***Цен6трально Азиатский Университет***

***ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ***

***КАФЕДРА «ПЕДАГОГИКИ»***

*Заочное отделение*

*Специальность "Педагогика и психология"*

## ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

***«Исследование личностных особенностей в процессе социализации детей в условиях детского дома»***

**Выполнила: студентка группы**

**Научные руководители:**

**Уральск – 2007 г.**

**Содержание**

**Введение**

**Глава I. Теоретические основы исследования личностных особенностей в процессе социализации детей детских домов**

1.1. Социально-педагогическая сущность социализации как целостного процесса формирования и совершенствования личности. Личность в процессе социализации

1.2. Семья как первичный институт формирования личностных особенностей и социализации. Социализирующие функции современной семьи

1.3. Особенности и тенденции личностного и социального развития детей в детском доме, как первичном институте социализации. Психолого-педагогические особенности личности ребенка, воспитывающегося в условиях детского дома

*Общие выводы по главе I*

**Глава 11. Исследование условий и особенностей процесса социализации, а так же личностных особенностей детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома**

2.1. Анализ опыта работы по организации учебно-воспитательного процесса детских домов на примере областного детского комплекса семейного типа «Жас даурен».

2.2. Система специальной работы по психолого-педагогической коррекции личности и мероприятиям по формированию жизненной направленности и социализированности выпускников детских домов

2.3. Эффективность работы по оптимизации процесса социализации и формированию личностных особенностей детей детских домов

**Заключение**

**Список использованной литературы**

**Введение**

*Создать детям условия для развития их задатков и*

*их культурного удовлетворения - главное направление*

*при решении социальных проблем детства.*

С.Т. Шацкий

**Актуальность исследования.** Преобразования, происходящие в общественной жизни нашей страны, существенно меняют объективные условия социализации подрастающего поколения, и в особенности процесс социализации категории детей, оставшихся без попечения родителей, то есть детей - сирот, воспитывающихся в детских домах. Это требует научного осмысления, необходимого для учета новых реалий в построении процесса общественного воспитания. В связи с этим проблема социализации детей детских домов становится одной из приоритетных в современных психолого-педагогических исследованиях.

Проблемы детей-сирот стояли перед обществом всегда и, скорее всего, будут стоять в ближайшем будущем. Исследованием процесса социализации детей-сирот занимаются как зарубежные, так и отечественные педагоги и психологи. Дети, оставшиеся без попечения родителей есть в любом обществе: богатое оно или бедное, так как никто не застрахован от тех рисков, которые могут нас ожидать за следующим поворотом. Но в последнее время все чаще обращаются к детям-сиротам социальным или как иногда их называют в литературе «брошенные дети». Это дети, которые воспитываются в детских домах при живых родителях. Это дети, чьи родители отказались от их воспитания, забыли про них или не выполняют свою воспитательную функцию в правильном русле. Такие дети составляют основной контингент детских домов. Эти дети воспитываются в детском доме, воспитатели заменяют им и пап, и мам, в них проходит их начальный период жизни.

Современное состояние детских домов и те проблемы, с которыми сталкиваются их воспитанники при выходе из них, обращают на себя внимание очень многих специалистов. Причина этого кроется в том, что выпускники являются «чужими» в обществе после оставления ими детского дома. Они не чувствуют себя нормальными членами общества, не ощущают себя встроенными в нормальные социальные связи и взаимоотношения. Это является следствием их воспитания в детском учреждении, вырывания из привычной жизненной среды. Эти факты накладывают отпечаток на процесс социализации, который значительно отличается от того, который идет в семье. А значение процесса социализации в жизни человека очень велико.

Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования среди различных представителей наук [1, 133]. В общем, социализация понимается как процесс и результат становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, а также активного воспроизводства индивидом социального опыта и протекает как в условиях воспитания (в общественных и государственных организациях), т.е. целенаправленного формирования личности, так и под влиянием стихийного воздействия на развивающуюся личность различных, иногда противоположно направленных факторов общественного бытия.

Социализация подрастающего поколения, выступая универсальным фактором становления и развития каждой личности, с одной стороны, является непреложной частью социокультурной жизни, неотъемлемой функцией жизнедеятельности любого общества. Функциональная двойственность социализации определяет дуализм ее содержания. Последнее включает в себя формирование человека как индивидуальной личности, с одной стороны, и как член общества, с другой, а также выработку у него навыков (хороших и плохих) соотнесения и бесконфликтного сочетания обеих названных сторон в индивидуально и социально значимых ситуациях. Особое значение это имеет для детей детских домов, имеющих своеобразные (ограниченные) условия протекания процесса социализации.

Процесс становления ребенка полноправным участником современных ему общественных отношений всегда находил свое отражение в педагогике, а также исследованиях по социальной психологии, социологии воспитания и социальной педагогике. Те или иные аспекты проблемы рассматривались в разное время в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Л.П. Буевой, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.И. Леонтьева, А.В. Мудрика и др. специалистов.

Интенсивная разработка теоретических аспектов проблемы социализации личности, развернувшаяся в советской философии, социологии, социальной педагогике и социальной психологии в 70-е годы (Э.А. Домбровский, В.С. Марков, Л.М. Снежко, Э.В. Соколов и др.) и получившая свое продолжение в 80-е годы (Т.А. Гаврилова, О.Ф. Морозова, В.В. Москаленко, В.Я. Силе, Л.К. Синцова, Л.Ф. Филиппова и др.), способствовали активному обращению к зарубежным исследованиям в этой области, в том числе и отечественных ученых-педагогов (Л.Б. Боярская, Б.Л. Вульфсон, Е.Г. Гребенюк, Р.Г. Гурова, З.А. Малькова, Э.С. Панасенко, В.Я. Пилиповский, Т.Ф. Яркина и др.).

Исторический приоритет в изучении социализации принадлежит западным научным школам, чей стаж исследований в названном направлении исчисляется с конца Х1Х века (Ф.Х. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Г. Тард и др.), тогда как в отечественной научной литературе советского периода вплоть до рубежа 60-х – 70-х годов, когда были предприняты первые попытки объективного анализа вопроса (Н.В. Андреенкова, П.С. Лебедев, Ю.А. Левада, В.С. Мерлин, Б.Д. Прагин и др.), сам термин «социализация» использовался исключительно ради его критики.

Современный этап развития нашего общества, происходящие изменения в мировом сообществе требуют расширения и углубления исследований социализации подрастающего поколения, в том числе особой категории детей – детей-сирот, так как его изучение и осмысление необходимо для решения проблем, возникающих в нашей стране в данной научной области.

Исходя из вышеизложенного – социально-педагогической актуальности проблемы исследования процесса социализации подрастающего поколения, в особенности детей детских домов, ее недостаточная разработанность в отечественной педагогике – позволили определить **тему**: «Исследование особенностей процесса социализации детей-сирот в условиях детского дома ».

**Объектом** исследования является современное состояние социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В качестве **предмета** выступают тенденции и особенности процесса социализации детей детских домов в современном образовательном пространстве.

**Целью**исследования является выявление и характеристика социально-педагогической сущности тенденций процесса социализации детей детских домов в современном образовательном процессе.

В качестве **гипотезы** были взяты следующие предположения: если в детском доме семейного типа будет целостно организован педагогический процесс и проведена комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа, то это будет способствовать достижению воспитанниками равного с детьми из полноценных семей возрастного уровня общего и умственного развития, формированию активной позиции как субъекта социализации.

В соответствии с объектом, предметом и целью были определены следующие исследовательские **задачи:**

* охарактеризовать современные тенденции развития детей в детских домах, являющихся для них первичным институтом социализации;
* показать основные направления развития современной формы воспитания детей лишенных родителей, на примере детского дома семейного типа;
* проанализировать направления интеграции других социализирующих влияний на детей в детских домах семейного типа;
* разработать модель организации педагогического процесса в комплексе с психолого-педагогической коррекции в условиях детского дома;
* разработать научно-методические рекомендации по организации педагогического процесса для создания условий оптимальной социализации и интеграции в общество выпускников детских домов.

Для решения поставленных задач использовалась совокупность **методов:**

* теоретический анализ философской, психолого-педагогической и др. литературных источников, сравнительно-сопоставительный и историко-генетический методы;
* системный подход к оценке результатов теоретического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, синтез теоретического и эмпирического материала, метод содержательного обобщения, логико-эвристическая разработка решений, вероятностное прогнозирование, прогностическое моделирование, мысленный эксперимент;
* непосредственное изучение особенностей процесса социализации детей детских домов, где использовались психодиагностические методы (тестирование, анкетирование, интервьюирование и беседа), метод интроспективного анализа, экспертных оценок, изучение педагогической документации, педагогического опыта, анализ продуктов деятельности, исследовательский поиск, опытно-педагогическая работа с элементами констатирующего и формирующего экспериментов, метод обработки данных (статистические, графическое изображение результатов и другое).

**Методологической основой** исследования стали положения об активности личности ребенка и о социальной детерминированности ее развития, о социализации как социокультурном процессе, о конкретно-историческом характере воспитания в отечественных детских домах, о детерминированности развития личности содержанием и способами ее жизнедеятельности в ограниченном пространстве.

**Теоретической основой** исследования стали разработанные в науке концепции социализации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, А.В. Петровский), теории взаимодействия личности и социальной среды (Л.И. Божович, В.Г. Бочаров, Р.Т. Гурова, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, С.Т. Шацкий и др.), работы специалистов, посвященные проблемам социализации и адаптации воспитанников детских домов (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Л.Н. Галагузова, М.И. Лисина, В.И. Дубровина, Э.А. Минкова, Е.Г. Трошихина, В.С. Мухина, И.А. Яковлева, В.И. Тимашков, С.А. Левин и др.), разработки педагогических аспектов всестороннего обучения и воспитания школьников в учебно-воспитательных учреждениях различного типа, в том числе и учреждениях для детей-сирот, представленные в работах известных казахстанских просветителей и ученых Ж. Аймаутова, А. Байтурсынова, М. Жумабаева, Р.Г. Лемберг, А.С. Имангалиева, К.Б. Жарикбаева, К.Ж. Кожахметовой, К.Б. Сейталиева, М.Х. Балтабаева, С.А. Узакбаевой, Л.И. Керимова, А.Г. Казмагамбетова, А.А. Бейсенбаевой, Н.Н. Хан, Т.С. Сабырова, Г.А. Уманова, Р.М. Коянбаева и многих других, а также государственные документы и программы, касающиеся защиты детства и материнства.

**Практическая значимость** исследования определяется тем, что полученные в нем данные и сделанные на их основе выводы, могут стать основой как для дальнейшего изучения проблемы социализации детей детских домов, так и для осмысления и прогнозирования процесса социализации детей после окончания детского дома; выявление в исследовании тенденций процесса социализации детей детских домов могут оказаться полезными при планировании политики в области воспитания детей детских домов на государственном уровне; материалы и выводы исследования могут быть использованы в качестве основы для создания спецкурсов и отдельных специальных предметов для педагогических вузов и системы переподготовки кадров.

**Достоверность исследования** обеспечивается его опорой на современные педагогические и социально-психологические концепции взаимодействия личности и общества, самоценности личности и ее активности как условия развития общества и самой личности; использованием комплекса научных методов, адекватных природе объекта исследования и его задачам; привлечением широкого круга литературных источников; непосредственное изучение процесса социализации детей в реальных условиях.

**База для проведения исследований**: областной детский комплекс семейного типа «Жас даурен» г. Уральска.

**Глава I. Теоретические основы исследования проблемы социализации детей детских домов.**

**1. 1.** **Социально-педагогическая сущность социализации как целостного процесса формирования и совершенствования личности. Человек в процессе социализации.**

*Особенностью живого ума является то,*

*что ему нужно лишь немного увидеть и услышать для того, чтобы он мог потом*

*долго размышлять и много понять.*

*Дж. Бруно*

Человек, по своей сути, всегда есть и будет существом социальным, которое с первых дней своего существования окружено и включено во взаимодействие с другими людьми. В ходе этого взаимодействия усвоение человеком социального опыта происходит не пассивно, а активно, в процессе сначала совместной деятельности с взрослым, затем в процессе активной деятельности самого ребенка – общения, предметной, игровой, учебной, трудовой и других видов практической деятельности [2, 5]. Как утверждает М. Монтессори: «Начало развития лежит внутри. Ребенок растет не потому что он дышит, не потому что он находится в благоприятных условиях температуры: он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь, развивается и проявляется, потому, что он плодотворное зерно, из которого зародилась его жизнь и развивается повинуясь биологическим законам, предначертанным наследственностью» [3, 382].

Итак, человек представляет собой целостное единство биологического (организменного), психологического и социального уровней, которые формируются из двух: природного и социального, наследственного и прижизненно приобретенного (А.Г. Спирин)[4, 457]. С самого начала своей жизни человек включен в социальные взаимодействия, где свойства личности зависят от социальной ситуации, ее образа жизни, деятельности и общения [5, 66]. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того как научится говорит. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. Так в одной из своих ранних работ А. Гезелл писал: «Потенциал развития зависит в основном от врожденных моментов, но структура личности почти нацело определяется теми социальными условиями, в которых развивается юная психика» [6, 17].

Развитие личности можно рассмотреть как прогрессивное преобразование данного организма по мере того, как он справляется с новыми ситуациями [7, 111-143].Формирование личности ребенка представляет единый процесс, в котором деятельность ребенка происходит в системах «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» [8, 489]. Также при рассмотрении личности человека имеют ввиду и такие ее свойства, которые могут быть описаны в социальных или социально-психологических терминах, где психологическое берется в его социальной обусловленности и наполненности (А.Г. Спирин)[4, 454].

С точки зрения педагогики социализация не может рассматриваться как простое, механическое отражение личностью непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно, так как одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются, по-разному переживаются различными личностями. Поэтому личностью индивид становится в процессе освоения социальных функций и развития самосознания, т.е. осознания своей самотождественности и неповторимости как субъекта деятельности и индивидуальности, но именно в качестве члена общества [9, 144]. Так, Э. Эриксон отмечает, что социальное влияние не противоречит природе ребенка, его жизненным импульсам, он подчеркивает гармоничность психобиологических и социальных факторов в личностном развитии ребенка [10, 12].

Обращение к проблематике социализации началось за долго до появления соответствующего термина. Вопрос о том, каким образом человек становится компетентным членом общества, всегда был в центре внимания философов, писателей, авторов мемуаров (В.И. Петрищев) [11, 10].

В современной научной литературе нет однозначного определения понятия «социализация». Поэтому необходимо для различно-аспектного и всестороннего видинья процесса социализации рассмотреть определения, данные в философских, социологических, психологических словарях и определения ученых-исследователей, занимающихся данной проблематикой.

В философских энциклопедиях в широком смысле слова термин «социализация» используется для обозначения процесса, «в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе» [12, 66].

В других философских энциклопедиях социализация рассматривается как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [13, 603].

В социологии социализация – есть сложное научное понятие, подразумевающее процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит [14].

Отечественный социолог А.Н. Тесленко дает другое определение понятию «социализация» – это самое широкое понятие в становлении личности, оно предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни (в отличии от воспитания), сколько выработку собственных ценностных ориентаций, своего стиля поведения, позволяющих человеку самореализовываться как личности [15, 95].

В социальной психологии социализация в специальном смысле слова является чрезвычайно важным для общества в целом и различных групп социальным процессом. Он осуществляется с помощью социальных механизмов, обеспечивающих достижение общественных и групповых целей[16, 36-37].

В социальной психологии дается и более сжатое определение социализации – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта [17, 241-242].

Так, в психологическом словаре В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова социализация (от латинского socialis - общественный) – это процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений [18, 364].

По определению психологов А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского социализация – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходит как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит [19, 359].

По мнению американского ученого У. Бронфренбренера процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества[20].

Как заметил отечественный философ И.С. Кон: «В самом общем виде можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа Я» [21, 154].

Как показал В.М. Соковнин, социализация личности является сложным процессом и происходит на трех уровнях:

1) воздействие на индивид общества в целом, общество передает свои ценности, идеалы, установки через само общение – через егшо «социально организованную структуру»;

2) воздействие на личность в сфере массового общения через средства массовой информации;

3) воздействие на личность в недрах малых групп с контактным общением [22, 36].

Одной из причин подобной многозначности термина является то, что понятие «социализация» толкуется различно в зависимости от теоретических ориентаций исследователей.

С точки зрения социальной педагогики фактически социализация как явление обесечивает социальную адаптацию и интеграцию или интериоризацию индивида, что означает приспособление его к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам различных уровней жизнедеятельности общества, к социальным институтам как среде жизнедеятельности и включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, его «Я», обуславливаемое структурой каждой конкретной личности [23, 84].

В научной литературе к понятию социализации как к явлению существуют различные подходы.

Ученые-социологи связывают проблему социализации с совершенствованием социальных отношений. Так, английский ученый Г. Уайт считает, что «социализация – это больше, чем формальное образование, поскольку она включает в себя приобретение взглядов, ценностей, поведения, привычек, навыков, передаваемых не только школой, но и семьей, группой сверстников, средствами массовой информации» [24, 11]. По Л. Элкину, социализация – «процесс, при помощи которого индивид познает образ жизни данного общества или социальной группы для того, чтобы он мог функционировать» [25, 2].

Известный немецко-американский психолог, философ и социолог Э. Фромм считал, что социализация индивида начинается с первых проявлений его отношения к себе и к другим людям, что приводит, по его мнению, посредством развития форм общения к формированию «социального характера», т.е. к стабильной и четко выраженной системе ориентаций. «Социальный характер», по Э. Фромму – это «… ядро структуры характера, свойственное большинству представителей данной культуры», и формируется он благодаря социально-экономической структуре общества, в результате чего «члены общества различных классов и социальных групп вынуждены вести себя так, чтобы иметь возможность функционировать в соответствии с требованиями социальной системы» [26, 331].

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п.

Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 г. в своей книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, - «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни» [27, 22].

Истоками современной теории социализации послужили работы французского ученого-социолога Г. Тарда. В основу своей теории он положил принцип подражания, а отношение «учитель - ученик», воспроизводящееся на различных уровнях, провозглашено им типовым социальным отношением [28, 155].

К середине ХХ в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают такие науки как философия, этнография, социология, психология, криминология и других науки.

Необходимо отметим, что почти до 60-х гг. ХХ в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они, так или иначе, тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [29, 8].

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект-объективным. У истоков этого подхода стояли французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский ученый Талкотт Парсонс.

Эмиль Дюркгейм, рассматривая процесс социализации, полагал, что активное начало в нем принадлежит обществу, и именно оно является субъектом социализации. «Общество, - писал он, - может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности». Поэтому оно стремится сформулировать человека «по своему образцу», т.е. утверждая приоритет общества в процессе социализации человека, Э. Дюркгейм рассматривает человека как объект социализирующих воздействии общества [30, 68].

Взгляды Э. Дюркгейма во многом стали основанием разработанной Талкоттом Парсонсом развернутой социологической теории функционирования общества, описывающей, в том числе и процессы интеграции человека в социальную систему.

Т.Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли». Универсальная задача социализации - сформулировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими» [29, 21]. В результате этого следования общепринятым нормативным стандартом ценности становятся частью его мотивационной структуры, его потребностью. Теории Э. Дюркгейма и Т. Парсонса оказали и продолжают оказывать большое внимание на многих исследователей социализации. До настоящего времени многие из теорий рассматривают человека лишь как объект социализации, а процесс социализации как субъект-объектный процесс (где субъектом выступает общество или его составляющие). В концентрированном виде этот подход представлен в типичном определении социализации, данном в Международном словаре педагогических терминов (Г.Терри Пейдж, Дж. Б.Томас, Алан Р.Маршалл, 1987): «Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми».

Сторонники второго подхода исходя из того, что человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и, что важнее, субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Этот подход можно определить как субъект-субъектный.

В основу рассмотрения человека как субъекта социализации легли концепции американских ученых Ч.Х. Кули, У.И. Томаса и Ф. Знанецкого, Дж. Г. Мида.

Чарльз Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), т.е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Уильям Томас и Флориан Знанецкий, в своей работе «Польский крестьянин в Европе и Америке» (20 г. ХХ в.), выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, что, изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации, т.е. рассматривать их как субъектов социальной жизни.

