимодействие в школах влияет на развитие гендерных ролей и что ожидания учителей в отношении интеллектуальных способностей учащихся влияют на то, как много ученики учатся. Определенные образовательные проблемы имеют свою основу в социальном взаимодействии и ожиданиях.

Функциональная теория подчеркивает функции, которым образование служит для удовлетворения различных потребностей общества. Возможно, самой важной функцией образования является социализа-

ция. Если дети должны усвоить нормы, ценности и навыки, необходимые им для функционирования в обществе, то образование является основным средством такого обучения.

Вторая функция образования-социальная интеграция. Чтобы общество работало, говорят функционалисты, люди должны придерживаться общего набора убеждений и ценностей. Как мы видели, развитие таких общих взглядов было целью системы бесплатного обязательного образования, которая развивалась в девятнадцатом веке.

Третья функция образования-социальное трудоустройство. Начиная с начальной школы, учителя и другие школьные чиновники считают учеников либо способными и мотивированными, либо менее способными и даже с проблемами в образовании. В зависимости от того, как они идентифицируются, детей обучают на том уровне, который, как считается, подходит им лучше всего. Таким образом, они, по-видимому, подготовлены к своему более позднему положению в жизни.

Социальные и культурные инновации - это четвертая функция образования. Наши ученые не могут сделать важных научных открытий, а наши художники и мыслители не смогут создать великие произведения искусства, поэзии и прозы, если они сначала не будут обучены многим предметам, которые им необходимо знать для избранного ими пути.

Поскольку образование выполняет так много явных и скрытых функций для общества, проблемы в школьном образовании в конечном счете наносят вред обществу. Для того чтобы образование выполняло свои многочисленные функции, необходимы различные реформы, чтобы сделать наши школы и процесс образования как можно более эффективными.

Теория конфликтов не оспаривает только что описанные функции. Однако это придает некоторым из них иной уклон, подчеркивая, что образование также увековечивает социальное неравенство. Одним из примеров этого процесса является функция социального размещения. Когда большинство школ начинают отслеживать своих учеников в начальной школе, ученики, которых учителя считают способными, попадают в более одаренные группы (особенно в чтении и арифметике), в то время как более медленные ученики попадают в более способные.

Символические интеракционистские исследования образования изучают социальное взаимодействие в классе, на игровой площадке и в других школьных местах. Эти исследования помогают нам понять, что происходит в самих школах, но они также помогают нам понять,

как происходящее в школе имеет отношение к обществу в целом. Некоторые исследования, например, показывают, как занятия на детских игровых площадках усиливают гендерно-ролевую социализацию. Девочки, как правило, играют в более совместные игры, в то время как мальчики занимаются более соревновательными видами спорта.

Также, одним из наиболее популярных вопросов, которым задаются исследователи, является: «Учатся ли учащиеся начальной школы лучше, если в их классах меньше учеников, а не больше?». Нелегко ответить на этот важный вопрос, потому что любые различия, обнаруженные между учащимися в небольших классах и учащимися в больших классах, могут не обязательно отражать размер класса. Скорее, они могут отражать другие факторы. Например, возможно, наиболее мотивированные, образованные родители просят, чтобы их ребенка поместили в меньший класс. Возможно, учителя с большим опытом предпочитают небольшие классы и могут попросить своих директоров назначить их в эти классы, в то время как новым учителям назначаются более крупные классы. Эти и другие возможности означают, что любые различия, обнаруженные между двумя размерами классов, могут отражать качества и навыки учащихся и/или учителей в этих классах, а не сам размер класса.

Исследования, основанные на символической интеракционистской перспективе, показывают, что ожидания учителей могут влиять на то, как много учатся их ученики. Когда учителя мало ожидают от своих учеников, их ученики, как правило, учатся меньше.

Еще одно исследование показывает, что взгляды учителей на учащихся могут влиять на то, как они учатся. Когда учителя считают учеников умными, они, как правило, проводят больше времени с этими учениками, призывают их и хвалят их, когда они дают правильный ответ. Неудивительно, что эти ученики узнают больше из-за поведения своих учителей. Но когда учителя думают, что ученики менее сообразительны, они, как правило, проводят меньше времени с этими учениками и действуют так, чтобы они меньше учились. Роберт Розенталь и Ленор Якобсон (1968) провели классическое исследование этого явления. Они протестировали группу учеников в начале учебного года и рассказали учителям, какие ученики были способными, а какие нет. Затем они снова проверили учеников в конце учебного года. Неудивительно, что способные ученики за год узнали больше, чем менее способные.

Другие исследования в традиции символического интеракционизма сосредоточены на том, как учителя относятся к девочкам и мальчикам. Многие исследования показывают, что учителя чаще призывают и хвалят мальчиков. Учителя не делают этого сознательно, но их поведение, тем не менее, посылает девочкам неявный сигнал о том, что математика и естественные науки не для них и что они не подходят для того, чтобы хорошо учиться по этим предметам. Этот объем исследований стимулировал усилия по просвещению учителей о способах, которыми они могут невольно посылать эти сообщения, и о стратегиях, которые они могли бы использовать для повышения интереса и достижений девочек в математике и естественных науках.

Роль учителей как новой авторитетной фигуры в жизни школьников была представлена ранее. Учителя - это больше, чем просто новый человек, от которого ребенок должен получить руководство; они влияют на социализацию детей несколькими способами. Влияние, которое учителя оказывают на учащихся при выполнении ими учебных программ, рассматривалось выше и в предыдущей главе. Однако учителя формируют социализацию учащихся и с помощью других процессов, которые обсуждаются ниже.

Значительная часть работы учителя состоит в том, чтобы оценивать учеников и, часто, решать, подходит ли ученик лучше всего для определенного “пути способностей”. Педагогическое образование предполагает, что адаптация к группам способностей позволяет учителям наилучшим образом соответствовать потребностям учащихся в обучении. Повышение однородности способностей в классе также способствует улучшению управления классом. Стандартизированные часто оказывают значительное влияние на распределение детей по определенным потокам.

Термин “потоковая передача” обычно используется для применения к формальным процессам разделения учеников на группы способностей и обычно обсуждается таким образом, чтобы сосредоточиться на отдельном ученике. Следует отметить, что неформальные механизмы потоковой передачи, однако это также можно понимать как результаты других школьных практик, которые происходят на уровне учебного заведения.

То, что потоковое вещание оказывает положительное влияние на успеваемость групп с высокими способностями, было задокументировано Ансалоне (2001, 2003), хотя эти достижения, возможно, за счет детей с более низкими способностями. Исследования показали, что классы на более низких уровнях имеют множество менее желательных

характеристик, которые, несомненно, влияют на обучение учеников, таких как менее опытные преподаватели, менее сложные работы и учителя с более низкими ожиданиями от школьников. Как отмечают Свит и др. такие условия могут только негативно повлиять на достижения этих учащихся и еще больше ограничить их перспективы.

Но учебная программа - это только один аспект. В школьной среде существует множество агентов социализации, как указано в "Зонах социализации" Бринта. Как отмечалось ранее, в основе этих зон лежат школьные правила.

Как отмечает Раби (, формулировка школьных кодексов поведения предполагает, что "молодые люди считаются неполноценными, подверженными риску и нуждающимися в руководстве, что узаконивает школьные правила и их соблюдение".

Раби (2005, 2008) и Раби и Домитрек утверждают, что школа - это место, где молодые люди социализируются. Раби предполагает, что дети в таких условиях не учатся тому, как быть активными гражданами, участвующими в демократии, а вместо этого учатся справляться с правилами, которые были им навязаны. Нынешняя практика, по-видимому, отражает желание создать послушных будущих сотрудников или граждан.

Исследователи предположили, что кодексы поведения могут быть более позитивно восприняты, когда они сформулированы таким образом, чтобы включать ожидаемые обязанности, права и поведение учителей, школьного персонала и родителей (в дополнение к учащимся) и сформулированы таким образом, чтобы подчеркивать сотрудничество и терпимость, а не сосредотачиваться исключительно на наказаниях за нарушения правил; обоснования правил; и ресурсы для детей, желающих обжаловать правила.

Однако существуют модели более широкого участия в обеспечении соблюдения и создании школьных правил, например, в альтернативных школах.

Некоторые школы поощряют активную гражданскую позицию, в рамках которой учащиеся участвуют в создании и изменении школьных кодексов поведения и других аспектов своего обучения, включая содержание курсов. Вместо пассивных граждан, которые, как ожидается, будут следовать правилам, переданным с руководящих должностей, учащиеся этих альтернативных школ являются активными гражданами, которые участвуют в демократизации школьной структуры. Как отмечалось ранее в этой главе, учащиеся с социальными и эмоциональными нарушениями с большей вероятностью будут наказаны в

соответствии со школьными дисциплинарными кодексами поведения. Учащиеся с расовой принадлежностью и те, у кого ранее были проблемы с поведением в школах, с гораздо большей вероятностью бросят школу. Действительно, с этой проблемой сталкивается значительная часть молодежи.

Во многих кодексах поведения в школах указывается одежда, которая считается неприемлемой для ношения в школу. Школьные дресс-коды могут быть особенно спорной темой, особенно когда правила дресс-кода, по-видимому, ориентированы на определенные группы и если они, по-видимому, не соблюдаются справедливо.

Оправдания дресс-кода учащихся часто основываются на аргументах о поддержании желательного имиджа школы, уважении к себе и другим и предотвращении отвлекающих факторов.

Хотя школьная форма является стандартной одеждой, она не была принята в большинстве школ до относительно недавнего времени. Школьная форма стала более широко применяться в системе государственных школ в 1980-х и 1990-х годах, когда была разработана школьная политика в целях контроля за деятельностью банд и повышения безопасности в школах. Обоснование введения школьной формы заключалось в том, что стандартизация гардероба сделает невозможным для учащихся носить одежду, отражающую принадлежность к банде, и присутствие злоумышленников в школах будет легче идентифицировать, поскольку они будут выделяться в море униформы. Другие предполагаемые преимущества школьной формы, такие как повышение успеваемости учащихся, повышение самооценки (особенно, если менее обеспеченные учащиеся не могут позволить себе последние новинки моды) и общее улучшение условий обучения, также рекламировались в качестве обоснований для внедрения. Противники униформы утверждают, что они препятствуют самовыражению школьников, создают дисциплинирующую среду и мало что делают для выравнивания социальных классовых различий между учениками.

Результаты исследований о влиянии школьной формы на безопасность в школах в целом не подтверждают предположение о снижении поведенческих проблем у учащихся или успеваемости в школе.

В то время как гендерные роли усваиваются в процессе первичной социализации в семье, они могут быть в дальнейшем усилены или оспорены в школьной среде. То, как учитель подходит к проблеме пола, может оказать длительное влияние на то, как дети понимают воспринимаемые социально приемлемые роли мужчин и женщин. Типич-

зация детских игр по признаку пола (например, конкретные виды деятельности для мальчиков и другие для девочек) также может способствовать усилению гендерных различий в поведении и пониманию того, что у детей есть соответствующие роли для мужчин и женщин.

Отдельные предметы в школе также имеют тенденцию быть стереотипными по признаку пола. Математика и естественные науки, например, являются предметами, в которых мужчины исторически превосходили женщин. Гендерный разрыв между мужчинами и женщинами по этим предметам значительно сократился в последние годы, причем мальчики и девочки демонстрируют примерно одинаковую успеваемость. На международном уровне девочки также достигают более высоких стандартизированных показателей чтения, чем мужчины, с 1990-х годов.

До 1990-х годов мужчины превосходили женщин по результатам стандартизированного тестирования в большинстве стран мира. Однако с 1990-х годов ситуация изменилась на противоположную, и девочки получили более высокие баллы, особенно по чтению. Поскольку чтение тесно связано с общими академическими достижениями и профессиональными достижениями в дальнейшей жизни, эта проблема имеет огромные социологические последствия. Такие выводы вызвали неоднозначную реакцию. Одной из реакций был протест против того, что образовательные стандарты не соответствуют требованиям мальчиков. Средства массовой информации, в частности, быстро поддержали позицию, которая предполагает, что основная проблема заключается в продолжающейся феминизации школьного образования. Основная суть этого аргумента заключается в том, что преподавательский состав непропорционально состоит из женщин, которые ценят определенное поведение (например, пассивность и послушание, которые, как правило, чаще встречаются у девочек) и предмет (например, чтение, которое не так привлекает мужчин), и что для повышения успеваемости мальчиков в профессию необходимо привлекать больше мужчин.

Многие исследователи называют реакцию на воспринимаемую мальчиками неуспеваемость глобальной моральной паникой. Стэнли Коэн ввел термин "моральная паника" для обозначения социального феномена массового внимания, уделяемого темам, которые, как представляется, угрожают установленному социальному порядку. Согласно Коэну, отдельные люди (или группы людей), события или условия воспринимаются как ставящие под угрозу более широкие общественные ценности и интересы. Примеры моральной паники Коэна окружали различные молодежные культуры, особенно "рокеров"

начала 1960-х годов, и то, как СМИ изображали их как угрозу установленному закону и социальному порядку. Количество читающих мальчиков многими было воспринято как глобальная моральная паника (из-за внимания, которое уделяется этому вопросу во всем мире), потому что существует мнение, что превосходство девочек угрожает установленному гендерному социальному порядку.

Внедрение технологий в классную комнату было предложено в качестве способа повышения успеваемости мальчиков в чтении, особенно за счет использования Интернета. Поскольку использование компьютера рассматривается как мужская деятельность как мальчиками, так и девочками, использование компьютеров в обучении грамоте может “нейтрализовать” идею о том, что чтение является женской задачей. Однако критики утверждают, что дальнейшее разграничение задач на “мужские” и “женские” по-прежнему способствует очень узким гендерным ролям.

Попытки привлечь больше мужчин к преподавательской профессии также были предложены в качестве решения проблемы. Поскольку школьные учителя почти исключительно женщины, феминизация школьного образования аргумент предполагает, что школы - это место, где не культивируются мужские интересы.

Скелтон, однако, отметил, что преобладание женщин-учителей не является чем-то новым, а является статус-кво с девятнадцатого века. Однако что изменилось, так это большая доля мальчиков, не имеющих родителей-мужчин в семье. Однако подразумевается, что большее количество мужских образцов для подражания в классе улучшит самосовершенствование мальчиков, но критики снова утверждают, что эта точка зрения основывается на едином видении мужественности, которое, как предполагается, одинаково для всех учителей—мужчин.

Мартино и Келер утверждали, что такие требования к учителям-мужчинам “решить” проблему “недостаточной успеваемости” мальчиков на самом деле являются тонкой уловкой для повторной традиционализации школ с использованием стратегии нормализации мужественности. Другими словами, таким аргументам присущи представления о том, что только мужчины могут преподавать ученикам мужского пола и что уход мужчин из профессии и последующее снижение оценок мальчиков по сравнению с оценками девочек свидетельствует о том, как феминизация школы наносит вред мальчикам.

Как обсуждалось выше, учитель становится важной новой авторитетной фигурой для маленьких детей, когда они впервые начинают ходить в школу. Во многих отношениях учитель заменяет родителей в

школьные часы, хотя эта цифра должна быть разделена со многими другими детьми, и отношения более эмоционально отстранены. Особенно в начальных классах, отношения, которые ребенок имеет со своим учителем, оказывают очень важное влияние на эмоциональную, социальную, поведенческую и академическую адаптацию.

В дополнение к преподаванию предметов для школьников учителя часто считаются ответственными за управление эмоциональной жизнью своих учеников. Многие дети приходят в школу с поведенческими проблемами и эмоциональными потребностями, которые не удовлетворяются в семейной среде. Учащиеся, у которых хорошие отношения со своим учителем, также, вероятно, будут иметь лучшее психическое здоровье, будут чувствовать себя более связанными со своей школой и будут иметь положительные результаты в учебе.

Поскольку школа является таким важным фактором в социализации детей, она также может оказывать негативное влияние на детей, которые испытывают негативное взаимодействие со своими учителями. Такие негативные отношения могут подвергнуть детей риску социальной дезадаптации, а также эмоциональных и поведенческих проблем. Дети, у которых негативные отношения с учителями, также с большей вероятностью будут рассматривать школу как неприятное место и окажутся в невыгодном положении с точки зрения обучения.

Жестокое обращение с учениками со стороны учителей-редкое явление, но когда это происходит, есть дети, которые подвергаются большему риску стать жертвами. Что касается жертв словесных оскорблений со стороны учителей, то эти дети, скорее всего, будут мальчиками и будут проявлять характеристики “группы риска” на раннем этапе (т. е. с детского сада), такие как антисоциальное поведение, и у них будут проблемы с вниманием (особенно у мальчиков). Неудивительно, что взаимодействие некоторых учителей с непослушными учениками может быть враждебным и критичным. Учителям может быть трудно проявлять теплоту и поддержку, когда нарушения в поведении учащихся затрудняют выполнение учителем своей учебной роли.

В то время как характеристики учителей в процессе социализации обсуждались выше, еще одной связанной особенностью, которая, как было установлено, связана с поведенческими результатами у детей, является школьный климат. Школьный климат относится к чувству принадлежности к школьному сообществу. Как отмечают Рейнке и Герман, в школах, как правило, есть свои собственные личности. Обзор Вентцеля и Луни предыдущих исследований школьного климата пока-

зал, что школы, которые воспринимаются их учениками как заботливые сообщества, связаны с более низкими показателями преступности и употребления наркотиков. Эффективный школьный климат может положительно влиять на учащихся, несмотря на их домашние условия, расу, пол или социальный класс. В школах с наиболее серьезными проблемами с дисциплиной, как правило, также наблюдается наихудший социальный климат. Школы, в которых действуют расплывчатые и непоследовательно применяемые правила и неоднозначные реакции на нарушение правил, учителя и администрация, которые не согласны с правилами, и учащиеся, которые не считают, что правила являются законными, как правило, связаны с проблемами с более высокой дисциплиной и имеют плохой школьный климат. Было установлено, что такая школьная среда порождает делинквентное поведение и неуспеваемость в учебе. Благоприятный школьный климат характеризуется отсутствием произвольного соблюдения правил, поощрением надлежащего поведения и позитивным взаимодействием между учащимися и учителями.

Социальный климат в школах и классах оказывает важное влияние на детей, у которых проявляются ранние признаки поведенческих проблем. Таким образом, социальные особенности школы могут способствовать обращению вспять делинквентного поведения. Считается, что делинквентное поведение представляет собой сложное взаимодействие индивидуальных личностных характеристик со свойствами окружающей среды и ситуаций. Школы могут быть защитными факторами в социализации детей, если будут соблюдены надлежащие условия. Дети из группы риска, проявляющие раннюю агрессию и признаки раннего правонарушения, могут снизить эти риски, если школьная среда будет благоприятной. Часто у таких детей трудная домашняя жизнь, и такой поддержки может не хватать в домашней обстановке. Как отмечают авторы этих исследований, такие результаты также свидетельствуют о том, что политика нулевой терпимости, которая приводит к отстранению проблемных учащихся, может наносить дополнительный ущерб, поскольку она способствует серьезному ослаблению связи, которую ребенок имеет со своей школой.

В дополнение к особенностям школы и характеристикам учителя, большая часть социализации в школе включает взаимодействие учащихся со сверстниками. Группа сверстников состоит из лиц аналогичного возраста и социальной идентичности. В школе группа сверстни-

ков, как правило, является одноклассниками ребенка в младшем возрасте, а затем становится более специфичной для определенных подгрупп подростков в подростковом возрасте.

Когда отношения в группе сверстников являются положительными, разумно предположить, что школьная среда является благоприятной и потенциально приятной. Дети, которых принимают их сверстники, как правило, имеют более безопасную школьную среду, в то время как те, кого сверстники отвергли, подвергаются большему риску целенаправленного преследования и издевательств.

Группа сверстников становится более важной в подростковом возрасте как источник эмоциональной безопасности и идентичности. Было установлено, что позитивная поддержка группы сверстников связана с академическими успехами и просоциальным поведением. Группы сверстников также можно рассматривать как форму социального капитала. Было обнаружено, что социальные связи, которые ученики имеют друг с другом, влияют на успеваемость, так что положительное социальное взаимодействие в школьной среде отражается на том, насколько хорошо они справляются со своей школьной работой. Однако влияние социального капитала не всегда действует таким образом, чтобы повысить успеваемость и просоциальное поведение. Членство в группе сверстников, которая, например, ведет себя девиантно или бунтарски, может укрепить связи учащихся в этих группах, но также способствует укреплению соответствующих взглядов и поведения, которые приводят к плохой успеваемости в школе. Этот феномен сети невыгодных социальных связей был назван отрицательным социальным капиталом.

Сопrotивление молодежи силам социализации школы и присутствием ей властным отношениям может быть выражено различными способами. Уиллис утверждал, что мальчики из рабочего класса сопротивлялись ценностям и поведению, пропагандируемым в школьной среде, действуя отклоняющимися способами: дерясь и прогуливая занятия. Однако такое поведение служило лишь для того, чтобы воспроизвести их принадлежность к рабочему классу. Как отмечают Сассман и др., многие группы социальной идентичности среди сверстников по-прежнему тесно связаны с социально-экономическим происхождением (т. е. Популярные дети и спортсмены часто происходят из высших социальных классов, в то время как девианты происходят из низших социальных классов).

Как утверждает автор «концепции отношений человека» В. Н. Мясищев, отношения являются особыми состояниями личности, предшествующими ее реальному поведению. Как отмечает ученый, отношение в качестве психологического смысла имеет то, что оно представляет собой форму отражения людьми действительности, которая их окружает. Отношения формируются в личностной структуре людей как результат отражения ими на сознательном уровне сущности объективно существующих социальных отношений общества в рамках микро- и макробытия, внутри которого протекает его жизни. Этими микро- и макробытием, в разной степени влияющими на формирование и проявление склонностей, интересов и потребностей, действующими неотрывно от особенностей организма, и в первую очередь, нервной системы, создается та субъективная «призма», которая неповторимым и своеобразным образом преломляет каждое воздействие, которому подвергается действующий, живой человек (Мясищев, 1957).

Восприятием человеком действительности, его мышлением, воображением, вниманием хоть и фиксируется та или иная особенность объективного мира, однако все эти психические процессы перманентно находятся под печатью отношения к различным аспектам мира, часть которого – он сам. Происходят изменения в мире, где действует и живет человек, изменения в роли и положении его в мире, а вследствие этого, происходят в большей или меньшей степени значительные перестроения «картины мира», сформированной у человека, и изменения в отношении к той или иной стороне мира.

В.Н. Мясищев, которым хоть и не отрицается великая роль деятельности, постоянно выполняющихся живущим человеком, в формировании его как умельца-мастера, знатока собственного дела, в то же время указывает, что деятельность (труд, учение, игра) сама по себе может быть нейтральным процессом для формирования составляющих нравственное ядро личности основных психических качеств, если обстоятельства выражаются отсутствием организованных между участниками отношений, для которых требуется сотворчество, сотрудничество, взаимопомощь, коллективизм, постоянное «подкрепление» хода деятельности провоцированием взаимоотношений, которые побуждают к нравственному поступку (Монахова, 2004).

Воспитание как функция системы образования имеет в качестве важнейшего результата необходимый для жизни внутри общества социальный опыт, усвоенный личностью, самобытный синтез различных запечатленных переживаний и ощущений, навыков, умений, знаний, способов деятельности, мышления и общения, интериоризированных

социальных установок и ценностных ориентаций, стереотипов поведения (Акмаева, 2008).

С. Онощенко определяет социальный опыт ребенка как личностное новообразование, будучи результатом освоения ребенком в доступных ей формах окружающей социальной действительности, представляет собой совокупность информационно-ориентационного, мотивационно-потребностного и деятельностного компонентов и выражается в социальных представлениях и понятиях, отношении к социальной сфере жизнедеятельности взрослых, признаки общественной мотивации поведения и навыков социального функционирования (Онощенко, 2009).

Анализируя категорию опыта, невозможно не обращать внимание на функции опыта, которые определял В. Карагодин:

- прагматическая (регулятивная, целеполагательная, функция детерминации, и функция контроля) помогает субъекту ставить цели и достигать конкретных результатов;

- гносеологическая (эвристическая, пояснительная, оценочная, доказательная) позволяет получать и проверять необходимую для последующей деятельности информацию;

- мировоззренческо-идеологическая (воспитательно-нравственная) и социально-регулятивная (коммуникативная, социально-адаптивная, социально-управленческая), которые важны для формирования качеств субъекта и его социальных взаимодействий.

При организации учебно-воспитательного процесса с целью формирования социального опыта значимыми являются постепенность накопления знаний и представлений. Поэтому выделяются следующие этапы процесса овладения социальным опытом:

- а) стадия интериоризации, когда субъект воспринимает схему деятельности внешним способом, постепенно превращая ее во внутренний план;

- б) стадия идентификации, когда субъект деятельности усвоил действия, но не настолько, чтобы выполнять их автономно; а он сам выступает как живая схема деятельности;

- в) стадия экстериоризации, когда субъект способен рефлексировать собственный опыт как схему деятельности, воспроизводить в воображении, а затем передавать свой опыт другому субъекту (Вентцель, 1995).

Подытоживая вышесказанное, следует сказать о том, что проблема формирования у ребенка социального опыта лишь в последний пе-

риод(прежде всего в соответствии с общественно-политическими деформациями 1990-х гг.) стала рассматриваться как самостоятельное направление в контексте социализации личности.

Проблема формирования социального опыта у ребенка определяется развернутостью исторических рамок и глубиной ее становления и развития в рамках многих наук - философии, психологии, педагогики и тому подобное. В трудах выдающихся ученых были определены механизмы формирования социального опыта, раскрыта специфика данного процесса в отношении младшего школьника. Учебно-воспитательный процесс и вообще процесс становления личности является восхождением к источникам истории, процесс постоянного самосовершенствования. Именно опыт придает культурно-историческому процессу характер неделимости. То есть опыт является не только основой для развития отдельного человека, но и объединяет будущее и прошлое. Опыт несет в себе знания и умения предыдущих поколений, которые обогащают наш опыт, а наши достижения станут основой для формирования опыта будущих поколений.