Джордж Герберт Мид, разрабатывая направление, получившее название символического интеракционизма, центральным понятием социальной психологии считал «межиндивидуальное взаимодействие». Совокупность процессов взаимодействия, по Миду, конструирует (условно-формирует) общество и социального индивида. С одной стороны, богатств и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального Я реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых Я участвует, а с другой - социальный индивид является источником движения и развития общества [31].

Идеи Ч.Х. Кули, У.И. Томаса, Ф. Знанецкого и Дж. Г. Мида оказали мощное влияние на изучение человека как субъекта социализации, на разработку концепций социализации в русле субъект-субъективного подхода. Авторы десятитомной Международной энциклопедии по вопросам воспитания (1985) констатируют, что «последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида».

Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе, которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Метон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие «адаптация».

Понятие адаптация, являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды. Это понятие было введено в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психологической адаптации, результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро и макро группам. С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам [32, 115].

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации «Я - концепции», самореализации личности своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода в определенной степени разделяются и отечественными социологами, психологами и педагогами. Хотя приоритет чаще отдается первому направлению (И.С. Кон, Б.Д. Прагин, А.В. Мудрик и др.).

### Социализация как явление близко по своему действию к имеющемуся понятию «воспитание», или социальное воспитание.

Социальная микросреда является, с одной стороны, одним из важнейших факторов ускоряющих или сдерживающих процесс самореализации личности, а с другой – необходимым условием успешного развития этого процесса. Общественное (социальное) воспитание – это ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период включения в социальную жизнь. Она предполагает полноценное использование в воспитательно-образовательном процессе всего арсенала средств и возможностей, которыми располагает общество, в целях формирования личности, адекватной требованиям общества и в определенной мере опережающей его развитие. Воспитание есть «процесс социальный в самом широком смысле», - указывает А.С. Макаренко [33, 14]. В то же время следует отметить, что понятие «воспитание в широком смысле слова» «социальное воспитание» есть все же только часть такого явления, как социализация.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной их важнейших функций которых является социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья.

Социализация может носить одновременно регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер. Как относятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание по существу, есть одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный процесс социализации. «Человек как социальная единица является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий …», - писал М.М. Бехтерев. [34, 5-13].Однако было бы большим упрощением представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах социализация всегда имеет целенаправленный характер и не может быть по форме стихийной, а в неформальных объединениях – наоборот.

Возможность одновременного существования социализации и как целенаправленного и как нерегулируемого процесса поясним с помощью следующего примера. Конечно, на уроке в школе усваиваются важные знания, многие их которых имеют непосредственное социальное значение. Однако ученик на уроке усваивает не только те социальные знания, которые являются с целью урока, не только те социальные правила и нормы поведения, которые декларируются учителем в процессе обучения и воспитания. Ученик усваивает и тот социальный опыт, который является сопутствующим, «случайным», с точки зрения учителя или воспитателя. Это не опыт декларируемых правил и норм, а реально испытываемый или наблюдаемый опыт социального взаимодействия учителя с учениками, учеников между собой, учителей между собой. И этот опыт может быть как позитивным, так и негативным. Он может совпадать с целями процесса воспитания (и тогда он лежит в русле данного целенаправленного процесса социализации личности), а может противоречить поставленным целям.

Можно выделять первичную и вторичную социализацию. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение, и связана с формированием обобщенного образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация (Т. Лукман) представляет собой приобретение специфическо-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого (Б.Г. Ананьев) социализация рассматривается как процесс, протекающий в следующих двух направлениях – становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным эффектом этой социализации в виде личности и в виде субъекта деятельности является образование индивидуальности.

Разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различий социальный опыт. Это положение является одним из оснований, лежащих в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов – социализации и индивидуализации.

Социализация не есть антипод индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее, наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом, ведь усвоение социального опыта всегда субъективно [35, 242]. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. А потому они оставляют неодинаковый след в психике, в душе, в личности различных людей. Социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций, может быть, следовательно, существенно различным. Таким образом, лежащее на основе процессе социализации усвоение социального опыта становится и источником индивидуализации личности, которая не только субъективно усваивает этот опыт, но и активно его перерабатывает. Распространенная в социальной педагогике парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или, по крайней мере, делает это начало незначимым.

Личность – это не только социальный индивид, но это и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, активный субъект саморазвития. В этом плане, считает К.А. Абульханова – Славская «развитие есть становление личности субъектом собственной жизнедеятельности, определяющим и удерживающим траекторию жизненного движения» [36, 22]. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве активного субъекта социализации. Более того, пожалуй, даже и процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно-развивающий, а не только активно-приспособительный. Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослости. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полной.

Субъектом социализации человек становится объективно, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, т.е. проявлять свои субъективность (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие).

В определенной мере условно А.В. Мудриком были выделены три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации: естетсвенно-культурные, социально-культурные и социально-психологические [29, 22].

Естественно-культурные задачи – это достижение определенного уровня физического и сексуального развития. На каждом возрастном этапе человеку необходимо: достичь определенной степени познания телесного канона, свойственного той культуре, в которой он живет; усвоить элементы этикета, символики, кнесического языка (жесты, позы, мимика, пантомимика), связанные с телом и полоролевым поведением; развить и реализовать физические и сексуальные задатки; вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту; перестраивать самоотношение к жизни, стиль жизни в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями. Все это иметь некоторые объективные и нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях.

Социально-культурные задачи – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые - специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенной период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека.

Специфические социально-культурные задачи встают перед человеком на каждом возрастном этапе в процессе участия в жизни общества. От человека в соответствии с его возрастными возможностями ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владение некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей. На каждом возрастном этапе перед человеком стоят задачи, связанные с его участием в семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т.д.

Задачи социально-культурного ряда имеют как бы два слоя. С одной стороны, это задачи, предъявляемые человеку в вербализированной форме институтами общества и государства. С другой – задачи, воспринимаемые им из социальной практики, нравов, обычаев, психологических стереотипов непосредственного окружения. Причем эти два слоя не совпадают между собой и в большей или меньшей степени противоречат друг другу. Кроме того, тот и другой слой может не осознаваться человеком или осознаваться частично, а нередко в той или иной мере искаженно.

Социально-психологические задачи – это составление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфические содержание и способы их решения.

Самосознание личности можно рассматривать как достижение на каждом возрастном этапе определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения и меры самопринятия. Становление и развитие самосознания как процесса, так и результата неотделимы от развития личности в целом и зависят от специфического для нее способа жизнедеятельности [37, 122].Так, например, перед подростком стоит задача познание тех компонентов своего Я, которые связаны с осознанием своего сходства с другими людьми и отличия от них, а перед юношей – тех, от которых зависят мировоззрение, определение своего места и мире и т.п.

Самоопределение личности предполагает нахождение своей определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально приемлемую и социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации – ситуации поступления в школу. Он должен определить отношения со сверстниками и взрослыми, перестроить в связи с этим уже имеющихся у него системы отношений. В подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Что же касается определения планов на различные отрезки будущей жизни, то, во-первых, речь идет о решении задач ближайшего будущего [38, 191 - 192]. Например, если в среде сверстников считается престижным иметь определенный интерес и реализовывать его в какой-либо деятельности, то встает задача, как можно быстрее найти такой интерес и способы его реализации. Во-вторых, речь идет о решении задач более отдаленного будущего: выбор профессии, определение стиля будущей жизни. Уже подростки нередко представляют себе, где и как будут путешествовать, став взрослыми, а юноши имею представления о своем будущем жилище, свободном времяпрепровождении и т.д. [39, 315].

Самореализация предполагает реализацию человеком активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавались и ободрялись значимыми для человека лицами. Американский психолог

А. Маслоу писал, все самоактуализирующиеся люди вовлечены в некоторое дело. Они преданы этому делу, которое является для них чем-то очень ценным [40, 110].

Самореализация может иметь разнообразные формы. Они могут быть социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Подчеркнем еще раз, что возрастные задачи – объективны. Для решения задач человек ставит перед собой цели, достижение которых ведет к их решению. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны или прочувствованы задачи, и от ряда других обстоятельств, цели человека могут быть более или менее адекватны возрастным задачам [41, 5-7].

Выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личным ресурсам, необходимым для их достижения. Действительно, как пишет Б.Г. Ананьев, «история личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной степени ими определяется … » [42, 162]. Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда – соответствовать образу мужчины, ставить перед собой цель значительно увеличить свою мускульную силу, что в принципе вполне реально. Другой вариант: старшеклассник для решения задачи самоутверждения может ставить перед собой цель добиться того, чтобы его переживаниям были приняты окружающими по их субъективной значимости для него самого, а не по степени значимости в реальной жизни, что в принципе недостижимо.

Важно отметить, что человек осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Это позволяет ему, обнаружив расхождение между своими запросами и объективными возможностями их реализации, определенным образом реагировать на это. Человек может изменить цели, искать более реальные пути их достижения, наконец, самоизменяться.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций – способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями. Социализация человека во взаимодействие с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов» социализации. Так, французский социальный психолог Габриэль Тард считал основным механизмом подражание. Американский ученый Ури Бронфенбренер главным механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых он живет [20]. В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а А.В. Петровский – закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [43, 23]. Обобщая имеющиеся данные с точки зрения педагогики, можно выделить несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах.

Как утверждает Л.Д. Столяренко к психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести следующие:

Импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т.п.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтом общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.п. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [44, 434].

По мнению же А.В. Мудрика к социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие:

1. Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоения человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «… Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или блокированные в силу изменявшихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут всплыть в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

2. Инструментальный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляция определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж Новер, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать». Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т.д.

3. Стилизированный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека настолько и в той мере, в какой являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтные (значимые) для данного человека.

4. Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.п. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть и носителями возрастной субкультуры. Не нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому целесообразно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно. Так, в условиях села, малого города, поселка, а также в малообразованных семьях в больших городах существенную роль может играть традиционный механизм. В условиях крупного города особо явно действуют институциональный и стилизированный механизмы. Для людей явно интровертированного типа (т.е. обращенных внутрь себя, повышенно тревожных, самокритичных) важнейшим может стать рефлексивный механизм. Те или иные механизмы играют различную роль в тех или иных аспектах социализации. Так, если речь идет в сфере досуга, о следовании моде, то ведущим часто является стилизированный механизм, а стиль жизни нередко формируется с помощью традиционного механизма [29, 13].

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Социализация человека осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которого специфично для того или иного общества, того или иного социального слоя, того или иного возраста социализируемого. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры (от колыбельных песен и сказок до скульптур); стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельностях, спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах. Поэтому здесь уместно высказывание Н.К. Крупской – «Воспитывается семья, весь школьный уклад, воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, воспитывают события» - полностью сохранившее свою силу и сегодня [45, 347].

Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является объектом социализации. Об этом свидетельствует то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины и женщины (полоролевая социализация), создал прочную семью (семейная социализация), мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической жизни (трудовая или профессиональная социализация), был компетентным членом общества (языковая социализация) и т.п.

Следует иметь в виду, что требования к человеку в том или ином аспекте социализации предъявляют не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или иных групп и организаций обусловливают специфический и неидентичный характер этих требований. Содержание же требований зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они предъявляются.

Половая или гендерная социализация является частью общего процесса социализации. И если социализация рассматривается, с одной стороны, как процесс адаптации и интеграции человека в обществе, а с другой – как процесс саморазвития и самореализации личности в социальной среде, то при изучении половой социализации следует учитывать обе эти тенденции. Таким образом, половая (гендерная) социализация включает два взаимосвязанных процесса. Во-первых, это усвоение индивидом социального опыта, психосоциальных установок и ценностных ориентаций, определенных способов поведения и деятельности, присущих представителям того или иного пола. Во-вторых, это процесс формирования полового самосознания (половой идентичности). Он включает познание своего сходства и различий с представителями своего и противоположного пола; эмоциональную оценку себя как представителя определенного пола; самоутверждение Я как представителя определенного пола в общении и деятельности [46, 56] . Активная личность, стремясь к свободе и независимости, расширяет свой личный опыт и обеспечивает реализацию своей индивидуальности; при этом индивид может в той или иной степени отходить от полового эталона. Если такие отклонения накапливаются в определенных социальных группах, то происходит расшатывание половых нормативов и намечается тенденция их постепенного преобразования. В последние десятилетия в обществе отчетливо прослеживаются изменения, касающиеся вопросов пола.

Половая или гендерная роль – одна из социальных ролей человека. Как указывает И.С. Кон, половая роль – это нормативные предписания, связанные с принадлежностью к определенному полу, выполнение которых обеспечивает мужской или женский статус. Исследования последних лет (И.С. Кон, В.Е. Каган, Ю.Е. Алешина, А.С. Волович и другие) показали, что половая – это целый комплекс ролей (полоролевой репертуар); каждая роль имеет свои нормативные предписания, свои модели поведения, отличающиеся от требований и социальных ожиданий других ролей этого репертуара [47, 74 - 82].

Все описанные в литературе роли, входящие в полоролевой репертуар, можно условно разделить на: 1) общественно-трудовые, или профессиональные, предписывающие, какие сферы деятельности более приемлемы для мужчин, а какие для женщин; 2) семейные, которые, в свою очередь, делятся на супружеские и родительские; они определяют нормы отношений, поведение супругов, родителей и детей; 3) сексуальные, дифференцирующие сексуальное поведение мужчин и женщин, определяющие отношение между ними в сексуальной сфере [48].

Половые роли тесно связаны с половой (гендерной) идентичностью, т.е. осознанием себя как представителя определенного пола, в том числе и с субъективным переживанием своего исполнения половой роли. Д.Н. Исаев и В.Е. Каган предполагают, что каждой группе половых ролей соответствует своя идентичность [49]. Половая идентичность также вариативна, например, И.В. Романов выделяет пять типов половой идентичности подростков[50, 39 - 47].

Проблема сексуальной социализации тесно связана с проблемой полового просвещения и полового воспитания. Если Американская ассоциация общественного здоровья даже приняла резолюция, подтверждающую право детей и подростков на всестороннее половое воспитание, то в Казахстане вопрос о необходимости такового находится пока в стадии обсуждения. По мнению И.С. Кона, половое просвещение очень полезно и эффективно и то, что наше государство и школа почти ничего не делают в этом направлении, - преступление не только перед ныне живущими, но и перед будущими поколениями [51].В. В. Абраменкова, напротив, утверждает, что существующие школьные программы по половому просвещению способны нанести вред психическому, нравственному и духовному здоровью ребенка [52].

Следующим ведущим видом социализации человека является социализация посредством языка или коммуникации. Язык и языковое общение (коммуникация) играют решающее значение для успешности процесса социализации. Как заметил выдающийся ученый Л.С. Выготский, речь с одной стороны, имеет ярко выраженный предметный характер, а с другой – сама обеспечивает успешное развитие предметно-практической деятельности людей [53, 227]. Э. Сейпир утверждал, что язык – это великий рычаг социализации, возможно, величайший из всех существующих. Д. Гирц рассматривал эмоциональную социализацию как коммуникативный процесс, посредством которого аффективные и межперсональные сообщения передаются ребенку по вербальным и невербальным каналам. Таким образом, языковое общение рассматривается как фундамент процесса социализации.

Важность и значение языка в процессе социализации дает о себе знать возникновением нового исследовательского поля, языковой социализации, которая имеет дело с языком как инструментом социализации, а также ростом интереса к теории Л.С. Выготского [54, 83].

Процесс обучения коммуникации посредством языка является центральной особенностью человеческого развития, так как это и есть приобретение культуры. Э. Охес и Б. Шиффелин так описывали взаимозависимость этих двух процессов: «На процесс приобретения языка оказывает глубокое влияние процесс становления индивида как члена общества; и процесс становления членом общества в большой степени реализуется через язык, посредством приобретения знания его функций, социального распределения и интерпретаций их между социально определенными ситуациями, то есть через языковый обмен в особых социальных ситуациях»[55, 227].

«Язык играет привилегированную роль в процессе социализации из-за своей универсальности и силы. Чтобы быть компетентным носителем культуры, субъект должен уметь говорить так, как принято в культуре. Если мы считаем, что культура как разделяемое людьми множество практик и систем значений интерпретируются различными способами, то язык оказывается тождественным различным ее сферам (религии, системе родства)»[56, 85].Несколько черт языка придают ему привилегированный статус. Во-первых, язык великолепно приспособлен для передачи (выражения) эксплицитных сообщений: как чувствовать, когда действовать, что говорить. Эксплицитные инструкции для социализации детей используются в самых разных культурах [57]. Во-вторых, поскольку язык может репрезентировать события, происходящие не только здесь и сейчас, он используется, чтобы напомнить детям о событиях прошлого, рассказать о событиях, что еще не произошли, предостеречь от возможных неприятностей и перекинуть мосты между этими потенциальными мирами. В дополнение к названным чертам языка как репрезентационной или символической системы, существует еще одна, сообщающая языку привилегированную роль. Это – способность лингвистического знака индексировать признаки лингвистического и нелингвистического контекста [58].

Речь производна от социального контекста, она – своеобразная “карта” социальной территории, которая отражает такие социальные категории как роли, статусы, ситуации, события через выбор тех или иных языковых средств. Например, в среднем классе Запада такой набор признаков как небольшая длина предложений, высокий голос, быстрый темп императивов, быстрый темп повторов индексирует речь детей в противопоставлении с речью взрослых. Дети, выросшие в больших семьях или воспитанные в коллективе, общиною, осваивают иные речевые модели, нежели их сверстники из семей среднего класса Запада [59, 410 - 414].

Многообразие типов дискурса и его контекстов подтолкнуло специалистов по языковой социализации к более динамичной концепции социализации. Последняя, частично является результатом недавних эмпирических исследований по языковой социализации, а именно: этнографического изучения актуальных взаимодействий между носителями культуры и новичками, а также переговорных взаимодействий, в которых участники интеракций асимметричны и обладают неодинаковой властью (взрослые – дети) [60]. К. Охес доказала не только воздействие взрослых на систему развития ребенка, но и воздействие детей на систему взрослых людей [61].

Как мы видим, проблемы социализации посредством языка как средства усвоения культурных значений является в настоящее время одним из центральных направлений исследований по теории социализации.

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решение определенных задач, без проработки которых последующий этап может наступить, может быть искажен или заторможен. В отечественной науке при определении стадий процесса социализации исходят из того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности.

Решение определенных задач, отработка инвариантных действий и вся специфическая деятельность человека формируется в процессе трудовой социализации. Что же касается деятельности, то на протяжении всего процесса социализации индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельности [62, 188].

Поскольку само понятие социализации предусматривает усвоение социального опыта, прежде всего в ходе трудовой деятельности, то основание для классификации стадий процесса социализации находит свое отражение в их отношении к трудовой деятельности [63, 343]. Если принять этот принцип, то в зависимости от отношения к трудовой деятельности можно выделить три основные стадии:

1) дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более или менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.;

2) трудовая – охватывает период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает в себя весь период трудовой деятельности человека;

3) последтрудовая, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности [64].

Отмечая, что социализация – процесс непрерывный, длящийся в течение свей жизни, нельзя не признать особую важность для становления личности трудовой стадии, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. Далее из целостных актов деятельности складываются более крупные стадии и циклы биографии личности, физиологические механизмы которых раскрыты в учении А.А. Ухтомского о доминанте [65]и концепции П.К. Анохина о функциональной системе поведенческого акта[66].

«Деятельность каждого индивида, в том числе и трудовая, - пишет К.А. Абульханова - Славская, - есть всегда совместная деятельность, и в ней происходит постоянное взаимодействие людей» [67].Поэтомустановление человека как субъекта труда требует целенаправленной и многоплановой подготовки. Чем «психологичнее» организован этот процесс, тем более он влияет на успех социализации и социальной адаптации личности. Адаптация к процессу труда внутренних условий деятельности и внутренних средств деятельности достигается формированием потребностно-мотивационно-деятельностного комплекса в единстве с субъективной образно-понятийной моделью деятельности (комплексом знаний, умений и навыков) на основе профессионально важных способностей и свойств [68, 466].

Социализация личности включает в себя усвоение социального опыта и социальную активность личности [69, 497]. В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли личность имеет возможность проявить себя, раскрыть, репрезентировать. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничтожения.

Социализация, как уже отмечалось, осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации и называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов социализации. Можно даже утверждать, что они еще не все известны, а те, которые мы знаем, не до конца изучены.

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил А.В. Мудрик. Он выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших группах людей, живущих в определенных странах;

мезофакторы (мезо – средний, промежуточный) – условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как фактор социализации); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);

микрофакторы, к ним относятся те, которые оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, группа сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание – учебные, профессиональные, общественные и др.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или молодости и число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом – и члены их семей. И.С. Кон совершенно справедливо утверждает, что нет иерархии агентов социализации по степени их влияния и значимости, которая бы не зависела от общественного строя, системы родства и структуры семьи.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфических для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельности, спорт). Однако важнейшие из них – окружающая среда и система отношений между людьми. Так, например И.С. Кон отмечает среди социальных институтов – факторов социализации личности следующие: родительская семья, школа, общество сверстников, средства массовой информации (СМИ) [70, 25-31].

Исследования показывают, что чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности по своей возможности оказать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в раннем и дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья. В подростковом и юношеском возрастах увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходит сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека - это нация, ментальность, этнос. Об этом говорится в работах И.С. Кона, М. Мида и др. [71].

В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так и опосредованным способом оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида.

Отдавая должное роли социализирующего воздействия макрофакторов, больших и малых групп, необходимо учитывать, что наибольшее влияние на личность оказывает другая личность, являющаяся для нас референтной и авторитетной.

Если в течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации факторы только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации – это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом. Немаловажное значение при этом играют условия проживания развивающейся личности. Как пишет отечественный ученый-исследователь М. Тажин, проживание формирующейся личности – важнейший фактор ее социализации [72, 82-84].

Факторы социализации являются одновременно и средовыми факторами формирования личности. Однако в отличие от социализации факторы формирования личности дополняются еще биологическим фактором. Ему в зарубежной педагогике в целом ряде случаев отводится первостепенная роль. Так, по мнению отдельных ученых, среда, обучение и воспитание являются лишь условиями для саморазвития, проявление природно-обусловленных психических особенностей. В подтверждение своих выводов они ссылаются на данные сравнительного изучения развития близнецов.

Действительно влияние биологического фактора на формирование личности игнорировать нельзя уже потому, что человек – это живой организм, жизнь которого подчинена как общим законам биологии, так и специальным законам анатомии и физиологии. Но по наследству передаются не качество личности, а определенная расположенность к той или иной деятельности. Различают задатки двух видов – общечеловеческие (строение мозга, центральной системы, рецепторов); индивидуальные различия природных данных (особенности типа нервной системы, анализаторов и т.п.).

Отечественная педагогика не отрицает влияния биологического фактора на формирование личности, но и не отводит ему решающей роли, как это делают бихевиористы. Разовьются ли задатки, станут ли они способностями – это зависит от социальных условий, обучения и воспитания, т.е. влияние наследственности всегда опосредуется обучением, воспитанием и социальными условиями. Этот тезис верен и в отношении индивидуальных различий, лежащих в основе индивидуальных способностей.

Таким образом, природные особенности являются важными предпосылками, факторами, но не движущими силами формирования личности. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание – продукт общественного бытия человека. Чем сложнее по своему психическому строению образование, тем меньше оно зависит от природных особенностей.

Природные особенности обусловливают разные пути и способы формирования психических свойств. Они могут влиять на уровень, высоту достижений человека в какой-либо области. При этом их воздействие на личность не прямое, а косвенное. Ни одна врожденная особенность не является нейтральной, так как она социализируется, пронизывается личностным отношением (например, карликовость, хромота и т.п.). Роль природных факторов неодинакова на разных возрастных этапах: чем меньше возраста, тем в большей мере природные особенности сказываются на формировании личности.

В то же время нельзя переоценивать и роль социальных факторов формирования личности. Еще Аристотель писал, что «душа – есть неисписанная книга природы, опыт наносит на ее страницы свои письмена». Д. Локк считал, что человек рождается с душой чистой, как доска, покрытая воском. Воспитание пишет на этой доске то, что ему заблагорассудится. Французский философ К.А. Гельвеций учил, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития и различия в психических особенностях объясняются исключительно различным влиянием среды и различными воспитательными воздействиями [73, 124].

Социальная среда понимается в этом случае метафизически, как что-то неизменное, фатально предопределяющее судьбу человека, а человек рассматривается как пассивный объект влияния среды.

Переоценка роли среды, утверждение, что развитие человека определяется средой (Гельвеций, Дидро, Оуэн), привело к заключению: чтобы изменить человека, надо изменить среду. Но среда – это, прежде всего люди, поэтому получается замкнутый круг. Чтобы изменит среду, надо изменить людей. Однако человек не пассивный продукт среды, он тоже влияет на нее. Изменяя среду, человек тем самым, изменяет самого себя. При этом необходимо отметить, что центральным, субъективным фактором воздействия и формирования личности в процессе социализации является личность воспитателя (сначала в детском саду, далее в школе, ПТУ, вузе и др. образовательных учреждениях). Как говорил К.Д. Ушинский – «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрения» [74, 28-29].

**1.2. Семья как важнейший институт социализации. Социализирующие функции современной семьи.**

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Семью можно считать колыбелью личности. В процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни формируется структура его личности. Он входит в мир своих родных, перенимает нормы их поведения. Затем в жизнь человека включается такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и более важным фактором социализации личности. Как социальная микроструктура, каждая семья создает свою культуру повседневной жизни. В каждом браке и в каждой семье свои традиции, свои привычки [75, 5-38]. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности.

Социология рассматривает семью как часть целого общественного организма, как клетку общества, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Хорошо об этом сказал Л.Н. Толстой: «Человек может рассматривать себя как животное среди животных, живущих сегодняшним днем, он может себя рассматривать и как члена семьи и как члена общества, народа, живущего веками…» [76, 161]. Но в отличие от других социальных коллективов – производственных, профессиональных, политических - семья не подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен.

Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процесс непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Кроме того, социализация в семье может осуществляться также посредством особенного механизма социального научения, который называется викарным научением. Викарное научение связано с усвоением социального опыта за счет наблюдения научения других.

Базу для раскрытия понятия «семья» мы находим в философской и социальной литературе в известной книге А.Г. Харчева он видит в семье систему взаимоотношений супругов, родителей и детей как малой социальной группы; взаимную моральную отвественность и общность быта; совместные усилия по реализации социальных потребностей членов семьи; реализацию потребностей общества в физическом и духовном воспроизводстве себя в новых поколениях [77, 75] .

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

Американский психолог Дэвид Майерс в своих работах, говоря о кровном родстве, пишет : “Наши гены заставляют нас заботится о тех, с кем мы имеем кровное родство. Одной из форм самопожертвования, которая действительно способствует сохранению генов, является самозабвенная любовь к своим детям. Родители, которые благополучие своих детей ставят выше собственного, скорее передадут свои гены следующим поколениям, нежели родители, игнорирующие своих детей”. Как заметил Дэвид Бараш, “гены помогают себе тем, что симпатизируют только самим себе, даже если находятся в разных телах” [78, 597].

Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи [29, 91]. Это следующие параметры:

демографический – структура семьи (большая, включая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей; полная или неполная; однодетная, мало – или многодетная);

социально-культурный – образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества;

социально - экономический – имущественные характеристики и занятость родителей на работе;

технико - гигиенический – условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Мир семьи, каким бы интимным и замкнутым он не казался, всегда остается частью большого мира, частью общества… И в этом микрокосмосе действуют те же социально-психологические закономерности, что и в макрокосмосе общества [79, 94]. Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально - биологическими, хозяйственно - экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет следующие важные общественно значимые функции по отношению к обществу:

1. физическое воспроизводство населения. Для смены поколений необходимо соответствующее число детей в рамках определенного государства;
2. воспитательная функция – передача знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство;
3. производственно-хозяйственная. Социологи показали, что для того, чтобы освободить семью от хозяйственных забот (приготовление пищи, стирка, уборка жилища и пр.) потребуется дополнительно 40-45 млн. человек;
4. организация досуга, так как значительная часть времени проводится вне работы, учебы (семейное общение).

Социализирующие функции современной семьи весьма разносторонние и многообразные. Для того, чтобы более отчетливо представить роль в обществе и уровень отвественность семьи за будущее детей, необходимо привести в пример образное сравнение, принадлежащее В.А. Сухомлинскому: “Не воспитанный в детстве человек, моральный невежда, недоучка чаще всего похож на самолет, выпущенный в полет с поврежденным двигателем: если отреморнтировать не удастся, он погибнет сам и принесет гибель людям” [80, 435].

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и тем, что для нас еще важнее – коренным изменением своих эмоционально-психологический функций. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становясь все более эмоционально-психологическими, т.е. определяемыми глубиной их привязанности друг к другу, ибо для большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это, как не пародаксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее, ведь тому есть свои причины. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, большое количество семей однодетны и состоят из двух поколений – родителей и детей; бабушки и дедушки; другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, сиблингами (братьями-сестрами), тетками, дядьями и др.

Во-вторых, при сохранении традиционного разделения „мужского” и „женского” труда первый в массе семей сведен к минимуму. Повысился статус женщины в связи со ставшей типичной ее руководящей ролью в семье и внедомашней занятостью.

В-третьих, поскольку отношения супругов все более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, поскольку резко повышается их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей.

В-четвертых, сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий уровень образования, они имею возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они восполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – не смену ему должен приходить авторитет личности родителей.

Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Поэтому ограничимся несколькими аспектами.

Во-первых, семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может компенсирована другими институтами социализации. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается.

Во-вторых, семья влияет на формирование психологического пола ребенка. В первые три года жизни это влияние определяющее, ибо именно в семье идет необратимый процесс половой типизации, благодаря котороой ребенок усваивает атрибуты припысываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с мускулинностью. Существенную роль в этом процессе семья продолжает играть и на последующих возрастных этапах, помогая или мешая формированию психологического пола подростка, юноши.

В-третьих семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, а также влияет на отношение детей, подростков и юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

В-четвертых, семья имеет важное значение в овладении человеком социальными нормами, а когда речь идет о нормах, определяющих исполнением им семейных ролей, влияния семья становится кардинальным. В частности, исследования показывают, что выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские конфликты или проблемы, связанные с половым созреванием, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, проявляющиеся в социальных и межэтнических отношений, а также определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-шестых, семья играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогает ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условяих. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Еще на одну сторону воспитательной роли современной семьи обратил внимание философ И.С. Кон. Эффективность воспитания должна оцениваться “не сколько по тому, как нам удается передать молодым свои знания и убеждения, сколько по тому, сумели ли мы подготовить их самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родительского поколения” [81, 96].

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит то, каким содержанием наполняется в них социализация, каковы ее результаты. К особенности развития современной семьи относятся:

1. специфика социального уклада в городской и сельской семье. Например, отношения в сельской местности складываются таким образом, что каждый ребенок чувствует себя под строгим контролем односельчан. С одной стороны, это явление положительное, с другой же – такой социальный контроль может носить мещанский, домостроевский характер, и тогда он из потенциально положительного превращается в потенциально угнетающий личность. В городе, тем более большом, такой контроль практически отсутствует. Нередки случаи, когда взрослые не знают детей, проживающих не только в одном с ними доме, но и в одном подъезде;
2. существует прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе. Современные родители, как правило, имеют среднее и или неполное среднее образование. Но современные родители – это активно работающие люди, и воспитание детей чаще всего возлагается на дедушек и бабушек, образование которых в большинстве случаев значительно ниже. Нередко в семье сталкиваются разные системы воспитания детей – дедушек и бабушек и молодых родителей. Учителю, желающему разобраться в тонкостях семейного воспитания, необходимо иметь в виду данную особенность;
3. происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка определяет различия в семейном воспитании детей, характер взаимоотношений между родителями и детьми. Как правило, на детей в семье затрачивается от 25% до 50% семейного дохода. В семье с большим материальным доходом при проявлении педагогической слепоты не исключены случаи пресыщения (излишняя ласка, задабривание, закармливание и пр.). Пресыщение – это такое отношение к жизни, материальным и духовным ценностям, созданным людьми, которое проявляется в полнейшем пренебрежении, безразличии к представляемым благам. Неслучайно из числа пресыщенных с детства вырастают скептики, тунеядцы, искатели острых ощущений;
4. идет процесс разукрупнения семьи – выделение молодой брачной семьи (так называемые семьи без бабушек и дедушек). Объективно процесс разукрупнения семьи может быть оценен как положительный. Это обеспечивает ее укрепление и развитие как самостоятельного коллектива. Не отвергая мудрости, жизненного опыта старших – своих родителей, молодые супруги утверждают в своей семье отношения, выражающие их чувства, индивидуальность, их вкусы, интересы. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делить и радости и беды. В отделенной семье складывается благоприятный психологический климат для воспитания детей. Однако молодая семья испытывает на первых порах и известные трудности: бытовая неустроенность, осложнение с определением детей в детские сады и др. Преодоление этих трудностей – предмет заботы общества;
5. уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей. Типичной и для города, и для села является семья, воспитывающая одного-двух детей. Причины сокращения рождаемости многообразны и сложны: занятость родителей на работе; недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями; рост материальных затрат на воспитание ребенка; большая перегрузка женщины-матери; неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи; эгоистическое стремление родителей «пожить для себя» и др. Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему – изучение и разработку методов воспитания в малодетной семье;
6. увеличение числа разводов. Нужно иметь в виду, что не всякий развод – плохо, поскольку устраняется источник негативного воздействия на психику ребенка. До 90 % разводов падает на супружеские пары первого года жизни. Они происходят вследствие неподготовленности супругов к семейной жизни, неустроенности быта.
7. увеличение числа однодетных семей. Однодетная семья ставит ребенка в затруднительное положение в плане общения, получения опыта коллективной деятельности. В однодетной семье у ребенка нет наставников – старших братье и сестер, нет и подопечных, где он приобретает соответствующий опыт защитника, старшего. Однодетная семья суживает опыт коллективных отношений. Ребенок становится центром семьи, которая отдает ему свою ласку, внимание, заботу. Если же к этому прибавить еще потерю родителями педагогической нормы в удовлетворении желаний и потребностей ребенка, то станет понятным, почему уже в младших классах как устойчивые черты поведения проявляются эгоизм, неразвитость коллективизма, черствость. Замечено, что похолодели отношения между родными братьями и сестрами, не говоря уже о двоюродных, троюродных. Учителю важно иметь в виду и то, что пока детей их однодетных семей было немного, они легко обживались во дворе, школе, коллективе, кругу своих сверстников. Они видели семьи своих товарищей, имели хотя бы наглядные примеры отношений заботы, уважения в многодетной семье.

Проблему семьи и семейного воспитания осложнили не только ошибки в осмыслении роли семьи, женщины-матери, но и его объективные и субъективные условия. Сфера семьи не отделена китайской стеной от других сфер социальной жизни и все происходящее изменения в них опосредованно влияют на семью [82, 37].

Итак, в любой семье человек проходит стихийную социализацию, характер и результаты которой определяются ее объективными характеристиками, ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношений членов семьи. При этом семья играет важнейшую роль в дальнейшем становлении и развитии будущего члена и участника общественных отношений, что напрямую связано с иерархическим местом и значением человека в его собственной жизни.

Семейная жизнь, по мнению В. Сатир, – самый трудный вид деятельности в мире [83]. Она считает, что семейные отношения напоминают организацию совместной деятельности двух предприятий, объединивших свои усилия для производства единого продукта. Когда взрослая женщина и взрослый мужчина вместе воспитывают ребенка от младенчества до зрелости, они сталкиваются со всеми проблемами, которые когда-либо знало человечество.

Прежде всего, семья должна иметь четкую программу воспитания. «Я, - писал А.С. Макаренко – под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характер я вкладываю все содержание личности, т.е. и характер внешних проявлений, и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания – решительно всю картину человеческой личности.. » [84, 129].

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда характеристик семьи, в первую очередь от тех личностных ресурсов, которые в ней имеются. Личностные ресурсы, с одной стороны, определяются составом семьи, а с другой – такими характеристиками старших членов семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и прочего.

Одна их важнейших характеристик – взаимоотношения родителей, отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Обычно имеется в виду при этом, что общение с детьми обогащает нравственно-психологические отношения между их родителями, обновляет их чувства и переживания [85, 33]. Имеющиеся в семье личностные ресурсы могут дополняться в определенные периоды привлечением к воспитанию няни, репетиторов и домашних учителей. Личностные ресурсы, в частности уровень образования старших членов семьи, их социальный статус, ценностные ориентации, уровень притязаний и т.п., влияют на цели и стиль семейного воспитания.

Цели воспитания в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру. Так, спектр целей семейного воспитания включает в себя привитие младшим гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения, физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей; подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

По содержанию цели могут быть сугубо инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не обязательно соответствует общественно одобряемым установкам.

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его стиль, т.е. типичные для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. У Л.Н. Толстого есть интересное замечание, что хороший человек – это тот, который живет своими мыслями и чужими чувствами; плохой человек – тот, который наоборот живет чужими мыслями и своими чувствами. Данное высказывание неплохой ориентир и в семейном воспитании [86, 9].В зависимости от меры его «жесткости-мягкости» стиль может быть определен как авторитарный или демократический с веером промежуточных вариантов.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, полностью контролировать их поведение, интересы и даже желания. Это достигается с помощью неусыпного контроля за жизнью младших и наказаний.

В ряде семей это проявляется в навязчивом стремлении полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Немало отцов и матерей, которые фактически рассматривают своих детей как воск и глину, из которых они стремятся «лепить личность». Если даже ребенок сопротивляется, его наказывают, беспощадно бьют, выколачивая своеволие.

При таком стиле воспитания взаимодействие между старшими и младшими происходит по инициативе старших, младшие проявляют инициативу лишь в случае необходимости получить санкцию на какие-либо действия. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших и младших. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и навыки поведения, с другой - может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию зачастую вместе с апатией и пассивностью.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлекать их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и твердо проводя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение младшими; в младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание самовоспитания определяется не только старшими, но и в связи с интересами и проблемами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двухсторонний характер: и от старших к младшим, и наоборот. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде всречаются не так уж часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному и другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать неидентичные друг другу стили.

Так, есть семьи, в которых мать стремится не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия. В то же время целью отца является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям.

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы: доход на каждого члена семьи, затраты на воспитание, продуманное питание, наличие у младших персональной территории в жилище, соответствующего гардероба, игр и игрушек, домашней библиотеки, периодических изданий, спортивного инвентаря, аудио и видеоаппаратуры, компьютера, необходимых для удовлетворения различных интересов предметов.

Эффективность реализации функций семьи в процессе стихийной социализации человека и в его воспитании зависит во многом от того, удалось ли супругам, а потом им вместе с детьми создать домашний очаг. Поэтому дети всегда как бы являются снимком, отражением истинных, зачастую скрытых от людей семейных отношений – отношений домашнего очага [87, 19]. А жилище семьи становится домашним очагом лишь в том случае, если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем потребности в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями, т.е. когда семейное жилище становится для человека своеобразной «экологической нишей», в которой он всегда может укрыться от житейских бурь, получить поддержку и где его, безусловно, признают и любят.

Естественно, что основным условием превращения жилища семьи в домашний очаг является доброжелательная атмосфера в семье. Но она, в свою очередь, во многом зависит от некоторых объективных обстоятельств. Так, исследования эстонского ученого М. Хейдметса показали, что немалую роль играет то, имеет ли каждый член семьи свою «персональную» территорию в жилище, т.е. место, которое он считает своим, что признают другие члены семьи. Это не обязательно может быть отдельная комната, но угол, свой стол, свой стул за обеденным столом, свое кресло перед телевизором и т.д. В семьях, где у ребенка не было в квартире «своего места», т.е. объектов личного контроля, взаимоотношения между родителями и детьми были гораздо конфликтнее, чем в семьях, где дети имели персональную территорию. Более того, наличие «своего места» у членов семьи вело к тому, что в этих семьях чаще наблюдалась их совместимая деятельность, а при его отсутствии преобладала индивидуальная. Парадокс лишь кажущийся, ибо возможность по своему желанию «укрыться\_\_в своей нише стимулирует стремление к взаимодействию.