При этом происходит накопление и передача опыта из поколения в поколение, что составляет существенную характеристику общественного развития. Процесс передачи накопленного опыта осуществляется с естественно-исторической необходимостью, он внутренне присущ человеческому обществу и является объективным процессом продления жизни общества. В педагогическом наследии, опыте и идеях воспитания чеченского народа, как и иных народов Северного Кавказа, содержится колоссальный воспитательно-образовательный потенциал, успешная реализация которого возможна лишь в случае, если будет внедрен в контекст современной общественной и семейной воспитательной практики. Как отмечает Ш.М.-Х. Арсалиев, методами народной педагогики, прогрессивными народными традициями и обычаями, ввиду утраты знания, почти не пользуются в учебно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения (Арсалиев, 2013).

Поэтому глубокое изучение национальной культуры каждого народа, передача накопленного опыта последующим поколениям и раскрытие ценных педагогических идей и традиций, заложенных в них, является, сегодня одной из актуальных проблем педагогической науки. Молодое поколение должно знать не только свою национальную культуру, но и культуру других народов. Обращение к прошлому, к произведениям национальной культуры, народным традициям и обычаям в

процессе формирования социального опыта детей младшего школьного возраста способствует всестороннему укреплению нравственной связи процесса воспитания с реальной жизнью.

Таким образом, развитие человека идет не путем развертывания изнутри готовой, заложенной наследственности, а путем усвоения опыта, накопленного предыдущими поколениями. Человек не рождается с готовыми знаниями о мире, но она и не открывает заново законов природы, известных обществу. Все это ему дается в течение своей жизни, в процессе обогащения собственного опыта.

1.2. Содержание и механизмы взаимодействия семьи и школы в контексте формирования социального опыта младших школьников

Социализация относится к непрерывному процессу обучения ожидаемому поведению, ценностям, нормам и социальным навыкам людей, которые занимают определенные роли в обществе. Агентами социализации являются социальные структуры, в которых происходит социализация. Основными агентами социализации являются семья и школа, а также средства массовой информации, группы сверстников и другие основные социальные институты, такие как религия и правовая система. Кроме того, социализацию можно разделить на два типа: первичная социализация и вторичная социализация. Первичная социализация происходит в семье и является местом, где дети впервые узнают свою индивидуальность, овладевают языком и развивают когнитивные навыки. В семье дети приобщаются к определенному образу мышления о морали, культурных ценностях и социальных ролях. Конечно, социализация, которая является результатом первичной социализации, в значительной степени зависит от социального класса, этнических, религиозных и культурных особенностей и взглядов семьи.

Вторичная социализация относится к социальному обучению, которое проходят дети, когда они поступают в другие социальные учреждения, такие как школа. Характеристики школы, учителей и группы сверстников влияют на социализацию детей в школьных условиях. Семья по-прежнему остается важной частью социализации детей, даже когда они поступают в школу. Однако у детей теперь будут другие значимые люди в их жизни, у которых они будут учиться навыкам социального взаимодействия.

Школьная обстановка - это место, где происходит освоение новой роли ученика. Например, когда дети начинают ходить в школу, их приучают подчиняться авторитету (т. е. учителю) и тому, как быть учеником. Общая социализация детей, согласно теории Бронфенбреннера, распределена по различным областям, которые сосредоточены на различных областях социального контекста, с которыми дети сталкиваются в своей жизни. Семьи и школы вносят основной вклад в социализацию, но в рамках теории экологических систем существуют и другие системы социализации. Ребенок взаимодействует со многими особенностями своего окружения, которые все способствуют социальному развитию ребенка. И великий результат социализации также теоретически является результатом того, как все системы взаимодействуют друг с другом.

Основная цель социализации в школьных условиях состоит в том, чтобы сделать ребенка социально компетентным. Ребенок должен развивать навыки, которые позволяют ему или ей функционировать социально, эмоционально и интеллектуально в школьной среде. В рамках школьной среды, профессиональная компетентность достигается, когда учащиеся принимают и достигают социально санкционированных целей. Эти цели (например, научиться делиться, участвовать в уроках, работать в группах), когда они принимаются, также служат интеграции ребенка в социальные группы в школе. Социальное одобрение достигается, когда дети принимают санкционированные цели школьной среды, и они получают вознаграждение и подкрепление на постоянной основе за счет социального признания со стороны учителей и других учащихся.

Школы становятся важным социальным миром, в котором дети могут ориентироваться. Если ребенок не посещал дошкольное учреждение или детский сад, структура и распорядок учебного дня, а также социальные отношения в школьной среде должны быть полностью изучены. Школьная обстановка теперь начинает брать на себя некоторые роли, которые раньше выполняли только члены семьи, но заметно по-другому. Существует много новых форм поведения и опыта, к которым дети должны адаптироваться, когда впервые идут в школу. Как отмечают Вентцель и Луни, существует несколько различных социальных реалий, к которым ребенок должен адаптироваться:

Например, учитель в значительной степени отвечает за ученика, но отношения, которые ребенок имеет с учителем, гораздо менее близки, чем отношения, которые ребенок разделяет со своими родителями;

Ученик также должен адаптироваться к тому, чтобы проводить значительное количество времени в больших группах;

Ребенок должен научиться быть независимым, чтобы достичь академических целей школы;

Ребенок также должен научиться формировать связи и развивать социальные связи с другими детьми в школе;

Дети должны усвоить трудовую этику, которая сопутствует школе, и понимать цели обучения, а также корректировать свои усилия в соответствии с отзывами учителей.

В дополнение к обучению различным формам поведения, подходящим для школы, существуют также структурные особенности школы, к которым дети должны адаптироваться. Структура школы и структура семьи, очевидно, очень разные.

Детям предстоит привыкнуть ко многим новым вещам в школьной обстановке. Мало того, что поведение ребенка должно быть изменено из набора усвоенных “подходящих для семьи” моделей поведения, но и сама обстановка имеет много новых структурных особенностей, к которым ребенок должен привыкнуть. Школьные условия часто помещают детей в разнородные классы с большими группами детей одного возраста, где они участвуют в очень специфических школьных мероприятиях и мероприятиях. Для большой группы детей есть один учитель, и отношения с учителем менее личные, чем отношения между ребенком и родителями. Изучение ожидаемого соответствующего поведения и ценностей школьной системы - это сложный непрерывный процесс социализации.

Бринт выделяет три основных аспекта социализации применительно к школьному обучению. Все три аспекта относятся к типу соответствия, который определяет идеал, которому должны подражать учащиеся. Эти идеалы являются нормативно одобренными и принятыми моделями того, каким должен быть ученик, чтобы вписаться в школьные условия, не только в России, но практически во всех местах, где происходит формальное школьное обучение.

Первое из этих измерений-поведенческое соответствие. Поведенческое соответствие относится к типам саморегуляции организма, которые ученик должен контролировать, чтобы вписаться в школьную среду. Возможно, ему или ей придется поднять руку, чтобы задать вопросы. Учащиеся должны будут сидеть неподвижно во время уроков. Учащиеся не могут прикасаться к другим учащимся. Детям, возможно, придется стоять в аккуратных очередях, чтобы выпить воды. Все эти

примеры требуют, чтобы учащийся самостоятельно регулировал физические действия своего тела так, как ребенку, возможно, не приходилось делать в семейной обстановке.

Вторым измерением социализации является моральное соответствие, которое относится к процессу усвоения учащимся предпочтительного понимания того, что правильно, а что неправильно. Этот тип социализации достигается за счет того, что учителя подчеркивают желательность определенных добродетелей, таких как трудолюбие, справедливость и так далее. Бринт отмечает, что маленьким детям, например, может быть назначен материал для чтения, предупреждающий о последствиях отсутствия таких достоинств.

Третье измерение социализации - это культурное соответствие. В процессе культурного соответствия дети узнают о принятых взглядах и "стилях" самовыражения. Эти предпочтительные стили отражают нормативные культурные ценности в отношении того, что является ценными культурными знаниями. Теория культурного капитала Бурдьё рассматривает этот тип аккультурации, заявляя, что учителя считают определенные типы взглядов и стилей учащихся более желательными, чем другие, и для того, чтобы учащиеся добились успеха, они должны соответствовать культурным практикам доминирующего социального и культурного класса.

До сих пор утверждалось, что дети должны адаптироваться к особенностям школы, которые сильно отличаются от их семейного окружения. Ожидаемое поведение в школе сильно отличается от поведения в семье, а структурные особенности повседневной жизни в школе резко контрастируют с тем, что происходило в семейном доме. В следующем разделе рассматриваются методы, которые используются в школах для социализации детей, чтобы они стали желанными учениками.

Бринт выделяет три основные зоны социализации в классах. Первая зона называется ядром. Школьные правила, которым должны следовать учащиеся, существуют по сути. Как обсуждалось далее в этой главе, школьные правила и школьные кодексы поведения являются существенными особенностями школ, которые формируют поведение таким образом, чтобы оно приводило к подчинению авторитету. Ядро также состоит из электронных постельных практик, которые представляют собой манеру поведения, которая не является четкими правилами, а обычной практикой в школах, которая кажется очень естественной и само собой разумеющейся. Такие встроенные практики выстраиваются в очередь, выполняют домашние задания, сдают тесты и проходят оценку. Многие из этих особенностей ядра можно понять не

только как социализацию детей в качестве школьников, но и как подготовку их к взрослой жизни в рамках бюрократии.

За пределами ядра находятся два кольца моральных наставлений. Внутреннее кольцо характеризуется четкими моральными инструкциями. В этом наставлении детей учат желательным и нежелательным добродетелям. Четкое нравственное воспитание происходит в начальных классах, когда детей приучают стремиться к таким добродетелям, как доброта, великодушие, мужество и трудолюбие. Наружное кольцо состоит из неявного морального наставления, где учащиеся получают моральные образцы более сложными способами, например, в рамках учебной программы по истории и литературе. Во внешнем кольце учителя также включены в качестве примеров морального поведения.

Основополагающие документы, регулирующие изменения в сфере образования: Закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяют необходимость взаимодействия семьи и школы.

Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года с позиции ценностного освоения действительности приобрела особую значимость ввиду реформирования системы образования соответственно идеям и принципам гуманистической педагогики. По убеждению теоретиков этого подхода, можно рассматривать аксиологию, которая относительно гуманистической проблематики является более общей, в качестве основы новейшей философии образования и, как следствие, методологии современной педагогики. Аксиологический подход является концепцией, учитывающей национальный фактор в процессе воспитания подрастающего поколения. Исследователи отмечают, что основой аксиологического мышления является концепция взаимосвязанного, взаимодействующего мира целостного человека, основное понятие которой – ценности. В формировании социального опыта учащихся, их социализации и воспитании с учетом национальной специфики предлагается следующая иерархия ценностей: общечеловеческие ценности, общенациональные ценности, местные и семейные ценности; традиционные ценности определенного воспитательного учреждения, индивидуальные ценности, представляющие сферу наибольшей свободы, разнообразия и гибкости.

В ФГОС НОО нового поколения ведущую роль играет развитие взаимодействий между семьей и школой с тем, чтобы повышать качество образования и мотивацию учащегося к обучению, а кроме того, решать социально-педагогические проблемы детей (Мясищев, 1957).

Педагогика рассматривает семью в качестве первичного социального института воспитания и развития детей. Существует прямая связь между качеством жизни детей и условия жизни внутри окружающей среды, системы образования, семьи. И семья, по нашему мнению, обретает еще более важное значение в свете этого.

Психология рассматривает семью и семейные отношения как эмоциональную близость, влияние на процессы психического формирования личности. Благодаря этому происходит непрерывная, постоянная деятельность, способствующая обеспечению повседневного общения с природой, окружающим миром, людьми, вследствие чего формируются психические процессы личностного развития.

Можем предположить, что в условиях, связанных с текущей социальной ситуацией, именно семьей обеспечивается психическая и эмоциональная защищенность и взрослого, и ребенка.

На сегодняшний день школы представляют собой социальный феномен, на ее жизнеспособности значительно отражаются современные социальные, экономические и образовательные условия жизни. Опыт демонстрирует, что в качестве основных функций школы, в зависимости от специфики ориентации образовательных учреждений, на сегодняшний день можно назвать здоровьесберегающую, культурологическую, правовую и социальную функции. По убеждению В.Н. Виноградова, В.Б. Корника, Ю.П. Козырева и других исследователей, присутствующих образованию социальных функций, задача школы, которая отличается особой значимостью, заключается в социальной защите ребенка и преподавателя.

Важно заметить, что, с одной стороны, школой как социальным институтом предпринимаются попытки к осуществлению действий от имени общества, к объединению значимых общественных ценностей.

Также востребованностью пользуются модели взаимоотношений семей и школ, пребывающие в соответствии с новыми жизненными реалиями, отвечающие запросам, которые предъявляет общество, и государственным требованиям (ФГОС). Взаимодействия между школой и членами семей учащихся – это особая современная сфера деятельности педагогов, важное направление деятельности, которая ведется школой,

педагогами и другими специалистами. Текущие условия, когда внедряются новые образовательные стандарты, обуславливают рост значимости взаимодействий между семьей и школой, ввиду того, что:

изменяются предъявляемые родителями запросы и требования к уровню образования;

развиваются коммуникативные навыки, информационная культура педагогов, учащихся и родителей;

осуществляется педагогическое сопровождение семейного воспитания, которое необходимо родителям ввиду того, что они недостаточно компетентны в вопросах, связанных с воспитанием;

ведется социальная и педагогическая поддержка семьи и ребенка, которые переживают трудную жизненную ситуацию;

создаются условия, позволяющие реализовывать духовно-нравственное развитие и воспитание.

Активное взаимодействие между людьми возникает как функция деятельности (предметно направленной активности) и поведения (пассивного взаимодействия между людьми). Сущностные характеристики понятия «взаимодействие» лежат в основе педагогического взаимодействия и позволяют выделить его особенности - наличие взаимовлияния, взаимодействия между субъектами педагогического процесса. Как показал анализ психолого-педагогической литературы, понятие «педагогическое взаимодействие» рассматривают преимущественно через призму общения. В частности, выделяют следующие признаки, характеризующие педагогическое взаимодействие: наличие единой цели как осознаваемого и запланированного результата; четкое распределение функциональных обязанностей между учителем и учениками в учебно-педагогической деятельности; возникновения общения.

Педагогическое взаимодействие, по мнению В.Я. Ляудиса, необходимо рассматривать как процесс систематического, постоянного осуществления коммуникативных воздействий учителя, имеющих целью вызвать соответствующие реакцию со стороны ученика; это влияние и на самого ученика, при этом вызванная реакция, по мнению Я.Л. Коломенского, А.Р. Мудрика, И.Ф. Радионовой, порождает в свою очередь реакцию взаимодействия. Подобного мнения придерживается и Т. Писарева, которая отмечает наличие в педагогическом взаимодействии обязательной взаимной активности учителя и ученика.

Педагогическое взаимодействие характеризуется как общими свойствами взаимодействия, так и специфическими, которые соответствуют сфере реализации. К свойствам общего порядка относят:

1) причинную обусловленность, ведь нет ни одного явления в педагогическом пространстве, в основе которого не происходило бы взаимодействие;

2) противоречивый характер педагогического взаимодействия, заключающийся в том, что сталкиваются потребность объекта и субъекта к сохранению в неизменном виде самих себя и стремление укрепить свое состояние, расширяя границы собственного влияния; в одновременной изолированности и открытости педагогической системы; в разнохарактерных связях между субъектами и объектами, вовлечёнными в педагогические взаимодействия; в несовпадениях между реалиями практического осуществления и теоретическими построениями и др.;

3) активность, обеспечивающая осуществление поступательного развития системы, и реактивность, регулирующая степень эффективности педагогического взаимодействия;

4) возникающее как результат педагогических взаимодействий новое качество в состояниях и связях объекта и субъекта (Асмолов, 2007).

Некоторые исследователи, в частности М. Заброцкий, педагогическое взаимодействие сводят к понятию «педагогическое общение», отводя позицию лидера непосредственно учителю. Это, по нашему мнению, противоречит субъект-субъектному подходу в учебном процессе, а также отвергает возможность взаимодействия таких педагогических субъектов как «учитель - учитель», «учитель - родители» (Акмаева, 2008).

Необходимо отметить, что педагогическое взаимодействие является всегда специально организованным процессом, направленным на решение учебно-воспитательных задач, а потому не может характеризоваться стихийностью. Существует также точка зрения, что сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное влияние субъектов этого процесса друг на друга, что порождает их взаимную связь. При этом самой важной характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность влиять друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере. Однако такой подход предусматривает установление педагогического взаимодействия только между учителем и учеником, не считая других субъектов педагогического процесса.

Мы согласны с мнением В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, которые педагогическое взаимодействие рассматривают как универсальную характеристику педагогического процесса. Даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий

спектр взаимодействий. Поэтому нельзя сужать понятие педагогического взаимодействия к деятельности двух субъектов: учителя и ученика.

Педагогическое взаимодействие является необходимым условием повышения эффективности педагогического процесса. Оно предусматривает сочетание педагогического воздействия и собственной активности воспитанника в приобретении социального опыта, что проявляется в соответствующих представлениях или опосредованных влияниях на педагога и на себя самого (самовоспитание). Педагогическое взаимодействие предполагает целесообразную организацию общения участников учебного процесса: отношений сотрудничества и взаимопомощи, широкий обмен новой информацией между участниками учебного процесса, встречный процесс, одобрения учениками действий учителя, сопереживания в радости познания, соучастия в решении проблемных вопросов и познавательных задач, стремления прийти друг к другу на помощь при затруднениях (Ананьев, 1980).

Результатом педагогического взаимодействия должна стать подготовка ученика к активному самостоятельному приобретению знаний и формированию связанных с ними умений, способностей и личностных качеств, формирования социального опыта.

Отметим, что для создания педагогического взаимодействия семьи и школы необходимо проектировать условия, которые способствуют:

- возможности активно включать каждого участника процесса образования в деятельность по обсуждению и выполнению действий в ходе принятия решения на том или ином этапе организации взаимодействий;

- становлению исследовательской позиции всех субъектов образования;

- объективации поведения, которая предусматривает получение постоянной обратной связи;

- построению партнерского общения, которое означает признание и принятие ценности личности каждого, его мыслей, интересов, особенностей, стремлений, перспективы личностного роста.

Итак, можно прийти к выводу, что важная характеристика выпускников начальной и основной школы, равно как составляющая процесса образования – это ориентация на принятие ответственности перед семьей, семейных нравственных устоев, семейных ценностей.

Ценность семейной жизни и семьи занимает приоритетную позицию среди базовых национальных ценностей в Концепции духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Важными для семей являются забота о продолжении рода, забота о младших и старших, уважение к родителям, достаток, здоровье, верность, любовь. Основным результатом личностного воспитания – это семейная культура.

Понятие «семейная культура» определяется в качестве осознания безусловной ценности семьи, представляющей собой первооснову принадлежности человека к Отечеству, народу; понимания и поддержания нравственных устоев (заботы о младших и старших, почитания родителей, взаимопомощи, любви); заботы о продолжении рода, бережного отношения к человеческой жизни. Как подчеркивают исследователи (Ш.М.-Х Арсалиев и др.), семья представляет собой ядро любых национальных систем воспитания. Воспитывающее поле личности, предопределяющее действия, поступки человека, его дальнейшую судьбу, – это этнопедагогическая микросреда чеченской семьи. Благодаря заложенному с детства потенциалу ребенок, будущий взрослый член общества, окажется способным к свободному ориентированию в рамках любой среды, включая этническую, и сможет с достоинством нести звание настоящего чеченца (Арсалиев, 2015).

Процесс воспитания детей в чеченской семье имеет свои особенности. Они основаны на том, что брачно-семейные отношения у регулировали у данного народа нормы шариата и местные адаты.

Продолжение рода – это основная функция чеченских семей. По сей день у чеченцев ответом на вопрос о смысле жизни является «Жизнь ради достойного потомства». Поэтому рождение детей для чеченских семей, тейпов (родов) – праздник. Эти события бывают более значимыми в случае рождения мальчика – защитника и продолжателя рода. Родственники и соседи, поздравляя с рождением мальчика, желают: *«Пусть будет братом семи братьев» («Ворхлвешийн ваша хуьлда»)*. Поздравляя с рождением девочки, желают: *«Пусть будет сестрой семи братьев» («Ворхлвешийнийишахуьлда»)*. Всем детям желают *«Пусть будет полезным членом семьи» («Дала муьтIахь а, беркате а, доьзалховойла»)*.

Особое внимание в содержании воспитания детей уделяли внутрисемейным отношениям. В дореволюционных чеченских семьях следили за строгим выполнением свода запретов, которые соблюдали супруги по отношению друг к другу, к своим детям и определенным родственникам. Мужу и жене следовало при посторонних избегать друг друга. Мужья никогда не называли своих жен по именам, а обращались

к ним по девичьей фамилии, либо «хIусумнана», «цIина нана» («хозяйка дома»), а жены называли мужей «хIусум да» («глава дома»).

Дети в чеченской семье с ранних лет упражнялись в нравственном поведении, окунаясь в систему нравственных семейных отношений, набирая, таким образом, социальный опыт. Если определенные нормы поведения не соблюдались, взрослыми проводилась назидательная беседа с ребенком, в которой использовались примеры поведения хорошего, воспитанного ребенка. Все взрослые понимали, что они – пример для подрастающего поколения, стремились к безукоризненному выполнению в повседневной жизни всех требований, предъявляемых к ребенку. То есть на взрослого оказывалось обратное благотворное влияние нравственного воспитания ребенка.

Важно заметить, процесс воспитания и социализации детей в чеченской семье затруднял многочисленными запретами, обычаями избегания между родителями и детьми. Избегание открытых отношений родителей и детей касалось отцов в большей степени, нежели матерей, оно негативно отражалось на физическом и духовном развитии детей. Наиболее строго данные обычаи выполняли в больших патриархальных семьях, в которых функция воспитания ребенка, как правило, лежала на «денана» («бабушке»). В таких семьях имелось значительное количество детей, связанных кровным родством в семейной общине их могло насчитываться по двадцать пять человек. Подобный обычай способствовал формированию у ребенка чувства скрытности, излишней сдержанности, застенчивости. В особенности на это влияли отношения отцов и дочерей, сложившиеся веками. Отношения же внуков с дедушками и бабушками отсутствовали какие-либо ограничения, связанные с данным обычаем. Представители старшего поколения могли быть среди внуков, брать их на руки и ласкать.

Как отмечает И.Ю. Алироев, родительский авторитет внутри семей являлся непререкаемым: «Отец полновластен над сыновьями, и они должны во всем повиноваться ему, со смирением и глубочайшим почтением принимать всякое приказание и безропотно выполнять иное. Малейшее сопротивление воле родительской, по адату, есть величайший стыд. То же самое касалось и девочек, которых с детства приучали к беспрекословному подчинению старшим, особенно мужчинам. Даже младший брат вне дома считался старше сестры, и мог сделать ей замечание по поводу ее поведения, но отец не мог выдать дочь замуж без ее согласия. Братья всегда внимательно следили за сестрой в общественных местах и готовы были защитить ее честь, оградить ее от оскорблений. Выйдя замуж, сестра не лишалась их покровительства.

При нанесении обиды замужней сестре они наравне с мужем мстили обидчику».

Важный фактор, определяющий внутрисемейные отношения в чеченской семье, – сыновья любовь. Отметим, что отношение, которое проявляет к родителям горская молодежь, является образцом глубокой заботы и чуткости. Даже малолетний ребенок, когда хотел заверить в истинности собственных слов кого-либо, клялся именем матери или отца, честью прародителей, их памятью. Многочисленные сказки горцев рассказывают об опасных путешествиях сыновей за исцеляющим средством для своих больных отцов. Большая любовь по отношению к родителям проявлялась и дочерьми (Акмаева, 2008).

Матерям чеченской народной педагогики в воспитании ребенка отводится особое место. Ребенка воспитывают в духе уважения и покорности ей, любым проявлением неуважения к матери семья характеризовалась самым отрицательным образом. Дети должны были терпеть от матерей даже не самое ласковое обращение. Ее преданность, огромный труд, выполняемый ею при воспитании ребенка, ее жертвенность – все это восхищало народ: *«Мечта матери — чтоб над детьми всегда сияло солнце»*, *«Материнское чрево — целый мир»*, *«Материнская ласка сладка»* (Арсалиев, 2013). Отметим, что присущая внутрисемейным отношениям нравственная сторона является уникальным воспитательным фактором. Внутри семьи ребенок, подражая и сопереживая, глубоко и прочно усваивает нравственную позицию родителей, их привычки, суждения и оценки, отношения к окружающим, их поступкам, общественным событиям.

Тем не менее, - отмечает Ш. М.-Х.Арсалиев, при рассмотрении путей формирования у молодежи нравственности, которые использует чеченская народная педагогика, с позиции современных условий жизни, невозможно упускать из вида, помимо всех положительных факторов, определенных недостатков (Арсалиев, 2013).

Патриархальная семья, в которой преимущественно соблюдаются адаты, не способствует развитию у детей таких качеств, как самостоятельность, инициатива и воля. Разнообразные условности и запреты отделяют ребенка от родителей, затрудняет процесс социализации детей.

В воспитании младших старшие пользовались убеждениями, внушениями, личным примером, наставлениями и нравоучениями. Причем много внимания уделяли формированию терпения, упорства, настойчивости, сознательности, уважения родителей и других старших, усвоению правил поведения и т.п. В семьях следили за соблюдением этих приемов воспитания, равно как и в обществе. Их развивали, регулярно

повторяя, передавая новым поколениям, что поддерживалось общественным мнением. В отличие от города, в сельской местности при воспитании ребенка к национальным традициям обращаются чаще, по-прежнему остается традицией уважительное отношение к старшим. Дети постоянно находятся у всего села на виду, поэтому есть возможности к наблюдению и определенному управлению их поведением также и на улице, а не только в школах. Все это дает больше возможностей к тому, чтобы создавать общую направленность совместной деятельности педагогов и учителей, в отличие от городских условий.