Станет ли жилище домашним очагом – зависит от организации быта семьи: распределения домашних обязанностей, совместного выполнения работ по дому, предпочтения домашней еды внедомашней, разговоров со столом, на кухне и т.п. Немаловажно и то, насколько члены семьи любят и имеют возможность заниматься дома какой-либо деятельностью – шить, вязать, мастерить, читать, слушать музыку и пр. как относятся к занятиям друг друга члены семьи любят ли они делать что-либо совместно. Даже общее телесмотрение в одних семьях имеет совместный характер, а в других - фактически индивидуальный.

Наконец, жилище становится домашним очагом и воспринимается таковым тогда, когда, с одной стороны, жизнь семьи – «закрытая система», которую не обсуждают с посторонними, сохраняя интимность семейной жизни и взаимоотношений, а с другой – именно в доме принято встречаться с друзьями, родственниками, отмечать различные праздники, на которые приглашают гостей.

**1.3. Особенности и тенденции личностного и социального развития детей в детском доме, как первичном институте социализации.**

Социализация является одним из важнейших процессов всей жизни человека, формирующий личность, включенную в общественные отношения, и обеспечивающий нормальное социальное функционирование. Только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, а природные потребности в процессе исторического развития претерпели глубокие изменения [88]. Социализация является удавшейся, если человек гармонично включен в социальные отношения и нормально функционирует в различных социальных структурах, не чувствует себя ущемленным, выброшенным за пределы общественных связей, может самостоятельно разрешать возникающие у него трудности [89, 13-16].

Согласно теоретическим положениям Л.С. Выготского, развиваемых затем в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божовича, М.И. Лисиной развитие ребенка происходит в результате усвоения общественно-исторического (социального) опыта, накопленного предшествующими поколениями и воплощенного в продуктах материальной и духовной культуры людей. Условиями психологического развития служат биологические факторы (врожденные свойства организма, его полноценное созревание), источником – социальные (общественная среда), а движущей силой – активное взаимодействие ребенка с окружающим миром [90]. Это возможно только в случае, если социализация оказалась успешной и проходила в семье, так как в других случаях этот процесс очень редко бывает успешным.

Очень серьезные изменения претерпевает процесс социализации у детей, воспитывающихся в детских домах. Изменения происходят в любом случае и не зависят от причин, по которым ребенок попадает в детский дом: потеря родителей, отказ родителей от ребенка, невозможность родителями реализовать свою главную функцию - воспитательную. Все эти случаи ведут к нарушению семейной социализации, во время которой закладываются основы основ.

Социализация не прекращается с попаданием ребенка в детский дом, она идет своим чередом, но весь вопрос состоит в том, каким образом она продолжается и чем отличается от семейной, какие последствия имеет для дальнейшего развития личности. Эти вопросы являются серьезными и требуют тщательного анализа, так как от того, как прошла социализация в детстве, зависит вся дальнейшая жизнь человека, именно в детстве закладывается все то, что потом помогает жить в течение всей жизни.

Данная проблема требует серьезного анализа структуры детских домов и взаимоотношений в них как между воспитанниками и воспитателями, так и между сотрудниками. Исследование данной проблемы должно дать ответ на вопрос: «Что не так в детском учреждении, что мешает нормальной социализации и как это устранить?». Кроме того, данная проблема требует рассмотрения и детального анализа самого процесса социализации, как в целом, так и у каждого конкретного ребенка.

Очень часто при характеристике процесса социализации обращаются к понятию агенты социализации. К ним относятся социальные институты, которые помогают человеку в данном процессе: семью, школу. Через них происходит усвоение социальных норм, ценностей и моделей поведения. Они помогают и способствуют успешной социализации или наоборот делают ее неуспешным процессом.

Успешная социализация обеспечивает реализацию всех ожиданий человека, он становится гармоничной личностью, то есть развивающейся в соответствии с запросами общества, адекватно реагирующей на изменения в обществе и чувствующей себя комфортно в обществе. Неудавшаяся социализация характеризуется невключенностью человека в различные сферы жизни, которые имеют для него важное или не очень важное значение. В данном случае человек чувствует себя ненужным, отторгнутым обществом, наиболее значимыми другими, что ведет к очень серьезным последствиям, одним из которых может стать суицид. То есть, можно сделать вывод, что социализация определяет дальнейшее самочувствие человека в общественной жизни, во встроенности его в социальные взаимоотношения. Будет ли он ощущать себя полноправным членом данной социальной группы, общества, будут ли его таким воспринимать в данном обществе. Сможет ли он нормально функционировать в обществе или останется за его пределами, а также социальной группы и различных институтов, так как не представляет, по каким правилам они функционируют, что от него хотят и как он должен себя вести в них. И как следствие - девиантное поведение, которое будет выступать как компенсаторный фактор.

Эту нисходящую цепочку можно применить к выпускникам детских домов с неудавшейся, нарушенной социализацией. Это связано с тем, что в отличие от млекопитающих, обладающих врождёнными навыками выживания, человеческие младенцы нуждаются в постоянной заботе других, которые их кормят, одевают и защищают. Чтобы правильно развиваться, младенцу необходимо постоянно чувствовать, что о нем кто-то заботится, что его любят, особенно в первые годы жизни. Кроме того, в это же время ребенок начинает воспринимать свои первые социальные роли (сын или дочь, внук или внучка), а значит и те требования, которые сопутствуют данным социальным ролям. В детстве начинается и формирование личности, на которое оказывает влияние взаимодействие между людьми. И это взаимодействие может выражаться, по Дж. Г. Миду, в трех стадиях:

1. имитация - дети копируют поведение взрослых, не понимая его;
2. игровая - дети понимают поведение как исполнение определённых социальных ролей: мамы, папы, врача, учителя и т.д. В процессе игры они воспроизводят эти роли. Переход от одной социальной роли к другой вызывает у детей способность предавать своим действиям такой смысл, какой придают им другие члены общества, то есть ребенок может во время игры выступать как в роли дитя, так и в роли мамы, и высказывать свое мнение, давать им оценку;
3. стадия коллективной игры - дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы. Эти установки и ожидания складывают образ некого другого, который олицетворяет общественное мнение. Дети начинают оценивать свое поведение по стандартам, установленным другими людьми со стороны. На этой стадии приобретается чувство социальной идентичности [91, 102].

Все эти процессы в нормальном виде протекают в семье, которая и играет роль первичной ячейки социализации. Очень важную роль играет эмоциональная атмосфера в семье, как относятся родители к ребёнку, чувствует ли он себя любимым или заброшенным. Кроме того, эта атмосфера оказывает влияние и на социализацию, объясняют ли родители ребёнку, как он должен себя вести или нет.

Успех социализации на этой стадии зависит также и от тех требований, которые предъявляет семья к детям, в какой форме, в жёсткой или нет, завышены эти требования или нет, хвалят ли родители ребёнка за правильные поступки, за успехи. Также влияние оказывает и то, как относятся к ребенку, то есть уважают его мнение или подавляют, что ведет к различному восприятию детей самих себя, какая самооценка вырабатывается у ребёнка, заниженная, завышенная или адекватная.

В детском возрасте закладываются те основы, та почва, на которой дальше развивается личность. От этого фундамента зависят развивающиеся качества ребёнка - лидера или жертвы, самооценка, которая, конечно, может видоизменяться, но его основа постоянна. Если ребёнку говорили каждый день, что он слабый, ничего не может сделать сам, то он, в конце концов, поверит в это и будет жить с этим. В детском возрасте закладывается тот жизненный сценарий, который будет реализовываться в течение всей жизни.

Но не всегда дети воспитываются в семье, не всегда процесс социализации начинается в ней. И причин тому может быть много. Это может быть и несчастный случай, унесший жизни родителей; отказ родителей воспитывать своего ребенка; изъятие ребенка из семьи по социальным показаниям – в этих случаях ребенок становится социальным сиротой. Это дети, которые либо вообще никогда не воспитывались в семье и не представляют, как она устроена и функционирует, как происходит взаимодействие ее членов. Они не видели ласки и нежности со стороны родителей, когда им она была необходима, они были оставлены один на один с окружающим миром. Либо это дети, которые воспитывались в семье, там началась социализация, но из-за трагического случая прервалась и не может больше продолжаться в семье. Это очень сложные случаи, так как здесь ребенок знает и представляет как это должно быть, но не получает нормального продолжения данного процесса.

Еще возможны случаи, когда ребенок воспитывался в девиантной среде и социализировался в этой среде, приобретая девиантные модели поведения. Так, анализ условий жизни в семье 137 воспитанников Старооскольского детского дома Белгородской области России показал, что 74,4% детей уже с рождения испытывали неблагоприятное воздействие социально дезадаптированных семей, где родители злоупотребляли алкоголем, жестко обращались с детьми, где годами не удовлетворялись жизненно важные потребности ребенка. От 3,6 % детей, находящихся в детском доме, отказались родители; 18,2% детей изъяты из семей без лишения родительских прав и только 8,8% детей действительно сироты [92, 11]. Это еще сложнее, так как эти дети вообще не имеют представления о нормальной семье и нормальных взаимоотношениях внутри нее. Но все эти дети оказываются в детском доме, где будет идти их дальнейшая социализация. И здесь представляет особый интерес то, как происходит это в детском доме.

Причины, как мы видим, разные для попадания детей в детский дом, но, несмотря на это, все дети испытывают похожие чувства - это тоска, отчаяние, агрессивность по отношению к детскому дому и тем, кто в нем работает и живёт. И причиной является разрушение уже сложившихся отношений. Это нарушение ребёнок не может восполнить ничем. Кроме того, при попадании в детский дом происходит ограничение потока информации, к которому привык человек, прежние отношения разрушились, а новые ещё не сложились, и ребёнок оказывается как бы не вписанным ни в какие отношения. А это состояние откладывается в личном опыте детей как неудача, имеющая последствия для всей жизни. И исходя из данного контекста воспитание в детском доме нельзя рассматривать ни как альтернативу семейному, ни как замену. Так как разделение ребёнка с жизненным пространством семьи ведет к напряжению.

Кроме того, дети, воспитывающиеся в детских домах, лишены общения с детьми из обычных семей, так как они чаще всего ходят в школу, где учатся такие же дети, как они, или это специализированные школы. В них нет образцов нормальных взаимоотношений между детьми. А даже если они и посещают обычную школу, то их общение с нормальными детьми заканчивается за порогом школы. Их привозит и увозит автобус, и они не знакомы даже с таким простым обстоятельством, как возможность самостоятельно добраться до дома.

Очень серьёзные последствия имеют нарушения социализации в ранние годы жизни, когда ребенок беззащитен, когда он нуждается в большом количестве ласки, любви и заботы, чтобы нормально развиваться. Это и задержки психического, физического и умственного развития, что ставит детей в неравное положение еще и в этом плане.

В результате социализации в детском доме ребенок, как правило, не умеет обустроить свой быт. В этом отношении возможны тоже отклонения, ведущие к выпадению человека из данной сферы жизни. Причиной здесь является тот факт, что детям свойственно праздничное восприятие реальности, они иначе воспринимают окружающий мир и то, что происходит с ними. В жизни ребенок не видит, в отличие от взрослых, ничего обыденного. Каждый день для ребенка существует как неповторимый, отдельный, целостно-замкнутый мир[93, 57-58]. Лишь по мере взросления и приближения взрослой жизни дни становятся все более обыденными. Дети не знают социальной, действительной обыденности, их жизнь есть праздничная повседневность в силу того, что их жизненный мир не включает еще в себя механизм оповседневнивания. Он еще не сложился, так как освоены не все сферы жизни (нравственная, художественная, политическая, правовая и т.д.). Кроме того, жизнь ребенка пока еще сконцентрирована в пределах одних суток, в них нет длительности и ритмичности.

Повседневность у ребенка носит праздничный характер и изменяется без самостоятельного планирования ребенком своих действий в течение данного дня, все происходит само собой. И в связи с этим возникает вопрос, а что произойдет, если процесс социализации прерывается в детстве, т.е. прерывается праздничное восприятие? Такое возможно в случае помещения ребенка в детский дом. В этом случае ребенок вырывается из привычного окружения, что ведет к обрыву праздничного восприятия действительности. Она вдруг становится мрачной и серой, ничем не напоминающей праздник. Дни становятся однообразными и неинтересными, так как нет привычного окружения, привычных контактов, здесь все ему незнакомо, все его пугает. В данной ситуации ребенок вдруг, резко включается в жизнь взрослых, которые пытаются решить его судьбу. Начинается знакомство с различными социальными институтами, которые теперь несут за него ответственность. То есть в этот момент, в момент привыкания к новой роли, ребенок практически начинает жить другой жизнью, которая включает в себя момент ожидания (встречи с родителями, перевода в другую группу, другой детский дом). А ждать очень непривычно для детского мировосприятия, для праздника, в котором он жил. Ребенок в это время переживает резкий слом привычного и родного окружения. Но одновременно он начинает осваивать этот новый для него порядок, ведь процесс социализации не стоит на месте. Постепенно возвращается праздничное восприятие, хотя и с тенью обыденности.

Но в этом случае существует еще большая опасность. Несмотря на то, что ребенок научился жить в детском доме, научился правилам, которые там царят, эта среда является искусственно созданной педагогами, психологами, врачами, социальными работниками. В детском доме дети до выхода из него живут на всем готовом, все за них делает кто-то: кто-то им готовит еду, кто-то им покупает одежду и т.д. [94, 73-89]. Это элементы, которые как бы продлевают праздничное мировосприятие. А это грозит тем, что при выходе из детского дома дети опять испытают перелом, им придется вдруг резко адаптироваться к новой жизни, которая совсем не праздничная. Из-за того, что они росли в искусственной праздничной среде, они не знают, какие роли могут играть в этом большом обществе, какие роли от них ожидают окружающие, они не знают, как выглядит обыденная жизнь. А это очень важно, так как именно в сильных кризисных ситуациях повседневное взаимодействие и повседневные роли помогают выйти из такого состояния. То есть то, что нам очень хорошо знакомо, то, что мы делаем каждый день не задумываясь, помогает в преодолении кризиса.

Еще одним последствием социализации в детском доме является негативное отношение к детям из детских домов, которое сложилось несколько десятилетий назад. Это мнение живет и по сей день и рассматривается социологами и социальными работниками как навешивание ярлыка, когда в обществе или в группе восприятие человека происходит через призму того, что он находился и воспитывался в детском доме [95, 146].

Людям уже не важно, что это за человек, какие у него чувства и потребности, к чему он стремится, для них существует только то, что он воспитывался в детском доме. Это очень серьёзная проблема, которая серьёзно может повлиять на ребёнка. Это отношение может разрушить все то хорошее, что есть, что накоплено было ребенком, изменить удавшуюся социализацию на неудавшуюся, лишить ребенка веры в себя. Кроме того, такое отношение ребенок встречает не только по выходе из детского дома, он растет и воспитывается в такой атмосфере. Конечно, на эти поступки оказывают влияние не только восприятие в обществе детей из детских домов, а также эмоциональная атмосфера в группе.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что воспитание в детском доме часто не является удачным, так как очень существенно отличается от семейного. Правомерен вывод о необходимости реформирования детских домов, развития института приемной семьи (дать описание всех форм семейного жизнеустройства), фостерной семьи, где ребёнок сможет строить нормальные отношения, учиться им и пытаться их реализовывать. Пусть это и не родная семья, но семья, где существуют родственные, эмоциональные и духовные связи между людьми, где члены её понимают друг друга.

В свете обозначенных проблем очень важным является их серьезное изучение и попытки найти выход из создавшегося положения, то есть возможные пути реформирования и изменения системы детских домов, замены ее другими, более эффективными формами. Необходимо попытаться серьезно осмыслить данную проблему и ее последствия для выпускников и для общества в целом. Иначе, какой смысл воспитания детей в детском доме, если при выходе из него они рискуют попасть в девиантную среду, так как не знает, что он должен делать, как организовать свою теперь уже самостоятельную жизнь.

Для более точного определения **психолого-педагогических особенности развития личности ребенка, воспитывающегося в условиях детского дома нами** были использованы данные результатов исследований, проведенных М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и другими, а также данные исследований проведенных академиком В.С. Мухиной в Яснополянском детском доме, под руководством И.В. Ежова[96, 2 – 3, 55, 87 - 89, 100, 125 - 126, 149].

Первичной и наиболее важной проблемой в процессе развития детей-сирот, воспитывающихся в детских домах является проблема интеллектуального развития воспитанников.Недостаточное интеллектуальное развитие ребенка может заключаться и выражаться в несформированности или неразвитости познавательных процессов, неустойчивости внимания, слабой памяти, слабо развитого мышления (наглядно-образного, абстрактно-логического, вербального и др.), низкой эрудиции и т.д. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга, до отсутствия нормальной образовательно-воспитательной среды (педагогическая запущенность).

Психолого-педагогические исследования уровня и особенностей интеллектуального развития воспитанников детских домов свидетельствуют о том, что уровень развития внимания и памяти воспитанников не имеет существенных отклонений от среднестатистической нормы. Однако исследования выявляют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность, которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия, снижение развития абстрактно-логического мышления, особенно у детей среднего школьного возраста. Наиболее выражено снижение вербально - логического мышления. Большую трудность для дошкольников и младших школьников представляет внеситуативно - личностная беседа. Как правило, вопросы "Кто вам больше нравится?", "Что вы любите?", "Какое у вас настроение?" и т.п. вызывают смущение детей, и они ничего не могут на них ответить.

Эти данные свидетельствуют о том, что основными причинами снижения интеллектуального развития воспитанников общеобразовательных интернатных учреждений являются средовые влияния, педагогическая запущенность, а не врожденно - наследственные факторы, анатомо-физиологические нарушения работы центральной нервной системы. Одной из причин является отсутствие качественного, содержательного общения с взрослыми, которое было бы адекватно для детей, воспитывающихся в детском доме.

Поэтому одной из центральных проблем является проблема эмоционально-волевого развития воспитанников детских домов. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечаются всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности ("силы личности"), неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д. Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у ребенка в старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большему интересу к вещам, чем к людям; у других - гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности.

Результаты психолого-педагогического обследования, проведенные в Яснополянском детском доме под руководством И.В. Ежова, также свидетельствуют о значительных нарушениях эмоционально-волевой сферы воспитанников. У большинства детей младшего школьного возраста выявлены различные нарушения эмоционального состояния: 28 % находилось в состоянии повышенной эмоциональной напряженности, у 32 % наблюдалось состояние психического утомления, примерно столько же детей находилось в состоянии эмоционального стресса. Только у 20 % детей отмечалось достаточно комфортное эмоциональное состояние. Общее снижение настроения, депрессивное состояние выявлены примерно у каждого третьего ребенка младшего школьного возраста. У 20 % детей младшего школьного возраста отмечались агрессивность, враждебность по отношению к окружающим, примерно у стольких же детей при столкновении с трудностями выявлены уход в себя, проявление пассивности и неготовности к активному разрешению конфликтов. У большинства воспитанников-подростков наблюдались различные акцентуации характера при недостатке самоорганизованности и целеустремленности, снижении мотивации достижения и успеха, чувствительности к жизненным трудностям и личностной неготовности к их решению. Для многих воспитанников старшей группы отмечались нарушения эмоциональных контактов с окружающими, недоверчивость, эмоциональная несдержанность и непродуктивная сверхактивность [97].

Подобные нарушения объясняются всем предыдущим развитием детей, а также условиями пребывания воспитанников в учреждениях закрытого типа. Значительная часть детей поступает в детские дома из домов ребенка, где они воспитывались до трех, иногда до четырех лет. Учреждения, где воспитываются дети раннего возраста, как известно, несут в своей системе условия для развития госпитализма. Результаты исследований, проведенных академиком В.С. Мухиной, свидетельствуют: воспитанники домов ребенка аутичны, у них слабо выражена потребность к общению, наблюдается общая задержка развития. Эти дети часто отстают в речевом развитии, не умеют играть, не умеют общаться. В свои первые годы жизни они отличаются не свойственной детству пассивностью. Лишенный с рождения самого главного для него - материнской любви и ласки, а в условиях закрытого учреждения - возможности нормального общения с взрослыми, в возрасте 6 - 8 месяцев ребенок утрачивает врожденный потенциал к развитию, становится пассивным. **Условия воспитания в закрытых учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в поведении.** С другой стороны, у ребенка появляется огромное количество бесполезных и непродуктивных для развития двигательных форм, возникает огромное количество так называемых тупиковых движений: ребенок раскачивается, сосет пальцы, губу, воспроизводит одно и то же действие без видимого смысла**.** Р**ебенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения.** Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью.

Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения - вот далеко не полный перечень отклонений в развитии. У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако совместной деятельности, игре, внеситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку - это своеобразная форма ситуативно-личностного общения, в которой средства общения (даже включая речь, хоть и бедную по содержанию и лексико-грамматическому составу) не соответствуют мотивам и потребностям. Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и осуществляются в примитивной форме. Дети с интересом могут наблюдать за игровыми действиями взрослого, выполнять его указания, охотно принимать все предложения, но включиться в игру, быть ее равноправными и активными участниками дети не могут.

Активность в сотрудничестве, стремление и способность что-либо делать вместе с взрослыми у детей не возникает. Попытка взрослого аргументировать привлекательность совместной игры, деятельности может вызвать внезапное отчуждение, демонстрацию показного безразличия, представляющего вариант защитного поведения, которое маскирует испуг, неуверенность в себе и т. п. Ребенок не умеет себя проявить в общении. Его никто не развивал в плане эмоциональной культуры и культуры общения. Эмоции являются важнейшим компонентом в целостной картине поведения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, его деятельности, отношения к миру, окружающим людям и самому себе. Специфические условия жизни в учреждении интернатного типа, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу. Э.А. Минкова перечисляет своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций - получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость (дети до шести-семи лет не овладевают поведением, находятся во власти аффекта) и т.д.

Часто у детей дошкольного возраста двигательная расторможенность и повышенная возбудимость сочетаются с повышенной истощаемостью, социально-волевой неустойчивостью, повышенной утомляемостью, раздражительностью (так называемый церебрастенический синдром). Это говорит о том, что причинами эмоциональной незрелости и отклонений в эмоциональном развитии являются не только психическая, социальная, эмоциональная депривации, но и **наследственная** (наследственная отягощенность нервно-психической паталогией) и **врожденная** (например, органическое поражение центральной нервной системы в период внутриутробного развития) **патология.**

Следующим аспектом особенностей социализации детей-сирот является их совместная деятельность и общение со сверстниками. В целом потребность в общении со сверстниками менее напряженная. Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и мало эмоционально насыщены. В игре дети менее внимательны к действиям и состояниям партнера, часто вовсе не замечают обиды, просьбы и даже слез сверстника. Находясь рядом, играют порознь. Либо все играют со всеми, но **совместные игры носят, в основном, процессуальный характер; отсутствует ролевое взаимодействие в игре**; даже включаясь в какой-либо общий сюжет, дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По операционному составу (по совершаемым действиям) такая деятельность очень напоминает ролевую игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается от нее. Контакты в игре сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника (дай, смотри, подвинься и т.д.). Постоянную привязанность к сверстникам имеет незначительное число детей. Она не зависит от возраста и положения ребенка в группе. Нет и постоянно изолированных детей. Игры часто окрашены нервозностью, сменой настроения; конфликты протекают резко, с острыми эмоциональными отрицательными переживаниями. События часто драматизируются.

**Ситуативность в поведении, неспособность к конструктивному решению проблем, организации своей деятельности, самостоятельному соблюдению правил игры обусловлена тем, что уже общение детей со взрослыми в детском доме не предоставляет ребенку самостоятельности, а, наоборот, резко ограничивает ее твердым режимом дня, постоянными указаниями взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контролем со стороны взрослого, формируя тем самым привычку к "пошаговому" выполнению чужих указаний.**

В.С. Мухина обращает внимание на серьезные нарушения в формировании **структуры самосознания** детей - сирот. Исходная позиция исследователя состоит в том, что самосознание человека развивается внутри следующей исторически сложившейся, социально обусловленной структуры:

1 - имя собственное плюс личное местоимение (за которым стоят идентификация с телом, с физическим обликом и индивидуальная духовная сущность человека);

2 - притязание на признание;

3 - половая идентификация;

4 - психологическое время личности: самобытие в прошлом, настоящем, будущем;

5 - социальное пространство: долг и права.

В детских домах к детям нередко обращаются по фамилии, имя часто сочетается с фамилией. Часто имя используется для приказа и почти никогда для проявления любви. В результате у ребенка формируется отрицательное отношение к своему имени.

**Притязания ребенка** чаще реализуются в собственной среде через физическую силу, через адекватную для воспитанников агрессию, а порой - через асоциальные формы поведения. Невозможность реализации потребности в признании приводит к аффективным срывам, к ощущениям гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева, к сужению диапазона сопереживания. Исследователь обращает внимание еще на одну важную проблему - **феномен "мы" в условиях детского дома.** В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) "мы". Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на "своих" и "чужих", на "мы" и "они". От "чужих" они все вместе готовы извлекать свои выгоды. У них своя особая нормативность по отношению ко всем "чужим" и своим детдомовцам.

Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего**, нереализованной потребностью в любви и признании,** эмоционально нестабильным положением ребенка, лишенного родительского попечительства. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Они психологически отчуждены от людей, и это открывает им "право" к правонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как "они", что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей.

У воспитанников детских домов разрушено еще одно важное звено самосознания - **звено психологического времени личности.** Ребенок не в состоянии соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем: индивидуального прошлого они часто не помнят, будущее для них неопределенно.

Еще одной немаловажной проблемой процесса социализации воспитанников интернатных учреждений является проблема половой идентифи:\_\_\_и. Свою половую принадлежность ребенок из семьи устанавливает рано: на протяжении дошкольного детства он присваивает многие поведенческие формы, интересы и ценности своего пола. Стереотипы женского и мужского поведения входят в самосознание через опыт общения и идентификацию с представителями своего пола. В детских домах дети изолированы от этих ориентаций. Дошкольники уже хорошо знают о своей принадлежности к полу, стремятся утвердить себя как мальчика или девочку, в этом они мало отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Однако качественно половая идентификация имеет существенные отличия. Если дети в семье идентифицируются с их родителями, с близкими родственниками и со сверстниками, то дети, лишенные родительского попечительства, идентифицируются, прежде всего, со своими сверстниками, т.е. мальчиками и девочками из группы. Мальчики в детских домах лишены подчас возможности идентификации по полу, потому что здесь мало мужчин, не с кого брать пример. В силу группового "мы" девочки заимствуют агрессивные формы поведения. Это форма выживания, это форма утверждения себя среди таких же обездоленных или среди чужих, которые оцениваются как "они".

Смутное представление о будущей половой роли в семье, отсутствие знаний о различиях полов, равнодушное отношение к своему внешнему виду затрудняют формирование эталонов, полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения. Искаженная и неполная идентификация с образом тела нарушает эмоционально-оценочное отношение к телу, создает одновременно гипертрофированную фиксацию на гениталиях и психологическую напряженность, связанную с этой фиксацией, что в дальнейшем может привести к неадекватному психосексуальному развитию и способствовать психологической незащищенности личности в целом.

**Социальное пространство личности** тесно связано с правами и обязанностями человека, с законами общества. Воспитанники детских домов, как особая общность, живут по групповому нравственному нормативу, минуя законы, ориентируясь на групповую совесть, поруку и пр.

Социальная ситуация развития в условиях детского дома без родительской опеки, условия жизни (постоянное круглосуточное пребывание каждого ребенка среди детей и взрослых, скученность, отсутствие достаточных для уединения пространств в помещениях; отсутствие личных вещей и своего места), нарушения в сфере общения ребенка влияют на развитие его личности, искажают его представление о себе, отношение к самому себе, затрудняют осознание себя как личности.

**Все дети, живущие в учреждениях интернатного типа, вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников. В многочисленности детей таятся особые социально-психологические условия, создающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию.**

В детских домах и школах-интернатах нередки онанизм, гомосексуализм и другие сексуальные отклонения. Это в числе прочих причин - деформированная компенсация недостающей любви, недостаточных положительных эмоций, нормального человеческого общения. Особая психологическая проблема - отсутствие свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей.

Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности. У детей, живущих в сложившихся условиях воспитания в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция ("нам должны", "дайте"), отсутствуют бережливость и ответственность.

**Формальное дисциплинирование детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства, таит в себе опасность еще одной волны отчуждения во взаимоотношениях с взрослыми. Эти дети нуждаются в особом гуманистическом отношении и профессиональном сопровождении.** Ребенку нужен друг, способный к пониманию, - тот человек, который поможет правильно ориентироваться в жизни.

Попечительская, психологически обоснованная помощь, сопровождение должны состоять и в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к людям, в умении снять позицию потребительства, негативизма, отчуждения не только к известным взрослым и детям, но и к людям вообще.

Среди комплекса особенностей социализации воспитанников детских домов необходимо отметить проблему нравственного развития. Нравственное развитие является одной из основных проблем полноценного личностного роста воспитанников. Проблемы нравственного развития начинаются с младшего школьного возраста и проявляются чаще всего в кражах, безответственности, подавлении и оскорблении более слабых, в снижении эмпатии, способности к сочувствию, сопереживанию и, в целом, в недостаточном понимании или непринятии моральных норм, правил и ограничений.

Если воспитанники младшего возраста совершают те или иные аморальные поступки чаще всего по недомыслию, импульсивному желанию получить желаемое, слабо понимая чувства и желания окружающих, или из-за импульсивного желания отомстить обидчику, то проблемы нравственного развития воспитанников старшего возраста имеют более серьезный характер. Большинство воспитанников-подростков имеют низкую моральную устойчивость, которая выражается в достаточно осознанном терпимом отношении к лицам, совершающим аморальные поступки и деяния, в нечестности, снижении социальной ответственности и отсутствии угрызений совести как внутреннего индикатора отклонения от нравственных норм.

Нравственное развитие воспитанников, хотя и является наиважнейшей составляющей позитивного развития личности, во многом зависит и является следствием нарушений общеинтеллектуального и эмоционально-волевого развития личности.

К одной из наиболее актуальных проблем воспитанников интернатных учреждений отечественные исследователи относят и трудности социализации детей-сирот. **Под трудностью социализации специалисты пони затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью.** Родившись, ребенок сразу попадает в мир социальных отношений - мир отношений между людьми, в котором каждый играет множество ролей: семьянина, друга, соседа, политика, жителя города, деревни и т.д. Осваивая эти роли, человек социализируется, становится личностью. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья, соседи и т.п.) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком из различных источников. В связи с этим часто возникает иллюзорный "образ" социальной роли. Формируется ложное представление о своей социальной роли как сироты. Эта роль реализуется человеком в течение всей его жизни [98]. В связи с трудностями социализации не решаются и задачи адаптации, автономизации и активизации личности.

**Таким образом, результаты психологического обследования свидетельствуют о значительных проблемах развития личности большинства воспитанников детских домов во всех возрастных группах. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению "силы личности". Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах и в старшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении профессиональной пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия [97].**

Общие выводы по главе 1.

Процесс социализации идет всю жизнь, но особенно интенсивно в фазе становления личности, то есть в детстве, отрочестве и юности. Позже человек приобретает новые свойства соответственно новым требованиям в трудовой сфере (переквалификация, например), в общении (освоение новых правил этикета, ценностей и средств общения), в познании (знакомство с новыми достижениями науки и техники). Ему приходится подстраиваться также к новым требованиям, запросам, ожиданиям исторической эпохи в общественных отношениях (политике, нравах, моде). Без постоянного процесса социализации личность отстает от жизни и превращается в пережиток прошлого.

Социализация – один из способов развития личности, в основе которого лежат механизмы социального научения, обеспечивающие усвоение культуры. Накопление, структурирование усвоенного из культуры человечества, народа, класса, социальной группы является составной частью процесса развития личности, точнее, ее социально-типичной составной. Эффекты социализации – это знания, умения и навыки, усвоенные социальные нормы поведения, стереотипы и социальные установки в целом, социально-типическое содержание направленности и характер личности.

Личность – это не только социальный индивид, но это и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, активный субъект саморазвития. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве активного субъекта социализации. Представляется, что продуктивной в этом контексте является идея о том, что индивид изначально является социальным (а не становится таковым), поэтому его развитие может осуществляется в бесконечно многообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А.В. Брушлинский, 1991). В действительности важно рассмотреть личность в качестве активного субъекта социализации.

Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослости. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман). Поэтому незавершенность и неполнота развития могут быть интерпретированы как основания бесконечности и неограниченности саморазвития и самореализации человека.

Очень серьезные изменения претерпевает процесс социализации у детей, воспитывающихся в детских домах. Изменения происходят в любом случае и не зависят от причин, по которым ребенок попадает в детский дом: потеря родителей, отказ родителей от ребенка, невозможность родителями реализовать свою главную функцию - воспитательную. Все эти случаи ведут к нарушению семейной социализации, во время которой закладываются основы основ.

Социализация не прекращается с попаданием ребенка в детский дом, она идет своим чередом, но весь вопрос состоит в том, каким образом она продолжается и чем отличается от семейной, какие последствия имеет для дальнейшего развития личности. Эти вопросы являются серьезными и требуют тщательного анализа, так как от того, как прошла социализация в детстве, зависит вся дальнейшая жизнь человека, именно в детстве закладывается все то, что потом помогает жить в течение всей жизни.

Данная проблема требует серьезного анализа структуры детских домов и взаимоотношений в них как между воспитанниками и воспитателями, так и между сотрудниками. Исследование данной проблемы должно дать ответ на вопрос: «Что не так в детском учреждении, что мешает нормальной социализации и как это устранить?». Кроме того, данная проблема требует рассмотрения и детального анализа самого процесса социализации, как в целом, так и у каждого конкретного ребенка.

**Глава 11. Исследование условий и особенностей процесса социализации детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома**

***2.1. Анализ опыта работы по организации учебно-воспитательного процесса детских домов на примере областного детского комплекса семейного типа «Жас даурен»***

*"Если Вы хотите увидеть самое замечательное место*

*в городе Уральске настоящую, свежую, естественную*

*красоту, приезжайте к нам в Жас даурен"*

Выпускница ДК "Жас даурен" Ломилина Е.

В переводе с казахского языка "Жас даурен" означает молодое поколение. "Жас даурен" - это детский комплекс, в котором живут дети, оставшиеся без попечения родителей. Детский комплекс "Жас даурен" был образован в 1996 году в июле месяце на месте пионерского лагеря "Дорожник" и санатория "Коммунальник". Комплекс расположен на берегу двух рек Чаган и Деркул, занимает 24 га. Директором детского комплекса "Жас даурен" с самого открытия и по настоящий день является Кырыкбаев Канат Жаикович.

В детский комплекс "Жас даурен" входит школа искусств "Мурагер", в котором организованы кружки по разнообразным направлениям, где занимаются юные туристы, техники, натуралисты, музыканты, спортсмены, художники.

В детском комплексе есть прекрасная столовая, шахматный клуб, сауна, музей, в котором собрана история "Жас даурена".

Средняя школа детского комплекса "Жас даурен" расположена в здании бывшего санатория "Коммунальник". Школа основана в 1996 году, создана как составная часть детского комплекса "Жас даурен". В школе работают замечательные педагоги, а заместителем директора по учебно-методической работе является Будник Анатолий Иванович. Всего работает 36 педагогов, из которых, с высшим образованием - 24, со средне- специальным - 12, первую категорию имеют - 16, вторую - 8 учителей.

Одним из основных направлений деятельности коллектива с 2000 года является реализация государственных общеобразовательных стандартов среднего общего образования, повышение качества образования путем усовершенствования содержания и методов.

Обучение в средней школе детского комплекса "Жас даурен" ведется на государственном казахском языке и на языке межнационального общения - русском.

В 2003-2004 учебном году в основу индивидуального учебного плана для 1-7 классов средней школы детского комплекса "Жас даурен" был внедрен общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан 2002 года (ГОСО РК 2003-2002) в соответствии с приказом Министерства Образования и Науки РК за № 693 от 24.09.2002 года.

В 8-11 классах учебный процесс осуществляется по I варианту учебного плана общеобразовательных учебных заведений.

Структурный учебный план детского комплекса "Жас даурен" состоит из 2-х компонентов: инвариативного (базовый) и вариативного (школьный и ученический).

Состав и структура базового содержания образования (инвариативный компонент) обеспечивают выполнение государственного стандарта среднего и общего образования РК.

Вариативный компонент учебного плана углубляет базовое содержание образования инвариативного компонента, в котором используются следующие подходы:

* образовательная программа раннего обучения английскому языку в 1-4 классах;
* образовательная программа обучения основам экономических знаний в 5-7 классах, краеведения в 5-8 класса, валеология в 5-8 классах;
* образовательная программа расширенного изучения физики (10 "а" класс), английскому языку 10-11 классы, математика 11 класс, русскому языку 11 класс, истории Казахстана 11 класс;
* образовательная программа изучения религоведения 10 класс;
* занятия активно-двигательного характера (спортивные секции).

Деятельность педагогического коллектива школы направлена на создание единой системы воспитательной работы. В плане воспитательной работы школы отображены разнообразные компоненты воспитания: гражданско-правовое, эстетическое, нравственное, военно-патриотическое, экологические, которые реализуются посредством следующих мероприятий:

* беседы, лекции, дискуссии ("Конституция самая большая драгоценность", О правилах поведения", "Если бы парни всей земли", "Изучаем Послание Президента РК");
* сочинения ("Слово о родном крае", "Лиха беда начало", "Пробы пера");
* акции (1 декабря - День борьбы со СПИДом", "Мы с ветеранами", "Мы против наркотиков");
* конкурсы, посвященные всем государственным праздникам Республики Казахстан;
* экологические субботники "Школа - наш общий дом.

В соответствии с планом воспитательной работы школы классные руководители ежемесячно панируют воспитательной работу в классе. Так, план воспитательной работы 10 класса (классный руководитель Латыпова И.В.) включает в себя разнообразные воспитательные мероприятия:

* классные часы ("Здоровье в наших руках", "Семья - ячейка общества", "День Республики Казахстан", "Дорога, которую мы выбираем")
* беседы, лекции ("Отцы и дети", "Человек среди людей", "Я в мире - мир во мне");
* посещение занятий;
* оформление стендов, буклетов;
* профилактические беседы медицинского работника и психолога;
* классные собрания по итогам четвертей и учебного года.

Дети, проживающие в детском комплексе "Жас даурен" разнообразно и активно проводят свои каникулы. Так, например, летом 2004 года в летнем образовательном лагере "Санат" (город Алматы) обучались ученицы 10 класса Жукова Люба, Айтбаева Жазира, Джакиева Гульнара, Сапаргалиева Света, Костылева Настя. Ученицы Айтбаева Ж. и Джакиева Г. были награждены дипломами I степени Фонда поддержки одаренных детей за успешное выполнение научно-исследовательского проекта.

В свободное от занятий время воспитанники детского комплекса не проводят в пустую, так, в рамках мероприятия "60-летию Победы - 60 добрых дел" воспитанники в феврале 2004 года прошли лыжный поход "Уральск - Чапаево", протяженностью 125 км. Во время весенних каникул 2004 года воспитанники "Жас даурена" приняли участие в в туриаде "Карлыгаш", где заняли 1-е общекомандное место. Летом с 21.06 по 26.06 участвовали в областных 43-х соревнованиях по туризму, где заняли 2-е место в номинации "Турнавыки и быт".

На 2004-2005 учебный год цель школы: формирование личности, которая будет способна на основе полученных знаний, навыков свободно ориентироваться, самореализовываться, развиваться и самостоятельно принимать правильные, нравственно-ответственные решения в условиях быстроизменяющегося мира.

Задачи:

* воспитание гражданственности, уважение к правам свободам человека, патриотизма, любви к своей Родине;
* повышение мотивации учащихся к получению качественного образования, функциональной грамотности, а педагогов - к постоянному повышению квалификации и педагогического мастерства.