Изучение и анализ опыта взаимодействия школы и семьи, совместной деятельности учителей и родителей в сельских и городских школах Чеченской Республики по использованию положительного потенциала народных традиций и обычаев в формировании социального опыта детей, позволило нам выявить некоторые проблемы в этом процессе: недостаточное изучение и пропаганда опыта лучших семей по воспитанию ребенка на народных традициях; слабое владение учителями методикой реализации воспитательной просветительской работы среди родителей и детей, основанной на знаниях обычаев, традиций своего народа; привлечение родителей к организации и проведению внеклассных мероприятий с использованием возможностей народной культуры.

С целью подготовки педагогов и воспитателей школ к работе с учащимися и их родителями к использованию народной педагогики в воспитании подрастающего поколения был проведен методический семинар по специально созданному курсу «Народная педагогика чеченцев», на базе Чеченского республиканского института повышения квалификации работников образования. В 2016 году нами был проведен анализ планов воспитательной работы в школах Чеченской Республики, который показал, что из 30 планов только в 12 предусмотрена работа с использованием потенциала народной педагогики. Учитывая такую ситуацию, в школах республики был введен факультативный курс «Чеченская Этика» (Ш.М.-Х.Арсалиев). Исследователи, занимающиеся проблемами народной педагогики, подчеркивают значимость построения системы «детские сады- начальные школы- общеобразовательные школы -средние или высшие учебные заведения» в воспитании подрастающего поколения, в постоянном взаимодействии с семьей.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что, несмотря на наличие недостатков в воспитании детей, чеченской народной педагогикой дается возможность к формированию в ребенке общественных и личных

начал, любви к Родине. Она ориентирует на воспитание его в духе взаимного уважения и гуманных взаимоотношений, что демонстрируется традициями гостеприимства, уважением к женщинам, к старшему поколению, внутрисемейными отношениями, являющимися неотъемлемой частью каждой чеченской семьи. Этими положениями определяется значимость педагогических взаимодействий между семьей и школой в вопросах, связанных с развитием комфортной внутрисемейной и внутришкольной социальной среды, воспитанием и обучением детей.

Современную школу можно характеризовать как открытую социально-педагогическую систему. Родительская общественность нуждается в открытости школы, в том, чтобы содержание ее деятельности было понятным. Ввиду чего на текущем этапе развития важная составляющая эффективных взаимодействий между семьей и школой – это активное участие субъектов образования в образовательном процессе, распределение ответственности между ними, сотрудничество, партнерские отношения на основе договора.

Таким образом, традиционным субъектом педагогического процесса обучения и воспитания учащихся является школа. Значение, содержание и структура деятельности этого образовательного учреждения основательно описано и проанализировано в разнообразной научно-методической литературе. В основном в современной науке доминирует представление о школе как о четко структурированном учебно-воспитательном учреждении, задача которого, в первую очередь, ориентирована на организацию образовательного процесса. Однако, школа является социальным институтом, целостной социально-воспитательной организацией, которая аккумулирует и активно использует основные механизмы социализации и воспитания в самый сензитивный период развития каждой личности - детстве (Арсалиев, 2013).

Социальное воспитание младших школьников является комплексным, интегративным понятием, которое постоянно обсуждается и анализируется в научно-педагогической литературе. Исследованию проблем социализации, социального воспитания и формирования социального опыта личности посвящены работы Р. Бернса, Ю. Богинской, Л. Варяницы, Н. Гавриша, Н.Ф. Головиной, И.С. Кона, Т. Шибутани и др. В них рассмотрены становление «Я-концепции» личности, развитие ее самосознания, самооценки и уровень сформированности базовых социальных компетенций и социального опыта.

Согласно исследованию современного ученого Л. Цыбулько, в отечественной педагогике 20-30 гг. XX в. значительное внимание уделялось разработке теоретических основ социального воспитания. В результате наметился четыре основных подхода к определению этого понятия. Представители первого подхода (Г. Гринько, А. Попов) термином «социальное воспитание» характеризовали всю систему воспитания, а его назначение видели в общей организации коллективной жизни детей (Гликман, 2002).

Второй подход (В. Дурдуковский, И. Соколянский) проявлялся в узком определении социального воспитания, который в организационном отношении опирается на общественные формы жизни.

Сторонники третьего подхода (В. Зеньковский, В. Петрусь) определяли сущность социального воспитания в формировании социальных инстинктов и навыков (Божович, 1968).

С позиций четвертого подхода (А. Залужный, С. Лозинский) социальное воспитание трактовалось как раскрытие воспитательных возможностей коллектива (Ананьев, 1980).

Наиболее точное определение понятия предлагает А. Беспалько, поскольку оно имеет организационно-ценностный характер и раскрывает роль различных социальных институтов и их влияние на развитие личности младшего школьника. По его мнению, социальное воспитание - процесс обеспечения в обществе условий и мероприятий, направленных на овладение и усвоение учениками общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта с целью формирования у них социально положительных ценностных ориентаций (Авдеева, 1996).

Социальное воспитание младших школьников выполняет разнообразные функции, определяющие содержание этого социально-педагогического процесса. Основными функциями социального воспитания, по утверждению А. Беспалько, являются:

Культурологическая (формирование личной культуры учащихся, которое осуществляется в процессе налаживания отношений с окружающими и их совместной деятельности).

Социализационная (построение взаимодействия на различных социальных уровнях, создание собственной модели общества и структуры взаимодействия в нем).

Адаптационная (обучение эффективным моделям усвоения новых жизненных ситуаций, от успешности которого зависит дальнейшее развитие ученика).

Ценностно - формирующая (закрепление в поведении младших школьников социально признанных норм, правил поведения в школе и в социуме в целом).

Интегративная (аккумуляция всех воспитательных влияний школы, развитие учащихся в разных направлениях: моральном, физическом, интеллектуальном и т. д.) (Авдеева, 1996).

Для полного осознания роли начальной школы в социальном воспитании учеников необходимо проанализировать ее как социальный институт. В различных исследованиях понятие «школа» используется в нескольких значениях:

- школа как социокультурное явление: смысловым ядром является процесс развития учащихся, органическое взаимодействие школы с носителями опыта с помощью общения или совместной деятельности. Понятие «школа» обозначает процессы самообразования;

- школа как социальный институт, в процессе функционирования которого осуществляется именно образование;

- школа - открытая для социума система, результат взаимодействия социальных институтов, интегрирующих свои функции для развития личностного потенциала, интересов, способностей и потребностей школьников;

- школа как искусственная социальная организация, сознательно организованная и управляемая структура, которая реализует свои функции через совместную деятельность социальных групп, которые имеют свой статус и общественно значимую цель (Арсалиев, 2013).

Выступая результатом творчества педагогов, развиваясь и совершенствуясь путем их осознанных целесообразных действий, школа сама активно влияет на общественную жизнь младших школьников, поскольку является источником и фактором социальных изменений личности. Именно школьный опыт помогает ученику усваивать социально-нормативные законы и способы существования в рамках этих законов. Например, на основе опыта общения с первым учителем у младших школьников складывается своеобразный социальный стереотип педагога и его отношения к учащимся. Причем, передача этого социального опыта происходит, не только на уроках и классных часах, но и через публичные выступления, беседы и наставления учителей, самой атмосферой школы и ее нормами.

Как социально-воспитательная организация школа выполняет ряд функций:

Культурно-образовательная (создает эффективные условия для культурно-духовного развития, развивает школьника как грамотную, образованную и социально зрелую личность).

Регулятивно-воспитательная (в процессе социального воспитания формируются ценностные установки, ориентиры и мотивационная культура личности).

Коммуникативная (в ходе социализации происходит формализация отношений, ролевого поведения, налаживание круга общения).

Организационно-управленческая (учителя постоянно регулируют поведение школьников, контролируют не только степень развития знаний, но и социальной компетентности, соответствующий их возрасту уровень социальной зрелости).

Социально-интегративная школьная среда влияет на установление социальных связей учащихся и их интеграцию в социум. Профессионально организованное социальное воспитание в школе создает, укрепляет и развивает отношения доверия среди школьников, повышает уровень их сплоченности (Беспалько, 2003). Осуществляя эти функции, начальная школа является агентом социализации и социального воспитания учащихся. Благодаря этому обеспечивается эффективный процесс их адаптации, налаживаются отношения с окружающими, приобретается социальный опыт.

Особое место в становлении личности младших школьников занимает этап адаптации к школьной среде. Поскольку обучение и воспитание связаны с продолжительностью и обязательностью пребывания ребенка в школе, социализация приобретает нормативный или обязательный характер. Особенно это прослеживается именно в младшем школьном возрасте, когда ученики привыкают и приспосабливаются к новым условиям, режиму и требованиям к их личности. В ходе адаптации младший школьник формирует собственную ориентацию в системе поведения, которая надолго определяет дальнейшую судьбу его развития. Также формируется ученический коллектив, развивается коллективная организация школьников, а сами отношения становятся мощным средством приобщения личности к культуре поведения, характерной для школы.

Процесс адаптации младших школьников происходит на 3 уровнях: биологическом (приспособление к новому режиму обучения и жизнедеятельности), психологическом (вхождение в новую систему требований, связанных с выполнением учебных задач) и социальном (вхождение в новый школьный коллектив, приобретения опыта соци-

ального взаимодействия). На всех уровнях адаптации происходит существенная перестройка жизни учащихся, их физиологических и психических состояний, что может сопровождаться негативными ощущениями (связанными, в основном, с потерей привычных и любимых занятий, сменой социального окружения) и социально-психологической дисгармонией. Проявлениями таких отклонений могут быть тревожность, фрустрация, депрессия, недостаток уверенности в себе, невротические состояния и т.д. (Аменд, 1987).

Для того, чтобы процесс адаптации младшего школьника прошел успешно, школа стремится создать благоприятный микроклимат, поддержать ученика в определении своей позиции. Особое место в этом принадлежит налаживанию отношений со сверстниками и учителем, поэтому ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте, кроме учебы, является общение. Основными социально-воспитательными функциями общения учеников начальной школы являются:

- Нормативная (усвоение социально-типических, этнических, региональных, возрастных и индивидуальных норм поведения, регулирующих общение учеников, устанавливающих уровень дозволенности в школе, в частности, и в обществе в целом).

- Познавательная (накопление индивидуального социального опыта в процессе общения, что является одним из важнейших факторов в развитии и укреплении познавательных интересов учащихся).

- Эмоциональная (отображает общение как эффективный процесс. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения учащихся в школе, поэтому главное - правильно мотивировать и заинтересовать школьников в процессе организации их обучения и воспитания).

- Функция актуализации (реализация типовых и индивидуальных сторон личности, что является способом и средством самоутверждения) (Арсалиев, 2013).

Все указанные функции общения должны способствовать эффективному налаживанию отношений с одноклассниками и учителем, созданию благоприятных условий для дальнейшей социализации и развития личности младших школьников, то есть формирование социального опыта школьника происходит в процессе педагогического взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Особое место в налаживании отношений и социальном воспитании учеников начальной школы принадлежит личности педагога. С одной стороны, он является государственным служащим, призванным осуществлять государственную политику, а с другой - гражданином

страны, личностью, членом педагогического коллектива, имеющим свои интересы и потребности. Первый учитель является для младшего школьника одновременно и участником, и посредником взаимодействия различных социальных культур: принадлежа к миру взрослых, педагог постоянно находится в интенсивном диалоге с детьми.

Педагог также является субъектом процесса социального воспитания младших школьников, носителем не только институционального, но и «живого» социального опыта, без которого невозможно полноценное воспитание учащихся. Он оценивает личность школьников через призму структуры собственного социального опыта. Поэтому актуальным является построение не только формальных отношений педагогов с учениками, но и установление положительного эмоционального контакта, создание тем самым ситуации взаимного социально-психологического комфорта.

На основе научного утверждения М.В. Шакуровой о восприятии учителем учеников в различных социальных ролях, можно сформировать своеобразное педагогическое мировоззрение, которое, по его мнению, должно содержать три составляющие, которые, собственно, и определяют отношение педагога к личности ребенка:

Общественная: ребенок является полноправным членом общества, задача педагога - развитие его самостоятельности, инициативности, поддержка необходимых условий для успешной социализации.

Родительская: каждый ребенок - индивидуальность, поэтому педагоги должны помочь раскрыть все его способности и дарования, руководствуясь личностно-ориентированным принципом организации учебно-воспитательного процесса. Учительская: ребенок - социальное существо, воспитание которого становится главным способом его социализации, поэтому педагогический процесс должен опираться на самостоятельность и активность учащихся (Никандров, 2007).

Важной частью социального воспитания младших школьников является эффективный выбор компонентов содержания обучения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, подготовка учеников начальной школы предполагает формирование различных видов компетенций: коммуникативной, межпредметной, эстетической, предметной и социальной, направленных на развитие у младших школьников общественно признанного уровня знаний, умений и навыков в определенной сфере жизнедеятельности (Ушинский, 1950). Именно от социальной направленности содержания образования младших школьников зависит не только уровень их образованности, но и успех дальнейшей

социализации. Через содержание и организацию учебно-воспитательного процесса школа активно воздействует на мотивацию достижений успеха, развитие личности младших школьников и становится одним из факторов их успешной самоорганизации и самовоспитания. Именно поэтому учитель должен:

- ставить посильные задачи, которые будут интересными ученикам, и соответствовать уровню их притязаний;
- адекватно оценивать личностные проявления достижений младших школьников, учитывать их самооценку;
- одинаково оценивать учеников, которые показали схожие результаты обучения;
- использовать актуализацию значимых для них видов деятельности;
- выявлять не только недостатки, но и успехи каждого школьника;
- быть доброжелательным и сдержанным, избегать создания эмоционального напряжения, атмосферы взаимного раздражения;
- обсуждать с учениками причины ошибок и пути их исправления.

Только при взаимном соответствии содержания школьной жизни, его социальной направленности и правильно выбранных организационных форм начальную школу можно рассматривать как фундаментальный институт социализации учащихся (Амонашвили, 1986).

Социализация, можно сказать, - это то, как ребенок взаимодействует со своими сверстниками. Существует много определений, но в школе социализация в основном включает в себя то, как дети играют и ладят друг с другом. Мы думаем о перерыве, когда рассматриваем социализацию. Мы задаемся вопросом, сколько социализации пропускают дети, когда у них нет перерыва.

Государственные школы могут пройти долгий путь к объединению детей, и социализация кажется критически важной для общества в целом, но некоторым родителям не нравится социализация в государственных школах.

Одно из критических замечаний в отношении домашнего обучения заключается в том, что у детей может не быть возможностей для общения, но большинство родителей, которых я знаю, которые учатся на дому, прилагают все усилия, чтобы заставить своих детей взаимодействовать с другими. Некоторые домашние школы создают сети, в которых учащиеся знакомятся с другими, которые учатся в основном дома.

В связи с нынешними реформами в области образования существуют опасения, что дети в государственных школах не могут общаться так, как им следует.

Вот несколько причин, по которым родителям не нравится акцент на социализации в государственных школах:

Они считают, что школьное образование должно быть больше связано с академическими кругами, и что социализация переоценивается.

Некоторые опасаются, что дети могут быть отвлечены слишком большим общением.

Дети в школе общаются в основном с теми, кто принадлежит к их возрастной группе, что некоторые считают недостатком.

Школьное общение может включать культурные тенденции, которые родители не одобряют.

Родители указывают, что безразличный учитель из-за смущения может лишить ребенка шансов завести друзей.

Некоторые опасаются гуманистической программы в государственных школах, которая противоречит определенным религиозным убеждениям.

Другие считают, что, когда школы сосредотачиваются на социализации, они терпят неудачу в других областях.

Родители также могут быть обеспокоены проблемами социализации, с которыми сталкиваются государственные школы.

Позитивность, связанная с социализацией в государственных школах.

Родители, которые обращаются в государственные школы, чтобы помочь ученикам в социализации, одобряют это по следующим причинам:

Дети узнают о других людях, которые могут отличаться от них самих.

Учащиеся узнают о мире и других культурах.

Академический успех подростков может быть связан с принятием сверстниками, включающим социализацию.

Дети могут приобрести навыки для своей будущей профессии и работы с другими людьми.

Социализация в школе может привести к тому, что учащиеся станут более политически осведомленными в более позднем возрасте.

Ценятся внеклассные и спортивные мероприятия.

Многие родители ценят разнообразие детей, смешивающихся вместе, независимо от их происхождения.

Дети, которые происходят из семей, где говорят на втором языке, получают выгоду от социализации.

Дети осваивают когнитивные навыки в процессе общения.

Некоторые считают, что социализация в государственной школе укрепляет демократию.

Дети учатся навыкам ведения переговоров, решению проблем и самоконтролю.

Проблемы социализации в государственной школе, которые необходимо решить:

Это проблемы реализации хороших программ социализации в государственных школах.

Государственные школы слишком много внимания уделяют тестированию с высокими ставками для хорошей социализации.

В связи с реформой образования многие государственные школы мало занимаются социализацией.

Детям с особыми потребностями требуется лучшее взаимодействие в группах сверстников.

Дети проводят слишком много времени в Интернете и недостаточно времени с личными контактами.

То, как учащиеся общаются в школе, повлияет на то, как они общаются во взрослой жизни. Социализация имеет решающее значение для детей на всех уровнях развития. Школы должны предоставлять учащимся достаточно времени для социального взаимодействия.

1.3. Взаимодействие семьи и школы как условие формирования социального опыта младших школьников

Проблему взаимодействия семьи и школы является одной из актуальных в современном обществе. Анализируя отечественную историко-педагогическую литературу, можно увидеть, что внимание педагогов всегда привлекала проблема, связанная с воспитанием, ролью семей и школ, их взаимоотношениями.

С.Т. Шацким были сформулированы методологические подходы к тому, каким образом организовывать взаимодействия между школой и окружающей средой, в которую также входят и семьи школьников. Первый подход заключался в выполнении школой просветительской функции, в то время как среда только создает помехи к эффективной работе педагогического коллектива. Второй подразумевал необходимость изучать социальную среду в контексте пользы, которая может быть извлечена учебным заведением. Суть третьего подхода, который поддерживался и самим С.Т. Шацким, заключалась в фактическом единстве школ и среды, то есть целостный воспитательный процесс в рамках микросреды. Методологические подходы к выстраиванию взаимодействий между школой и средой, которые сформулировал С.Т. Шацкий, до сих пор сохраняют свою актуальность. Представля-

ется, что в данных подходах исчерпывающим образом отражаются современные тенденции, связанные с взаимодействием между школой и средой, а также семьей, представляющей собой часть среды, которая окружает школу.

Гармонизация системы школьного воспитания, повышение эффективности и оптимизация воспитательной работы может достигаться благодаря согласованности разных сторон, участвующих в воспитательном процессе.

Условия эффективных взаимодействий между семьей и школой, осуществляемых с тем, чтобы повысить педагогическую культуру родителей, определены К.Е. Егощевым и Г.М. Миньковским. Как считают авторы, условия представлены следующими аспектами: восприятием педагогической культуры (педагогическим всеобучем), контролем (взаимоконтролем), сотрудничеством (взаимопониманием). Если соблюдать выделенные условия, можно обойти противоречия системы ценностных ориентаций семей и школ.

Семью и школу рассматривают в качестве частей среды, окружающей детей, оказывающих на них воспитательное воздействие, в контексте социально-педагогической теории, которую отразили в своих работах В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, В.В. Дружинин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов и т.д. На детей воздействуют не только эти два института, но и ряд других факторов, присутствующих в окружающей среде. И каждый существующий фактор совокупно способствует формированию личности детей.

На вопросах выстраивания взаимодействий школы и социальной среды, окружающей ее (в том числе, родителей) сосредотачиваются Б.З. Вульфова, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов. Это взаимодействие направлено на то, чтобы создать для детей единую воспитательную среду (Новикова, 1996).

Цель педагогических взаимодействий между школой и семьей заключается в том, чтобы создать ребенку условия, позволяющие ему вести нормальную жизнь (комфортную, радостную, счастливую), развивать свою индивидуальность в рамках общего дома «школы-семьи». В силу того, что родители и педагоги могут встречаться в этом «доме» различные, Т.А. Старовойтовой были выделены следующие типы их взаимодействий (Матвеева, 1995):

- полное принятие и понимание школы родителями;
- нейтральность или равнодушие родителей;
- конфликтность, противоречивость родителей.

Для выстраивания сотрудничества необходимо терпение, нужно вести поиски путей и средств к тому, чтобы наладить взаимодействие при целенаправленном выполнении школами функции работы с семьями. Основными функциями можно назвать такие:

- знакомить родителей с тем, как организована жизнедеятельность ребенка в школе, каково содержание учебно-воспитательного процесса;

- заниматься психолого-педагогическим просвещением родителей (представлять информацию, расширяющую родительскую эрудицию, направленную на то, чтобы повысить их педагогическую культуру);

- привлекать родителей к ведению совместных видов деятельности с педагогом и ребенком, что может послужить фундаментом для формирования содружества в рамках отношений между учителем, ребенком и родителями;

- осуществлять индивидуализированную, дифференцированную помощь семьям, тому или иному отдельному члену семьи, чтобы скорректировать их поведение, наладить семейные отношения;

- осуществлять взаимодействие школ и окружающей среды, которую осваивают для того, чтобы реализовать цели воспитания (объединения, клубы, Дома творчества и т.д.), подключать родителей к данной деятельности;

- оказывать помощь общественной организации родителей, налаживать сотрудничество с ней.

За последние десятилетия в школах активизировалась работа по вмешательству в дела семьи. Мероприятия по вовлечению родителей и семейному партнерству становятся все более очевидными в литературе по образованию и социальным наукам, учитывая доказательства их эффективности в содействии обучению детей, поведенческим и социально-эмоциональным результатам. В то время как ученые-интервенционисты обнаружили эффективные стратегии для повышения способности родителей поддерживать цели своих детей, связанные со школой, с помощью эмпирических методов, таких как экспериментальный единичный случай и рандомизированные контролируемые проекты, способность исполнителей воплощать стратегии, основанные на фактических данных, в реальные школьные практики, не ясна. Школы часто остаются с программами, доказательства которых в лучшем случае являются косвенными и анекдотическими, что приводит к недолгой реализации программ и сомнительным результатам.

Семейные вмешательства в школах представляют собой уникальную проблему перевода по многим причинам. Многие семейные мероприятия первоначально разрабатывались, тестировались и распространялись в традиционных учреждениях обслуживания, таких как клиники или амбулаторные учреждения. Семейные ученые, как правило, рассматривают семью в центре своих вмешательств, и предпринимают усилия по распространению влияния от семейного ядра на другие связанные системы, такие как школы.

В любом случае эффективное взаимодействие семей и школ является сложной задачей. Точно так же, как семьи укоренились в культуре и истории, школы являются уникальными контекстами практики, учитывая их очень целенаправленные и отличительные цели и структуры, а их заведомо закрытые системы сложно модифицировать. Услуги, предлагаемые в школах, особенно когда они знакомят с людьми или целями, которые не имеют отношения к задаче обучения учащихся, часто встречают сопротивление. Тем не менее, это тот случай, когда сама миссия школьных систем — оптимизация возможностей обучения и результатов детей и подростков — лучше всего достигается, когда семьи вовлечены и вовлечены. Кроме того, проблемы с обучением обычно не ограничиваются школьным зданием; поведение, которое мешает обучению, часто проявляется и в семейной системе.

Таким образом, при эффективной поддержке семьи могут быть важными ресурсами перед лицом проблем, которые мешают обучению учащихся. Основанные на сильных сторонах семейные мероприятия, использующие уникальные сильные стороны и перспективы семей, а также многочисленные (часто неиспользованные) возможности для поддержки обучения и здорового развития детей, могут сыграть важную роль в укреплении семейной системы и взаимодействия семьи и школы. В таком случае необходимы целенаправленные мероприятия в рамках семьи и школы, разработанные и апробированные для поощрения сильных сторон семьи, которые учитывают уникальные структурные и реляционные особенности, присущие школам как потенциальным лечебным учреждениям.

Совместная поведенческая консультация (СПК) — это структурированное, косвенное вмешательство, направленное на повышение социально-эмоциональных компетенций и навыков обучения отдельных учащихся за счет расширения участия семьи и партнерских отношений между семьями и школами. СПК определяется как “основанная на силе, межсистемная модель решения проблем и принятия решений, в которой родители, учителя и другие воспитатели или поставщики

услуг работают в качестве партнеров и разделяют ответственность за содействие положительным и последовательным результатам, связанным с академическим, поведенческим и социально-эмоциональным развитием ребенка”.

Конечной целью СПК является улучшение индивидуальных траекторий учащихся в направлении положительных и адаптивных результатов, специфичных для целевых целей, определенных при взаимном участии учителя и родителей. Эта цель достигается с помощью процессов, целенаправленно направленных на укрепление связей между семьей и школой, и с помощью структурированных практик, которые направляют процесс принятия решений.

В СПК родители и учителя активно участвуют в качестве партнеров в постановке целей и создании значимых образовательных и социально-поведенческих планов для отдельных детей. Она предназначена для поддержки детей, которые уже сталкиваются с проблемами в обучении или поведении, в качестве показанного вмешательства для устранения проблем, которые мешают их адаптации. Вмешательство СПК чаще всего проводится под руководством консультанта (например, школьного психолога, специалиста по поведению) посредством совместного взаимодействия на дому и в школе. Совместные взаимодействия организованы таким образом, чтобы команда (консультант, учитель, родитель) могла решать проблемы, которые могут мешать обучению и развитию отдельных учащихся, и укреплять отношения между семьями и педагогами. Наиболее подробное и структурированное взаимодействие происходит на встречах по решению проблем (т. Е. На основе сильных сторон, Планирования успеха, реализации плана, проверки и повторного подключения), на которых есть конкретные возможности для определения конкретных потребностей и развития навыков детей, принятия взаимных решений, связанных с конкретными целями и задачами, совместного создания планов и стратегий для использования дома и в школе, а также установления и мониторинга критериев успеваемости учащихся. Значительный объем совместной работы также происходит между совещаниями, включая сбор данных, реализацию плана, устранение неполадок и обмен вопросами и идеями.