Каждый учебный год средняя школа детского комплекса "Жас даурен" выпускает в самостоятельную жизнь своих воспитанников. Но только на вручении диплома не заканчивается опека воспитанников, так всем ребятам предоставляется возможность получить бесплатное дальнейшее профессиональное обучение, а в последующем и работу. Данные о выпускниках отображены в таблице:

Сведения о трудоустройстве выпускников 11 класса СШ д/к "Жас даурен"

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Наименование | Всего окончило 11 класс | Поступило на учебу | | | |
| Всего | ПТШ | Колледжи | ВУЗ |
| Д/к "Жас даурен" | 11 | 11 | 3 | 4 | 4 |

Сведения о трудоустройстве выпускников 9 класса СШ д/к "Жас даурен"

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Наименование | Всего окончило 9 класс | Поступило на учебу | | | |
| Всего | 10 класс | ПТШ | Колледжи |
| Д/к "Жас даурен" | 57 | 57 | 13 | 43 | 1 |

Администрация комплекса делает все возможное, чтобы выпускники "Жас даурена" смогли адаптировать и реализоваться в социуме. Для этого был открыт в марте 2002 года реабилитационный центр Дом юношества "Шанырак" для бывших воспитанников "Жас даурена". Основная цель которого социализация и адаптация воспитанников детского комплекса "Жас даурен". Заведующим Дома юношества является Калымбетов Умирбай Рысбаевич. В настоящий момент в Доме юношества "Шанырак" воспитывается 107 девушек и юношей, от 18 до 23 лет. Администрация Дома юношества "Шанырак" занимается:

* документированием выпускников;
* обеспечивают государственным жильем за стенами "Шанырака";
* оформляют социальные пособия;
* профессиональным обучением выпускников;
* трудоустраивают выпускников;
* проводят постоянные воспитательные мероприятия.

Воспитанники Дома юношества "Шанырак" обеспечиваются сухим пайком, который они могут приготовить самостоятельно в столовой. Так же в распоряжении воспитанников имеются: прачечная, гладильная. Отдельные комнаты оснащены холодильником, необходимой мебелью и столовым инвентарем, в здании расположены отдельные душевые кабины и комнаты отдыха.

***2.2. Система специальной работы по психолого-педагогической коррекции и мероприятия по формированию жизненной направленности и социализированности выпускников детских домов***

Для осуществления **цели** работы: выявления и характеристики социально-педагогической сущности тенденций процесса социализации детей из детского дома в современном образовательном процессе и для подтверждения **гипотезы:** "Если в детском доме семейного типа будет целостно организован педагогический процесс и проведена комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа, то это будет способствовать достижению воспитанниками равного с детьми из полноценных семей возрастного уровня общего и умственного развития, формированию активной позиции как субъекта социализации" была проведена система специальной работы по психолого-педагогической коррекции и мероприятия по формированию жизненной направленности и социализированности выпускников детских домов. **Объектом** исследования были выбраны учащиеся 10-го - 11-го классов Детского комплекса "Жас даруен".

Для проведения исследования была разработана **программа**, которая состоит из нижеприведенных пункотов:

1. Организация и проведение 1-го среза психолого-педагогической диагностики - в период с 18 по 23 октября 2004 года;
2. Организация и проведение комплексной психолого-педагогической коррекционной работы с учащимися - в период с 23 октября по 20 декабря 2004 года, которая включает трениговые занятия, классные часы, профориентационную работу.

3. Организация и проведение 2-го среза психолого-педагогической диагностики - в период с 20 по 25 декабря 2004 года.

Первая задача: организация качественной высокопрофессиональной психолого-педагогической диагностики, которая смогла бы дать социально-педагогический портрет личности учащегося. С этой целью были использованы следующие методики:

*Методика № 1 "Диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения"*

Цель: "Оперативная оценка самочувствия, активности и настроения"

Описание методики: опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым, исследуемого, просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень актуализации той или иной характеристики своего состояния. Шкалы: Самочувствие, Активность, Настроение. Максимальный положительный бал по шкале равен - 70, минимальный отрицательный бал равен - 7.

*Методика №2 "Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса".*

Цель: изучение уровня и характера тревожности у учащихся.

Тест состоит из 58 вопросов, на каждый вопрос требуется ответить "Да" либо "Нет".

При обработке результатов выделяются вопросы ответы на которые не совпадают с ключом теста. При обработке подсчитывается: число совпадений по каждому из факторов: если оно больше 50% - можно говорить о повышенной тревожности, если более 75% - о высокой тревожности. Факторы:

1. Общая тевожность в школе (максимальное число несовпадение 22) - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживание социального стресса (максимальное число несовпадений 11) - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижениях (максимальное число несовпадений 13)- неблагоприятный сихический фон, не позволяющий ребенку развивать свои возможности в успехе, достижении высокго результата.
4. Страх самовыражения (максимальное число несовпадений 6) - негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Проблемы и страхи в отношениях с учителями (максимальное число несовпадений 8)- общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

*Методика № 3 "Диагностика уровня субъективного контроля* *Дж.Роттера"*

Цель: оценка сформированного уровня субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями.

Опросник УСК состоит из 44 пунктов. Использовался вариант Б, предназначенный для психодиагностики, требует ответы + согласен, - несогласен. Обработка проводится по шкале общей интернальности (Ио). Максимальный положительный уровень совпадений по шкале (Ио) равен 44. В данной методике чем больше количество совпадений, тем выше характеристика уровня субъективного контроля.Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут управлять и они чувствуют свою собственную ответственность за эти события. Низкий показатель по шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями к значимым для них событиям их жизни, не счтают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действия других людей.Таким образом люди с низким Ио характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, люди с высоким УСК считают себ добрыми, независимыми, решительными, дружелюбными.

*Методика № 4 "Ценностные оиентации" по М. Рокичу*

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру,к другим людям, к себе самому. М. Рокич различает два класса ценностей:

Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (список А);

Инструментальные *-* убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (список Б). Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом).

*Методика № 5 "Шкала оценки значимости эмоций"*

Методика предложена Б.И. Додоновым. Методика определяет какие эмоции и состояния спосбны намдоставить удовольствие, спомощью ранжирования эмоциональных предпочтений, т.е. своеобразная расстановка того, что нравиться.

*Методика № 6 Метод "Незаконченные предложения"*

Метод разработан Саксом и Леви. Он включает 60 незаконченных предложений., которые разделены на группы, характеризующих в той или иной степени систему отношений обследуемого к себе, отцу, к будущему. Такая количественная оценка облегчает выявление у обследуемого дисгармоничной системы отношений.

#### Первый срез психолого-педагогической диагностики проводился с 18 по 23 октября 2004 года, в соответствии с программой, второй срез психолого-педагогической диагностики, проводился после коррекционной работы, с 20 по 23 декабря 2004 года.

#### Общие психолого-педагогические данные по итогам двух срезов

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия имя учащегося | | | Методики | 1-й срез ППД | 2-й срез ППД |
| 1. Методика САН \* Максимальный положительный бал по шкале равен 70  \* Минимальный отрицательный бал по шкале равен 7 | | | | | | |
| 10 класс | | | | | | |
| 1 | | Жукова Люба | Самочувствие  Активность  Настроение | | 60  63  58 | 64  66  61 |
| 2 | | Джакиева Гульнара | Самочувствие  Активность  Настроение | | 60  58  59 | 62  68  63 |
| 3 | | Костылева Настя | Самочувствие  Активность  Настроение | | 47  53  50 | 60  54  57 |
| 4 | | Давлетьярова Райса | Самочувствие  Активность  Настроение | | 63  40  58 | 64  54  59 |
| 5 | | Новацкая Светлана | Самочувствие  Активность  Настроение | | 43  49  37 | 49  52  54 |
| 6 | | Кисилева Татьяна | Самочувствие  Активность  Настроение | | 48  53  51 | 54  58  62 |
| 7 | | Степнов Иван | Самочувствие  Активность  Настроение | | 53  55  45 | 59  57  50 |
| 8 | | Савичева Таисия | Самочувствие  Активность  Настроение | | 58  46  59 | 62  49  62 |
| 9 | | Айтбаева Жазира | Самочувствие  Активность  Настроение | | 62  64  68 | 65  67  67 |
| 10 | | Сапаргалиева Светлана | Самочувствие  Активность  Настроение | | 47  52  53 | 58  55  57 |
| 11 | | Земнухов Павел | Самочувствие  Активность  Настроение | | 62  46  59 | 66  48  65 |
| 12 | | Садыков Ренат | Самочувствие  Активность  Настроение | | 60  55  56 | 68  59  65 |
| 11 класс | | | | | | |
| 1 | | Базаева Мейрамгуль | Самочувствие  Активность  Настроение | | 60  42  60 | 63  54  64 |
| 2 | | Лось Виктория | Самочувствие  Активность  Настроение | | 57  57  53 | 60  62  68 |
| 3 | | Мамышева Оксана | Самочувствие  Активность  Настроение | | 40  38  34 | 48  51  51 |
| 4 | | Рябая Екатерина | Самочувствие  Активность  Настроение | | 37  45  41 | 52  49  54 |
| 5 | | Денисчева Юлия | Самочувствие  Активность  Настроение | | 58  27  59 | 58  52  62 |
| 6 | | Нугманова Шолпан | Самочувствие  Активность  Настроение | | 38  62  47 | 49  64  49 |
| 7 | | Жумаев Нурбек | Самочувствие  Активность  Настроение | | 38  63  35 | 51  58  51 |
| 8 | | Сапункова Елена | Самочувствие  Активность  Настроение | | 53  53  46 | 60  59  51 |
| 9 | | Дорофеев Александр | Самочувствие  Активность  Настроение | | 64  64  69 | 58  64  70 |
| 11. Диагностика уровня школьной тревожности по методике Филипса:  \* Если общее число несовпадений по тесту, больше 50% - повышенная тревожность, если более 75% - высокая тревожность. | | | | | | |
| 10 класс | | | | | | |
| 1 | | Садыков Ренат | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (максимальное количество несовпадений 22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса"  (максимальное количество несовпадений 11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении успеха" (максимальное количество несовпадений 13)  Шкала№4 "Страх самовыражения"  (максимальное количество несовпадений 6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (максимальное количество несовпадений 8) | | 4 (низкий)  5 (низкий)  6 (средний)  3 (повышенный)  4 (повышенный) | 2 (низкий)  3 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  3 (средний) |
| 2 | | Земнухов Павел | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 7 (средний)  7 (повышенный)  6 (средний)  4 (повышенный)  4 (повышенный) | 6 (низкий)  6 (повышен)  6 (средний)  1 (низкий)  4 (повышен) |
| 3 | | Сапаргалиева Светлана | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 13 повышенный  0  2 (низкий)  1 (низкий)  2 (низкий) | 10 (средний)  0  2 (низкий)  0  2 (низкий) |
| 4 | | Айтбаева Жазира | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 4 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий) | 3 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий) |
| 5 | | Савичева Таисия | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  6Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 4 (низкий)  2 (низкий)  2 (низкий)  4 (повышенный)  3 (средний) | 4 (низкий)  2 (низкий)  2 (средний)  2 (низкий)  3 (средний) |
| 6 | | Степнов Иван | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 7 (средний)  5 (средний)  6 (средний)  4 (повышенный)  4 (повышенный) | 5 (низкий)  5 (средний)  5 (средний)  2 (средний)  3 (средний) |
| 7 | | Кисилева Татьяна | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 12 повышенный  4 (средний)  3 (низкий)  1 (низкий)  4 (повышенный) | 9 (средний)  3 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  3 (средний) |
| 8 | | Новацкая Светлана | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 17 повышенный  4 (средний)  11 (высокий)  6 (высокий)  8 (высокий) | 13 (повышен)  2 (низкий)  9 (повышен)  4 (повышен)  8 (высокий) |
| 9 | | Давлетьярова Райса | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 11 повышенный  2 (низкий)  5 (низкий)  2 (средний)  4 (повышенный) | 7 (средний)  2 (низкий)  5 (низкий)  1 (низкий)  4 (повышен) |
| 10 | | Костылева Настя | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 12 повышенный  4 (средний)  5 (средний)  5 (высокий)  5 (повышенный) | 10 (средний)  2 (низкий)  3 (низкий)  3 (повышен)  3 (средний) |
| 11 | | Джакиева Гульнара | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 13 (высокий)  1 (низкий)  3 (низкий)  4 (повышенный)  4 (повышенный) | 10 (повышен)  1 (н)  3 (н)  2 (средний)  3 (средний) |
| 12 | | Жукова Люба | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении (13) успеха"  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 6 (низкий)  1 (низкий)  2 (низкий)  2 (средний)  4 (повышенный) | 5 (низкий)  0  1 (низкий)  2 (средний)  3 (средний) |
| 11 класс | | | | | | |
| 1 | | Жумаев Нурбек | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (максимальное количество несовпадений 22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса"  (максимальное количество несовпадений 11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении успеха" (максимальное количество несовпадений 13)  Шкала№4 "Страх самовыражения"  (максимальное количество несовпадений 6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (максимальное количество несовпадений 8) | | 3 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий)  2 (низкий) | 1 (низкий)  2 (низкий)  1 (низкий)  0  2 (низкий) |
| 2 | | Нугманова Шолпан | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 2 (низкий)  3 (низкий)  5 (средний)  1 (низкий)  2 (низкий) | 1 (низкий)  3 (низкий)  4 (низкий)  1 (низкий)  2 (низкий) |
| 3 | | Дорофеев Александр | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 3 (низкий)  2 (низкий)  3 (низкий)  2 (средний)  3 (средний) | 3 (низкий)  2 (низкий)  3 (низкий)  1 (низкий)  3 (средний) |
| 4 | | Денисчева Юлия | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 5 (низкий)  2 (низкий)  3 (низкий)  6 (высокий)  3 (средний) | 2 (низкий)  2 (низкий)  3 (низкий)  2 (средний)  3 (средний) |
| 5 | | Рябая Екатерина | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 8 (средний)  4 (средний)  6 (средний)  1 (низкий)  4 (повышенный) | 4 (низкий)  1 (низкий)  5 (средний)  1 (низкий)  3 (средний) |
| 6 | | Базаева Мейрамгуль | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 2 (низкий)  2 (низкий)  4 (низкий)  2 (средний)  1 (низкий) | 2 (низкий)  1 (низкий)  2 (низкий)  1 (низкий)  1 (низкий) |
| 7 | | Лось Вика | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 8 (средний)  0  3 (низкий)  4 (повышенный)  3 (средний) | 8 (средний)  0  3 (низкий)  2 (средний)  2 (низкий) |
| 8 | | Сапункова Елена | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 12 повышенный  2 (низкий)  5 (средний)  0  3 (средний) | 8 (средний)  1 (низкий)  5 (средний)  0  1 (низкий) |
| 9 | | Мамышева Оксана | Шкала №1 "Общая тревожность в школе" (22)  Шкала№2 "Переживание социального стресса" (11)  Шкала №3 "Фрустрация потребности в достижении  Успеха" (13)  Шкала№4 "Страх самовыражения" (6)  Шкала№5 "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (8) | | 9 (средний)  3 (низкий)  7 (повышенный)  3 (повышенный)  4 (повышенный) | 9 (средний)  3 (низкий)  4 (средний)  2 (средний)  4 (повышен) |
| 111. Методика "Диагностика уровня субъективного контроля"  \* Максимальное положительное количество совпадений – 44  До 15 - низкий отрицательный уровень  От 16 до 30 - средний пограничный уровень  От 31 - высокий положительный уровень | | | | | | |
| 10 класс | | | | | | |
| 1 | | Джакиева Гульнара |  | | 32 (высокий) | 34 (высокий) |
| 2 | | Костылева Настя |  | | 27 (средний) | 31 (высокий) |
| 3 | | Жукова Люба |  | | 25 (средний) | 29 (средний) |
| 4 | | Сапаргалиева Света |  | | 27 (средний) | 28 (средний) |
| 5 | | Савичева Таисия |  | | 26 (средний) | 30 (средний) |
| 6 | | Айтбаева Жазира |  | | 24 (средний) | 28 (средний) |
| 7 | | Давлетьярова Райса |  | | 24 (средний) | 29 (средний) |
| 8 | | Новацкая Светлана |  | | 26 (средний) | 27 (средний) |
| 9 | | Кисилева Татьяна |  | | 25 (средний) | 31 (высокий) |
| 10 | | Земнухов Павел |  | | 29 (средний) | 31 (высокий) |
| 11 | | Степнов Иван |  | | 23 (средний) | 25 (средний) |
| 12 | | Садыков Ренат |  | | 29 (средний) | 31 (высокий) |
| 11 класс | | | | | | |
| 1 | | Жумаев Нурбек |  | | 24 (средний) | 27 (средний) |
| 2 | | Денисчева Юлия |  | | 27 (средний) | 30 (средний) |
| 3 | | Рябая Екатерина |  | | 25 (средний) | 28 (средний) |
| 4 | | Мамышева Оксана |  | | 27 (средний) | 29 (средний) |
| 5 | | Сапункова Елена |  | | 23 (средний) | 27 (средний) |
| 6 | | Лось Виктория |  | | 24 (средний) | 28(средний) |
| 7 | | Базаева Мейрамгуль |  | | 25(средний) | 31 (высокий) |
| 8 | | Нугманова Шолпан |  | | 28 (средний) | 29 (средний) |
| 9 | | Дорофеев Александр |  | | 26 (средний) | 29 (средний) |
| 1У. Методика "Незаконченные предложения"  \* Максимальное количество 4 | | | | | | |
| 10 класс | | | | | | |
| 1 | | Садыков Ренат | 1.Отношение к отцу Отрицательное Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 3  0  1  0  2  2  0  1  3 | 2  0  2  0  2  2  0  1  3 |
| 2 | | Степнов Иван | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 2  1  1  1  1  2  1  0  3 | 0  2  2  0  1  3  0  1  3 |
| 3 | | Земнухов Павел | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  1  1  2  0  2  2 | 1  0  3  1  0  3  0  0  4 |
| 4 | | Кисилева Татьяна | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  2  1  1  0  1  3 | 2  0  2  1  1  2  1  0  3 |
| 5 | | Новацкая Светлана | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  0  4  2  0  2  1  1  2 | 0  0  4  2  0  2  1  0  3 |
| 6 | | Давлетьярова Райса | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  0  4  2  0  2  0  0  4 | 0  0  4  1  3  0  0  0  4 |
| 7 | | Айтбаева Жазира | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  0  4  1  0  3  0  0  4 | 0  0  4  1  0  3  0  0  4 |
| 8 | | Савичева Таисия | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  1  2  1  0  2  2 | 2  0  2  3  0  1  1  1  2 |
| 9 | | Сапаргалиева Светлана | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  3  1  2  1  1  1  0  3 | 0  2  2  2  1  1  1  1  2 |
| 10 | | Жукова Люба | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  1  0  3  1  0  3 | 0  0  4  1  0  3  1  0  3 |
| 11 | | Костылева Настя | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  1  3  1  2  1  0  2  2 | 1  0  2  2  0  2  0  2  2 |
| 12 | | Джакиева Гульнара | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  0  4  0  2  2  0  0  4 | 1  1  2  0  0  4  0  0  4 |
| 11 класс | | | | | | |
| 1 | | Базаева Мейрамгуль | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  4  0  1  3  0  0  3  1 | 0  4  0  1  3  0  0  4  0 |
| 2 | | Лось Виктория | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  0  4  0  0  4  2  0  2 | 0  0  4  0  0  4  1  1  2 |
| 3 | | Сапункова Елена | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 2  2  0  1  3  0  0  4  0 | 0  4  0  0  4  0  0  4  0 |
| 4 | | Мамышева Оксана | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  0  3  1  1  2  1  0  3 | 0  0  4  2  1  1  0  0  4 |
| 5 | | Рябая Екатерина | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  0  3  2  0  2  1  1  2 | 0  2  2  1  2  1  0  3  1 |
| 6 | | Денисчева Юлия | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  0  3  2  2  0  1  1  2 | 1  0  3  2  1  1  1  1  2 |
| 7 | | Жумаев Нурбек | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  0  1  3  1  2  1 | 1  1  2  0  1  3  1  1  2 |
| 8 | | Дорофеев Александр | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему  Отрицательное  Нейтральное  Положительное | | 0  0  4  3  0  1  1  0  3 | 0  1  3  3  0  1  1  0  3 |
| 9 | | Нугманова Шолпан | 1.Отношение к отцу  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  2.Отношение к себе  Отрицательное  Нейтральное  Положительное  3.Отношение к своему будущему Отрицательное Нейтральное  Положительное | | 1  1  2  1  0  3  0  2  2 | 1  1  2  2  0  2  0  0  4 |
| У. Методика "Ценностные ориентации" М. Рокича  Шкала оценки значимости эмоций Б.И. Додонова | | | | | | |
| 10 класс | | | | | | |
| 1 | | Костылева Настя | Список А 1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала оценки эмоций  1 позиция  10 позиция | | Познание  Продуктивная жизнь  Здоровье  Ответственность  Воспитанность  Смелость в отстаивании своего мнения  9. Радость, хорошее настроение  5. Веселье, беззаботность | Познание  Развитие  Здоровье  Воспитанность  Ответственность  Смелость в отстаивании своего мнения  9. Радость, хорошее настроение  5. Веселье, беззаботност |
| 2 | | Джакиева Гульнара | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Познание  Уверенность в себе  Красота природа  Воспитанность  Исполнительность  Высокие запросы  3. Радостное возбуждение  1.Чувство необычного | Познание  Развитие  Красота прир  Образованность  Исполнительность  Высокие запросы  7.Горячий интерес  1.Чувство необычного |
| 3 | | Савичева Таисия | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Любовь  Красота природы  Честность  Чуткость  Рационализм  4.Удовлетворение,гордость  2.Радостное волнение | Здоровье  Наличие друзей  Красота природы  Ответственность  Честность  Рационализм  4.Удовлетворение,гордост  3.радостное возбуждение |
| 4 | | Сапаргалиева Света | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Познание  Красота природы  Образованность  Честность  Смелость  5.Веселье  10.Своеобразное сладкое и красивое чувст | Познание  Здоровье  Красота природы  Образованность  Аккуратность  Смелость  6.Чувство радости  10.Своеобразное сладкое и кр.чувство |
| 5 | | Айтбаева Жазира | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Красота природы  Развитие  Общественное признание  Образованность  Непримиримость к недостаткам  Рационализм  7.Горячий интерес  4.Удовлетворение,гордость | Красота природы  Развитие  Общественное признание  Образованность  Непримиримость к недост  Рационализм  7.Горячий интерес  4.Удовлетворение,гордост |
| 6 | | Давлетьярова Райса | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Активная жизнь  Счастье других  Честность  Воспитанность  Непримиримость к недостаткам  6.Чувство радости  8.Боевое возбуждение | Здоровье  Познание  Счастье других  Честность  Воспитанность  Непримиримость к недос  3.Радостное возбуждение  1.Чувство необычного |
| 7 | | Кисилева Татьяна | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Уверенность в себе  Развлечения  Воспитанность  Аккуратность  Независимость  9.Радость, хорошее настроение  4.Удовлетворение,гордость | Здоровье  Уверенность в себе  Развлечения  Воспитанность  Аккуратность  Независимость  7.Горячий интерес  4.Удовлетворение,гордост |
| 8 | | Новацкая Светлана | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Активная жизнь  Познание  Счастье других  Честность  Аккуратность  Твердая воля  4.Удовлетворение,гордость  10.Своеобразное сладко и кр.чувство | Здоровье  Познание  Счастье других  Воспитанность  Честность  Твердая воля  9.Радость  3.Радостное возбуждение |
| 9 | | Садыков Ренат | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Активная жизнь  Творчество  Воспитанность  Аккуратность  Исполнительность  5.Веселье  4.Удовлетворение,гордость | Активная жизнь  Здоровье  Творчество  Аккуратность  Воспитанность  Непримиримость к недостаткам  5.Веселье  4.Удовлетворение,гордост |
| 10 | | Степнов Иван | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Счастливая семейная жизнь  Счастье других  Независимость  Широта взглядов  Терпимость  4.Удовлетворение,гордость  8.Боевое возбуждение | Здоровье  Наличие друзей  Счастье других  Независимость  Честность  Широта взглядов  4.Удовлетворение,гордость  8.Боевое возбуждение |
| 11 | | Жукова Люба | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Активная жизнь  Творчество  Воспитанность  Честность  Эффективность в делах  6.Чувство радости и удовлетворения  1.Чувство необычного | Здоровье  Познание  Творчество  Образованность  Воспитанность  Широта взглядов  7.Горячий интерес  1.Чувство необычного |
| 12 | | Земнухов Павел | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Познание  Творчество  Самоконтроль  Терпимость  Непримиримость к недостаткам  3.Радостное возбуждение  10.Своеобразное сладкое чувство | Здоровье  Жизненная мудрость  Творчество  Самоконтроль  Терпимость  Непримиримость к недост  3.радостное возбуждение  10.Своеобразное сладкое чувство |
| 11 класс | | | | | | |
| 1 | | Базаева Мейрамгуль | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Материально-обеспеченная жизнь  Наличие друзей  Продуктивная жизнь  Смелость  Образованность  Высокие запросы  9.Радость,хорошее настроение  10.Своеобразное сладкое чувство | Материально обеспеченная жизнь  Наличие друзей  Продуктивная жизнь  Смелость  Образованность  Терпимость  9.Радость,хорошее настроение  10.Своеобразное сладкое чувство |
| 2 | | Лось Виктория | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Любовь  Материально-обеспеченная жизнь  Аккуратность  Честность  Смелость  6.Чувство радости и удовлетворения  10.Удовлетворение,гордость | Здоровье  Счастливая семейная жизнь  Мат-обс.жизнь  Жизнерадостность  Аккуратность  Смелость  6.Чувство радости и  удовлетвор  4.Удовлетворени,гордость |
| 3 | | Мамышева Оксана | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Уверенность в себе  Интересная работа  Образованность  Твердая воля  Чуткость  6.Чувство радости и удовлетворения  10.Удовлетворени, гордость | Здоровье  Уверенность в себе  Красота природы  Образованность  Воспитанность  Честность  6.Чувство радости  4.Удовлетворение, гордость |
| 4 | | Рябая Катя | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Познание  Любовь  Жизненная мудрость  Образованность  Ответственность  Твердая воля  3.Радостное возбуждение  10.Своеобразное сладкое чувство | Познание  Любовь  Жизненная мудрость  Ответственность  Рационализм  Чуткость  3.Радостное возбуждение  10.Своеобразное сладкое чувство |
| 5 | | Денисчева Юлия | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Любовь  Развлечения  Воспитанность  Аккуратность  Твердая воля  3.Радостное возбуждение  1.Чувство необычного | Здоровье  Любовь  Развлечения  Воспитанность  Аккуратность  Твердая воля  4.Удовлетворение,гордость  1.Чувство необычного |
| 6 | | Нугманова Шолпан | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция Шкала значимости эмоций 1 позиция  10 позиция | | Познание  Любовь  Жизненная мудрость  Честность  Воспитанность  Смелость  7.Горячий интерес  8.Боевое возбуждение | Познание  Любовь  Жизненная мудрость  Честность  Эффективность в делах  Смелость  7.Горячий интерес  2.радостное волнение |
| 7 | | Жумаев Нурбек | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Здоровье  Интересная работа  Общественное признание  Воспитанность  Аккуратность  Терпимость  4.Удовлетворение,гордость  2.Радостное волнение | Здоровье  Интересная работа  Общественное признание  Воспитанность  Аккуратность  Терпимость  4.Удовлетворение,гордость  2.Радостное волнение |
| 8 | | Сапункова Лена | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Жизненная мудрость  Общественное признание  Красота природы  Воспитанность  Аккуратность  Смелость  2.Радостное возбуждение  5.Веселье | Жизненная мудрость  Общественное признание  Красота природы  Воспитанность  Аккуратность  Смелость  2.Радостное возбуждение  5.Веселье |
| 9 | | ДорофеевАлександр | Список А  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Список Б  1 позиция  2 позиция  18 позиция  Шкала значимости эмоций  1 позиция  10 позиция | | Материально-обеспеченная жизнь  Познание  Интересная работа  Воспитанность  Ответственность  Образованность  4.Удовлетворение,годость  7.Горячий интерес | Материальнообеспеченная жизнь  Познание  Интересная работа  Воспитанность  Ответственность  Образованность  4.Удовлетворение,годость  7.Горячий интерес |