Это направление работы, связывающее семьи и школы в рамках партнерского вмешательства, родилось из опыта, когда первый автор работал школьным психологом. Работа в школах с маленькими детьми, подверженными риску проблем с психическим здоровьем и неуспеваемости в школе, выявила четкие различия между школами и семьями. Часто это разделение создавало существенные проблемы для семей,

которые нуждались в доступе к информации, услугам и поддержке. В худшем случае это создавало разрывы для детей и мешало им в полной мере реализовать свой потенциал. К сожалению, инструменты в арсенале психолога (например, стандартизированные оценки, протоколы наблюдений в классе, школьные записи) были неспособны отразить основные сильные стороны и проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся и их семьи. Только после того, как в инструментарий были добавлены домашние визиты и подробные семейные интервью, мы смогли начать формировать истинное понимание жизненного опыта и реалий ребенка, а также проблем и мечтаний родителей, создавать значимые и актуальные академические и поведенческие планы, чтобы помочь учащимся с социально-эмоциональными проблемами.

Полная интеграция семей в интервенцию обычно приводит к тому, что практика переходит от практики, ориентированной исключительно на поведенческую традицию, к экологической ориентации. Переход от традиционного школьного вмешательства, в котором участвуют только учителя, к такому, в котором семьи приглашаются к активному и значимому участию в решении проблем и разработке планов, потребовал адаптации школьных стратегий. Необходимы изменения в традиционных подходах к поведенческим консультациям и разработка методов объединения родителей и учителей, которые совместно и совместно определяли межсистемные цели, влияния и планы.

Экологическая теория признает взаимосвязанные, перекрывающиеся влияния на обучение и развитие ребенка. Соответственно, обучение детей рассматривается как результат взаимодействия детской и семейной систем взаимным образом со школой и системой школьного образования, наряду с другими непосредственными и отдаленными системами. Первичной, непосредственной системой, в которой функционируют дети, является микросистема, а основными микросистемами в жизни ребенка являются дом, уход за детьми и школа (например, классная комната), в которых они физически находятся. Микросистема представляет отношения ребенка в непосредственной обстановке (например, дома или в школе) в определенный момент времени. Взаимосвязи между микросистемами представляют собой мезосистему, которая влияет на ребенка через отношения, модели общения и другие двунаправленные обмены (например, дома со школой). Мезосистема представляет собой взаимодействие и общие обязанности дома и в школе, которые являются ключом к успешным отношениям. На все это влияют более отдаленные, контекстуальные особенности окружающей

среды (экзосистемы) и расширенные культурные, экономические и политические контексты (например, ценности, нормы, политика), в которые они встроены (макросистемы).

По сравнению с традиционным методом школьного обслуживания для решения проблем на уровне одномерной микросистемы (т. е. школы и/или дома), СПК применяет на практике межсистемную поддержку (например, школа с домом) для поощрения позитивных и здоровых траекторий развития для детей из группы риска.

Для того чтобы учащиеся преуспевали в школе, исследования указывают на конкретные формы академического поведения, которые способствуют обучению. Некоторые учащиеся борются с этим академическим поведением (например, внимательность, выполнение заданий, выполнение работы и домашних заданий, аккуратность) дома и в школе.

По сути, СПК представляет собой тип цикла “быстрого реагирования”, поскольку его гибкая и отзывчивая структура позволяет манипулировать процедурами для содействия реагированию на вмешательство или улучшения соответствия естественной среде для учащегося. Аналогичным образом, пристальное внимание к индивидуальным реакциям и вариациям учитывает наше понимание влияния природных условий и лечебных агентов, что очень важно в процессе трансляции. Таким образом, этот удобный для полевых исследований экспериментальный подход позволил нам тщательно определять и манипулировать нашей независимой переменной (т. Е. СПК), документировать и оценивать реализацию вмешательства (т. Е. Точность практики консультантов, родителей и учителей), многократно измерять переменные результатов учащихся (например, количество целевых моделей поведения, таких как выполненные задачи, процент правильных ответов на вопросы, продолжительность социальных взаимодействий) по базовому уровню и вмешательству, а также анализировать изменение поведения учащихся с точки зрения уровня, тенденции и других значимых показателей.

Позитивное взаимодействие идет на пользу как семьям, детям, так и педагогам. Оно позволяет им перманентно совершенствоваться, приобретать уверенность в своих силах, работать над своими семейными отношениями, повышая домашнее эмоциональное благополучие, занимаясь улучшением содержательного, методического уровня воспитательной деятельности. Кроме того, более совершенными, благодаря

приобретенным средствам и приемам гуманизации отношений, становятся и уроки – дети становятся ответственными, честными, готовыми к диалогу.

Школьно-семейное воспитание имеет в своей основе следующие элементы:

а) сотрудничество на каждом уровне (между учеником и учителем, учеником и родителями, учителем и родителями);

б) забота об эмоциональном благополучии, душевном здоровье всех, кто входит в данную систему;

в) ряд условий, позволяющих самореализовываться в личностном отношении и ребенку, и взрослому.

Для того, чтобы создавать и поддерживать оптимальный тип воспитательных взаимоотношений между учителем, ребенком и родителями, педагог должен придерживаться следующих правил:

– вести с ребенком, родителями только доброжелательный, заинтересованный разговор;

– пользоваться «золотым» правилом педагогики: разговаривать о человеке, а особенно о детях, необходимо, начиная с положительного – это создаст доброжелательный тон разговора;

– не использовать чрезмерно отрицательные оценки деятельности детей, поскольку такая оценка переносится на себя родителями;

– давать оценку не личности, а поступку, поскольку зачастую это не одно и то же;

– выражать заинтересованность в судьбе детей, их семей – это позволит наладить с родителями доверительные отношения;

– сохранять тайны детей и родителей;

– быть уверенными в силах детей, их родителей – это придает оптимизм дальнейшим совместным действиям детей, учителей, семей;

– выражать сочувствие родителям, испытывающим неловкость, дискомфорт во время разговора с педагогом из-за плохого поступка ребенка, ставить себя на место родителей;

– не порицать поступки детей перед другими семьями, это может привести к возникновению конфликта;

– пользоваться телефонной связью для разговора о положительных событиях, а плохие обсуждать лично;

– давать советы таким образом, чтобы они были убедительны (с анализом аналогичных случаев, обращением к рекомендациям, которые дают ученые, и др.) – такие советы будут приняты родителями;

– разговаривая с родителями, сосредоточиться на перспективах, договариваться о совместной деятельности, давать конкретные советы и др.;

– не сравнивать детей друг с другом, равно как и родителей – это мешает создать коллектив как содружество, приведет к возникновению раздражения, злобы;

– воздерживаться от обсуждения «на бегу» каких-либо серьезных моментов с родителями, не вываливать на родителей сразу все, что вызывает недовольство педагога – это не позволит другой стороне высказать собственную точку зрения и негативно отразится на настрое родителей.

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение практического опыта экспериментальной школы показал, что работа школ с родителями включает следующие аспекты:

1) повышаются психолого-педагогические знания родителей (проведение лекций, семинаров, индивидуальных консультаций, практикумов);

2) родители вовлекаются в участие в учебно-воспитательном процессе (проведение родительских собраний, укрепление материально-технической базы, ведение совместных творческих дел);

3) родители принимают участие в управлении школами (родительские комитеты, школьные советы).

Цель форм и методов работ с родителями – повысить родительскую педагогическую культуру, укрепить взаимодействие между школой и семьей, усилить ее воспитательный потенциал. Работа с родителями осуществляется с использованием традиционных и нетрадиционных форм.

Традиционные формы:

а) родительское собрание – анализ, осмысление с использованием данных, которые дает педагогическая наука опыта воспитания.

– *общешкольное родительское собрание*. Его задача – познакомить с задачей и итогом работ, главными направлениями, нормативно-правовыми документами, касающимися школы. Общешкольное родительское собрание обычно проводят не чаще чем дважды в течение года. Такие собрания позволяют школе отчитаться о проделанной работе за определенные периоды времени. На собраниях организуют выступления директора, его заместителей, школьного родительского комитета. К примеру, учебным заведением была пройдена аттестация, и оно хочет рассказать о достигнутых результатах родительскому коллективу. Общешкольные родительские собрания могут использоваться для

того, чтобы продемонстрировать положительный опыт семейного воспитания. В частности, могут награждаться семьи, достигнувшие положительного опыта в воспитании ребенка, когда учебный год подходит к концу.

– *классное родительское собрание*. Задача – обсудить задачи учебно-воспитательной работы в классе, спланировать воспитательную работу, определить пути к тесному сотрудничеству между семьями и школой, рассмотреть актуальные педагогические проблемы. Проведение классных родительских собраний осуществляется по одному разу в каждой четверти, однако могут проводиться и более часто. Родительские собрания должны исполнять для родителей роль школы просвещения, способствовать расширению их педагогического кругозора, стимулированию желания к эффективному выполнению родительских функций. Во время родительского собрания осуществляется анализ учебных достижений учеников, дается характеристика их возможностям, успехам в продвижении по учебе. Родительские собрания позволяют продемонстрировать успехи, которых достиг ребенок. Темой разговора на собраниях должны быть не отметки, а качество знаний и мера интеллектуальных усилий, которые соответствуют нравственной и познавательной мотивации. К родительским собраниям следует заниматься подготовкой выставок достижений в учебе и других сферах, творческих работ учеников.

Родительские собрания могут проводиться множеством различных способов. Система организации работ в детских коллективах и сама жизнь диктует их направленность и характер. Подбирать тематику и методику собраний следует с учетом возрастных особенностей учеников, уровня родительской заинтересованности и образованности, воспитательных задач и целей, которые ставит перед собой школа.

б) общеклассная и общешкольная конференция – предполагает необходимость расширять, углублять и закреплять знания относительно воспитания ребенка. Родительская конференция должна быть посвящена обсуждению насущных проблем общества, ведь ребенок станет его активным членом. Родительские конференции могут рассматривать проблемы семейного сексуального воспитания, наркотиков, конфликта отца и ребенка. К подготовке родительской конференции нужно подходить со всей тщательностью, в ней непременно должны участвовать психологи, социальные педагоги, работающие в школах. Их задача – проводить социологические и психологические исследования по проблемам конференций, знакомить участников с итогами исследований. Родители могут исполнять роль активных участников конференции.

Они занимаются подготовкой анализа проблем с точки зрения своего опыта. Отличительная особенность конференции состоит в том, что на ней осуществляется принятие определенных решений или планирование мероприятий по заявленным проблемам.

в) индивидуальная консультация педагогов – она позволяет обмениваться сведениями, способствующими составлению реального представления относительно проблем и поведения детей, школьных дел. Индивидуальная консультация – это важнейшая форма взаимодействия между классными руководителями и семьями. Ее роль в особенности важна при наборе класса педагогом. Проведение индивидуальной консультации-собеседования с родителями способствует преодолению беспокойства, боязни разговоров об их детях. Подготавливая консультацию, важно наметить вопросы, на которые нужно ответить, чтобы успешно распланировать воспитательную работу с классами. Индивидуальные консультации должны отличаться ознакомительным характером, помогать создавать хороший контакт родителей и учителя. Преподаватели должны предоставить родителям шанс высказаться в неформальной обстановке обо всем, чем им хотелось бы поделиться с учителем, и получить от родителей всю важную для работы информацию, касающуюся ребенка: семейные моральные ценности, мотивация к учению, особенности характера, поведенческие реакции, семейные предпочтения в общении, интересы и увлечения, особенности здоровья.

г) посещение семей – педагог знакомится с условиями жизни в семье, ведет с родителями индивидуальную работу. Семьи с дисфункциями в семейных отношениях должны получать в данном виде работы отдельное внимание. Следует учитывать, что характер причин, которыми вызвана дисфункция в семейных отношениях, может быть самым разным.

Экономическая причина дисфункций в семейных отношениях:

– многие семьи живут за чертой бедности, поскольку на них лежит избыточная иждивенческая нагрузка (семьи с детьми с инвалидностью, многодетные);

– невыплаты или невысокий уровень заработка;

– безработность (в эту категорию входит и семья пенсионеров, поскольку они проживают ниже черты бедности даже если получают максимальную, обычную, не льготную пенсию).

Социальная причина дисфункций в семейных отношениях: противоправное поведение, наркомания или алкоголизм семей или их членов, проституция, а также невысокий уровень культуры. Результатом этого может становиться попадание ребенка в преступную компанию.

Психологическая причина дисфункций в семейных отношениях: проявления эгоизма, жадности, неуравновешенности, супружеской неверности, ревности, конфликтности, грубости, агрессивности, жестокости.

Медицинская причина дисфункций в семейных отношениях: психическое или сексуальное отклонение, венерическое или хроническое инфекционное заболевание (туберкулез и т.п.).

Среди форм активных работ с родителями можно назвать следующие:

а) родительский тренинг – ведение с родителями активной работы, направленной на изменение их отношения к взаимодействиям и поведению по отношению к собственным детям, помощь в развитии в них доверия и открытости. К участию в родительском тренинге необходимо привлекать обоих родителей. Это позитивно отражается на эффективности тренинга и приводит к быстрому проявлению результатов. Тренинги проводятся с группами по двенадцать-пятнадцать человек. Родительский тренинг окажется успешным в случае активного участия и регулярного их посещения всеми родителями. Результативность тренинга достигается через пять-восемь занятий. Проведение родительского тренинга обычно осуществляет школьный психолог, он на время ставит родителей на место ребенка, погружая их в эмоциональные переживания детских впечатлений.

б) практикум – на нем родители получают возможность развивать педагогическое мышление, учатся решать возникающие педагогические ситуации, вырабатывают педагогические умения, помогающие воспитывать ребенка;

в) родительский вечер – способствует сплочению родительского коллектива. Родительский вечер проводится в отсутствие детей, дважды или трижды в течение года. Родительские вечера дают возможность родителям пообщаться между собой, вспомнить детство своих детей, совместно искать ответы на тот или иной вопрос, возникающий в повседневной жизни. Родительский вечер может быть посвящен любой тематике.

г) родительские чтения – возможность для родителей принять непосредственное участие в обсуждениях литературы по тем или иным проблемам. Организация родительских чтений может проходить так: в ходе первого собрания, время проведения которого совпадает с началом учебного года, родителями определяется перечень наиболее волнующих их психологических и педагогических вопросов. Преподаватель выполняет сбор и анализ информации. Школьный библиотекарь и

другие специалисты помогают подобрать литературу, которая может ответить на поставленные вопросы. Рекомендованная литература изучается родителями с последующим использованием полученных из нее сведений во время родительских чтений. Родительские чтения подразумевают, что родители, прочитав книгу, должны представить свое понимание проблемы и изменения подхода к ее разрешению.

д) родительский ринг – на нем родители формируют родительский коллектив и ведут общение в дискуссионной форме. Родительские ринги проходят в форме ответов на посвященные той или иной педагогической проблеме вопросы, которые выбираются самими родителями. Ответ на каждый вопрос дается двумя семьями. Они могут выступать с разных позиций, отличаться различными мнениями. Остальные участники только поддерживают аплодисментами мнение семьи, не вступая в дискуссию. Ученики исполняют роль экспертов на родительском ринге, они определяют, какие семьи оказались ближе к верной трактовке того или иного вопроса.

Занимаясь изучением образования и становления ребенка в рамках культуры, не можем не разделить мнение, высказанное известным философом М.С. Каганом, согласно которому культурой были изобретены два эффективных института воспитания – это школа и семья (Каган, 1996). Рассуждая о семьях, ученый пишет: «Семья становится временной, прочной системой, потому что передача детям тех поведенческих норм, которые не передаются генетически, требует гораздо больше времени и труда: семья должна создать наиболее благоприятные условия для того, чтобы ребенок начал усваивать опыт поведения человека, накопленный всей историей, которая предшествует человечеству, а это может произойти только в прямом и длительном, многолетнем сотрудничестве детей и родителей». Как полагает М.С. Каган, семья как образовательный институт обладает несомненными преимуществами в некоторых значительных элементах по сравнению со школой (целостное единство при сохранении каждым членом семей своей уникальности, сменяющие друг друга поколения, представительство обеих частей человечества и др.) (Каган, 1996)

Учебное заведение XXI века - это, прежде всего открытая воспитательная система, которая направлена на воспитание ребенка как субъекта собственной жизни и успеха, овладения учеником жизненной компетентностью. Но этой цели он может достичь только благодаря модернизации и разнообразию форм партнерского взаимодействия с родителями.

Проблема сотрудничества школы и семьи является сложной. Задачи, которые выдвигает жизнь перед школой, становятся настолько сложными, что без высокой педагогической культуры всего общества, прежде всего семьи, усилия учителей, какими бы значительными они ни были, окажутся недостаточно эффективными. Очень часто в вопросе сотрудничества семьи и школы бытует мнение о том, что родители - это "помощники" при школе, то есть они - объект педагогического воздействия. Роль доминанты в этом случае отводится школе. На самом деле, когда говорится о сотрудничестве, то следует и воспринимать родителей как равноправного партнера в воспитательном процессе. Семья и школа - равноправные субъекты в социальном воспитательном процессе. Тем не менее, ведущим, объединяющим органом в системе «семья-школа», должна выступать школа, поскольку эффективность воспитания младших школьников в значительной степени зависит от умения педагогов работать с родителями детей, направлять совместную деятельность на создание воспитательной среды, которое интегрировало бы требования семьи и школы, гармонизировало бы их взаимоотношения с учетом психолого-педагогических особенностей социального становления ребенка.

До сих пор в этой главе описывались различные способы, которыми учителя и школьная практика способствуют социализации детей. Однако существует значительное число детей, которые не посещают школу так, как это было описано ранее. Сегодня растет число детей, обучающихся на дому. Дети, обучающиеся на дому, не посещают официальную школу и обычно обучаются родителями в домашней обстановке. Дети, обучающиеся на дому, как правило, следуют учебному плану своей провинции проживания. Домашнее обучение составляет около одного процента учащегося населения.

Многие критики домашнего обучения утверждают, что, поскольку школа является такой важной основой для социализации, это может означать только то, что дети, обучающиеся на дому, будут упускать некоторые очень ключевые аспекты социализации. Если они не ходят в школу, как они овладевают многими базовыми навыками, которые укоренились в первые годы школьного обучения? Как они научатся работать в группах и общаться с другими учениками в учебной среде и формировать отношения сотрудничества со своими сверстниками? Критики также возражают против представления системы государственного школьного образования как "неудачи" и утверждают, что движение за домашнее обучение, особенно неоконсервативное движение за домашнее обучение в России, служит сегментации и разделению

населения, по сути, создавая больше проблем, чем на самом деле решает.

Существуют различные причины, по которым родители предпочитают обучать своих детей на дому. В то время как средства массовой информации, возможно, склонны придавать чрезмерное значение практике домашнего обучения в соответствии с религиозными правами, многие родители выбирают домашнюю школу не по религиозным соображениям, а потому, что они недовольны учебной программой и/или социальной средой школ. Араи обнаружил в исследовании родителей, которые обучали своих детей на дому, что большинство указывало на то, что они возражали против конкретных частей государственного образования, а не против учреждения в целом. Дэвис и Орини утверждают, что родители, которые обучались на дому, выступали за педагогический индивидуализм—другими словами, домашнее обучение позволяло им учитывать индивидуальные стили и интересы своего ребенка—то, что было бы невозможно в классе из 25 (или более) учеников. Исследования также показали, что, когда родителей спрашивали, почему они учатся на дому, они очень редко приводили причины, связанные с религиозными или политическими убеждениями. Наиболее часто упоминаемыми мотивами были желание объединить семью посредством общего стремления к образованию, возражения против организации школ и желание лично обогатить учебную программу.

Медлин отметил, что исследования того, испытывают ли дети, обучающиеся на дому, адекватную социализацию, являются редкими, и то, что существует, часто имеет признаки плохого исследовательского дизайна и предвзятых выборок. Однако есть некоторые свидетельства того, что дети, обучающиеся на дому, “усваивают правила поведения и системы убеждений и установок, в которых они нуждаются. У них хорошая самооценка, и, скорее всего, у них меньше проблем с поведением, чем у других детей. Они могут быть более социально зрелыми и обладать лучшими лидерскими качествами, чем другие дети. И они, по-видимому, эффективно функционируют как члены взрослого общества”. Но почему дети, обучающиеся на дому, должны быть “лучше социализированы”, как указывали многие сторонники? Сторонники домашнего обучения утверждают, что одной из причин может быть то, что школьная группа сверстников неестественна и что домашнее обучение предоставляет молодым людям более широкий спектр возрастных групп, что делает их более социально зрелыми.

То, что воспитание понимается как процесс организованной социализации, способствующий становлению социального опыта воспитанника, демонстрирует, что результаты воспитательного процесса должен устанавливаться исходя из того, в какой степени у ребенка проявляется способность к разрешению жизненных проблем, к осознанному нравственному выбору. Процесс воспитания протекает с использованием определенных методов, посредством которых формируются нравственные качества, характер, воля, чувства, навыки, привычки, идеалы, убеждения, поведение, сознание и др. Это является свидетельством широких возможностей к их использованию – начиная самыми общими личностными компонентами и заканчивая конкретными качествами воспитанников.

Результаты анализа учебно-воспитательной деятельности в начальных классах школ г. Грозного показали, что одной из задач воспитания состоит в том, чтобы специальными педагогическими средствами, учитывая спонтанный и стихийный планы формирования социального опыта ребёнка, обеспечить ему позицию субъекта социализации. Эта позиция фиксирует определённую степень усложнения отношений ребёнка с окружающим миром: реализация возможностей самоопределения и самостоятельности приносит не всегда практически комфортные результаты, возрастает ответственность за собственную самостоятельную деятельность, нарастает конфликтность в отношениях с окружающими, в первую очередь с взрослыми, не признающими за ребёнком право на позицию субъектности, может возникнуть психологический дискомфорт и чувство тревожности в некоторых новых жизненных ситуациях, за рамками имеющегося опыта.

Здесь и проявляется следующая задача воспитания в контексте процесса социализации: специальными педагогическими средствами помочь ребёнку быть субъектом социализации, состояться и действовать, то есть обрести определённые знания о себе, о своей личности и способах управления собой, обеспечить ребёнку необходимую ценностную ориентацию в современном мире, а значит, и определённые навыки «быть собой» и одновременно умения быть частью некоего целого (семьи, группы сверстников, коллектива класса), добровольно соотносить с их интересами своё поведение (Венгер, 1981)

Таким образом, социализация личности осуществляется на основе ценностей, значимых с точки зрения соответствия потребностям конкретного общества и выступающих в качестве продуктов сознания этого общества, созданных человеческой культурой на основе нрав-

ственных требований. На основе социальных ценностей как убеждений, выработанных обществом относительно целей путей и средств его развития, формируются социальные нормы, на основе ценностных ориентаций люди выбирают нормы поведения. Результатом социализации как процесса является интеграция личности в социальную среду. Таким образом, нравственные требования выступают в качестве одного из главных факторов социализации.

Окружающий мир меняется, требуя соответствующих изменений и от общества (педагогов, воспитателей). Миру нужен самостоятельный человек. Еще в школьные годы ребенка нужно научить ориентироваться вменяющемся мире, строить отношения с другими детьми в рамках цивилизованного диалога, принимать самостоятельные решения. Практическая работа автора в образовательных организациях позволяет сделать следующий вывод: именно школа должна помочь состояться молодому человеку в этой жизни.

Воспитательная позиция педагога, по мнению С. Вознякова, включает следующие аспекты:

- психологическая и профессиональная готовность к взаимодействию с ребенком, детским коллективом;
- стимулирование проявления воспитательного потенциала семьи воспитанника, представителей социума, социальных сообществ, с которыми сталкивается ребенок;
- способность развивать свои профессиональные и моральные качества в зависимости от потребностей воспитанников, требований общества и т.д. (Авдеева, 1996). Следовательно, задача педагога – преобразование социальной ситуации развития ребенка в фактор личностного становления.

Анализ теории и практики работы школ позволил нам выделить основные направления сотрудничества учителя и родителей в процессе социального становления младших школьников:

- информационно-просветительская работа учителя с родителями, аккумулирующий теоретико-практическую подготовку родителей к воспитанию детей («педагогическая школа» для родителей, психологические тренинги, индивидуальное консультирование, выполнение практических задач, проведение родительских собраний и т.д.), пробуждение рефлексивной активности родителей, трансформация семьи из стихийного в управляемый фактор влияния на формирование личности детей младшего школьного возраста.

- целенаправленное воздействие учителя на морально-духовное обогащение семейной среды через воспитанников, основанный на совершенствовании всех компонентов личности школьника, формирует ценностные ориентации детей, эмоции и чувства (эстетические переживания, радость от общения с искусством, природой, с другими людьми, сочувствие, эмпатию, совесть, стыд, терпимость, милосердие, счастье, любовь к человеку, и природе и т.д.);

- углубление интереса родителей к духовному миру детей, способствует установлению доброжелательных, толерантных отношений между детьми и их родителями, удовлетворение потребности детей в защите, любви, уважении, понимании, поддержке, общении, сохранении и укреплении здоровья, отношении к ребенку как к ценности, индивидуальности, самостановление субъекта воспитания. При планировании уроков, формулировке воспитательной цели учителю следует максимальное внимание обращать на морально-ценностный потенциал учебного материала, который он будет использовать. Ведь формирование социальной компетентности, возможно, осуществлять на уроках родного языка, окружающей среды, основ здоровья и др.

- активизация партнерства в системе «учитель - родители - ученик» - направлено на построение семьей и школой конструктивного диалога во взаимоотношениях с ребенком, основанное на индивидуальном подходе к каждому ребенку, принципах педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного взаимодействия, сотрудничества, партнерстве, взаимной ответственности учителей и родителей, доверии друг к другу, сопереживании, через использование интерактивных методов, которые помогают организовать и развернуть субъект-субъектное взаимодействие (ролевая игра, групповая дискуссия, работа в малых группах, творческие задания, мозговая атака, поучительные истории, яркие метафоры, сказочные рассказы; психо-гимнастические, игровые и тренировочные упражнения, совместный досуг и совместная работа и т.д.).

Гармонизации взаимодействия семьи и школы, переход от руководства семейным воспитанием к сотрудничеству с родителями учеников на принципах партнерства способствует введение системы принципов, которые определяют направленность взаимодействия, создают основу для движения всех ее участников - учителей, детей, их родителей.

Т. Кравченко предлагает придерживаться таких принципов: гуманистический, сотрудничества, партнерства, и наращивание воспитательных воздействий. Гуманистический принцип:

- выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия семьи и школы в процессе организации совместной работы и общения;

- опоры на положительные черты родителей и детей, доверия к ним; принятие родителей как единомышленников учителя по воспитанию и социализации ребенка;

- оптимистическое отношение к родителям и детям в процессе решения имеющихся у них проблем;

- принятие и уважение каждого участника взаимодействия, его мыслей; заинтересованное отношение к ребенку, его судьбе, помощь в преодолении существующих трудностей социализации.

Принцип сотрудничества:

- признание родителей активными участниками, а не объектами педагогической системы;

- знание и учет личностных качеств родителей, и формирование на этой основе оптимальных социально-педагогических связей с ними;

- оценка компетентности родителей, инициативы;

- поощрение достижений и личного вклада каждого из них в воспитательную и социализирующую деятельность школы. Реализация этого принципа способствует опоры на жизненный и социальный опыт родителей в воспитании ребенка; учета социального заказа родителей школой (презентация собственного опыта семейного воспитания и аргументация его целесообразности, определения способов улучшения жизнедеятельности классного коллектива через разработку анкет для детей, обработку полученной информации, внесение предложений касательно своего участия в жизнедеятельности класса, школы с последующей их реализацией, участие в воспитательных мероприятиях, организованных школой, или с ее участием и т.д.).

Принцип партнерства:

- решение проблем, связанных с воспитанием ребенка, ее социализацией на взаимосогласованных основах, предупреждение межличностного напряжения, конфликтности, противостояния;

- построение взаимодействия на доверии, открытости, оперативном обмене информацией;

- ответственность каждого из партнеров за свои действия;

- согласование ожиданий и механизмов их реализации.

Партнерство достигается благодаря обнаружению и урегулированию разногласий и противоречий, которые возникают внутри треугольника «родители – дети – учителя»; анализа позиций каждого из

партнеров по целям воспитательной деятельности в семейной и школьной средах; предупреждение противостояния взаимодействующих сторон; организация различных видов совместной работы с учетом всех участников взаимодействия, укрепление взаимных контактов за счет соблюдения этических норм общения, использование «психологической защиты» ребенка.

Принцип наращивания воспитательных воздействий:

- ориентация участников взаимодействия относительно друг друга;
- общность намерений в достижении цели;
- наличие конкретных ожиданий участников взаимодействия относительно друг друга и результатов взаимодействия;
- организация информационного обмена между участниками взаимодействия.

Наращивание воспитательных воздействий реализуется путем обсуждения с родителями цели воспитательной деятельности школы, определение возможных средств ее достижения в процессе взаимодействия; обмена информацией и выработки стратегии совместных действий по воспитанию детей; выполнение родителями своих «домашних заданий» и участие в выполнении таких задач детьми, участие в работе родительского комитета класса или систематическое привлечение к различным направлениям деятельности классного руководителя (актива родителей) и т.д. (Аменд, 1987).

Следует учитывать, что ученики в XXI в. приобретают свой социальный опыт в принципиально новых условиях формирования личности:

- современные дети живут в нечетко ограниченном информационном социальном пространстве, чувствуется влияние Интернета, телевидения и компьютерных игр, который нередко является влиятельнее учителей, родителей, воспитателей;
- снятие многих табу в виртуальных информационных сферах сопровождается падением доверия к ребенку со стороны взрослых: ученика не включают в процесс решения реальных проблем семьи, общины, государства, искажая, таким образом, детскую социализацию;
- ослабление связи между детьми и взрослыми, между разновозрастными детьми - это изолирует детство, способствуя примитивизации сознания детей, росту их агрессивности, жестокости и грубости, на самом деле, скрывая страх, одиночество и неуверенность;
- конфликт между присвоением ребенком знаний и ценностей в школе и за ее пределами меняет самосознание и мировоззрение детей,

формируя эклектическое мировоззрение и потребительское отношение к жизни.

Все обозначенные проблемы могут составлять негативную сторону социального опыта ребенка, нейтрализация которого может происходить только при активном и согласованном взаимодействии семьи и школы.

Считаем, что характерной особенностью взаимодействия школы и семьи является возможность использования опыта в процессе социализации не только собственного ребенка, но и других учеников учебно-воспитательного заведения. Взгляды, убеждения, знания, умения и навыки родителей можно использовать в различных направлениях (трудовом, нравственном, общественном) воспитания школьников.

Семья, школа, сверстники, средства массовой информации, общественное мнение и религия-все они играют важную роль в социализации и, в конечном счете, в процессе образования. Каждый из нас идет по жизни таким образом, который, как мы часто полагаем, находится под нашим непосредственным контролем и влиянием. Кажется логичным, что действия, которые мы предпринимаем, и влияние этих действий основаны на ряде логичных, рациональных решений, выбранных и отфильтрованных по выбору, а не случайно. Хотя это кажется разумным способом оценить свою судьбу в жизни, это далеко от реальности, особенно в области образования. Одним из наиболее драматических последствий для образования ребенка является процесс социализации.

Всеми нами руководят силы, отстраненные от нашего непосредственного процесса принятия решений. В процессе социализации скрытая рука социальных сил, находящаяся вне нашего контроля, направляет нашу жизнь. Основные факторы социализации – семья, школа, сверстники, средства массовой информации, общественное мнение и религия – оказывают давление на каждого из нас. Эволюция “я” возникает из этого сочетания социальных сил. Это особенно верно в период становления от детского сада до средней школы. Воздействие этих сил может сильно варьироваться от человека к человеку. Последствия могут изменить жизнь и быть серьезными.

Идея о том, что каждый ребенок поступает в школу с одинаковыми возможностями, способствующими успеху, не является обоснованным предположением. На самом деле, многие вещи оказывают глубокое влияние на детей и подростков. Среди них:

1. Семья, из которой получен приписываемый статус
2. Посещение государственной или частной школы
3. Состав групп сверстников

4. Знакомство с массовой культурой и средствами массовой информации

5. Религиозная принадлежность.

Процесс социализации, по определению, создает систему, которая по своей сути неравна по большинству эмпирических показателей равенства. Это неравенство имеет как краткосрочные, так и долгосрочные последствия для успеваемости детей в учебе.

Учитывая экономическую систему, которая обеспечивает равенство возможностей, но на практике способствует неравенству между социальными классами, необходимо задать следующие вопросы: как система образования обеспечивает равные условия, которых желает общество? Какова роль школы, а также других факторов социализации в обеспечении равных возможностей для всех детей, начиная с начальной школы и заканчивая колледжем?

Будучи основным агентом социализации и первым “воспитателем”, семья играет важную роль в передаче фундаментальных ценностей, которые поощряют и воспитывают обучение у маленького ребенка. Исследования показали, что дети из семей, в которых оба родителя имеют высшее образование, имеют гораздо более высокую вероятность академического успеха, а также личного и профессионального успеха. Верно и обратное. Детям из семей, в которых родители не имеют высшего образования, будет труднее добиться академических успехов. Неравенство, присущее этой среде, демонстрирует важность семьи и ее роль как передатчика ценностей. Институт семьи является основным поставщиком образования как основной ценности, независимо от уровня образования. Для некоторых это происходит в силу рождения и привилегий. Для других это достигается за счет настойчивости, упорного труда и настойчивости перед лицом неблагоприятных экономических факторов. Несмотря на это, вероятность академического успеха минимальна без семьи как направляющей силы.

Немногие родители стали бы отрицать растущее влияние сверстников на жизнь детей и молодых взрослых. К сожалению, это часто оказывает очень негативное влияние. Наиболее пагубными проявлениями этого являются употребление наркотиков и алкоголя, преждевременная сексуальная активность подростков и другие социально запрещенные формы поведения. Именно в это время в жизни ребенка средней школы развивается влияние сверстников в области успеваемости. Подвергаться остракизму и наказаниям за “сообразительность”-обычное бремя, ложащееся на учащихся, достигших в остальном высоких результатов, особенно учащихся из числа меньшинств. На этом этапе

процесса социализации учащихся учителя, родители и другие взрослые образцы для подражания играют жизненно важную роль.

Процесс социализации оказывает огромное влияние на детей и подростков в контексте процесса обучения. Семья, школа, сверстники, средства массовой информации и религия-все они играют определенную роль в коллективном процессе, который мы называем образованием. Родители должны признать, что каждый из этих агентов социализации максимально повышает роль образования в жизни наших детей. Все меньшее-это отказ от нашей ответственности как взрослых образцов для подражания для наших детей и для будущих поколений.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить, что социальное воспитание младших школьников является комплексным, интегративным понятием, которое постоянно обсуждается и анализируется. Социальное воспитание младших школьников выполняет разнообразные функции, определяющие содержание этого социально-педагогического процесса. Основными функциями социального воспитания являются младших школьников являются:

культурологическая (формирование личной культуры учащихся, которое осуществляется в процессе налаживания отношений с окружающими и их совместной деятельности);

социализационного (построение взаимодействия на различных социальных уровнях, создание собственной модели общества и структуры взаимодействия в нем);

адаптационная (обучение эффективным моделям усвоения новых жизненных ситуаций, от успешности которого зависит дальнейшее развитие ученика);

ценностно-формирующая (закрепление в поведении младших школьников социально признанных норм, правил поведения в школе и в социуме в целом).

интегративная (аккумуляция всех воспитательных влияний школы семьи, развитие учащихся в разных направлениях: моральном, физическом, интеллектуальном и т. д.

Анализ теории и практики показал, что социальный опыт ребенка формируется при активном взаимодействии школы и семьи. Научные исследования и опыт педагогов-практиков позволяют утверждать, что

родители должны принимать активное участие в определении основных направлений, ценностей и приоритетов деятельности школы по воспитанию и социализации своих детей, в разработке содержания и реализации программ воспитания и социализации учеников, оценке эффективности этих программ. Соответственно, составляющей содержания деятельности школы (по социализации учащихся) является деятельность учебного заведения по повышению педагогической культуры родителей. Знания, полученные родителями, должны быть полезными в реальных социально-педагогических ситуациях. Ослабление связи между детьми и взрослыми способствует росту их агрессивности, жестокости и грубости, на самом деле, скрывая страх, одиночество и неуверенность в себе. Конфликт между присвоением ребенком знаний и ценностей в школе и за ее пределами меняет самосознание и мировоззрение детей, формируя эклектическое мировоззрение и потребительское отношение к жизни. Таким образом, целесообразно привлекать родителей к активному взаимодействию в ходе формирования социального опыта младших школьников.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Моделирование процесса педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социального опыта младших школьников

Моделирование, согласно педагогического словаря - это исследование определенных явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. Модели используют для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения заново конструируемых объектов.

Нам импонирует мнение российского исследователя Е. Степанова касательно процесса моделирования как метода познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно и целостно отразить в виде модели сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлом, настоящем и будущем состоянии, возможностей и условий построения, функционирования и развития (Виноградов, 2008).

Стремительное развитие информационных отношений в современном обществе подтверждает исключительную актуальность моделирования в педагогике - области знаний, непосредственно связанной с информационными процессами. В работах ученых большее распространение получают исследования, связанные с моделированием определенных характеристик (понятийных, процессуальных, структурных, концептуальных) или отдельных «сторон» обучения и воспитания. Различные аспекты моделирования обосновываются в работах В. Штофф, В. Афанасьева, В. Глинского, А. Анисимова, А. Дахина, Г. Суходольского, Е. Гусинского, Е. Степанова, Л. Новиковой, Б. Бирюкова, В. Лукашевича, В. Тюхтина и других.

Процессуальная сущность моделирования как процесса исследования, построения или изучения чего-то предполагает определение цели (Для чего осуществляется моделирование?), объекта (где, в каких пределах осуществляется моделирование?) и предмета (что моделируется?) (Виноградов, 2008).

В педагогике моделируется как содержание образования, так и деятельность его участников. В результате моделирования возникают определенные изменения, которые способствуют налаживанию работы по определенному вопросу, качественного функционирования, улучшение поведения или результатов деятельности. В общем, любые изменения в подсистемах: дидактической, воспитательной, методической, управленческой и т.д. классифицируются по признакам - радикальности (глобальные, реформаторские), степени предсказуемости (спонтанные, плановые), характеру инициирования (директивные, партисипативные). В нашем исследовании по моделированию педагогического взаимодействия для формирования социального опыта младших школьников изменения носили локальный (частичный), плановый и партисипативный характер.

Система педагогического взаимодействия семьи и школы моделируется на основе диалоговой связи между его субъектами. Диалоговое взаимодействие используется на всех этапах формирования социального опыта школьников, способствует развитию гражданского общества, помогает создать атмосферу сотворчества, взаимопонимания, взаимопомощи, защиты и взаимоуважения, ограничить негативные факторы среды, усиливая положительное за счет повышения значимости устойчивых микросред. Таким образом, расширяется субъектное участие причастных к моделированию воспитательной среды (Гиппенрейтер, 2011).

В процессе исследования нами был выведен алгоритм действий организаторов комплексной воспитательной системы школы на начальном этапе. В частности, необходимо:

1. Сформулировать цели и ожидаемый результат процесса воспитания как целостного педагогического образования. Отметим, что комплексный подход основывается на принципах гуманизма, культуросоответствия, демократизма, целостности, системности, преемственности, добротворчества, превентивности; единства и последовательности требований к воспитаннику; субъект-субъектного взаимодействия; личностной ориентации; адекватности воспитания и психологических условий развития личности; скрытости воспитательных воздействий и педагогического руководства; принципах технологизации, который предусматривает научно обоснованные действия педагога и воспитанников; принципа национальной направленности. Его особенно следует подчеркнуть, ведь воспитание на почве народности – высокорезультативное.

тивно, а инородное, "модное" воспитание может формировать в человеке черты, неприемлемые для жизни в конкретной социальной общности. Через усвоение народных, национальных достояний можно по-настоящему овладеть и общечеловеческими ценностями (Арсалиев, 2015). Поэтому воспитание гуманных качеств должно стать основой всей воспитательной работы и гарантированным конечным результатом. Гармоничное сочетание всех принципов является залогом эффективного воспитательного процесса, и обеспечит достижение прогнозируемого воспитательного результата.

2. Научно обосновать педагогические условия, при которых возможно создание такой воспитательной и образовательно-развивающей среды, во взаимодействии с которой у воспитанника формируется социальный опыт. Эффективное функционирование комплексной воспитательной системы формирования социального опыта младших школьников позволяет создавать гуманные ситуации, отношения, взаимодействие, соответствующие тем качествам, которые мы стремимся сформировать при таких педагогических условиях: осуществление системно-творческого подхода как стратегии построения процесса воспитания социального опыта младших школьников; ценностное обеспечение процесса формирования у младших школьников социального опыта; организация взаимодействия на основе эмпатии; интеграция воспитательных воздействий в системе воспитательной работы с младшими школьниками.

3. Обозначить роль и задачи деятельности интегрированных субъектов воспитательного воздействия, организовать эффективное взаимодействие источников системного влияния семьи, педагогического и ученического коллектива, общественности - реализовать субъект-субъектный компонент структуры с позиций личностного подхода. Именно он, как отмечает ряд ученых, должен гуманизировать воспитательный процесс, наполнить его высокими моральными переживаниями, утвердить отношения справедливости и уважения, максимально раскрыть потенциальные возможности ребенка, стимулировать его к личностно развивающей деятельности (Акмаева, 2008).

4. Конкретизировать воспитательные цели, задачи на каждой стадии воспитательного воздействия.

Системность предполагает преемственность, последовательность воспитательной работы, учет возрастных особенностей и трудностей, качественного развития каждого компонента социального опыта от стадии к стадии. Учитывая возрастные особенности младших школьников задачами на каждой стадии воспитательного воздействия, являются (Вентцель, 1995):

I стадия (1 класс) - приоритет в формировании эмоционально-эмпатийной составляющей социального опыта.

Задачи: накопление эмоционально-чувственного опыта и формирование потребности осознавать свои чувства, развитие эмоционального и социального интеллекта.

II стадия (2 класс) - приоритет в формировании когнитивно-аксиологического компонента социального опыта.

Задачи: выработка нравственного образца поведения и формирование желания подражать позитивным моделям поведения.

III стадия (3 класс) - приоритет в формировании потребностно-мотивационного компонента социального опыта.

Задачи: формирование этической потребности и выработка морально-этической позиции.

IV стадия (4 класс) - приоритет в формировании практически-деятельностного компонента социального опыта.

Задачи: выработка нравственно-духовного умения и привычки социально-ориентированной деятельности, и формирование гуманистически-нравственного опыта.

5. Подчинить содержание воспитательной работы направлениям воспитательного воздействия через выработку ценностного нравственного отношения к другим людям, к родным, к одноклассникам, к незнакомым людям, к природе с позиций личностно-деятельностного подхода. Гносеологически - аксиологический аспект функционирования комплексной воспитательной системы предполагает, что познание является высшей формой отражения объективной действительности, процессом выработки действительных знаний, а ценности - неотъемлемая составляющая духовной жизни человека, обосновывает идеалы и нормы жизни в социуме, укрепляет духовность.

Итак, воспитательный процесс следует строить на интегрированном содержании (если он содержит не только нравственные знания, но и умения, необходимые для осознания мотивов своего поведения и окружения, оценки жизненных ситуации, деятельности в соответствии с принятыми ценностями), тактики и стиля воспитательной работы; творчества на основе высоких нравственных отношений младших школьников в процессе воспитательной работы (Вентцель, 1993).

Модель взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта у младших школьников (См.: схема 1.)



Педагогические условия, обеспечивающие реализацию цели

создание воспитательной и культурно - образовательной среды, во взаимодействии с которой у воспитанников формируется социальный опыт; гармоничное сочетание принципов гуманизма, сотрудничества, партнерства, национальной направленности, предусматривающее научно обоснованное действие педагогов, детей и родителей и ориентированное на воспитание гуманных качеств у младших школьников через усвоение народных, национальных, общечеловеческих ценностей; интеграция деятельности субъектов воспитательного воздействия с обозначением роли и задач каждого из субъектов в организации эффективного взаимодействия семьи и школы



Результат: высокий уровень сформированности социального опыта младших школьников

Схема 1. Модель взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта у младших школьников

Фактором успешной реализации комплексного подхода к организации воспитательной системы начальной школы является соблюдение алгоритма действий организаторов этого процесса на начальном этапе и педагогических условий, при которых возможно создание такой воспитательной и образовательно-развивающей среды, во взаимодействии с которой у воспитанников формируется социальный опыт.

Отправными положениями по построению модели педагогического взаимодействия для оптимизации процесса формирования социального опыта младших школьников служили понимание педагогами необходимости изменений в деятельности образовательного учреждения в контексте формирования социального опыта школьников. В данном контексте следует упомянуть А.С. Макаренко, который писал, что «мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем, кроме самых примитивных тормозов, необходимых для нашего удобства. Мы добиваемся (не всегда), чтобы он тихо сидел в классе, но мы не ставим перед собой никаких целей положительного дисциплинирования. Мы ждем, пока ученик сделает тот или иной проступок, и тогда начинаем его «воспитывать». Ученик, который не делает проступков, нас не интересует, куда он направляется, какой характер развивается в кажущемся его внешнем порядке, мы не знаем, и узнавать не умеем» (Гиппенрейтер, 2012).

Важной составляющей моделирования воспитательных воздействий является определение методологического подхода. По нашему

субъективному мнению, организация педагогического взаимодействия должна основываться на принципах компетентного подхода (Громова, 2005).

Компетентный подход акцентирует методологическую ориентацию воспитательной деятельности на развитии жизненных компетенций, становлении конструктивной жизненной стратегии и выработке индивидуально-личностных технологий жизнестойкости, жизнетворчества личности в процессе воспитания. Основные идеи компетентного подхода: воспитательная деятельность, как интересующий процесс, направлена на воспитание компетентного ученика-субъекта жизни, субъекта житнетворчества (табл. 1).

Таблица 1.

**Компоненты компетентного подхода в формировании
социального опыта младших школьников**

Основные понятия	Принципы	методы
Личность - субъект жизни, субъект житнетворчества	Принцип субъектности воспитания	жизненное проектирование
Жизненная компетентность личности	Принцип рефлексивности	Тренинги
Жизненная стратегия	Принцип творчества	Ролевые игры
Жизненный проект	Принцип результативности	Рефлексия
Житнетворчество	Принцип проектирования и конструирования воспитательного пространства	Проектная деятельность
Жизненное ценностно-нормативное пространство		Анализ жизненных ситуаций
Нравственность		Целевые творческие программы
Самовоспитание		Социальная практика
		Творческое портфолио

Непосредственное руководство возлагается на учителя при содействии психолога и администрации школы. На них возлагается выполнение следующих функций:

- организация и планирование работы;
- определение тематики мероприятий и содержания коллективных и индивидуальных форм работы (совместно с педагогами и родителями);
- анализ внутреннего психологического климата в учебных коллективах и в семьях учащихся;

- диагностика и коррекция уровня сформированности социального опыта у младших школьников;

- диагностика и коррекция всех субъектов к педагогическому взаимодействию.

Таким образом, планируемыми результатами внедрения данной модели должны стать:

- систематизация педагогического опыта по организации педагогического взаимодействия в системе «школа – ученик – родители»;

- оптимизация сотрудничества учителя с родителями в процессе воспитательного воздействия на ребенка;

- повышение педагогической культуры родителей и их воспитательной активности;

- оптимизация процесса социализации учеников через формирование социального опыта.

2.2. Технология реализации взаимодействия семьи и школы в контексте формирования социального опыта младших школьников

Главным очагом управленческой деятельности в условиях воспитательного взаимодействия является общеобразовательное учебное заведение как место совместного бытия педагогов, школьников и родительской общины, где создана модель утверждения самооценности ребенка, максимальное обеспечение его интересов, взаимодействия партнеров, где реализуются инновационные технологии педагогической поддержки, социального, психологического, медицинского сопровождения детей с различными жизненными проблемами, ценностями и социальным опытом.

Одним из организационно-педагогических условий формирования социального опыта младших школьников является создание воспитательной и культурно-образовательной среды организации совместной деятельности школы и семьи с целью формирования социального опыта младших школьников (Божович, 2008). Эффективность успешной реализации этого условия оценивалась по следующим направлениям на основе разработанных педагогических технологий:

- изучение особенностей жизнедеятельности школьников в условиях семьи;

- индивидуальная работа с родителями (беседы и консультирование);

- проведение родительских собраний (предупреждение и преодоление негативного поведения, ответственность за свои поступки);
- организация встреч с родительской общественностью - лекции: «Мы и наши дети», «Традиции и обычаи народа в семейном воспитании», «Родители и дети», «Почему мы конфликтуем?».
- тренинги общения для родителей;
- альтернативные внеклассные мероприятия - ролевые игры: «Как общаться с окружающими», «Как организовать семейный праздник»;
- совместные экскурсии;
- создание в учебном заведении «Сундучков доверия» для школьников и родителей с целью решения проблемных вопросов;
- направленность на сохранение родственных связей между родителями и детьми, сохранения национальных традиций, языка, культуры.

Для реализации данного условия использовались определенные педагогические технологии. Взаимопонимание учителей и родителей возможно только на основе их систематических личных контактов. Но дефицит таких контактов очевиден. Он обусловлен, главным образом, непониманием родителями необходимости таких контактов в воспитании ребенка.

Родители отдают ребенка в школу в надежде, что он попадет в руки разумного, душевного, гуманного учителя, и обеспечит ему хорошее воспитание. Но этого мало. Только совместная, согласованная деятельности учителей и родителей является залогом формирования у ребенка адекватного социального опыта. Специальную воспитательную работу проводят с семьями, которые допускают отклонения в воспитании детей. Поэтому задача педагогического образования заключается в:

- накоплении педагогических знаний, необходимых родителям для воспитания ребенка;
- самовоспитании родителей, то есть повышении их самосознания, и определении личной шкалы ценностей (Амонашвили, 1986).

Формирование педагогической культуры родителей в современном заведении образования осуществляется через университеты педагогических знаний, лектории для родителей, внеклассный педагогический всеобуч.

Лектории для родителей объединяют родительскую общественность, заинтересованную в глубоком и основательном изучении определенной проблематики: «Родители - главные воспитатели», «Возможности семьи в развитии личности»; «Здоровый образ жизни семьи и физические воспитания детей» и другие. Ценность лекции заключается в

том, что ею можно охватить практически все проблемы семейного воспитания, в которых родители имеют ограниченные знания, а их изучение - задача не всегда посильная для самостоятельного освоения.

Наиболее целесообразной формой педагогического всеобуча родителей считается внеклассная работа, в процессе которой учитель отходит от традиционного монолога (лекции, беседы), сочетает индивидуальную работу с отдельными родителями, с группами родителей, педагогическое общение с отдельными членами семьи; привлекает психолого-педагогическое консультирование членов семьи по вопросам обучения и воспитания детей, тестирование и анкетирование родителей и детей, тренинги, практикумы, ролевые игры и т.д., направленные на установление в семьях крепких морально-этических связей между взрослыми и детьми, атмосферы взаимопонимания, сотрудничества (Аменд, 1987).

При организации работы с родителями в форме внеклассного всеобуча, предлагается использовать учебно-тематический план педагогического образования родителей. На наш взгляд, такой план всеобуча должен способствовать более тесному сотрудничеству родителей и педагогов в деле воспитания младших школьников с использованием педагогического потенциала народных традиций и обычаев. Предлагаемый отбор тем для организации работы с родителями не является обязательным, он только позволяет учителю создать свои собственные планы на основе тех, которые предлагаются в зависимости от характера родительской аудитории.