Результаты двух срезов психолого-педагогического исследования позволили составить общий среднестатистический социальный портрет юноши и девушки выпускников, в разрезе каждой методики.

Общий социальный портрет юноши и девушки выпускников

(по средним показателям каждой методики).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1.Методика САН  \* Максимальный положительный показатель - 70 | | |
| Юноши | | |
| 1 | Самочувствие | 60.4 |
| 2 | Активность | 57.2 |
| 3 | Настроение | 60.2 |
| Девушки | | |
| 1 | Самочувствие | 58 |
| 2 | Активность | 57.1 |
| 3 | Настроение | 58.8 |
| 11. Диагностика уровня школьной тревожности по методике Филипса.  \* При несовпадении с ключом теста более 50% - диагностируется повышенная тревожность, если более 75% - высокий уровень тревожности | | |
| 1 | "Общая тревожность в школе" (максимальное количество несовпадений - 22) | |
|  | Юноши | 3.4 (низкий) |
|  | Девушки | 6.5 (низкий) |
| 2 | "Переживание социального стресса" (максимальное количество несовпадений - 11) | |
|  | Юноши | 3.6 (низкий) |
|  | Девушки | 1.6 (низкий) |
| 3 | "Фрустрация потребности в достижении успеха" (максимальное количество несовпадений - 13) | |
|  | Юноши | 3.6 |
|  | Девушки | 3.3 |
| 4 | "Страх самовыражения" (максимальное количество несовпадений - 6) | |
|  | Юноши | 1 (низкий) |
|  | Девушки | 1.5 (низкий) |
| 5 | "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" (максимальное количество несовпадений - 8) | |
|  | Юноши | 3 (средний) |
|  | Девушки | 2.8 (средний) |
| 111. Методика "Диагностика уровня субъективного контроля"  \* Максимальное положительное количество совпадений – 44  До 15 - низкий отрицательный уровень  От 16 до 30 - средний пограничный уровень  От 31 - высокий положительный уровень | | |
|  | Юноши | 28.6 (средний) |
|  | Девушки | 29.3 (средний) |
| 1У. Методика "Незаконченные предложения".  \* Максимальное количество - 4 | | |
| Юноши | | |
| 1 | Положительное отношение к отцу | 2.4 |
| 2 | Положительное отношение к себе | 2.8 |
| 3 | Положительное отношение к своему будущему | 3 |
| Девушки | | |
| 1 | Положительное отношение к отцу | 2.3 |
| 2 | Положительное отношение к себе | 1.8 |
| 3 | Положительное отношение к своему будущему | 2.2 |

Самой важной ценностью для среднестатистического юноши и девушки является здоровье: юноши - 61% из общего количества, девушки - 50%.

Построение комплексной психолого-педагогической коррекционной работы осуществлялось:

- по результатам 1-го среза ППД;

* с учетом индивидуальных особенностей каждого участника;
* на результатах наблюдения.

Коррекцинная работа осуществлялась посредством проведения пяти игровых тренинговых занятий для каждого класса, которые содержали упражнения по коррекции страхов, гипер- и гиподинамики, игра по сплочение группы, на выявление лидера, для создания положительного эмоционального фона.

*Игровое тренинговое занятие № 1.*

Состояло из следующих упражнений:

1. Разминка.
2. Упражнение «Приветствие».
3. Упражнение «Знакомство».
4. Упражнение «Ассоциация».
5. Упражнение «Передача импульса по цепи».
6. Упражнение «Прощание».

*Игровое тренинговое занятие № 2.*

1. Разминка.

2. Упражнение «Доверие».

3. Упражнение «Глаза в глаза».

4. Упражнение «Степень доверие».

5. Упражнение «Дистанция доверия».

Прощание.

*Игровое тренинговое занятие № 3*

1. Приветствие.
2. Упражнение «Слепые»
3. Упражнение «Слепой и поводырь».
4. Упражнение «Живая социометрия».

*Игровое тренинговое занятие № 4.*

1. Разминка «Созвездие».
2. Приветствие.

3.«Изображение предметов».

4.«Изображение животных».

5.«Передача чувств».

6.Упражнение «Подарки в день рождения».

*Игровое тренинговое занятие № 5.*

1. Упражнение «Что с ней (ним) не так ?»
2. Упражнение «Яркое событие».
3. Упражнение «Горячий стул».
4. Заключение

В ходе проведения тренинговых занятий было организовано непосредственное наблюдения за действиями, поведением, характерологическими особенностями учащихся. Наблюдение дало свои определенные результаты:

* подтверждение результатов 1-го среза ППД;
* дополнительная диагностика учащихся;
* социометрические исследования в группе.

Динамика развития тренинговых занятий в 10 классе показала следующие особенности протекания:

#### *Игровое тренинговое занятие №1*

Цель: выделить наиболее скованных участников группы для определения дальнейшей стратегии работы с ними. Психологическое раскрепощение личности учащихся.

"Разминка" не составила трудностей для участников.

"Приветствие" - проходило дружно, организовано, без затруднений у участников.

"Знакомство" - Кисилева Таня, Давлетьярова Райса - испытывали затруднения в подборе ассоциации к своему имени и без подсказки тренера не смогли подобрать ассоциацию к своему имени. Савичева Тая. - чувствовала себя несколько сковано.

"Ассоциации" - Савичева Тая - испытывала трудность в описании своих ощущений.

"Передача импульса по цепи" - прошло организовано, весело, без затруднений у участников.

"Прощание" - было отработано с участниками несколько раз, в первых попытках участникам было трудно выделить и сохранить единую интонацию, но в последних попытках наблюдалась единая тембровая характеристика при прочтении четверостишья.

Анализируя результаты тренинга, диагностируются скованные участники тренинга (Кисилева Таня. Савичева Тая). Явный лидер в группе - Джакиева Гульнара. У Сапаргалиевой Светы несколько завышенная самооценка. У Земнухова Паши диагностируется высокая мотивация к обучению, активный, собранный, но при этом несколько застенчивый.

*Игровое тренинговое занятие №2*

Цель: формирование радостного чувства доверия, осознания друг друга, психологической совместимости.

"Разминка" - трудность в осознании и воспроизведении своих чувств испытывали: Новацкая Света., Савичева Тая. Девочки затруднялись описывать свои чувства после тренинга, лишь сказали, что им очень понравился тренинг. Несколько сковано описывали свои чувства - Земнухов Паша. Давлетьярова Райса. Костылева Настя.

Доверие", Для повышения самооценки у учащихся, испытывающих затруднения в общении, в центр круга был поставлен стул. Первым на него была приглашена Новацкая Света, а остальным участникам было предложено сесть в круг тем, кто чувствует доверие к Новацкой Свете. Порадовало, что все участники тренинга сели, показав тем, самым доверие к Новацкой Свете. Также в центре круга побывали: Земнухов Паша. Костылева Настя. Давлетьярова Райса. Савичева Тая. Характерно, что все участники тренинга показали каждому участнику, что они доверяют ему т.е все садились в круг. При проведении данного упражнения чувствовалась сплоченность группы, взаимоуважение участников.

"Глаза в глаза"

Все участники разбились на пары, также и тренер. Участникам было предложено посмотреть в глаза партнеру и определить, что он чувствует. Наиболее полно чувства своего партнера описала Джакиева Гульнара, что и подтвердила ее партнер - Кисилева Таня описание, увиденных чувств участники приводили самые разнообразные, это конечно же повеселило участников. Во время проведения упражнения в группе создался положительный эмоциональный фон, который сохранился до конца тренингового занятия.

"Степень доверия"

Первым участником был Земнухов Паша он выбрал Давлетьярову Райсу в качестве участника, которому наиболее доверяет. Затем Кисилева Таня выбрала в качестве партнера Джакиеву Гульнару Каждый участник подобрал себе партнера без особых затруднений.

"Дистанця доверия"

В данном упражнении перед группой находился Садыков Ренат, Джакиева Гульнара, Степнов Иван. Савичева Тая. Интересно, что ко всем перечисленным участникам ребята приближались очень близко, показывая высокую степень доверия. Группа показала в данном тренинге высокую сплоченность, высокую степень доверия. Характерно, что даже скованные участники тренинга раскрепостились, источали уверенность, смогли раскрыться.

#### *Игровое тренинговое занятие №3*

Цель: коррекция тревожного поведения. Диагностика межличностных отношений, выявление лидера группы.

"Слепые" В данном упражнении повышенную тревожность испытывали Новацкая Свсета, Кисилева Таня, Савичева Тая, Земнухов Паша. Напротив очень уверенно себя чувствовали - Джакиева Гульнара. Жукова Люба. Садыков Ренат. Давлетьярова Райса.

"Слепой и поводырь". Ребятам было предложено разбиться по парам ( по принципу "Уверенный + Неуверенный") Таким образом получились следующие пары: Жукова Л. - Земнухов П.; Джакиева Г - Кисилева Т; Давлетьярова Р. - Савичева Т.; Садыков Р. - Новацкая С; Сапаргалиева С - Костылева Н; Степнов И- Айтбаева Ж. В ходе упражнения наблюдалось, что участники, которые в предыдущем упражнении самостоятельно двигались с опаской, то с "поводырем" двигались увереннее. Интересно, что они даже сами это признавали, что полагаясь на "поводыря" было не страшно перемещаться по комнате.

"Живая социометрия". В качестве участника, который должен был повернуться к стене - первой была Сапаргалиева Света. После того, как ребята за ее спиной подошли к ней "на дистанцию доверия". Света расставила их несколько на более близкую дистанцию, чем подходили ребята. Наиболее близко чаще всего участники подходили к Джакиевой Гульнаре. У Джакиевой Гульнары наблюдается положительная адекватная самооценка, при этом она доброжелательна и открыта.

*Игровое тренинговое занятие №4*

Цель: психокоррекция страхов, гипердинамики, гиподинамики. Акцентировать внимание на саморегуляции у учащихся.

"Созвездие" - в данном упражнении в кругу поучаствовали все участники. Хотелось бы отметить, что в отличии от аналогичного упражнения (занятие №2) застенчивые ребята (Новацкая С, Земнухов П.,Савичева Т., Костылева Н, Давлетьярова Р.) в этом - чувствовали себя намного увереннее, раскованнее. Когда в качестве участника в кругу поучаствовала Сапаргалиева Света. - в круг сели все участники, чем выказали высокую степень доверия Сапаргалиевой Свете. В данном случае наблюдаются коррекционные результаты тренинга, так как ранее высокое доверие к Сапаргалиевой Свете. показывали не все участники.

"Изображение предметов" - в данном упражнении все участвовали с удовольствием , увлеченно изображали различные предметы. У Айтбаевой Жазиры наблюдается богатое воображение, несколько скудное у Новацкой Светы.

"Изображение животных" - прошло аналогично предыдущему упражнению. Участники продемонстрировали не только богатую фантазию, но и живую мимику, подвижность. Упражнение активизировало всех участников группы.

"Изображение чувств". Интересен тот факт, что не все участники правильно дифференцируют чувства т.е. путают чувства и действия (Костылева Н. Садыков Р)

"Подарки в день рождения". Интересно, что все участники смогли подарить воображаемые подарки, но не все смогли объяснить, почему именно такой они дарят подарок. В основном, назывались традиционные подарки: от цветов, духов (мальчики "дарили" девочкам) до компьютеров, машин (девочки "дарили" мальчикам). Девочки девочкам чаще всего "дарили" открытки, конфеты, одежду, украшения. Интересен тот факт, что девочки "дарили" мальчикам конкретные, весомые в социальном понимании вещи.

*Игровое тренинговое упражнение №5*

Цель: коррекция затруднений в общении; обратить внимание на умение участников раскрыть себя, изменить отношение к себе.

Упражнение "Что с ней (ним) не так?"

Садыков Ренат, Земнухов Павел, Новацкая Света, Савичева Тая - сказали, что бояться сделать ошибку, сказать что-то неправильно, бояться потерять расположение других. Тренер объяснил участникам, что если все участники учатся вместе им необходимо уважать и поддерживать друг друга и ничего не бояться, поправлять ошибки другого, не обижая его. Все участники согласились.

"Яркое событие" - участники не смогли описать самое яркое событие в их жизни, а вспоминали лишь тогда, когда им немного подсказывали какие можно вспомнить события.. Хотя в основном ребята считают, что все яркие события у еще впереди, в будущем.