Наиболее важными являются первые собрания, которые проводятся с родителями шестилеток. Они дают наиболее положительный результат, так как количество родителей и их активность на последующих собраниях, увеличилась, а это свидетельствует о том, что именно первое собрание – возможность для учителя заинтересовать родителей, мотивировать их к дальнейшему взаимодействию со школой в процессе воспитания детей. Как выше уже было отмечено, одним из средств повышения психолого-педагогической культуры родителей является сотрудничество с учителем, который учит ребенка. Такое взаимодействие классного руководителя с семьей реализуется через многообразия работы учителя с родителями учащихся. В ходе реализации предложенной модели была разработана Программа организации педагогического взаимодействия по формированию социального опыта младших школьников, которая включала комплекс мероприятий по совместной деятельности педагогов, детей с родителями в учебном

процессе и внеклассной деятельности с учетом традиций и обычаев чеченцев. В программу вошли родительские собрания, лектории для родителей, посещения уроков и воспитательных мероприятий, организация совместных вечеров и праздников. Важным аспектом деятельности стали специальные домашние задания, решение ситуаций, предназначенные для выполнения совместно с детьми (проектная, игровая деятельность). К примеру, был проведен художественно-физкультурный праздник с родителями учеников 2-4 классов на тему «Здоровье семьи - здоровье ребенка». Родители присутствовали не только как наблюдатели, но и как активные участники. На празднике были использованы народные игры в контексте межличностного общения. Например, игра в лунки (туштуьппалг), заключающаяся в искусстве загнать мяч в лунку; «гибареловзар» в переводе с чеченского означает «ношение на спине»; игра в альчики и др.

Анализ результатов исследования показал, что они благотворно действуют на формирование культуры общения, расширяют наши представления о корректирующей и диагностической функции народных игр, о путях и условиях их эффективного использования в воспитании и социализации младших школьников.

Как отмечает А.Х. Саракаева, специфика воспитательного воздействия чеченских традиций и обычаев на подрастающее поколение заключается в том, что передача моральных норм, трудовых умений и навыков с их помощью осуществляется ненавязчиво в естественных отношениях воспитателей и воспитуемых (Саракаева, 2013). Она пишет, что сами традиции и обычаи вплетены в нравственно-этические, бытовые и иные отношения между родителями и их детьми, здесь нет надобности в длительных словесных поучениях. Ребенок все это видит сам, у него появляется естественный интерес, все сам пробует, включается в деятельность, помогая и подражая взрослым (отцу, матери, бабушке, дедушке, старшему брату, сестре), которые для него являются не только близкими людьми, но и образцами, эталонами поведения, выполнения тех или иных дел. Важным моментом усвоения традиций, подрастающим поколением в семье, объясняющим прочность их воздействия на поведение человека в течение всей взрослой жизни является то, что в основе этого процесса лежат большой силы положительные эмоции, чувства, привязанность к родным людям. Мальчик или девочка с младшего возраста, многократно наблюдая конкретные формы проявления уважения к старшим в семье, в определенный момент, без напоминания со стороны, начинают выражать знаки внимания и заботу по отношению к дедушке, бабушке и другим взрослым.

Пример и авторитет старших формирует у детей не только чувство человеческого достоинства, но и чувство национальной гордости. Обычаи и традиции как средство воспитания подрастающего поколения обладают высокой силой воздействия на личность воспитуемого. «Здесь сама жизнь - школа воспитания, а обычаи и традиции - средство достижения целей воспитания. Дети, включенные в систему таких обычаев, воспитываются, незаметно для самих себя, естественно и просто.

Следует отметить, что каждая технология воспитания и формирования социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы имеет свое назначение, границы применения и возможности. Результаты исследования показали, что эффективным является такая технология, как технология критического мышления. Она основана на творческом сотрудничестве педагогов, детей и родителей, на развитие у учащихся аналитического подхода к любому материалу. Основы методики включает в себя три стадии:

- Первая стадия - это стадия вызова, на которой актуализируются знания учащихся, побуждается интерес к теме, используя такой прием, как «мозговой штурм», кластер, дерево предсказаний, «Ромашка Блума», «Верите ли вы?», синквейн и др. На основе имеющихся знаний учащиеся строят свои прогнозы, высказывают свое мнение.

Вторая стадия предполагает осмысление нового материала, новой информации, понятия. Здесь происходит содержательная работа с текстом.

Третья стадия – эта стадия размышления, рефлексии. Здесь ученик осмысляет изученный материал, делает записи в тетрадь, составляет схему и т.д., Например, на уроке по *окружающему миру в 4 классе по теме «Солнце»*, на стадии вызова учитель задает вопрос: Ребята, вы все видели солнце. А как вы думаете, что же такое Солнце? Для ответа на вопрос организуется групповая работа. Каждая группа после предварительного обсуждения высказывает свои предположения: Солнце – это..... - космическое вещество... - огонь, греющий Землю... - горящий шар и др. предположения

После обсуждения в группах, подводятся итоги работы групп. На доске фиксируются все предположения. Учительница отмечает, что нет однозначного ответа на этот, казалось бы, простой вопрос. Она объясняет детям научный ответ на данный вопрос. Очень эффективно использование приема синквейн на уроках литературного чтения. Например, после чтения похожих по сюжету сказок: А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и чеченской сказки «Злая женщина и чудовище» детям было предложено составить стихотворение из нескольких

строк, характеризующие старуху и старика: Старуха злая, жадная, ворчит, прогнала, бранится. Старик. Добрый, послушный. Закинул, отпустил, отвечает. Кто робеет, того бьют. Старик.

Таким образом, в данной технологии, в отличие от традиционной, меняются роли педагогов и обучающихся. Ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают и делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное, они учатся взаимодействовать, слушать, принимать другое мнение, уважать друг друга. Происходит коммуникативное развитие и осознание значимости личного вклада каждого в общее дело. Роль учителя в основном координирующая. Педагогический эффект такой работы с учащимися в том, чтобы помочь каждому ребёнку осознать собственную уникальную сущность и создать условия для саморазвития.

Результаты исследования показали, что формированию позитивного социального опыта младших школьников способствовала проектная и игровая технологии. Если до опытно-экспериментальной работы она носила эпизодический характер, то в ходе организованной экспериментальной деятельности в начальных классах школы мы придали этой деятельности системный характер.

Приобретению социального опыта способствовал проект «Целую женские руки», реализованный учащимися совместно с родителями. Проект праздника, посвященный мамам, бабушкам, младшим сестрам, был реализован в первом классе. Класс был разделен на группы: сценаристы, артисты, мастера цветочных украшений, иллюстраторы и оформители. Группа девочек (сценаристов) работала над сценарием представления, подбирала артистов для исполнения, организовывала репетиции и подбирали музыкальное сопровождение. «Мастера цветочных украшений» организовали мастерскую украшений, находили информацию в Интернете об интересных поделках из бумаги и показывали, как изготавливать цветочные украшения для мам и бабушек. «Иллюстраторы» рисовали портреты мам, приглашительные билеты. «Оформители» отвечали за оформление класса к празднику для мам. Дети были заинтересованы в качественной подготовке к празднику, и, хотя многие не имели опыта публичных выступлений, очень боялись выступать, сумели перебороть свои страхи и выступить перед своими близкими. Класс был оформлен украшениями, сделанными своими руками. Дети вручили подарки не только мамам, но и сестрёнкам и бабушкам. Таким образом, осуществление проекта показал, что дети

научились и умеют сотрудничать друг с другом, договариваться, распределять роли и работать в команде.

Второй проект, осуществленный совместно с родителями, «Природа родного края» оказался самым притягательным для детей, так как он, во-первых, связан с очень близкой им окружающей средой, во-вторых, им было интересно получить конечный продукт, результат своей работы. Благодаря проекту дети познакомились с растениями в окружающей их среде, их пользе.

Во втором классе дети выполняли коллективный проект «Хлеб всему голова?». Цели этого проекта: расширить представление детей о том, как выращивают хлеб, воспитывать ценностное отношение к хлебу, к людям, которые его выращивают; воспитывать наблюдательность, любознательность, желание защищать и облагораживать окружающий мир, развивать творческие и коммуникативные способности ребёнка.

В рамках проекта дети провели опрос среди родителей с вопросом, почему хлеб считают всему головой. Для ответа на этот вопрос, дети вместе с родителями проводили исследовательскую работу, отслеживая путь хлеба от зернышка до нашего стола. Результаты совместной работы были представлены в виде рисунков, фотографий и презентаций. Во внеурочное время учащиеся второго класса совместно с родителями подготовили сообщения по следующим темам: «Путь зёрнышка в пекарню», «Хвала тем, кто хлеб растил», «Какие национальные блюда можно приготовить из муки?». На последнем этапе реализации проекта провели инструктаж по технике безопасности и по санитарным нормам во время экскурсии на пекарню, где дети познакомились с технологией изготовления хлеба и попробовали горячий хлеб. В процессе работы над проектом, участники учились пользоваться различными источниками информации; у детей формировались навыки работы в команде и умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Дети получили позитивный социальный опыт.

В 3 классе нами была проведена проектная работа «Скворечник». Это была индивидуальная проектная работа учащихся.

Цели этого проекта: формировать экологическое сознание и экологическую культуру, бережное отношение к природе и всем формам жизни.

Задачи: воспитывать наблюдательность, любознательность, желание защищать и облагораживать окружающий мир, развивать творческие и коммуникативные способности ребёнка.

Презентацию своих скворечников дети провели у своих домов. Для дальнейшего формирования бережного отношения к природе, был проведён открытый классный час «Птицы – наши друзья», на котором дети рассказали о разновидностях птиц нашего края, какие птицы занесены в Красную книгу, о бережном отношении к нашим друзьям, читали свои сочинения на тему «Моё отношение к птицам», продемонстрировали скворечники и показали, как они их развесили. Самым трудным в плане организации работы стал проект, в котором требовалась помощь семьи. Это проект по созданию семейного альбома «Моя родословная». Сложность заключается в организации сбора материала, фотографий, в слабом техническом обеспечении семей, в необязательности некоторых родителей. Приходилось проводить дополнительные встречи с родителями, проводить просветительскую работу о ценности этой работы для детей. Для семейного альбома дети собирали материал о своей семье, оформляли его совместно с родителями. Презентацию альбома провели на родительском собрании. Таким образом, проектную деятельность можно считать средством налаживания сотрудничества в системе «учитель - дети - родители». Следует отметить, что совместная детско-взрослая проектная деятельность в начальной школе создает ситуацию успеха, радости, удовольствия, способствует формированию у ребенка положительной самооценки. Содружество педагога, детей, родителей на основе общих интересов преобразовывает характер общения, взаимоотношения обретают доверительный характер.

Результаты проектной деятельности показали, что она эффективна в формировании положительного социального опыта, что способствует успешной социализации младших школьников; развивает познавательную активность (ребята задают вопросы, активно участвуют в поисковой деятельности, проявляют инициативу и самостоятельность, участвуют в предметных неделях и в общешкольных мероприятиях); улучшению качества знаний (увеличилось количество отличников, повысилась мотивация учения, дети признают свои проблемы и стараются решить их, подавляющее большинство родителей удовлетворены уровнем образования и воспитания детей); повышению уровня общей культуры личности (навыки общения, соблюдения правил этикета, приема пищи, сервировки стола и т.д.).

В ходе исследования социальное обучение младших школьников с целью формирования социального опыта осуществлялось в процессе приобщения ребёнка к сказкам, сказаниям, былинам, песням, загадкам, пословицам и поговоркам и пр. Исследователи (Ш.М.-Х Арсалиев и др.) отмечают, что в устном народном творчестве как нигде отразились

черты народного характера, присущие ему нравственные ценности – представления о доброте, красоте, правде, верности своей Родине. Ребенок знакомится с лучшими образцами народного творчества, участвует в народных праздниках, становится сознательным свидетелем традиций. Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. «В народной сказке, - писал он, - великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» (Ушинский, 1950). Народные сказки способствуют воспитанию дружбы, доброты, взаимопомощи, смелости, решительности в трудных ситуациях. Характерной в этом плане является народная сказка «Тешнабехк, в которой главный герой лиса, обладающая хитроумием, благодаря чему она одолевает своих вечных врагов: волка и медведя. Родители и педагоги познакомили детей с сказками, где лиса помогает другим животным или человеку (сказка «Ча, борзий») и т.д. Особый вклад в воспитании нравственных качеств детей вносят волшебные сказки, герои которых идеальны, честны, справедливы и всегда достигают поставленные перед собой цели («Золотой мальчик и девочка», «Чингиз», «Всевидающая и всемогущая Маълха–Аъзни»).

Таким образом, использование сказки как важного воспитательного средства, позволяет педагогам формировать мировоззрение, расширить и углубить миропонимание детей, воспитывать у них чувства и убеждения, сравнивать события и поведение сказочных героев с жизнью и поведением реальных людей.

Большой педагогический эффект в формировании социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы имеют игровые технологии, которые реализуются в процессе обучения на уроках и во внеурочное время. Результаты исследования показали, что игровые приемы и ситуации стимулируют учащихся к учебной, познавательной деятельности. *Следует отметить, что использование игровых технологий на уроках и во внеурочное время имеют следующие особенности:* цели обучения ставятся перед учащимися в форме игровой задачи, для чего, например, вводится элемент соревнования; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется как средство игры; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. К

примеру, младшие школьники вместе с родителями в ходе осуществления проекта «Скворечник» организовали соревнование «Собери пословицы и поговорки» посвященных природе, труду, окружающей среде:

Без воды	- заботу любит
Воробьи гомонят	- она дает урожай
Зайца	- много хлеба
Ласточка день начинает	- ноги спасает.
Много снега	- а соловей кончает.
Землю уважай	- земля пустырь
Земля	- гнезда завивают

Устное народное творчество, в том числе пословицы и поговорки, воспитывают в детях любовь к своей Родине, к родному краю, семье к окружающей среде, природе.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели взаимодействия семьи и школы в процессе формирования социального опыта младших школьников

Критериями эффективности формирования социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи выступают:

- (а) конструктивные отношения между детьми и педагогами, детьми и родителями, между учащимися внутри ученического коллектива;
- (б) навыки сотрудничества с окружающими;
- (в) эмоционально-позитивное психологическое состояние в школе и дома.

Они оцениваются по следующим показателям:

- (а) взаимопомощь, вежливость в отношении сверстников и взрослых на переменах и внеклассных мероприятиях; вежливость в отношении родственников, помощь родителям по дому и т.п.; дружелюбие и доброжелательность, способность договариваться;

- (б) активное участие в коллективных делах; способность к эффективной совместной деятельности, к достижению общих целей взаимодействия;

- (в) благоприятный морально-психологический климат в ученическом коллективе, удовлетворенность учащихся взаимоотношениями с

педагогами, хорошее самочувствие детей в семье, их удовлетворенность семейными отношениями, своей позицией в семье.

Обследование социального опыта ребенка младшего школьного возраста основывалось на общих социально-педагогических принципах.

Во-первых, учитывался комплексный подход для обеспечения всестороннего изучения и объективной оценки социальной компетентности ребенка младшего школьного возраста с разных позиций. Достижение такого уровня оценки оказалось возможным в структуре специального организованного исследования, которое позволяет осуществить обмен диагностической информацией, отработать оптимальные методы и приемы профессионального взаимодействия (как коррекции, так и дальнейшего развития социальной компетентности).

Во-вторых, было принято во внимание целостный, системный подход. Известно, что социокультурный опыт ребенка младшего школьного возраста тесно связями такими психическими процессами, как восприятие, память, мышление и т. Диапазон индивидуальных различий в освоении социального опыта ребенком зависит от сформированности этих процессов.

Мы рассматриваем социальный опыт как интегрированную характеристику, которая представлена определенной системой качеств и свойств личности, выступает в единстве двух проявлений - внешнего и внутреннего. На основе изучения теоретических основ проблемы были определены критерии оценки сформированности социального опыта младших школьников: эмоционально-ценностный, социально-когнитивный, коммуникативный. Прокомментируем каждый из них.

Эмоционально-ценностный критерий включает следующие показатели:

- осведомленность в названиях эмоций и чувств и их отличительных признаков в проявлении; умение эмоционально реагировать на социальную ситуацию, в зависимости от ее специфики;

- ценностная направленность деятельности ребенка; умение адекватно оценивать эмоциональные проявления окружающих;

- умение адекватно реагировать на эмоциональные проявления окружающих, умение сдерживать себя в конфликтных ситуациях; умение использовать собственные ценностные ориентиры в различных ситуациях;

- ощущение красоты, переживания радости, восторга, любования; способность эмоционально отзываться на различные проявления эстетического в окружающем мире.

Социально-когнитивный критерий содержит такие показатели, как:

- умение адаптироваться в новой социальной среде; соблюдение норм и правил поведения в соответствии с социальной ситуацией в различных видах деятельности;

- умение подбирать адекватные формы сотрудничества в соответствии с социальной ситуацией; осознание собственной социальной роли в зависимости от социума (школа, семья) знание норм и правил поведения в социуме (школа, семья) понимание необходимости сотрудничества, взаимопомощи, взаимоподдержки в совместной с другими детьми деятельности.

Коммуникативный критерий включает следующие показатели:

- осознание этических норм общения; наличие достаточного словарного запаса и умения адекватно использовать его,

- умение выбирать языковые конструкции в соответствии с конкретными жизненными ситуациями; коммуникативная активность ребенка,

- способность к поддержанию отношений со сверстниками и взрослыми.

На основе указанных критериев и показателей были определены три уровня сформированности социального опыта младших школьников: высокий достаточный, средний и низкий.

Ниже представлена характеристика уровней сформированности социального опыта учащихся начальных классов.

Дети с **высоким уровнем** социального опыта хорошо ориентировались в названиях эмоций и чувств и специфике их проявления, проявляли понимание эмоциональной единства со сверстниками; осознавали свою социальную позицию, хорошо ориентировались в новой ситуации. У этих детей имеющиеся социальные мотивы поведения, познавательные мотивы деятельности в школьном пространстве. Кроме того, дети, которых отнесли к высокому уровню сформированности социального опыта в условиях взаимодействия школы и семьи, осознавали нормы и правила поведения в социуме, понимали необходимость взаимодействия и взаимопомощи в совместной деятельности с другими; действия и поступки этих детей в различных ситуациях согласовывались с общепринятыми нормами, эти ученики умели находить адекватные формы эффективного сотрудничества с другими, пытались предотвращать конфликты и справедливо их решать. Эти дети активны

в познании окружающей среды и изобразительного искусства, понимают явления окружающего, образно мыслят, имеют действенное воображение, фантазию, интуицию.

Средний уровень обнаружили ученики, которые ориентировались в названиях чувств и специфике их проявлений, называют их стандартными словами; сдержанно проявляют интерес к эмоциональному единству со сверстниками и к социальному окружению. В достаточной степени осознавали свою социальную позицию «Я» в детском сообществе, не плохо ориентировались в социальной среде. Они хорошо понимали нормы и правила поведения в социуме. Проявления их поведения в большей степени соответствовали общепринятым нормам поведения, хотя иногда они нарушали правила под влиянием эмоционального всплеска. Они охотно взаимодействовали со своими сверстниками, редкие конфликтные ситуации пытались решать самостоятельно. Достаточный уровень характеризуется заинтересованностью учениками предметами и явлениями окружающей среды, способны эмоционально высказывать эстетические суждения по поводу увиденного, показывать собственное эмоциональное состояние.

Среднему уровню социального опыта так же присущими были развитость в целом эмоциональной сферы, но проявление эмоций зависел от личных симпатий ребенка, хотя эти дети адекватно реагировали на эти проявления со стороны товарищей, не всегда сдерживая себя в негативно окрашенных ситуациях; дети проявляли лишь частичное осознание своей социальной позиции в социуме, их социальная ориентация в школьной, детской среде сформирована недостаточно. Дети со средним уровнем отличались недостаточно полными и осознанными знаниями норм и правил поведения. Имело место различия реального и вербального поведения в общении с другими. Понимание необходимости взаимодействия в совместной деятельности зависело от отношения к партнеру. Этим детям не всегда удавалось предотвращать конфликты и адекватно на них реагировать. Средний уровень характеризуется заинтересованностью учениками некоторыми предметами и явлениями окружающей среды, попыткой имитировать художественные образы, стереотипным выражением эстетических суждений, по поводу увиденного, сдержанностью собственного эмоционального состояния.

Низкий уровень социального опыта определяли у детей, которые не осознавали эмоционального единства со сверстниками, проявляли безразличное и негативное отношение к эмоциональным проявлениям партнера. Дети низкого уровня социальной компетентности обнаружили неспособность ориентироваться в социальном пространстве,

имели несформированные мотивы социального поведения. У таких детей обнаружили эгоистические черты, они, прежде всего, ориентировались на собственный интерес. Дети с низким уровнем имели этажные, бессистемные знания норм и правил поведения в социуме и не осознавали необходимость руководствоваться ими в проявлениях собственного поведения. Для них характерна конфликтность, неспособность находить выход из самой простой ситуации. Во взаимодействии с другими детьми ориентировались на собственные нужды, не умели доброжелательно взаимодействовать в разновозрастном коллективе без контроля взрослых. В аспекте художественно-эстетического опыта низкий уровень отражает слабую эмоциональность, которая характеризуется равнодушием учеников к объектам восприятия, опасением показывать свое эмоциональное состояние, пассивность в высказывании своих суждений по поводу увиденного, в выражении своих чувств средствами мимики. Самостоятельные рассуждения об окружающем мире отсутствуют.

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа:

На первом этапе составлялся план исследования, отбирались методики констатирующего среза. Был проведен анализ состояния социального опыта учащихся младших классов, сбор информации, регистрацию и интерпретацию полученных результатов.

На втором этапе происходило внедрение предложенной модели формирования социального опыта младших школьников при взаимодействии со взрослыми, проверка эффективности педагогических условий формирования социального опыта учащихся начальных классов, фиксировались и анализировались наблюдения; был проведен контрольный срез, выведено оценку и обобщение результатов внедрения модели.

В результате проведения диагностики было выделено две группы школьников, которые стали базой для внедрения разработанной модели - учащиеся первых классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г.Грозного. Всего в исследовании приняли участие 52 ребенка младшего школьного возраста: 26 человек составили экспериментальную группу, в которой осуществлялась апробация разработанной модели и 26 человек – контрольную группу. Возраст испытуемых 6-9 лет.

Был проведен поисково-разведывательный этап исследования с целью уточнения критериального аппарата. Проверялась рациональ-

ность объема диагностических задач и обоснование выбора контингента испытуемых, арсенала методик, отработки процедуры сбора и обработки информации.

В ходе предварительного исследования был определен комплекс методик.

Первая методика направлена на определение уровня социального опыта младших школьников. В оценке социальной опытности по социально-когнитивному критерию мы выясняли место ребенка в социуме, его отношение к окружающему, в частности, к классному коллективу, семье. Методика 1. Изучение уровня социального опыта по социально-когнитивному критерию.

Задание 1. Индивидуальная беседа по рисунку «Рассказ по картинкам».

Цель: Определить уровень развития представления, знания о социальных действиях, умение анализировать различные ситуации.

Материал: сюжетные рисунки со сложными ситуациями (использован стимульный материал теста ДАТ (Детский апперцептивный тест)). Инструкция к выполнению: исследователь предлагал посмотреть на рисунки и выбрать картину для беседы и определить, что за ситуация изображена на рисунке и какова будет реакция взрослого на такую ситуацию.

Методический комментарий: Если ребенок не отвечал, экспериментатор приводил несколько вариантов. Ответы фиксировались в протоколе.

Задание 2. Опрос «Удовлетворенность отношениями в семье» (Х.Г. Галямов).

Цель: Определить уровень удовлетворенности ученика своей семьей, родственными отношениями.

Инструкция к выполнению: Ребенку предлагается ответить на четырнадцать вопросов с вариантами ответов: а) да; б) иногда; в) нет.

Методический комментарий: каждому ребенку предлагалась анкета. Экземпляр анкетного листа представлен в приложении (Приложение А).

Задание 3. Творческое упражнение «Я и моя страна».

Цель: выявить представления ребенка о родной стране, его собственное видение своего места в ней.

Материал: листы бумаги, цветные карандаши, протокольный лист. Процедура выполнения заключалась в том, чтобы ребенок нарисовал

свою страну так, как себе представляет ее. Детям предлагается поразмышлять, чем является для них родная страна, и с помощью рисунка выразить это на бумаге.

По нашему мнению, важной составляющей социального опыта в младшем школьном возрасте является развитие коммуникативных умений, обусловленных уровнем развития речи. Именно поэтому часть задач предусматривала изучение особенностей развития коммуникативных навыков.

Методика 2. Изучение коммуникативных умений учеников.

Задание 1. Речевое упражнение «Назови-расскажи».

Цель: определение общего уровня коммуникативно-речевого развития учащихся младших классов.

Материалы: картинка-образец, предназначенная для определения активного словарного запаса ребенка младшего школьного возраста, наличия специфического сленга.

Инструкция: сначала ребенку предлагали посмотреть на рисунок и назвать изображенное, затем рассказать об этом интересно. Затем экспериментатор поощрял объединить рисунки по содержанию и придумать название для выбранной группы. Полученные результаты фиксировались в протоколы. В протоколе отмечалась частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вставными конструкциями, наличие обобщающих слов, что свидетельствовало об уровне развития его речи. Оценивались умение строить предложения, настрой на коммуникацию.

Методический комментарий: Тестирование проводилось в форме непринужденной беседы, которая фиксировалась в бланке протокола.

Задание 2. Наблюдение за проявлениями коммуникативных способностей (А. Щетинина, М.А. Никифорова)

Цель: определение таких коммуникативных способностей младших школьников, как эмпатийность, доброжелательность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность; фиксирование наличия организационных, оперативных и перцептивных коммуникативных действий и умений.

Материалы: карта наблюдений за детьми.

Методические указания: наблюдение ведется на уроках, воспитательных часах, занятиях в группе продленного дня.

Методика 3. Определение социального опыта учащихся по эмоционально-ценностному критерию.

Упражнение «Моя Вселенная»

Цель: определение восприятия ребенком образа «Я», самооценки, качеств личности, влияния референтных лиц, выбор занятий, значимых в жизни ребенка.

Инструкция: Учащимся предлагается заполнить картину «Мой Мир». Для выполнения задания нужны цветные карандаши или фломастеры, альбомные листы. Детям объясняется, что солнышко, которое они должны нарисовать на листе - это они сами. «Ведь вы являетесь солнышком в жизни ваших близких, греете их своим теплом, нежностью, дарите радость. Следовательно, лучи солнышка – это преимущества вашей личности. Назовите их. Это могут быть как преимущества характера, так и черты внешности, которые вас определяют среди других - доброта, общительность, чувство юмора, ответственность, красивые глаза, - отразите в солнышке самого себя, обозначив свое «Я». Нарисуйте их в своем пространстве Вселенной в виде планет. Назовите планеты их именами. Планета может носить имя реального лица или выдуманного персонажа, исторического героя. На карте своей Вселенной отметьте звездочками яркие впечатления, которые остались в вашей душе. Вспомните о любимом городе, занятии, событии, талисмани, празднике т.д. По желанию (если вы не хотите, можете этого не делать) обозначьте облака, облака, то есть ваши проблемы. Посмотрите на солнышко, лучи, планеты и звезды. Подумайте, что или кто может повлиять на облака. Соедините их линиями, сделайте выводы, что поможет вам решить ваши проблемы: вы сами, близкие люди.

Данные методики позволили определить уровень социального опыта младших школьников. Общие результаты были такими:

Уровни социально-когнитивной опытности школьников в экспериментальной и контрольной группах не имеют значительных расхождений (в пределах 3%).

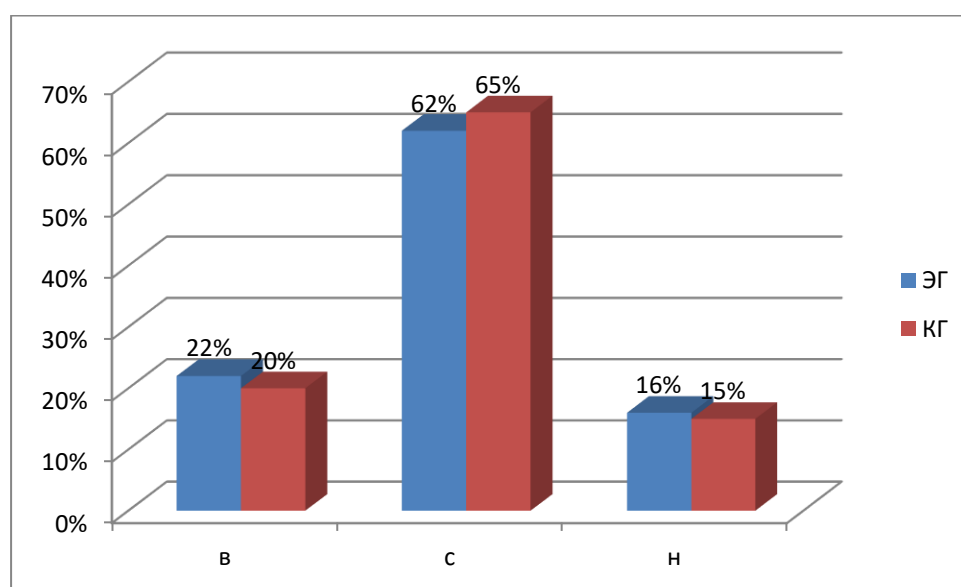


Рис. 2.1. Уровни социально-когнитивной опытности школьников

Высокий уровень социально-когнитивной опытности в ЭГ составил 22%, средний - 62%, низкий - 16%. Соответственно в КГ высокий уровень составил 20%, средний - 65%, низкий - 15%.

Уровни сформированности социального опыта определялись нами с помощью отдельных методик, направленных на выявление коммуникативных умений, эмоционально-ценностного и социально-когнитивного аспектов социокультурного опыта учащихся начальных классов. Уровень развитости коммуникативных умений младших школьников определялся нами посредством заполнения карты наблюдений и упражнения «Назови-расскажи».

Результаты задания «Назови-расскажи» свидетельствовали о том, что детская речь перенасыщена словам разговорной лексики и «суржике». Общая картина взаимоотношений между учениками в классе также оказалась подавляющей, о чем свидетельствуют результаты наблюдения.

Оценка сформированности социального опыта по коммуникативным аспектам представлена на рисунке 2.2.

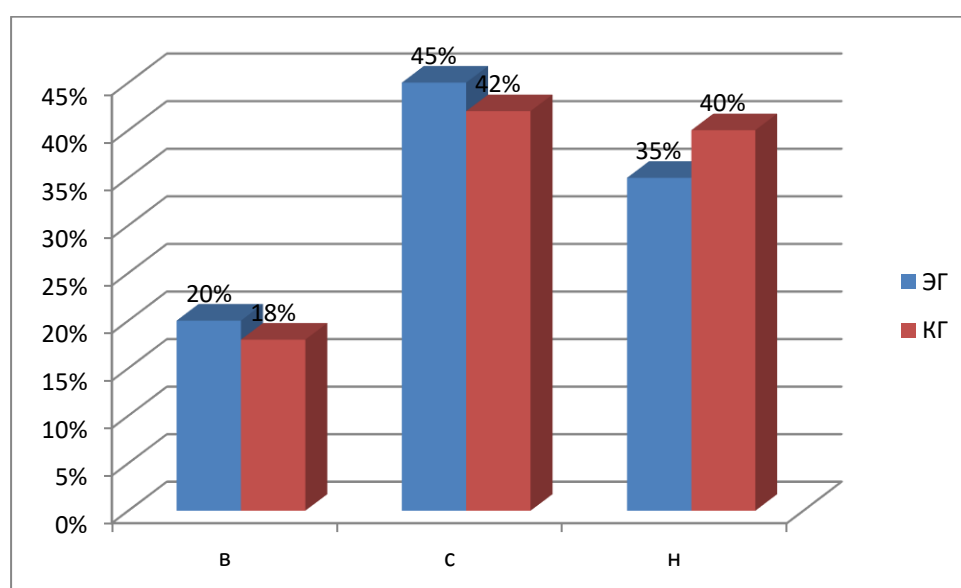


Рис. 2.2. Уровни коммуникативного развития детей

Как видно из диаграммы, среди детей ЭГ 20% обнаружили высокий уровень речевого развития, средний - 45% и низкий - 35%. Результаты контрольной группы были такими: высокий уровень - 18%, средний - 42%, низкий - 40%. Расхождение не превышает 5%.

Из всех критериев социального опыта показатели по коммуникативным были самыми низкими, что свидетельствует о недостаточном внимании совместной деятельности самих учащихся с родителями, взаимодействия в коллективе.

Следующая методика была направлена на выявление у детей ценностей и предпочтений, определения восприятия ребенком образа «Я», самооценки, качеств личности, влияния референтных лиц, выбор занятий, значимых в жизни ребенка. Рисунки оценивались по следующим параметрам: композиционные особенности, предметно-тематический состав рисунка, выбор формы рисунка и цветов для передачи изображения. Большинство детей уделяла внимание именно художественному исполнению, работы в основном были опрятными, композиционно выдержанными. Например, М. (КГ) изобразила свое окружение яркими, чистыми цветами, отметила всех близких людей, однако события, важные в жизни девушки, оказались не совсем значимыми с точки зрения формирования личности ребенка - девушка отмечала только праздники, минуя дни рождения близких и другие события. (Приложение В).

Уровни социальной опытности по эмоционально-ценностному критерию.

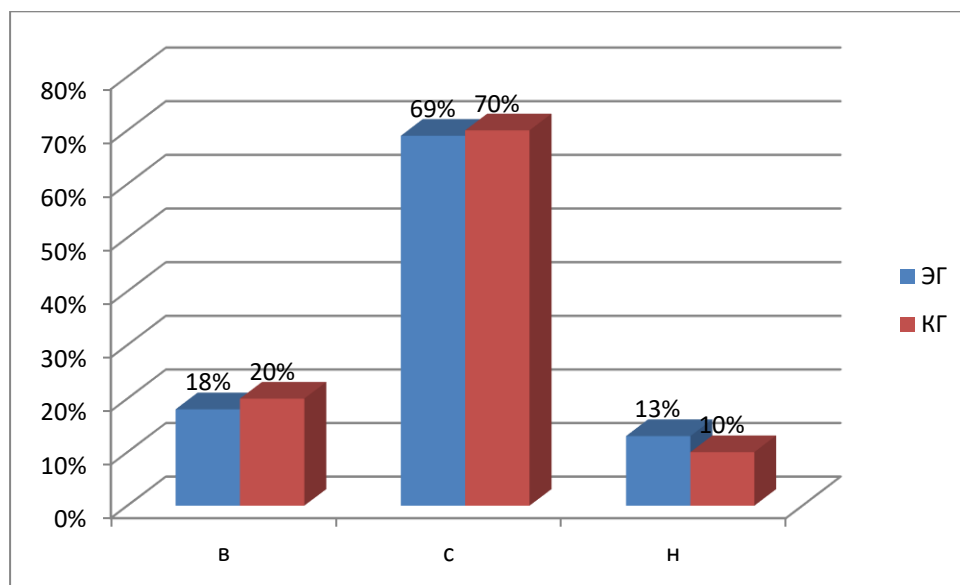
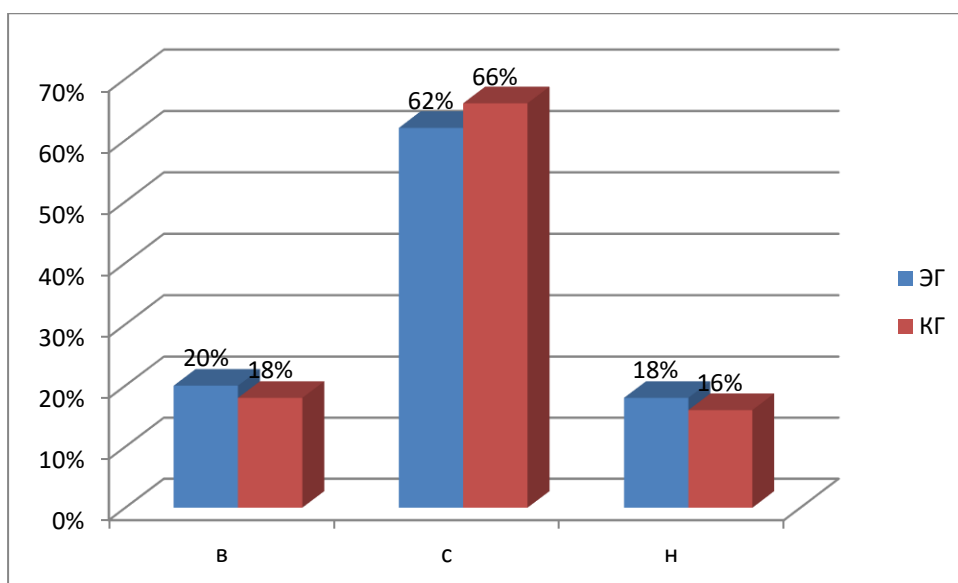


Рис. 2.3. Уровни социальной опытности по эмоционально-ценностному критерию.

По результатам методики в ЭГ высокий уровень составил 10%, средний - 79%, низкий - 11%. В КГ результаты были такими: высокий уровень - 5%, средний - 88%, низкий - 7%.

Общие результаты констатирующего среза относительно уровней социальной компетентности по совокупности составляющих показателей представлен на рисунке 2.4.



2.4. Общие результаты констатирующего среза

Результаты демонстрируют, что в обеих группах преобладает средний уровень сформированности социального опыта. Разница показателей в контрольной и экспериментальной группе не превышает 4%.

На заключительном этапе работы нами был проведен контрольный срез, имевший целью проверку эффективности предложенных педагогических условий развития социального опыта младших школьников. Повторный срез с целью выявления динамики достижений в сформированности социального опыта осуществлялся по критериям, определенным во время констатирующего этапа эксперимента: социально-когнитивному, эмоционально-ценностному, коммуникативному.

Целью контрольного среза является проверка эффективности педагогических условий (создание воспитательной и культурно - образовательной среды, во взаимодействии с которой у воспитанников формируется социальный опыт; гармоничное сочетание принципов гуманизма, сотрудничества, партнерства, наращивания воспитательных воздействий, национальной направленности, предусматривающее научно обоснованное действие педагогов, детей и родителей и ориентированное на воспитание гуманных качеств у младших школьников через усвоение народных, национальных, общечеловеческих ценностей; интеграция деятельности субъектов воспитательного воздействия с обозначением роли и задач каждого из субъектов в организации эффективного взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта младших школьников), реализуемых на этапе осуществления программы по организации взаимодействия школы с родителями в процессе учебно-воспитательной работы.

Для реализации цели контрольной диагностики нами определены следующие задачи:

- изучить уровни сформированности социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы с помощью методик, аналогичных, использованным на констатирующем этапе эксперимента;

- осуществить сравнительный анализ уровней сформированности социального опыта младших школьников в контрольной и экспериментальной группах.

Общие показатели, полученные в группах представлены на рисунке 2.5.

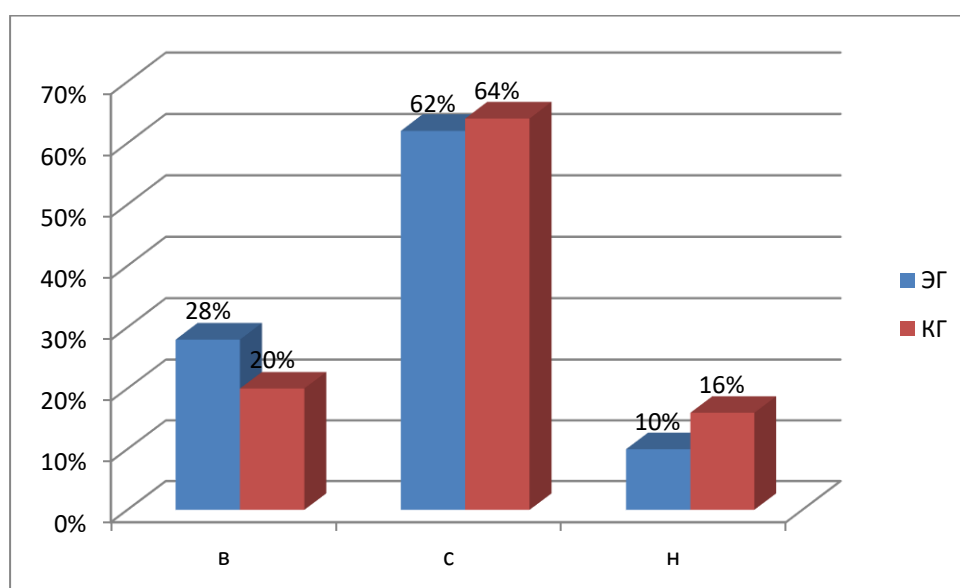
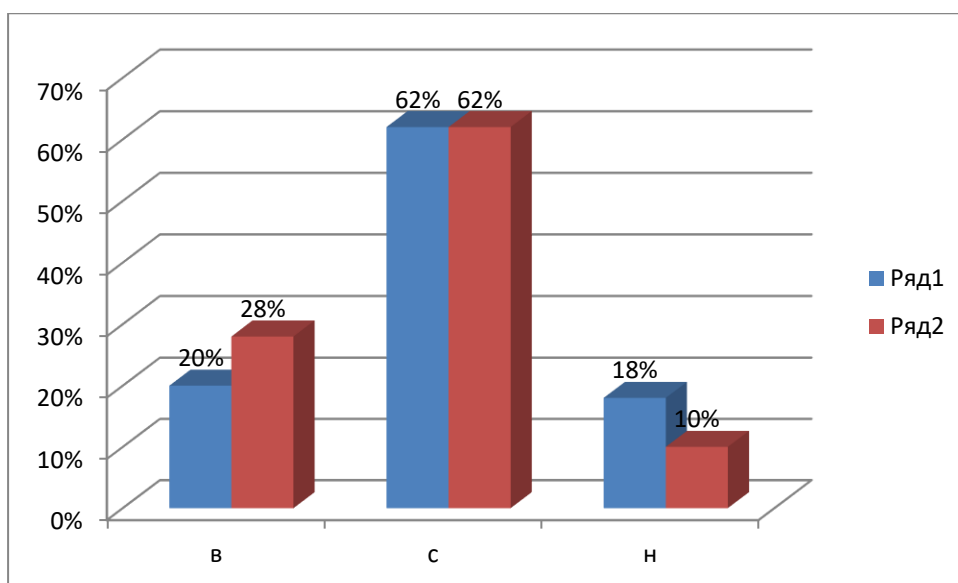


Рис. 2.5. Показатели контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах (сравнительные данные в %).

Как показывает таблица, в результате специальной работы в экспериментальной группе произошло положительное перераспределение относительно уровней сформированности социального опыта. Если до начала эксперимента высокий уровень был присущ лишь 20% детей, то после него уже 28%. Средний уровень на начальном этапе показали в 62% учеников, по результатам контрольного среза, этот показатель не изменился. Однако, уменьшилось количество детей, которые продемонстрировали низкий уровень сформированности социального опыта. На низком уровне до начала экспериментальной работы находилось 18% детей, после него этот уровень был выявлен только у 10% детей. Динамика показателей в экспериментальной группе показана на рисунке 2.6.



2.6. Динамика показателей в экспериментальной группе.

Особенно заметна динамика по эмоционально-ценностному компоненту. Дети стали более раскрепощенными и открытыми, они активно включаются в работу, сами являются инициаторами интересных мероприятий и новых нестандартных форм организации учебной и внеклассной деятельности.

В то же время в контрольной группе выявлено незначительное повышение высокого уровня, почти не изменились показатели среднего и низкого уровней. Соответственно, показатели высокого уровня увеличились с 18% до 20%, среднего уменьшились с 66% до 64%, низкого – остались неизменными.

Однако, разрыв между социально-когнитивной и коммуникативной составляющими остался, что свидетельствует о том, что внедряемая модель имеет большой потенциал для формирования социального опыта младших школьников в коллективных видах творческой деятельности и при взаимодействии с родителями, однако в программу необходимо включить более развернутый комплекс мероприятий, направленный на формирование, именно, коммуникативной составляющей социального опыта.

Результаты опросов родителей экспериментальной группы продемонстрировали, что родители в основном отмечают изменения в поведении своих детей. Родители обращают внимание на повышение мотивации к учебе и самостоятельности своих детей. Многие родители отмечают, что их взаимоотношения с детьми стали более доверительными. Дети охотно делятся с родителями своими впечатлениями о происходящем в школе, рассказывают о своих проблемах и успехах.

Дети так же отмечают улучшение взаимоотношений с родителями и повышение доверия к учителю. Дети утверждают, что учиться стало интереснее, что они стали намного самостоятельнее, но при этом возросла уверенность в том, что они всегда могут рассчитывать на помощь и поддержку родителей. Учитель отмечает повышение активности родителей в воспитательном процессе, динамику уровня их педагогической культуры и повышение доверия к педагогу, а ведь, если родители доверяют учителю, то и уровень доверия к нему у учеников тоже растет, что облегчает учебно-воспитательный процесс.

Итак, подытоживая сказанное, отметим, что положительная динамика показателей сформированности социального опыта учащихся в условиях взаимодействия семьи и школы доказала эффективность модели и условий, реализованных в ходе экспериментальной работы.

Основной целью нашего исследования было изучить проблему партнерства школы и семьи в сельской местности, чтобы улучшить ее, предложив программу инициации, основанную на различных новых стратегиях, которые будут реализованы в школах.

Наши исследовательские цели основаны на исследованиях в области социальной психологии; как человеческие отношения, отношения между учителем и родителями также являются отношениями социального влияния, которые во многом зависят от инициативы, подлинности, частоты и вовлеченности каждого участника. Поэтому нашими исследовательскими целями были:

1. Определение степени вовлеченности, частоты и восприятия родителей в осуществление партнерства между школой и семьей;
2. Анализ препятствий и трудностей родителей при контакте со школой/учителями;
3. Определение инициатора и методов, используемых в партнерстве школы и семьи.

Что касается уровня образования, то распределение в выборке было следующим: 50,31 % с низким уровнем образования, 42,72 % со средним уровнем образования и 6,97 % с высоким уровнем образования. Мы учитывали только родителей учащихся, обучающихся в младших классах, потому что нас интересует последняя статистика. С одной стороны, интерес родителей к школьным занятиям детей снизился, когда дети пошли в школу; с другой стороны, сокращение числа детей, посещающих начальную школу, увеличилось в четыре раза (с 0,06 % до 2,3%).

Причинами, побудившими нас сосредоточить наше исследование на партнерстве школы и семьи были:

Образовательные достижения в сельской местности ниже, чем в городских районах;

Школьные консультационные услуги практически отсутствуют в сельских районах, особенно в неблагополучных общинах;

Школы из сельских районов сталкиваются с нехваткой квалифицированных кадров или гораздо большей миграцией персонала по сравнению с городскими школами. Таким образом, некоторые учителя недостаточно квалифицированы и/или менее мотивированы для организации учебного процесса в рамках подхода, ориентированного на учащихся, предлагая различные задачи в соответствии с потребностями и навыками учащихся.

Ценность настоящего исследования заключается прежде всего в констатирующем и исследовательском характере проблемы, а не в ее статистической значимости. Методы исследования были выбраны таким образом, чтобы собрать как можно больше информации для качественного исследования. Мы использовали интервью фокус-группы с учителями об их восприятии препятствий, возникающих при внедрении партнерских отношений между школой и семьей, и анкету, адресованную родителям детей, об их восприятии, интенсивности, частоте, инициации, трудностях и стратегиях развития партнерских отношений между школой и семьей.

Анализ данных вопросов “Считаете ли вы, что семьи учащихся участвуют в школьных мероприятиях?” и “Как часто вы связываетесь со школьным учителем(учителями)?” показывает, что степень вовлеченности и частота контактов родителей со школой невелики: 52 % признают, что они редко участвуют в школьных мероприятиях, а 68 % связываются со школой два раза в год. Эти проценты показывают незаинтересованность родителей и отсутствие у них ответственности за школьную деятельность ребенка. Опрошенные учителя (в рамках интервью фокус-группы) предложили следующие объяснения: низкий уровень образования родителей, их юный возраст и недостаточная зрелость. Другая причина связана с тем, что многие родители работают за границей, в то время как детей воспитывают их дедушки или другие родственники. В последнее время возможность для некоторых детей поехать в будущем вслед за своими родителями за границу снизила интерес родителей (и/или других родственников) к местной школе.

Кроме того, родители не осведомлены о роли партнерства школы и семьи в обеспечении лучшего образования для детей, возлагая ответственность за результаты обучения детей исключительно на школьный контекст. Таким образом, на вопрос “Какие меры вы предлагаете для

улучшения успеваемости вашего ребенка в школе?” 78 % родителей ответили, что меры должны быть приняты на уровне школы (43 % в процессе учебно-воспитательного уровня и 35 % в отношениях общения учитель-ученик), и только 22 % выбрали ответ “на уровне партнерства родителей, учителей и учащихся”, как мы могли видеть на диаграмме ниже.

Интересно отметить значительную разницу в восприятии учителей и родителей с точки зрения акцентирования внимания на препятствиях или трудностях, возникающих при осуществлении партнерства между школой и семьей. Для учителей средней школы ключевые соображения, касающиеся низкого уровня вовлеченности родителей, связаны с отсутствием ответственности родителей, безразличием или отсутствием вовлеченности, низким уровнем их образования, отношением превосходства, страхом прямой конфронтации с учителем или проблемами со здоровьем родителей. С точки зрения исследованных учителей, низкий интерес родителей к школе определяется их ложными представлениями о способности ребенка справляться со школьными задачами: “если ребенок переходит в среднюю школу и он растет, родители думают, что ребенок способен легче справиться с требованиями школы”.

С точки зрения родителей, школа стала средством получения аттестата, который позволил бы ребенку участвовать в национальном и международном рынке труда, упуская из виду основополагающую роль школы – подготовку людей к тому, чтобы стать независимыми, ответственными, способными к адаптации и творческими личностями.

Трудности в достижении партнерства между школой и семьей связаны со следующими аспектами: 42 % нехватка времени (работа, финансовые проблемы или ведение домашнего хозяйства), 19% отсутствие доверия к системе образования, 14% враждебное отношение (отказ от сотрудничества со школой, преувеличенная уверенность в своих родительских навыках), 9% большое количество членов семьи, 9 % недостаток информации, 7% проблемы со здоровьем.

Большинство опрошенных родителей жалуются, что у них нет времени на собственного ребенка или на то, чтобы связаться со школой (42 %), потому что работа или домашнее хозяйство полностью поглощают их. Иногда дети проходят почти незамеченными через жизнь своих родителей; если один из родителей безработный, приоритетом является поиск работы, а не образование ребенка. Удивительно, но “нехватка времени” была упомянута даже большим количеством родителей с высоким уровнем образования (5,12 % из 6,97 %).

Отсутствие доверия родителей к системе образования (19 %) также подтверждается некоторыми неудачами нынешней школы, как утверждают опрошенные родители: недостаточная оценка опыта учащихся внутри и за пределами школы; отсутствие ответственности партнеров (учителей и родителей), безразличие к закону об образовании, слабая мотивация тех, кто выбирает профессию учителя; чрезмерное внимание учителей к информативной и в меньшей степени к формирующей стороне; разрыв между школой и рынком труда, отсутствие сотрудничества между учебными заведениями и рынком труда, который примет (или не примет) будущих выпускников.

Что касается инициатора встречи родителей и учителей (“По чьей инициативе вы связываетесь со школой?”), ответы еще раз демонстрируют первостепенную роль школы в сотрудничестве с родителями: 59 % родителей заявили, что контакты начались по инициативе школы, 38 % по инициативе семьи и 3 % по инициативе ребенка. Мы видим, что образование является исключительной задачей школы, и семья не считает себя важным участником этого процесса. Финансово-прагматический идеал семьи устраняет образовательный. К сожалению, мы заметили, что формы партнерства школа-семья остались традиционными: большинство родителей (48 %) указали в качестве основного вида отношений школа-семья встречи с учителями, 23 % указали индивидуальные обсуждения (лицом к лицу/по телефону), 15 % внеклассных мероприятий, 14 % общих образовательных проектов.

Выводы по второй главе

Была разработана и апробирована модель взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта младших школьников. Основой модели стала идея о том, что активизация участия родителей в учебно-воспитательном процессе будет положительно влиять на его эффективность, на заинтересованность родителей и учеников в организации совместной деятельности с учетом традиций и обычаев народа.