"Горячий стул" - 1-й участник Земнухов Паша - посчитал, что не всегда правильно высказывает свои мысли, участники же посчитали, что Паша просто долго и вообще не всегда высказывает свои мысли, что они всегда с удовольствием его бы послушали. Паша также сказал, что боится отстать в учебе, на что тренер, сказала, что он стремиться учиться, и может многого добиться при желании.

Сапаргалиева Света сказала, что не всегда способна дослушать до конца и быстро делает выводы. На что участники сказали, что Света в последнее время больше задумывается при ответе, что Света способная, активная ученица и сможет с легкостью корректировать свои недостатки.

Жукова Люба - что ей очень легко общаться даже с незнакомыми людьми, что ее несколько настораживает. Любе был дан совет - не быть излишне открытой с посторонними людьми, которых она не знает, что это к сожалению, не всегда безопасно.

В конце тренинга каждый участник, в письменной форме, высказал свои пожелания.

Динамика развития тренинговых занятий в 11 классе показала следующие особенности протекания:

#### *Игровое тренинговое занятие № 1*

Цель: выделить наиболее скованных участников группы для определения дальнейшей стратегии работы с ними. Психологическое раскрепощение личности учащихся.

"Разминка" прошла без затруднений у участников

"Приветствие" - после небольшой тренировки участники дружно смогли воспроизвести приветствие своей подгруппы.

"Знакомство" - Денисчева Юля, Рябая Катя, Сапункова Лена - испытывали затруднения в подборе ассоциации к своему имени. Девочкам потребовалась подсказка тренера, также девочки чувствовали себя неуверенно во время тренинга.

"Ассоциации" - Денисчева Юля, Сапункова Лена. - с трудом смогли воспроизвести свои чувства и отношение к своим партнерам в произношении имен, после смены для них партнеров, наблюдается тот же результат. Тогда для коррекции, было предложено остальным участникам описать всевозможные чувства и ощущения. С заданием остальные участники справились очень хорошо. После чего девочки смогли воспроизвести свои чувства. В конце упражнения девочки даже почувствовали себя несколько увереннее, стали больше улыбаться.

"Передача импульса" - проходило весело, организовано, участники испытывали радость, восторг, даже скованные участники стремились не отставать, уверенно передавали импульс.

"Прощание" - участники после нескольких тренировок смогли установить единую интонацию, что характеризует сплоченность группы. Явного лидера при этом в группе не наблюдается. Все участники общаются без затруднений и явных конфликтов. Наблюдаются мини-группы (по 2-3 участника), но небольшая сплоченность этих групп может объяснять совместным проживанием в одной группе ( в одной группе живут Лось Вика Нугманова Шолпан. Базаева Мейрамгуль.). Однако же вражды между участниками не наблюдается вовсе, ребята могут где-то не согласиться друг с другом, слегка поспорить, но безобидно, адекватно.

#### *Игровое тренинговое занятие №2*

Цель: формирование радостного чувства доверия, осознания друг друга, психологической совместимости.

"Разминка" - трудность в осознании и воспроизведении своих чувств испытывали: Сапункова Лена. Рябая Катя. Хотя после того, как остальные участники подробно описали все, что они испытывали, Лена и Катя несколько подробнее смогли описать свои чувства.

"Доверие" - первой в центр круга была приглашена Рябая Катя, остальные участники все без исключения сели в круг, оказав доверие Кате. После данного упражнения наблюдается улучшение настроения у Кати, девочка почувствовала себя увереннее, чаще улыбается и смеется. Аналогично прошло упражнение и для остальных участников, никто из участников не показал своего недоверия кому-либо.

"Глаза в глаза" - участники разбились на пары, пожеланию, участникам было предложено посмотреть в глаза партнеру и описать, какие чувства он испытывает. Очень хорошо описала чувства своего партнера Лось Вика (Кисилевой Тани). В общем, все участники в той или иной степени описали чувства своего партнера. Хотелось бы отметить, что участники, испытывающие затруднения в предыдущих упражнениях, в данном упражнении, чувствовали себя более уверенно и неплохо описали чувства своего партнера.

"Степень доверия» - наиболее интересными были действия Сапунковой Лены, которая выбрала Лось Вику, но все же при опускании на руку Вики, испытывала страх, скованность в движениях. Аналогично Лена себя чувствовала с остальными партнерами. Остальные участники чувствовали себя свободно, легко выбирали партнера и доверялись ему, свободно опускались за его рукой.

"Дистанция доверия" - в данном упражнении перед группой находился каждый из участников. Наибольшую степень доверия была оказана тем участникам, между которыми наблюдаются межличностные отношения не только в классе, но и вне группы. Так в качестве участника была Лось Вика - наиболее близко к ней подошла Нугманова Шолпан, Базаева Мейрамгуль, Кисилева Таня. К Жумаеву Нурбеку наиболее близко подошел Дорофеев Саша - мальчики сидят за одной партой и являются единственными мальчиками в классе.

#### *Игровое тренинговое упражнение № 3*

Цель: коррекция тревожного поведения. Диагностика межличностных отношений, диагностика лидера.

"Слепые" - в данном упражнении, чувство страха и тревоги испытывали и неуверенно двигались - Лось Вика, Денисчева Юля, Жумаев Нурбек. Остальные участники не испытывали тревогу, но при этом в описании описывали, что с закрытыми глазами были очень пусто и темно.

"Слепой и поводырь" - участники разбились по парам, пожеланию: Шолпан - Мейпамгуль, Саша - Нурбек, Вика - Таня, Оксана - Юля, Катя - Нурслу. . интересно, что с партнером участники, испытывающие в предыдущем упражнении тревогу, в данном не испытывали тревогу и двигались более уверенно. Что характеризует у участников доверие к своим партнерам.

"Живая социометрия" - участники без особых затруднений, расставляли остальных участников на предполагаемую дистанцию доверия. Наблюдалась лишь незначительная разница в том, как приближались участники, и как их расставил сам испытуемый. Данное упражнение проходило аналогично "Дистанции доверия", с той лишь разницей, что испытуемый не видел, насколько приближались к нему остальные участники и возможно, испытуемый расставлял участников по результатам упражнения "Дистанция доверия". В общем отмечаю, что все участники показывали достаточно высокое доверие друг к другу. Хотелось бы отметить, что у всех участников адекватная самооценка доверия членов группы к ним лично, т.е. они реально знают кто и в какой степени им окажет доверие.

Интересно, что в группе не наблюдается явного лидера. Межличностные отношения в группе положительные, ребята сплоченные, нет вражды и агрессии. Между участниками не наблюдается барьеров в общении. Наблюдаются наиболее открытые участники: Лось Вика, Дорофеев Саша, Мамышева Оксана, Базаева Мейрамгуль, но при этом среди них нет явного лидера.

#### *Игровое тренингвое упражнение № 4*

Цель: психокоррекция страхов, гипердинамики, гиподинамики. Акцентировать внимание на саморегуляции у участников.

"Созвездие" - в данном упражнении участвовала вся группа. В центре поучаствовали все ребята и всем было оказано доверие участников. Уверенно себя чувствовали даже ранее застенчивые ребята.

"Изображение предметов", "Изображение чувств", "Изображение животных" - во время проведения данных упражнений участники продемонстрировали богатую фантазию, упражнение проходило активно, наблюдался положительный эмоциональный фон - участники смеялись, улыбались, шутили. Не испытывали затруднений даже скованные ранее участники, они без труда выходили в середину класса и загадывали задания для остальных участников. Участники неплохо дифференцируют чувства и эмоции.

"Подарки в день рождения" - участники "дарили" воображаемые подарки и при этом объясняли, почему именно данному участнику они дарят данный подарок. В основном назывались традиционные подарки. Участники были очень дружелюбны друг к другу, делали замечательные комплименты и пожелания. В группе царила атмосфера оживления и дружелюбия, взаимоуважения, чуткости, эмпатии.

#### *Игровое тренингвое упражнение №5*

Цель: коррекция затруднений в общении; обратить внимание на умение участников раскрыть себя, изменить отношение к себе.

Упражнение что с ней ( ним) не так? Упражнение "Горячий стул"

Денисчева Юля - сказала, что ей мешает общаться страх высказывать свои мысли, что она боится, что кто-то будет смеяться над ней. Участники ей ответили, что никто не будет никогда над ней смеяться, а наоборот, если что-то она скажет неправильно, поймут и тактично поправят ее.

Сапункова Лена - сказала, что вообще любит больше послушать, чем говорить, но иногда окружающие это понимают, как нежелание общаться. Участники сказали, что Лене, просто, нужно почаще улыбаться и окружающие это будут воспринимать, как дружелюбие и расположение.

Рябая Катя сказала, что ей иногда кажется, будто окружающие ее не любят и не хотят с ней общаться. На что участники дали отрицательный ответ и посоветовали Кате быть более уверенной в себе и ничего не бояться.

Остальные участники, посчитали, что не испытывают серьезных затруднений в общении и при желании могут расположить к себе любого человека.

Упражнение "Яркое событие". Участники очень живо описывали яркие события из своей жизни, даже стеснительные участники не испытывали затруднений и активно участвовали в упражнении. Характерно, что все участники чаще всего вспоминали события, связанные с жизнью школы, класса, что характеризует сплоченность группы. Упражнение проходило ярко, в группе царил положительный эмоциональный фон, участники улыбались, смеялись и шутили.

В конце упражнения участники высказали свои пожелания.

Дальнейшее построение коррекционный работы основывалось на изучение отношения учащихся к их прошлому, настоящему, будущему. Для чего решено было организовать классный час на тему "Мой мир"

Цель классного часа: «Научить учащихся анализировать свое прошлое, настоящее и будущее»

Задачи:

* сформировать у учащихся адекватную самооценку своего прошлого, настоящего и будущего
* научить учащихся анализировать свое прошлое и настоящее
* скорректировать восприятие у учащихся своего прошлого, настоящего, если таковое нарушено
* сформировать у учащихся потребность планировать свое будущее
* сформировать у учащихся вербальные навыки формулирования своего прошлого, настоящего и будущего.

#### Ход занятия: учащиеся на бумаге (формат А4) выделили три графы «Прошлое», «Настоящее», «Будущее», в каждой надлежащей графе учащиеся описали свое прошлое, настоящее и будущее в виде рисунков, ключевых слов, кратких описаний.

После изображения своего прошлого, настоящего и будущего. Каждый участник показал рисунок-изображение «Своего мира» и по нему рассказал всем участникам о своем прошлом, настоящем и будущем. Итоги: учащиеся научились анализировать и адекватно воспринимать свое будущее, прошлое, настоящее. Многие участники впервые задумались о своем будущем, вследствие чего некоторые участники захотели изучить свои профессиональные навыки.

Для изучения профессиональных качеств учащихся проведены групповые беседы с учащимися на тему: "Моя будущая профессия и модифицированная методика А.Е. Голомштока "Карта интересов". "Карта интересов" предназначена для изучения интересов и склонностей старшеклассников в различных сферах деятельности, содержит 174 вопроса по 29 направлениям. Необходимо отметить, что профориентация проводилась пожеланию учащихся, поэтому в данной диагностике участвовали, лишь те учащиеся, которые хотели узнать какую выбрать профессию.

Результаты профриентационной работы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Уровень выраженности качества | |
| Высокий | Средний |
| 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10 | Дорофеев Саша  Базаева Мейрамгуль  Лось Вика  Мамышева Оксана  Нугманова Шолпан  Жумаев Нурбек  Сапункова Елена  Жукова Люба  Джакиева Гульнара  Габдолова Нурслу | Физкультура и спорт  Журналистика  -  -  Иностранный язык  -  -  -  Иностранный язык  - | -  -  Сценическое мастерство  Журналистика  Журналистика  Юриспруденция  Биология  История, литература  -  Медицина |

***2.3. Эффективность работы по оптимизации процесса социализации детей детских домов***

Сравнительный анализ двух срезов показывает, что произошла серьезная коррекция качественной характеристики личности учащихся. К примеру, возьмем методику САН, по которой исследовалось: самочувствие, активность, настроение учащихся. Так, к примеру, у Жуковой Любы в первом срезе самочувствие оценивалось - 60 баллов, то во 2-м срезе - в 64 балла, активность в 1-м срез - 63, а во 2-м - 66, тоже самое и с настроением в 1-м - 58, во 2-м - 61. Таким образом, у Жуковой Любы самочувствие улучшилось на 4 балла, активность - на 3 балла, настроение - тоже на 3 балла. А у некоторых участников коррекционные результаты еще выше, практически у всех учащихся произошла положительная коррекция. Конечно же, нет необходимости вновь описывать результаты психолого-педагогической диагностики учащихся, когда коррекционные результаты и так видны из таблицы. Лучше обобщим данные в средние общие показатели.

Общие средние данные по методике САН

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Параметры | 1-й срез | 2-й срез | Разница |
| 1 | Самочувствие | 52.7 | 58.5 | + 5.8 |
| 2 | Активность | 48.9 | 54.1 | + 5.2 |
| 3 | Настроение | 52.2 | 59.1 | + 6.9 |

Из таблицы видно, что по итогам второго среза психолого-педагогической диагностики произошла коррекция эмоционального состояния у учащихся, т.е. произошло улучшение самочувствия на 5.8 баллов, увеличилась активность - в 5.2 балла, улучшилось настроение - на 6.9 баллов.

Аналогичные результаты можно наблюдать, анализируя методику школьной тревожности Филипса. Только в методике Филипса происходит снижение: школьной тревожности, переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижениях, страха самовыражения, страха в отношениях с учителями. Снижение уровня тревожности у учащихся можно наблюдать в нижеприведенной таблице:

Результаты методики Филипса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шкалы | 1- срез | 2-й срез | Разница |
| 1. "Общая тревожность в школе" | 6.7 (средний) | 5.8 (низкий) | - 0.9 |
| 2."Переживание социального стресса" | 2.9 (низкий) | 2 (низкий) | - 0.9 |
| 3."Фрустрация потребности в достижении" | 4.2 (средний) | 3.4 (низкий) | -0.8 |
| 4. "Страх самовыражения" | 2.7 (средний) | 1.4 (низкий) | - 1.3 |
| 5. "Проблемы и страхи в отношениях с учителями" | 3.4 (средний) | 2.8 (низкий) | - 0.6 |

Получается, что во- втором срезе психолого-педагогической диагностики результаты по каждой шкале методики Филипса из показателя среднего уровня переместились в показатель низкого уровня.

Произошла коррекция субъективного контроля: если общий средний балл по двум классам в первом срезе психолого-педагогической диагностики был - 26 (при максимальном положительном - 44), что составляет средний уровень субъективного контроля. То во втором срезе психолого-педагогической диагностики он уже составил - 29, при наличии 29 баллов не хватает лишь 1-го балла до высокого уровня субъективного контроля у учащихся.

В свою очередь результаты обработки методики Сакса и Леви тоже показали положительные изменения у учащихся, что видно из нижеприведенной таблицы:

Результаты методики Сакса и Леви

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Положительное отношение: | 1-й срез | 2-й срез |
| 1 | К отцу | 2.4 | 2.6 |
| 2 | К себе | 1.7 | 1.8 |
| 3 | К своему будущему | 2.5 | 2.7 |

Хотя и не значительное улучшение, на 0.1, 0.2 балла, но все наблюдается. Соответственно за счет увеличения положительного отношения, снижается отрицательное отношение.

Изменились также и ценностные ориентации учащихся:

В 1-м срезе на:

1 месте - Здоровье - выбрали 57 % учащихся

2 месте - Познание - выбрали 19% учащихся

Во 2-м срезе на:

1 месте - также Здоровье - 56 %

2 месте - также Познание - но уже 24 % учащихся выбрали

Ранжирование эмоциональных предпочтений учащихся также несколько изменилась:

В 1-м срезе на:

1. "Удовлетворение, гордость, если можешь доказать свою ценность или свое превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются" - 29%

2."Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо." - 19%

1. "Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей" - 15%
2. "Радость, хорошее настроение, симпатия, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь" - 15%

Во 2-м срезе на:

1. "Удовлетворение, гордость, если можешь доказать свою ценность или свое превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются" - 29%

2. "Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами" - 19%

3. "Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей" - 15%

4."Радость, хорошее настроение, симпатия, когда общаешься с людьми,

которых уважаешь и любишь" - 15%

**Заключение**

Анализируя вышеизложенное в главе 11 ясно, что результаты двух срезов психолого-педагогической диагностики учащихся 10-го и 11-го классов детского комплекса "Жас даурен" показали, что у учащихся произошло:

* улучшение настроения, самочувствия, увеличение активности;
* снизилась личностная тревожность;
* увеличился уровень субъективного контроля;
* изменились интересы и качество эмоций;
* улучшилось отношение к себе, отцу, к своему будущему;

Характерно, что вышеперечисленные изменения произошли под влиянием организованной комплексной психолого-педагогической коррекционной работы. О чем свидетельствуют результаты двух срезов психолого-педагогической диагностики, опрос учащихся в 10-м и 11-м классе. Ведь все учащиеся обращались ко мне с просьбой, провести и далее с ними игровые тренинги, что говорит о необходимости коррекционной работы в школе.

Собственно, результаты практической работы в "Жас даурене" подтвердили **гипотезу**: что, если в детском доме семейного типа будет целостно организован педагогический процесс и проведена комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа, то это будет способствовать достижению воспитанниками равного с детьми из полноценных семей возрастного уровня общего и умственного развития, формированию активной позиции как субъекта социализации. Таким образом решение проблемы социализации детей-сирот в условиях детского дома возможно. Для ее решения необходима комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа, хорошо организованная и качественно проведенная.

# Используемая литература:

1. “Антология педагогической мысли”, А-а, 1995 г. (244)
2. “Проблемы обучения и воспитания в произведениях казахских просветителей”, А- а, 1984 г. (126)
3. Архангельский Н.В.“Нравственное воспитание”, Москва, 1979 г. (534)
4. Бабанский Ю. К. “Педагогика”, Москва., 1988 г. (626)
5. Божович Л. И. “Личность и ее формирование в детском возрасте”, Москва, 1968 г. (287)
6. Божович Л. И. “О нравственном развитии и воспитании детей// вопросы психологии”, Москва, 1975 г. (412)
7. Болдырев Н. И. “Нравственное воспитание школьников”, Москва, 1979 г. (216)
8. Валиханов Ч. “Избранные произведения”, А- а, 1958 г.
9. Валиханов Ч. “Собрание сочинений”, 5 том, А- а, 1961-1972 г.
10. Васильева З. Н. “Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности”, Москва. 1978г. (389)
11. . Дробницкий О. Г. “Проблемы нравственности”, Москва, 1977 г. (376)
12. . Жумабаев М. “Педагогика”, А –а, 1993 г.
13. Каиров И. А. “Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания”, Москва, 1979 г. (277)
14. Калюжный А. А. “Роль учителя в нравственном воспитании школьников”, А –а, 1994 г. (187)
15. . Кантарбаев С. Е. “Формирование учебной деятельности как средства трудового воспитания” (автореферат), А-а, 1996 г.
16. Котенова Р. Н. “Педагогические взгляды М. Жумабаева”, А –а, 1995 г. (169)
17. Кунанбаев А. “Избранное”, А –а, 1958 г.
18. Марьенко “Основы процесса нравственного воспитания в школе”, Москва, 1980 г. (321)
19. Марьенко И. С. “Нравственное становление личности школьника ”, Москва, 1985 г. (364)
20. Матвеева Л. И “Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения”, Ленинград, 1989 г. (89)
21. Рубинштейн С. Л. “Основы общей психологии”, Москва, 1946 г.
22. Рубинштейн С. Л. “Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников”, Москва, 1981 г. (183)
23. Савин Н. В. “Педагогика”, Москва, 1978 г. (373)
24. Ситдинов А. С. “Педагогические идеи и просветительская деятельность Ибрая Алтынсарына”, А- а, 1968 г.
25. . Тажибаев Т. “Абай Кунанбаев о воспитании молодежи”, А-а, 1954 г. (257)
26. Урунбасарова Э. А. “Проблемы нравственного воспитания в исторических трудах педагогической науки”, А- а, 1999 г.
27. Харламов И. Ф. “Педагогика”, Москва, 1990 г. (723)
28. . Хомраев М. К. “Нравственное воспитание учащихся” (методическое пособие), Ташкент, 1983 г. (257)