Обобщение опыта работы учителей начальных классов школ ЧР показывает, что правильное использование положительного потенциала национальных традиций в решении воспитательных задач позволяет прививать учащимся такие нравственные качества, как патриотизм, трудолюбие, милосердие, гуманизм, скромность, уважительное

отношение к окружающим. Необходимость использования прогрессивных национальных традиций и обычаев в формировании социального опыта младших школьников объясняется, прежде всего, тем, что они связаны со многими сторонами мировоззрения и взаимоотношений людей; в них наиболее ярко и своеобразно отражен накопленный и умноженный тысячелетиями народный опыт, человеческая мудрость, выражается характер и душа народа, лучшие черты истории семейно-бытовой жизни общества. Повышение качества нравственной воспитанности детей, приобщенных к национальным традициям поведения и деятельности, реализуется не только в семьях, но и в школах при условии надлежащей педагогической работы по освоению учащимися этических традиций народа.

Реализация модели в определенных педагогических условиях показала, что эффективность совместной деятельности школы и семьи в формировании социального опыта в младшем школьном возрасте определяется следующими возрастными характеристиками: 1) возникновение теоретичности как нового качества социальных знаний; 2) развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»; 3) появление элементов самоконтроля, самореализации и саморегуляции; 4) возникновение новых социальных отношений, установление дружеских контактов, интенсивное развитие ценностных ориентаций; 5) освоение навыков творческой деятельности (перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новых проблем в стандартных условиях, видение новых функций знакомого объекта).

В рамках нашего исследования модель удалось реализовать полностью. Внедрение в практику школы таких компонентов, как подбор соответствующей тематики родительских собраний, участие родителей в совместной деятельности с учениками, активное привлечение родителей к учебному и воспитательному процессам, продемонстрировали положительную динамику формирования социального опыта младших школьников, что подтверждено результатами исследования и отзывами учеников, учителей и родителей.

Исследование показало, что в целом реализация предложенной модели положительно влияет на формирование социального опыта младших школьников, на взаимоотношения с родителями и учителями, способствует повышению мотивации к учебе и внеклассной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе данного исследования на теоретическом и эмпирическом уровне исследованы вопросы организации взаимодействия школы с родителями младших школьников с целью оптимизации процесса формирования у них социального опыта. Анализ научных источников по теме исследования, практического опыта учителей, методической литературы и результатов наблюдений и исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. В ходе анализа научно-педагогической литературы рассмотрены теоретические основы процесса формирования социального опыта младших школьников. На основании рассмотренных теоретических источников нами определено понятие «социальный опыт» как результат познавательной и практической деятельности, которая определяется в совокупности знаний о социальной действительности, социальных умений и навыков поведения, единства положительного отношения к действительности и способности преобразовывать указанное и выражать это отношение в практике повседневной жизни.

2. Социальный опыт младшего школьника рассматривается как совокупность ценностных ориентаций, норм и способов поведения, знаний и умений, личностных качеств, обеспечивающих установление конструктивных взаимоотношений с окружающими (сверстниками и взрослыми), эмоционально-положительное самочувствие в этом взаимодействии и достижение общих целей учебно-познавательной, творческой, общественно-полезной деятельности. Установлено, что формирование опыта связано с усвоением основного содержания образования: гуманистических и демократических ценностных ориентаций, норм нравственного поведения; навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях; развитие базовых качеств личности и т.д.

3. Взаимодействие семьи и школы по формированию социального опыта младших школьников представляет собой систему взаимовлияющих действий социальных институтов, в процессе, *которых происходит согласование, взаимное влияние и интеграция целей, ценностей и смыслов семейного и школьного воспитания.* В исследовании рассмотрены основные функции семьи и школы в процессе воспитания младших школьников и выделены основные формы их взаимодействия. На основе анализа практической деятельности и методической литературы установлено, что взаимодействие семьи и школы позволяет реализовать следующие функции: культурно-образовательная (создает

эффективные условия для культурно-духовного развития, развивает школьника как грамотную, образованную и социально зрелую личность); регулятивно-воспитательная (в процессе социального воспитания формируются ценностные установки, ориентиры и мотивационная культура личности); коммуникативная (в ходе социализации происходит формализация отношений, ролевого поведения, налаживание круга общения); организационно-управленческая (учителя совместно с родителями постоянно регулируют поведение школьников, контролируют не только степень развития знаний, но и социальной компетентности, соответствующий их возрасту уровень социальной зрелости); социально-интегративная школьная среда влияет на установление социальных связей учащихся и их интеграцию в социум.

Семья, при этом, оставаясь для ребенка наиболее важным социализирующим фактором, с приходом ребенка в школу, передает школе ряд воспитательных функций, в том числе и по формированию социального опыта, однако, установлено, что тесное сотрудничество семьи и школы позитивно влияет на успехи ребенка в школе и на восприятие младшим школьником воспитательных влияний. Доверие между учителем и семьей, однонаправленные воспитательные воздействия позитивно влияют на взаимоотношения ребенка со сверстниками и взрослыми.

4. Для повышения эффективности процесса формирования социального опыта у младших школьников в ходе исследования была научно обоснована модель взаимодействия семьи и школы по формированию социального опыта младших школьников, реализованная при определенных организационно-педагогических условиях с учетом потенциальных возможностей традиций, обычаев, народной культуры Чеченской Республики.

Результаты исследования показали, что технологии являются одновременно системой совокупности знаний, умений, навыков, методов, способов деятельности и алгоритма, научной разработки решения проблем в организации взаимодействия семьи и школы. Выделены основные направления деятельности учебного заведения по организации взаимодействия с семьями младших школьников; выявлены критерии оценки эффективности модели взаимодействия семьи и школы с целью формирования социального опыта у младших школьников.

5. Организованное эмпирическое исследование позволило сделать вывод об эффективности разработанной модели. Для проверки эффективности разработанной модели было проведено эмпирическое исследование среди учащихся начальных классов общеобразовательной

школы и их родителей. Исследование проводилось на основе подбранного и адаптированного к возрасту эмпирического инструментария авторских диагностических заданий. Результаты исследования продемонстрировали повышение уровня сформированности выделенных нами компонентов социального опыта младших школьников, среди которых социально- когнитивный, коммуникативный и эмоционально-ценностный критерии. Было установлено значительное повышение уровня сформированности социального опыта младших школьников по социально-когнитивному и эмоционально-ценностному критериям, при этом, по коммуникативному критерию значительной динамики не наблюдалось, что позволяет утверждать, что предложенная модель требует доработки с целью оптимизации формирования коммуникативных способностей младших школьников.

Результаты исследования в контрольной группе изменились незначительно, как следствие нормального возрастного развития и педагогического влияния, однако, в экспериментальной группе результат был заметнее. Кроме этого, как один из компонентов оценки эффективности взаимодействия семьи и школы был проведен опрос родителей, результаты которого подтвердили, что наблюдаются позитивные изменения в поведении детей. Родители обращают внимание на повышение мотивации к учебе и самостоятельности своих детей. Многие родители отмечают, что их взаимоотношения с детьми стали более доверительными. Дети охотно делятся с родителями своими впечатлениями о происходящем в школе, рассказывают о своих проблемах и успехах.

Дети так же отмечают улучшение взаимоотношений с родителями и повышение доверия к учителю. Дети утверждают, что учиться стало интереснее, что они стали намного самостоятельнее, но при этом возросла уверенность в том, что они всегда могут рассчитывать на помощь и поддержку родителей.

Проведенное исследование является подтверждением того, что педагогическое взаимодействие школы и родительской общественности является необходимым условием формирования социального опыта в младшем школьном возрасте и оптимизации взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. - С. 5—14.
2. Акмаева, Е.А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.А. Акмаева. Самара: Изд-во Самарского государственного педагогического университета, 2008. - 28 с.
3. Алироев И.Ю. Язык, история и культура вайнахов. - Грозный, 1990. - 365 с.
4. Аменд А.Ф. Взаимодействие школы, семьи и общественности в экономическом воспитании детей (метод, рекомендации), науч. редактор А.Н. Звягин. - Челябинск: ЧГПИ, 1987.
5. Амонашвили Ш. А. Как живете дети? — М.: Просвещение, 1986 г.
6. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. Психол. тр.: В 2 т.- М., 1980. – Т.2. – с. 139-144.
7. Арсалиев Ш.М.-Х. Методология современной этнопедагогике.- М.: Гелиос АРВ, 2013. -320 с.
8. Арсалиев Ш.М.-Х. Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве: Монография. - М.: Гелиос АРВ, 2015. -304 с.
9. Асмолов А. Г., Володарская И. А., Салмина Н. Г., Бурменская Г. В., Карабанова О. А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования. // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С.16–24.
10. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. № 1, 2008. - С.65-86.
11. Ахметшина В.А. Психолого-педагогические аспекты работы с родителями / В.А. Ахметшина // Справочник классного руководителя. – 2007. – №1. – С. 65 – 73.
12. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
13. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. Книга 1. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 233 с.
14. Байбородова, Л.В. Взаимодействие школы и семьи: Учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова. - Ярославль: Академия развития, Академия холдинг, 2003. - 224 с.

15. Барсукова, Д.Ф. Ценностное педагогическое взаимодействие как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: автореф. дисс. канд. пед. наук / Д.Ф.Барсукова. М., 2008. - 22 с.
16. Бахтин В.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 1. М.: Русские словари, 2003. С. 7-68.
17. Белова, Л.В. В семье будущий первоклассник / Л.В. Белова. - М, 2004. – 178с.
18. Белоногова, Г. Педагогические знания – родителям / Г. Белоногова, Л. Хитрова // Дошкольное воспитание, 2003. - № 1. - С. 82 - 92.
19. Беспалько О.В. Социальная педагогика в схемах и таблицах. - К.: Центр учебной литературы, 2003.
20. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: Изд.-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.- 6с.// <http://elib.gnpbu.ru>.
21. Бобкова О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 5. -С. 33-37.
22. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. // Культурно-историческая психология. – 2008. – №4. – С. 91-99./ <https://psyjournals.ru/>
23. Божович Л. И, Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М. : Педагогика, 1979. – 120 с.
24. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 115.
25. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография.-Ростов-н/Д,2000.
26. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб,2006.-304С./ <https://intellect-invest.ru>.
27. Быковская, Т. Е. Формирования профессиональной готовности студентов педагогического колледжа к взаимодействию с семьей младшего школьника: автореф. дисс. канд. пед.наук / Т.Е.Быковская. М., 2005. - 28 с.
28. Быстрова Н.Н. Система сотрудничества семьи и образовательного учреждения по повышению компетентности родителей: методические рекомендации по реализации условий взаимодействия субъектов в образовательном учреждении как системы развития родительской компетентности / Н.Н. Быстрова, Ю.С. Плаксина. – М.: АПКИПРО, 2010.- 44с. – (Библиотека журнала «Методист», №9).

29. Бычкова, В.С. Социальный опыт как основа социального воспитания Электронный ресурс. / В.С.Бычкова, Т.И.Зубкова. Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/206139/>

30. Ведерникова, Т.Б. Родительская академия – новая форма взаимодействия школы и семьи / Т.Б. Ведерникова // Управление начальной школой. – 2010. – №2. – С.58–68.

31. Венгер А. Л. О значении разных сторон процесса интериоризации для психического развития ребенка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез.докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.

32. Вентцель К.Н. Провозглашение декларации прав ребенка. Текст //Свободное воспитание: Хрестоматия /К.Н. Вентцель/ Сост. Г.Б.Корнетов. - М.: РОУ, 1995. С. 193-198. Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.

33. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / К.Н. Вентцель; сост. Л.Д. Филоненко. - М.,1993. -171с. // <http://www.dissercat.com>.

34. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип. // Культурно-историческая психология. – 2005. – №2. – С. 76-86.

35. Верещагин, С.Н. Педагогический опыт. Игра как средство формирования социального опыта ребенка в условиях летнего оздоровительного лагеря Электронный ресурс. / С.Н.Верещагин. Режим доступа: <http://area7.ru/metodic-material.php71748>.

36. Вершинин В. Модель взаимодействия семьи и школы / В. Вершинин // Управление школой. – 2010.–№4.–С.43–47.

37. Вершловский С.Г. Семья в гуманистическом контексте / С.Г. Вершловский //Школа и семья: основа союза. Из опыта работы школлабораторий. - СПб.: СПбЦИТиТ, 2002.-С. 6-21.

38. Взаимодействие школы и семьи: педагогический всеобуч / авт.-сост. С.А. Цабыбин. – Волгоград: Учитель,2005.–91с.

39. Виноградов В.Н. Программа развития современной школы: учебное пособие для студентов вузов и аспирантов, изучающих инновационные образовательные процессы: рабочая книга для руководителей образовательных учреждений и организаций. - Смоленск: Изд-во Смол. ГУ, 2008. - 211 с.

40. Воспитание индивидуальности: Учебно-методическое пособие. / Под ред. Е.Н. Степанова. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 224 с.

41. Воспитательная система класса: Теория и практика: Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 160 с.
42. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Метод, рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ "Сфера", 2000. - 128 с.
43. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
44. Выготский Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
45. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
46. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. /Психология межличностного познания. /Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981. - С. 122-139.<http://www.dissercat.com>.
47. Гильбух, Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся / Ю.З.Гильбух. Сов педагогика. - М., 1990. - № 5. - С. 81-87.
48. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – Москва: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2012. – 238с.
49. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? – Издательство АСТ, Астрель, 2011. – 240 с.
50. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.З. Гликман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
51. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004. – 272с.
52. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. - СПб: Речь, 2005.- 320 с.
53. Голод С.И. Семья и брак: историко-социальный анализ». – СПб, 1998.
54. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов Текст. /И.В.Гребенников. М.: Просвещение, 1991.- 158 с./ <http://www.dissercat.com>.
55. Гребенников И.В. Укрепление взаимосвязи общественного и семейного воспитания детей и подростков // Советская педагогика. 1985. № 1. С. 80-86;

56. Григорьев Д.В. Школа и родители: социальное партнёрство / Д. Григорьев, О. Кожурова // Воспитательная работа в школе. – 2009. – №1. – С. 47 – 51.

57. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход//Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник науч. статей. - Пермь, 2001. -С.77-88.

58. Громакова Т. В. Формирование социального опыта младших школьников в Монтессори - образования: Дис. ... канд. пед. наук :13.00.01: Оренбург, 2005. -161с.Режим доступа: <https://dislib.com>.

59. Грушевская И. Н. Форма бытия и способы существования социального опыта: дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия". – Красноярск, 2005. –208 с.

60. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология Текст. /В.В.Гузеев. М.: Нар.образование, 2000.-150с.

61. Гуров В.Н. Социальная работа школы с семьёй / В.Н. Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.

62. Гуров В.Н. Семья в системе формирования современной личности /В.Н. Гуров, Шабалдас А.Е. //Педагогическое образование и наука. - 2001.-№4.-С.29-40.

63. Даурова М. Р. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". – Майкоп, 2012. – 21 с.

64. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982. – С.106-108.

65. Директору школы о сотрудничестве с родителями Текст. /Под ред. А.С. Роботова, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошникова. М.: Сентябрь, 2001. -241с.

66. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф.дисс. докт. психол. наук / Л.Г. Дмитриева. -Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. 56 с.

67. Дружинин В. Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 176 с.

68. Журавлёва Г.И. Совместная работа школы и семьи в деле обучения и воспитания детей / Г.И. Журавлёва // Школа. – 2002. – № 1. – С. 60 – 66.

69. Журба Н.Н. Историко-педагогический обзор проблемы взаимодействия семьи и школы. [Электронный ресурс] // <https://ciberleninka.ru>.

70. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. -М.: Академия,2001.-86с.

71. Загладина Х.Т. Формирование гражданской идентичности в рамках социального партнерства семьи и школы // Воспитание школьников. - 2012.-№4.-С.10-14.

72. Загладина Х.Е. Информационное общество, семья и меняющиеся условия социализации школьников//<http://socialnauki.prijsv.ru>

73. Закон «Об образовании в РФ».

74. Зверева О.Л., Кротова Т.В., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие. – М.: Сфера, 2009. – 256 с.

75. Зикратов, В.В. Социально-педагогическая поддержка младших школьников из дисфункциональных семей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Зикратов; КузГПА. - Новокузнецк, 2009. - 22 с.

76. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.- С. 9

77. Зиятдинова Ф.Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочения коллективизма по месту жительства. - М.: Академия общественных наук, 1986. 179с. /<http://www.dissercat.com>.

78. Зиятова М. Диагностика взаимодействия семьи и школы / М. Зиятова, В. Ларина // Директор школы. – 2007. – №9. – С. 83 – 87.

79. Егошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. М.: Юридическая литература, 1989. - 444 с.

80. Ибрагимова З.Н. Факторы формирования социального опыта младших школьников//Успехи современной науки. –Белгород,2016, Т.1, №12. –С122-123.

81. Ибрагимова З.Н. Роль культурно-образовательной среды в формировании социального опыта младших школьников // Успехи современной науки и образования. – Белгород,2017. Т.1,№3. –С.120-123.

82. Ибрагимова З.Н. Семья и школа как факторы социализации детей младшего школьного возраста. // Мир науки, культуры, образования. -Горно-Алтайск,2017. №5(66).-С.83-85.

83. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – Москва и др.: Питер, 2012. – 573 с.

84. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании: учеб. пособие [статья] /Сост И.Н. Андреева. - М.: Academia, 2000,- с.145-166.
85. Каган М.С. Философия культуры. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. -416 с.
86. Караковский В.А. и др. Воспитание? Воспитание. Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Л.И. Селиванова. - М.: Новая школа, 1993,- 160 с.
87. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности основа целостного учебно- воспитательного процесса/ В.А. Караковский, - М., 1993,-79с.
88. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования// Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. – 2015. - №4.- С. 102-113
89. Коваленко Т.В., Маврина И.А. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования//Наука и школа. - Москва, 2013.- №5.- С. 159-162
90. Козлова, А.В. Работа педагога с семьей: Методические рекомендации / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 112 с.
91. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога / И.А. Колесникова. - СПб.: Изд. «Дрофа», 2003.- 288 с.
92. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие. / Под ред. Я.Л. Коломинского. - СПб.: Речь, 2007. - 240 с.
93. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003 – 312 с.
94. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Academia, 2003.
95. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] /<https://mosmetod.ru>.
96. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. Мин-во образования и науки. Уральский гос. Пед. университет. М.: Academia, 2007.
97. Кочетова А. От ребенка – к семье и к совместному сотрудничеству. Новые аспекты взаимодействия семьи и школы / А. Кочетова // Народное образование. – 2005. – № 8. – С. 196 – 202.
98. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. М.: Нар.образование, 2003. - 450 с.
99. Кудаева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – Саранск, 2004. – 268с.

100. Кульневич С.В. Педагогика личности. От концепции до технологий: учебно- практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед.учеб.завед. – Ростов-н/Д: «Учитель»,2001.-160 с.

101. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников; Отв. ред.И. П. Лебедева. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 29–36.

102. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл; Изд. центр "Академия", 2004. - 352 с.

103. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Педагогические теории, системы и технологии: Хрестоматия. Ч.1 /Под ред. Е.Н. Селивёрстовой. – Владимир: ВГПУ, 2012. – С.357-365.

104. Лийметс, Х.И. О месте категории «взаимодействие» в педагогике Текст. /Х.Й.Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Сб. науч. тр.- Таллин: Таллин, пед. ин-т, 1979. С.24-31. // <http://www.dissercat.com>.

105. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Питер; СПб,2009 / <http://www.litres.ru>.

106. ЛИЙМЕТС, Х. Й. О месте категории «взаимодействие» в педагогике / Х. Й Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. тр. — Таллинн, 1979. <https://cyberleninka.ru>.

107. Лукьянова, М. Об изменении стиля профессионального поведения учителя в личностно ориентированном взаимодействии [Текст] / М. Лукьянова // Пед. техника. - 2009. - № 1. - С. 70 – 76.

108. Лукьянова, М.И. Методика диагностики готовности учителя к личностно ориентированному взаимодействию [Текст] / М.И. Лукьянова // Пед. диагностика. - 2010. - № 1. - С. 57 — 85.

109. Маишева В.А.Работа с родителями: Пособие для учителя: Из опыта работы. -М.: Просвещение, 1982. 64с. // <http://www.dissercat.com>.

110. Макаренко А.С. Воспитание детей в семье. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1997. Т. 2.

111. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. - 168 С.

112. Мальтеникова Н.П. Школа и родители (технология психолого-педагогического взаимодействия) / Н.П. Мальтеникова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 8. – С. 85 – 89.

113. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – М.: Речь, 2005. – 150 с.
114. Матвеева Л. А. Познание, общение и труд в учебной деятельности младшего школьника // Умственное и нравственное развитие младшего школьника в условиях непрерывного образования. СПб.: Образование. 1995. С 24-35. // <https://cyberleninka.ru>
115. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для суд.высш.профес.образования.-М.:Академия,2011.- с.90.
116. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. — 512 с.
117. Михайлова Н.В. Формы работы с родителями // Справочник классного руководителя. – 2007. – №2. – С. 62 – 66.
118. Монахова, А.Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия / А.Ю. Монахова. Ярославль: Академия Холдинг, 2004. - 160 с.
119. Мони́на, Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2010. – 224 с
120. Мудрик А.В..Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 304 с
121. Мясищев В.Н. Проблема отношений в психологии //Вопросы психологии.1957. -№5.-С.142-155.
122. Недвецкая М.Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи: Учебно-методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2006. -148 с.
123. Неясова И. А. Психолого-педагогические аспекты освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе. // <https://cyberleninka.ru/>
124. Неясова И. А. Социальный опыт как педагогическая категория // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4 (8). С. 41-44.
125. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. Ч. 3.
126. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Педагогика. 2007. № 1. С. 3-14.
127. Новикова Г.Н. Материал к педсовету «Укрепление взаимодействия семьи и школы» / Г.Н. Новикова // Завуч начальной школы. – 2008. – № 6. – С. 125 – 132.
128. Новикова, Л.И., Кулешова, И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления Текст. /Л.И.Новикова, И. В. Кулешова//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М.: Прогресс, 1996. /<http://www.dissercat.com>.

129. Овчарова А. А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально значимых качеств школьника: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02.- Москва, 2012.-157 с.

130. Овчарова А.А. Системно-деятельностный подход как интегративная основа педагогического взаимодействия школы и семьи. [Электронный ресурс]./ <http://docplayer.ru>.

131. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

132. Онощенко С. В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – Тамбов, 2009. – 18 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.

133. Особенности взаимодействия школы и семьи. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://megaobuchalka.ru>.

134. Панфилова Л. Взаимодействие семьи и школы: общие проблемы и совместные действия / Людмила Панфилова // Директор школы. – 2006. – № 6. – С. 86 – 92.

135. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2011. – 502 с.

136. Плоткин М.М. Социальное воспитание и социальная педагогика // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. -М.: ВЛАДОС, 2004.

137. Поляков С.Д. Технология воспитания.-М.,2002.-С.3-4.

138. Попова Е. П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса "школа – детский сад" : дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – Кострома, 1998. – 166 с.

139. Потеряева Т.М. Программа взаимодействия школы с семьями учащихся / Т.М. Потеряева // Справочник классного руководителя. – 2007. – №8. – С. 50 – 53.

140. Прохорова, Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду: практ. пособие / Г.А. Прохорова. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 64 с.

141. Роджерс К. К науке о личности / В кн. История зарубежной психологии. Тексты. М. 1986.

142. Родионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. Л., 1989.

143. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.-М.,1946.

144. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 379.

145. *Саракаева А.Х.* Традиции и обычаи чеченцев как этнопедагогические принципы воспитания молодого поколения: дисс...канд.пед. наук.–Грозный,2013.-168с./<http://www.dissercat.com>.

146. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. - М.: УРАО ИТИП, 2010. - 168 с.

147. Соколова М. В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук - 13.00.01. - Ярославль, 2000. - 174 с.

148. Старовойтова Г. А. Учителя и родители – партнеры в воспитании младших школьников / Семья и личность / Под ред. профессора Е. И. Сермяжко. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. [электронный ресурс] // URL: <http://www.pedlib.ru>.

149. Столин В. В., Бодалев А. А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. - М.: Педагогика, 1989. — 208 с.

150. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года

151. Сулейменова Ж. А. Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 27-30. <https://moluch.ru> (дата обращения: 12.04.2019).

152. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви. — М., 1988.

153. Сухомлинский В. А. О педагогической культуре родителей. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 3 — М., 1987.

154. Теория отношений Мясищева. <http://studfiles.net> (дата обращения 22.04.2018 г.).

155. Удова О. В. Особенности взаимоотношений родителей с детьми и их изучение: Учебное пособие - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2007. – 128 с.

156. Ушинский К. Д. Человек как предмет познания // Собр. соч.: В 11 т. М., 1950. Т. 8.

157. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. // <http://fgos.ru>.

158. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве - времени детства. М.: Флинт. 1997. - 160 с.

159. Харьков, Ю. А. Направления психолого-педагогического сопровождения в условиях модернизации образования Электронный ресурс. / Ю. А. Харьков, А. И. Филатов. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/47835>.

160. Хитрова, И. В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном

процессе вуза: автореф.дисс. .канд.пед.наук / И.В.Хитрова. Рязань: Изд-во РГУ, 2006. - 22 с.

161. Хухлаева, О.В. Работа психолога с родителями: концепция и технологии. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 60 с.

162. Черняева Т.Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка / <http://ciberleninka.ru>.

163. Шацкий С.Т. Пед.соч. в 4-х т. Том 1. –М.: Педагогика,1963.- 384с.

164. Шакурова М. Работа с семьей: содержание и мониторинг. Целевая программа «Семья» / М. Шакурова // Сельская школа. – 2006. – №3. – С. 48 – 61.

165. Щекина О. А. Семья и школ: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: учебно-методическое пособие. -СПб, 2013. - 90 с.

166. Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – Москва.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

Научное издание

Ибрагимова Зарема Николаевна

**Формирование социального опыта
младших школьников
в условиях взаимодействия семьи и школы**

Подготовка оригинал-макета *Сулейманова М.А.*
Дизайн обложки *Эскаева Г.А.*

Подписано в печать 20.12.2021 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная. Печать ризографная.
Усл. п. л. 7,5. Уч.-изд. л. 6,9. Тираж 200 экз. Заказ №21-12-866.



Отпечатано в типографии АЛЕФ
367002, РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50, 3 этаж
Тел.: +7 (8722) 935-690, 599-690, +7 (988) 2000-164
www.alefgraf.ru, e-mail: alefgraf@mail.ru